

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Manuel Delgado García

Fecha de lectura: 27 de marzo de 2015

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Boza Carreño

José Manuel Coronel Llamas

Huelva, 2015





UNIVERSIDAD DE HUELVA

Facultad de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

HISTORIAS DE VIDA PROFESIONAL DOCENTE Y TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD



Manuel Delgado García

Huelva, 2015

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación



Historias de Vida Profesional Docente y Tutoría en la Universidad

(Professional Teaching Life Histories and University Tutoring)

Memoria para optar al Grado de Doctor presentada por:

Manuel Delgado García

Bajo la dirección de los doctores:

Dr. Ángel Boza Carreño

Dr. José Manuel Coronel Llamas

Programa de doctorado: La Educación en la Sociedad Multicultural.

Línea de investigación: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica.

Huelva, 2015

*“Education is the most powerful weapon which you can use
to change the world.”*

(Nelson Mandela, 2003)

¹ Los implicados en esta investigación somos conscientes de la importancia que tiene abordar la igualdad entre hombres y mujeres en el lenguaje. No obstante, sin otra intención que la de ofrecer una lectura fluida y fácilmente inteligible, hemos optado por emplear en la medida de lo posible términos genéricos y en otros casos el masculino para referirnos a ambos sexos.

² La investigación que se presenta como Memoria para acceder al grado de Doctor está avalada, como Proyecto financiado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, a través del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU).

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado en los momentos más difíciles de este largo proceso, a aquellos que han compartido conmigo parte de este trabajo y a quienes lo han hecho posible. En especial:

- A mi pareja, Alba, por su paciencia, apoyo incondicional, colaboración, amor y generosidad en el día a día.
- A D. Ángel Boza (codirector de esta tesis), persona que me abrió las puertas a participar de esta ilusionante profesión. Gracias por tus consejos, tus orientaciones, apoyo, oportunidades y por la preocupación que has mostrado siempre por mi futuro y por mi persona. Sin duda has logrado que este proceso haya sido más fácil con tu ayuda.
- A D. José Manuel Coronel (codirector de esta tesis), persona que en gran parte ha hecho posible que este trabajo sea reconocido por el Ministerio de Educación con una beca de investigación. Me gustaría agradecerte la implicación en el proyecto desde el primer momento con tus orientaciones, apoyos o contactos facilitados para que este proceso llegase a buen término.
- A Dña. Carolina S. Sousa por ser como es. Agradecerte todo lo que has hecho para hacer posible mi estancia de investigación y con ella, la posibilidad de realizar un doctorado con mención internacional. Gracias por estar ahí y facilitarme mi estancia en tu país cuando no he podido disponer de financiación para dicho objetivo.
- A D. Antonio Guerreiro, Diretor na Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve. Gracias por recibirme en la Escola como uno más, prestar tu incondicional ayuda y colaboración en todos los procesos burocráticos y de colaboración con la tesis.
- A los compañeros del departamento que iniciaron sus proyectos de tesis casi al mismo tiempo (Javi, Inma, Virginia, Carmen, Sara, Charo, entre otros) y que poco a poco, han ido concluyendo sus trabajos haciendo ver que es posible y que esto más pronto que tarde tiene un fin.
- A los miembros del Grupo de Investigación “GIOE” por sus consejos e inestimables apoyos y disposición para mejorar el trabajo y ofrecerle visibilidad en distintos eventos. Gracias Mariola, Juan Manuel, Manolo y al resto de vosotros.
- A los profesores y profesoras del Departamento de Educación por su apoyo, preocupación por el trabajo y la ayuda mostrada. Gracias M^a José (directora), Paco Pozuelos, Paco de Paula, Manolo Reyes, Ramón Ignacio, Lucía, Juan Ramón, Juan Carlos, y también al resto.
- A mis amigos y familia por su comprensión con el asilamiento sufrido en las últimas fases del proceso. Gracias por estar ahí José (Mundi), Esteban, Luis, Javi (Carrasco), Eloy, Pepa, Marysol, Arancha, Ricardo Das Dores, Brendan Regan y a todos los que han creído en que acabaría esta aventura.
- Y ¡cómo no!, agradecer especialmente la colaboración del profesorado de la UHU que forma parte de esta tesis doctoral. Su dedicación, implicación y motivación a la hora de narrarme sus vidas ha hecho posible este trabajo. Gracias a todos de corazón, por transmitirme lo ilusionante de esta profesión.

¡A todos, muchas gracias!

¡A todos, muito obrigado!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

BLOQUE I. PUNTO DE PARTIDA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Origen y justificación de la investigación	5
1.1.1. Planteamiento del problema y justificación	5
1.1.2. Una primera aproximación a la investigación desde un interés conceptual	7
1.2. Metas y objetivos de la investigación	10
1.3. Esquema general de la investigación	11
CHAPTER 1. RESEARCH PLAN AND OBJECTIVES	15
1.1. Research background and justification	17
1.1.1. Problem planning and justification	17
1.1.2. A first research approach from a conceptual interest	19
1.2. Research goals and objectives	21
1.3. Research general framework	23
CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y PROFESIÓN DOCENTE	27
Introducción.....	31
2.1. Una aproximación al panorama universitario actual	32
2.1.1. Un breve recorrido histórico por el proceso de Convergencia Europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	32
2.1.1.1. Antecedentes y génesis	32
2.1.1.2. Hitos relevantes (Convenciones, Declaraciones y Conferencias Ministeriales)...35	
2.1.1.2.1. Comunicado de Praga	37
2.1.1.2.2. Comunicado de Berlín	38
2.1.1.2.3. Comunicado de Bergen.....	38
2.1.1.2.4. Comunicado de Londres	39
2.1.1.2.5. Comunicado de Lovaina	40
2.1.1.2.6. Declaración de Budapest-Viena.....	42
2.1.1.2.7. Comunicado de Bucarest	42
2.1.2. Señas de identidad del nuevo modelo de Educación Superior en la universidad española	44
2.1.2.1. Aportaciones a nivel organizativo-estructural	46
2.1.2.1.1. Estructuración de los estudios.....	46

2.1.2.1.2. Suplemento Europeo al Título (SET)	49
2.1.2.2. Aportaciones a nivel académico-cultural.....	50
2.1.2.2.1. El compromiso del profesorado con una enseñanza centrada en el estudiante	50
2.1.2.2.2. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)	53
2.1.2.2.3. Colaboración europea para garantía de calidad.....	56
2.1.2.2.4. La promoción de la movilidad	57
2.1.2.2.5. Promoción de las dimensiones europeas	59
2.1.2.3. Consideraciones finales	60
2.2. El profesor universitario	62
2.2.1. Aproximación a la profesión docente universitaria: funciones y competencias. Un nuevo perfil profesional.....	62
2.2.1.1. La función docente	64
2.2.1.2. La función investigadora	67
2.2.1.3. La gestión.....	70
2.2.1.4. Un desafío pendiente: el equilibrio entre las funciones del docente universitario.....	72
2.2.1.5. Un nuevo proceso de metamorfosis en el perfil del profesor universitario	75
2.2.2. Desarrollo profesional	78
2.2.2.1. Teorías y modelos sobre las fases-ciclos del desarrollo profesional docente.....	80
2.2.2.1.1. Modelo de Huberman (1989)	82
2.2.2.1.2. Modelo de Levinson (1978)	83
2.2.2.1.3. Modelo de Sikes	84
2.2.2.1.4. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente	86
2.2.2.1.5. Teorías del desarrollo pedagógico del profesor universitario.....	86
2.2.2.1.6. Teorías de la vitalidad del profesor universitario	89
2.2.2.2. Variables que inciden en el desarrollo profesional docente	90
2.2.2.2.1. La experiencia (educativa y profesional)	92
2.2.2.2.2. La cultura de la colaboración	93
2.2.2.2.3. La motivación	93
2.2.2.2.4. La madurez personal	94
2.2.2.2.5. La formación y el conocimiento pedagógico	95
2.2.2.2.6. El género	96
2.2.3. Identidad profesional.....	97
2.2.3.1. Aproximación al concepto de identidad	97
2.2.3.2. La identidad profesional del docente (universitario)	99
2.2.3.3. Investigando la práctica docente desde la experiencia profesional de los “buenos profesores” y de los “profesores sénior”	101

2.2.3.3.1. Los “buenos profesores”	105
2.2.3.3.2. Los “profesores sénior”	107
CAPÍTULO 3. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL	111
Introducción	115
3.1. La orientación universitaria	116
3.1.1. Situación de partida	116
3.1.1.1. Principios de la orientación	117
3.1.1.1.1. Principio de prevención	118
3.1.1.1.2. Principio de desarrollo	118
3.1.1.1.3. Principio de intervención social	119
3.1.1.1.4. Principio de fortalecimiento personal (Empowerment)	119
3.1.1.2. Funciones de la orientación	119
3.1.1.3. Áreas de la orientación	120
3.1.1.3.1. Orientación profesional	121
3.1.1.3.2. Orientación académica	121
3.1.1.3.3. Orientación personal	121
3.1.1.3.4. Orientación para la atención a la diversidad	121
3.1.1.4. Modelos de orientación	121
3.1.1.4.1. Modelo de counseling	123
3.1.1.4.2. Modelo de consulta	124
3.1.1.4.3. Modelo de servicios	124
3.1.1.4.4. Modelo de programas	124
3.1.1.4.5. Modelo de servicios por programas	125
3.1.1.4.6. Modelo tecnológico	125
3.1.2. Desarrollo y actualidad de la orientación en la universidad	126
3.1.2.1. Etapa anterior a 1970 (Ley General de Educación)	126
3.1.2.2. Etapa de grandes reformas educativas (1970-2001)	127
3.1.2.3. Etapa actual (Ley Orgánica de Universidades, 2001-actualidad)	127
3.2. La tutoría universitaria	130
3.2.1. Antecedentes de la tutoría universitaria en España: el contexto anglosajón	130
3.2.2. Aproximación al concepto de tutoría universitaria	134
3.2.3. Elementos definitorios de la tutoría universitaria	136
3.2.3.1. Los momentos clave para la tutoría universitaria	136
3.2.3.2. Modelos de tutoría	137
3.2.3.2.1. Modelos de acción tutorial según el ámbito de trabajo	137
3.2.3.2.2. Modelos de acción tutorial según el rol desempeñado por el tutor	138

3.2.3.2.3. Modelos de tutorías según la modalidad de organización o de relaciones	138
3.2.4. Nuevo escenario socioeducativo y nuevos desafíos para la tutoría universitaria	139
3.2.4.1. Una revisión al marco normativo más actual	140
3.2.4.2. La aportación del EEES	141
3.2.4.3. Los aportes de la era de la información y la comunicación	143
3.2.5. Avance hacia nuevos modelos de tutoría	145
3.2.5.1. La tutoría académica	146
3.2.5.2. La tutoría virtual	149
3.2.5.3. La mentoría o tutoría entre iguales	150
3.2.6. El reto de potenciar la tutoría como elemento de calidad en la enseñanza universitaria	151
3.2.6.1. La figura del tutor universitario	157
 <u>BLOQUE II. APROXIMACIÓN Y DESARROLLO EMPÍRICO</u>	
Introducción	163
 CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	165
Introducción	167
4.1. Modelo de investigación: el paradigma cualitativo	168
4.1.1. La elección del método	170
4.1.2. La investigación biográfico-narrativa	171
4.1.2.1. Alcance y conceptualización del término	174
4.2. El diseño de la investigación	175
4.2.1. Fase preparatoria o de planificación	176
4.2.2. Fase de trabajo de campo	178
4.2.3. Fase analítica o de tratamiento de datos	179
4.2.4. Fase informativa	179
4.3. Los participantes	180
4.3.1. Selección de la muestra	180
4.3.2. Proceso de negociación	188
4.4. Instrumentos para recogida de información	190
4.4.1. Entrevista libre – Conversación informal: autopresentación	190
4.4.2. Entrevista biográfico-narrativa	192
4.4.2.1. Guía de entrevista	194
4.4.3. Biograma	198
4.4.4. Diario de campo	198
4.4.5. Registro tecnológico	200

4.5. Análisis e interpretación de la información.....	201
4.5.1. Transcripción de entrevistas	202
4.5.2. Segmentación, categorización y codificación de la información	204
4.5.2.1. Fase I: Codificación temática-descriptiva	205
4.5.2.2. Fase II: Codificación interpretativo-explicativa.....	207
4.5.2.3. Fase III: Codificación cronológica.....	208
4.5.3. Redacción-construcción de las historias de vida.....	209
4.5.4. Negociación y compromiso ético de la historia de vida.....	212
4.5.5. Triangulación e interpretación de la información de las historias de vida	215
 CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	217
Introducción	219
5.1. Historia de vida de la Profesora “A”	221
5.1.1. Biogramas	222
5.2. Historia de vida del Profesor “B”	259
5.2.1. Biogramas	260
5.3. Historia de vida del Profesor “C”	291
5.3.1. Biogramas	292
5.4. Historia de vida de la Profesora “D”	333
5.4.1. Biogramas	334
5.5. Historia de vida del Profesor “E”	381
5.5.1. Biogramas	382
5.6. Historia de vida del Profesor “F”	413
5.6.1. Biogramas	414
 BLOQUE III. <u>TRIANGULACIÓN Y FASE FINAL DE LA INVESTIGACIÓN</u>	
Introducción.....	457
 CAPÍTULO 6. ACCEDIENDO A LAS ENTRAÑAS DE LAS HISTORIAS DE VIDA	459
Introducción	461
6.1. Análisis del caso de la Profesora “A”	463
6.2. Análisis del caso del Profesor “B”	469
6.3. Análisis del caso del Profesor “C”	475
6.4. Análisis del caso de la Profesora “D”	481
6.5. Análisis del caso del Profesor “E”	487
6.6. Análisis del caso del Profesor “F”	493
6.7. Análisis comparativo de los casos estudiados.....	499

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	509
Introducción	511
7.1. Discusión de resultados	513
7.2. Conclusiones	541
7.2.1. La historia de vida como recurso evocador de la voz del profesorado universitario ...	541
7.2.2. ¿Qué podría ayudarnos a ser mejores profesores universitarios? ¿Y a ser mejores tutores?	543
7.2. Conclusions	555
7.2.1. Life histories as an evocative resource for the university teacher's voices	555
7.2.2. What could help us to be better university teachers? And to be better tutors?	557
7.3. Mi experiencia como investigador	567
CAPÍTULO 8. UN PUNTO Y SEGUIDO	569
Introducción	571
8.1. Alcance y limitaciones del estudio	572
8.2. Prospectiva	575
8.3. Producciones derivadas de la investigación	579
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	581

ANEXOS (Materiales en CD-ROM)

- I. Guía base para las entrevistas con los informadores claves
- II. Entrevistas transcritas
- III. Diarios del investigador
- IV. Entrevistas codificadas (MAXQDA)
- V. Análisis categorial de las entrevistas

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

CAPÍTULO II

- Tabla nº 1: Tendencias y efectos de la formación universitaria en el contexto de la globalización 33
- Tabla nº 2: Documentos más relevantes del “Proceso Bolonia” 36
- Tabla nº 3: Estructuración del sistema de enseñanza superior 47
- Tabla nº 4: Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales. 66
- Tabla nº 5: Las 4 competencias de la función investigadora y sus 30 unidades competenciales 69
- Tabla nº 6: Perfiles docentes valorados por el profesor 76
- Tabla nº 7: Teorías de desarrollo profesional docente 81
- Tabla nº 8: Teorías de desarrollo del profesor universitario 85
- Tabla nº 9: Fases del desarrollo profesional del profesor universitario I (modelo Kugel) 87
- Tabla nº 10: Fases del desarrollo profesional del profesor universitario II (modelo Kugel) ... 87
- Tabla nº 11: Fases del desarrollo profesional del profesor universitario II (modelo Kugel) ... 87
- Tabla nº 12: Modelos de profesor universitario (Robertson) 88
- Tabla nº 13: Estadios, dimensiones y reclamaciones de la teoría de la vitalidad docente 89
- Tabla nº 14: Componentes esenciales de la identidad profesional 99

CAPÍTULO III

- Tabla nº 15: Clasificaciones de modelos de orientación 123
- Tabla nº 16: Modelos de tutoría..... 133
- Tabla nº 17: Momentos claves para la tutoría universitaria 136
- Tabla nº 18: Factores que enmarcan a la tutoría como una necesidad en la universidad..... 142
- Tabla nº 19: Funciones del tutor universitario 159

CAPÍTULO IV

- Tabla nº 20: Características y rasgos definitorios de la investigación cualitativa 170
- Tabla nº 21: Ordenación del profesorado 182
- Tabla nº 22: Clasificación del profesorado / Escuelas y ámbitos de conocimiento 183
- Tabla nº 23: Rasgos de la conversación informal 190

• Tabla nº 24: Guía para el desarrollo de las entrevistas.....	196
• Tabla nº 25: Signos de puntuación empleados en la transcripción de las entrevistas	204
• Tabla nº 26: Sistema categorial inicial.....	205
• Tabla nº 27: Sistema de categorial empleado en la organización y análisis de contenido	206
• Tabla nº 28: Dimensiones empleadas en el análisis interpretativo	207

CAPÍTULO V

• Tabla nº 29: Biograma de la trayectoria personal y profesional de la Profesora “A”	222
• Tabla nº 30: Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “B”	260
• Tabla nº 31: Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “C”	292
• Tabla nº 32: Biograma de la trayectoria personal y profesional de la Profesora “D”	334
• Tabla nº 33: Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “E”	382
• Tabla nº 34: Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “F”	414

CAPÍTULO VI

• Tabla nº 35: Dimensión: condicionantes personales y contexto socioeducativo	501
• Tabla nº 36: Dimensión: trayectoria formativa	502
• Tabla nº 37: Dimensión: trayectoria profesional.....	503
• Tabla nº 38: Dimensión: construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico ...	504
• Tabla nº 39.1: Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría	505
• Tabla nº 39.2: Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría	506
• Tabla nº 39.3: Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría	507

CAPÍTULO VII

• Tabla nº 40: Particularidades asociadas a la etapa de profesor novel.....	520
• Tabla nº 41: Particularidades asociadas a una etapa intermedia en la trayectoria del profesor universitario	522
• Tabla nº 42: Particularidades asociadas a la etapa de profesor veterano (sénior)	523

FIGURAS

CAPÍTULO II

- Figura nº 1: Claves del EEES para la Universidad 45
- Figura nº 2: Enfoques para comprender las interferencias y conexiones entre docencia e investigación 74
- Figura nº 3: Competencias básicas para el nuevo perfil del profesor universitario 78
- Figura nº 4: Pilares determinantes en el desarrollo profesional 80
- Figura nº 5: Núcleos influyentes en el desarrollo del ciclo docente 90
- Figura nº 6: Factores intervinientes en la construcción de la identidad profesional 101
- Figura nº 7: ¿Sobre qué pueden aportar información los “buenos profesores” y los “profesores sénior”? 109

CAPÍTULO III

- Figura nº 8: Funciones de la orientación 120
- Figura nº 9: Áreas de intervención de la orientación 120
- Figura nº 10: Enfoques empleados en distintas clasificaciones de modelos de orientación ... 122
- Figura nº 11: Modelo de universidad y modelo de tutoría 134
- Figura nº 12: Escenarios para el desarrollo de la tutoría 135
- Figura nº 13: Clasificación de los modelos de tutoría universitaria 137
- Figura nº 14: Supuestos teóricos sobre la tutoría académica 147
- Figura nº 15: Funciones de la tutoría académica 148
- Figura nº 16: Funciones de la tutoría virtual 149
- Figura nº 17: Funciones de la tutoría entre iguales 151
- Figura nº 18: Roles del docente universitario para aproximar a la acción tutorial a la calidad y excelencia 160

CAPÍTULO IV

- Figura nº 19: Fases del diseño de investigación 176
- Figura nº 20: Proceso de revisión bibliográfica 177
- Figura nº 21: Criterios iniciales de selección de la muestra 182
- Figura nº 22: Correo electrónico enviado a los participantes 188
- Figura nº 23: Fases de la entrevista biográfica 194
- Figura nº 24: Esquema de la fase de análisis de datos 201
- Figura nº 25: Fases del proceso de segmentación, categorización y codificación 204

• Figura nº 26: Fases-etapas empleadas en el análisis cronológico.....	208
• Figura nº 27: Ámbitos de información relevante	210
• Figura nº 28: Aspectos del lenguaje empleado para elaborar las historias de vida.....	211
• Figura nº 29: Análisis categorial por casos	215
• Figura nº 30: Análisis por categorías (triangulación)	216

CAPÍTULO V

• Figura nº 31: Biograma: Profesora “A”	223
• Figura nº 32: Biograma: Profesor “B”	261
• Figura nº 33: Biograma: Profesor “C”	294
• Figura nº 34: Biograma: Profesora “D”	335
• Figura nº 35: Biograma: Profesor “E”	383
• Figura nº 36: Biograma: Profesor “F”	416

CAPÍTULO VI

Análisis del caso de la Profesora “A”

• Figura nº 37: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....	464
• Figura nº 38: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....	465
• Figura nº 39: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico	466
• Figura nº 40: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....	467

Análisis del caso del Profesor “B”

• Figura nº 41: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....	470
• Figura nº 42: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....	471
• Figura nº 43: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico	472
• Figura nº 44: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....	473

Análisis del caso del Profesor “C”

• Figura nº 45: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....	476

- Figura nº 46: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....477
- Figura nº 47: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico 478
- Figura nº 48: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....479

Análisis del caso de la Profesora “D”

- Figura nº 49: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....482
- Figura nº 50: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....483
- Figura nº 51: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico 484
- Figura nº 52: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....485

Análisis del caso del Profesor “E”

- Figura nº 53: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....488
- Figura nº 54: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....489
- Figura nº 55: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico 490
- Figura nº 56: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....491

Análisis del caso del Profesor “F”

- Figura nº 57: Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo.....494
- Figura nº 58: Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional.....495
- Figura nº 59: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico 496
- Figura nº 60: Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría.....497

CAPÍTULO VII

- Figura nº 61: Esquema para discusión de resultados y conclusiones 511

BLOQUE I

PUNTO DE PARTIDA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

“...toda historia antes de ser escrita, fue contada.”

(Philippe Joutard, 1986)

INTRODUCCIÓN

Este primer bloque de contenidos pretende servir como marco introductorio de la idea de partida en el planteamiento de esta investigación y como referente teórico desde el que proyectar los planteamientos conceptuales que consolidan la temática abordada.

Con esta idea, el bloque se estructura a partir del desarrollo de tres capítulos:

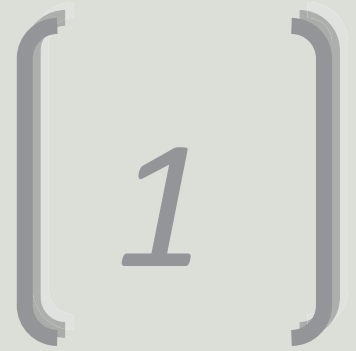
El Capítulo 1 sintetiza los motivos que determinan el origen y el surgimiento de este planteamiento de investigación, concreta los propios objetivos que nos marcamos para atender a las expectativas iniciales y, finalmente expone un esquema general de la estructura seguida en el desarrollo del estudio a través del cual, se deja entrever el recorrido por el que han discurrido los diferentes momentos en el proceso de indagación científica.

En segundo lugar, el bloque recoge dos capítulos (2 y 3) que conforman una sólida fundamentación teórica a los presupuestos marcados en el capítulo anterior y lo hace a través de un doble recorrido científico-analítico:

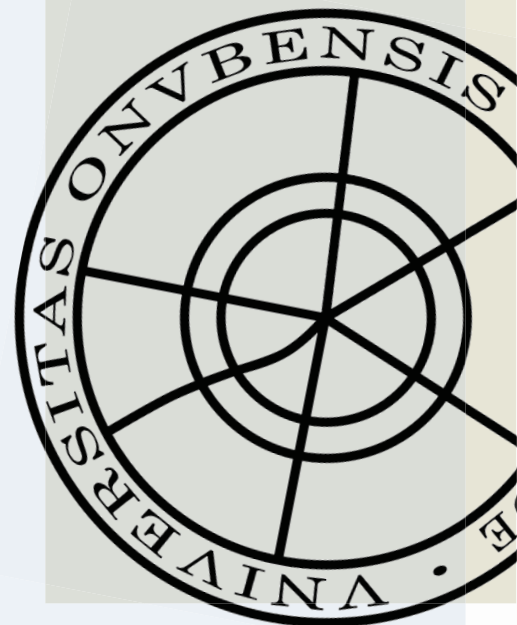
Por una parte, el Capítulo 2 se presenta como una revisión (desde un plano general) a la enseñanza universitaria y a la profesión docente adscrita a este nivel educativo. Se trata de ofrecer un repaso por el contexto que rodea al escenario en el que transcurre la investigación, en el que últimamente se han sucedido importantes cambios y, al mismo tiempo, indagar en la figura clave objeto de estudio a partir de aspectos ligados a su quehacer, su desarrollo y su identidad profesional para disponer de un marco conceptual básico para la posterior interacción directa con el docente.

Por otra parte, empleamos un nuevo capítulo (3) para concretar mucho más el objeto de estudio y profundizar en el marco de la orientación universitaria como ámbito de conocimiento pero, sobre todo, en la tutoría universitaria como una de las funciones asociadas al profesorado universitario y más apremiadas por el recientemente creado EEES. Con ello volvemos a plantear una revisión de las concepciones, postulados, modelos, prácticas existentes, etc., tanto en el plano de la orientación como de la tutoría con objeto de ofrecer una radiografía del estado de la cuestión.

En consecuencia, el primer bloque sienta las bases necesarias desde las que afrontar un proceso de investigación, apoyado en unas ideas claras y en unas sólidas bases conceptuales que ayuden a dirimir las necesidades y dificultades que puedan emerger a lo largo de dicho proceso.



PLANTEAMIENTO
Y
OBJETIVOS
DE LA INVESTIGACIÓN



ÍNDICE

1.1. Origen y justificación de la investigación	5
1.1.1. Planteamiento del problema y justificación	5
1.1.2. Una primera aproximación a la investigación desde un interés conceptual	7
1.2. Metas y objetivos de la investigación	10
1.3. Esquema general de la investigación	11

1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo introductorio al marco de la investigación desarrollada, tratamos de evidenciar aquellos motivos que, tanto a nivel personal como a nivel profesional, nos han llevado a optar por realizar un trabajo de las características del que presentamos. Así pues, avanzamos desde el terreno más personal desde el que se plantea el problema, pasando por una contextualización científico-social de la temática objeto de estudio, para finalmente acabar perfilando los objetivos motivadores del estudio y la estructuración del mismo.

1.1.1. Planteamiento del problema y justificación

La exposición de los motivos que han dado lugar a la composición de esta tesis doctoral, ha de entenderse como una puerta de entrada que nos da la oportunidad de visualizar el sentir general de la investigación que en ella se acoge, a partir del recorrido por los diferentes pasajes que se transitan durante el desarrollo y evolución de la misma. Por ello no solo recogemos aquellas inquietudes y expectativas derivadas del ámbito más conceptual de la realidad educativa que envuelve al estudio, sino que además mostramos aquellas inquietudes más próximas a las experiencias personales y profesionales que igualmente han determinado el sentir de este proceso de investigación.

Entonces, para retroceder al origen de este trabajo, cabe preguntarnos en primer lugar, *¿qué es lo que nos motiva a indagar en el ámbito de la profesión docente universitaria desde distintas áreas de conocimiento? y ¿por qué tomar como referente la trayectoria vital y profesional de los profesores sénior de la Universidad de Huelva?* Solamente dando respuestas a estos interrogantes podremos encontrar el auténtico sentido al trabajo que presentamos.

Para dar respuesta a la primera cuestión hemos de volver hasta el año 2008, cuando recién concluida mi etapa formativa en el máster en “Educación Intercultural” de la Universidad de Huelva, el ahora codirector de este trabajo (el profesor Ángel Boza) y por aquel entonces director del departamento de educación, me ofreció la oportunidad de asumir la docencia de una asignatura (Educación Permanente) del primer curso de la diplomatura de magisterio de educación social, con motivo de las necesidades docentes surgidas para ese curso académico. Ésta será una llamada que no olvidaré nunca puesto que supuso, en ese momento, uno de los retos más grandes a los que tuve que hacer frente con mi corta (pero provechosa) trayectoria formativa en el seno de la universidad; ésta fue una llamada con la que se me abrían las puertas a la docencia universitaria y desde la que empezó a emerger en mí una sensación placentera y motivadora por demostrar cada día más, la posibilidad de ofrecer a los alumnos (de los que me distanciaba, como mucho, en cuatro o cinco años y cuyo rol había desempeñado hacía dos escasos meses) aquellos aprendizajes que a mí me habían servido para participar de la vida universitaria y sobre todo, para llegar hasta el punto formativo en el que me encontraba en ese instante.

Se presentaba ante mí una etapa en la que recuerdo que, a partir de unos apuntes en formato de artículos de investigación y documentos periodísticos, debía de impartir un temario determinado y al que los alumnos no encontraban especial concordancia con los apuntes que se les había facilitado. Este esfuerzo (prácticamente en solitario, ya que el docente al que sustituí se marchó de la Universidad de Huelva) por tratar de ofrecer a los estudiantes un temario comprensivo y con el que yo pudiese identificarme, sería el punto de partida para el despertar de una motivación y de un gusto por la

profesión docente en el seno de la enseñanza universitaria, pero sobre todo, por aprender a dar respuesta a esas necesidades de orientación que había percibido en el alumnado.

A partir de entonces, al igual que sucede a todo joven cuando inicia su primer reto profesional, se instauró en mí la necesidad de demostrar mi valía como docente, acompañado de una notable “seriedad”, sobre todo en el apartado relativo a la evaluación, y de un imperante sentido de la obligación por adquirir una mayor formación desde la que atender a las inseguridades y necesidades existentes (tanto por mi parte como por parte de los estudiantes) y con la que curtirme de las destrezas y métodos que el resto del profesorado universitario intercambiaba en los cursos de formación. Será esta última inquietud la que me guíe en el año 2009 a dar mis primeros pasos en el marco del doctorado (con un proyecto de tesis diferente al que actualmente presentamos) y sobre todo, a concurrir al Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación (momento en el que destaca la presencia del otro codirector del proyecto de tesis doctoral, el profesor José Manuel Coronel, junto a quien hacemos oficial nuestro proyecto de tesis actual ante el Ministerio para obtener en el mismo, si cabe, mayor competitividad), alcanzando finalmente una de las veinticinco becas a nivel nacional, para ahora sí, afrontar los siguientes cuatro años (desde la concesión de la beca en 2011) con un proyecto de tesis que diese respuesta a esas inquietudes que habían emergido durante los cursos académicos en los que participé como Profesor Sustituto Interino (PSI) de la Universidad de Huelva (UHU).

Sin dejar al margen los presupuestos que se establecen como criterios necesarios para afrontar una investigación con garantías (conveniencia, relevancia social e implicación práctica), sino todo lo contrario, integrándolos en mis cábalas iniciales, mi intención con todo ello es, desde un principio, la de aprender a ser un buen docente y un buen investigador para ofrecer lo mejor de mí, no solo a aquellos estudiantes con los que tuviese el placer de compartir conocimientos en un aula universitaria, sino también con la propia sociedad, a la que aportar aquellas nociones científicas que se derivasen de los procesos de investigación que en un futuro tendría que afrontar. Este sentimiento, hasta ahora, solo había sido atendido, en parte, por aquellas experiencias de las que había sido partícipe en los cursos de formación para el profesorado de la UHU y es ahí, donde descubro algunas estrategias docentes de profesores pertenecientes a otras áreas de conocimiento científico de esta Universidad que me hacen querer conocer igualmente: ¿qué experiencias docentes se producen en estas otras áreas de conocimiento diferentes a la mía?, y sobre todo, descubrir y comprender ¿cómo ese profesorado conjuga el ejercicio docente con la atención al alumnado desde el marco de la acción tutorial, teniendo en cuenta que muchos de esos contextos se proyectan más a una realidad laboral y profesional alejada del ámbito de la educación y previsiblemente, el alumnado puede estar condicionado por esas particularidades?

Estos presupuestos son compartidos con mis directores de tesis y a raíz de ellos (así damos respuesta al segundo interrogante), consideramos que una forma de atender a estas inquietudes puede ser la de acceder a las prácticas de los “mejores y más experimentados profesores” (a los que identificamos con la etiqueta de sénior, que será la que empleemos en este trabajo) que trabajan en la Universidad de Huelva.

En este instante, entra en juego uno de los criterios que mencionábamos acerca de la importancia de tenerlos presentes para desarrollar una investigación con garantías. Nos referimos al concepto de la relevancia científica. Ésta emerge para ponernos sobre la pista del método que hemos de emplear para abordar una temática que, tras un tiempo destinado a una revisión literaria sobre la misma, parece haber sido afrontada desde distintos parámetros y variables por otros estudios de calado

similar; así pues, tras delimitar el estado de la cuestión sobre el acceso a las “buenas prácticas” de profesores en el marco de la enseñanza universitaria, descubrimos que aunque hoy día existen iniciativas como las llevadas a cabo por los museos pedagógicos (es el caso del existente en la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva) u otras investigaciones de carácter científico-educativo (en las que profundizaremos con posterioridad) que permiten en cierta medida recuperar y conservar el patrimonio histórico educativo, éste en su mayor parte hace referencia a los testimonios de los maestros de la escuela (etapa primaria) y en menor medida a la reconstrucción de las vidas de los docentes enmarcados en las etapas de educación secundaria o de universidad (Agulló, 2010). En consecuencia, con la identificación de este escenario, damos por sentada la necesidad de afrontar esas inquietudes, de las que hemos venido hablando desde el principio, desde una óptica mucho más definida y clara, que como las habíamos venido percibiendo hasta este momento, con lo cual, ahora sí que podría decir que el sentido de la investigación gira en torno a *la reconstrucción de las historias de vidas de un profesorado ligado a la universidad, desde diferentes ámbitos de conocimiento científico, e identificado por su condición de sénior y de estar comprometido con la docencia y la tutoría. Y todo ello, con el firme propósito de ofrecer a la comunidad científica el resultado de las reflexiones y experiencias recibidas, en este sentido, por parte de profesores desde un contexto concreto: la Universidad de Huelva.*

En definitiva, con este presupuesto claramente definido se cierra el círculo iniciado con las inquietudes mostradas tras la primera toma de contacto con este escenario profesional y con el desempeño concreto de las funciones de docencia y tutoría como ejes vertebradores de las mismas y también, de la necesidad de potenciar un tipo de metodología de investigación (la metodología biográfico-narrativa desarrollada a través de historias de vida) ligada a un contexto en el que como hemos dicho y como veremos a continuación, sigue siendo fundamental contar con la voz de uno de los agentes protagonistas de todos y cada uno de los cambios, acontecimientos y realidades que se generan y enmarcar en el seno de la educación superior, en el seno de la universidad.

1.1.2. Una primera aproximación a la investigación desde un interés conceptual

Una vez determinado el planteamiento de la investigación y justificado el origen de la misma desde una perspectiva más personal, a continuación y, como modo introductorio de lo que será posteriormente el marco teórico y metodológico de referencia para el estudio, ofrecemos unas pinceladas del interés teórico-conceptual que nos ha llevado a decantarnos por un estudio de las características como el que presentamos en esta tesis (descrito con anterioridad) y desde el que invitamos al lector a ser partícipe con su lectura y desglose.

Como punto de partida, hay que reconocer que es innegable que la situación de la educación superior está en un punto de constante inestabilidad a consecuencias de factores políticos, sociales, científicos y técnicos que generan entre sus actores principales (docentes) una cierta desorientación profesional y, fruto de ello son las numerosas y recientes investigaciones que abordan muchas de las consecuencias que producen dicha situación (Benito y Cruz, 2005; García-Berro et al., 2010; García, 2008; Gijón y Crisol, 2012; González, Arquero-Montaña y Hassall, 2012; González y Raposo, 2008; López, 2011; Manzano y Torrego, 2009; Martín y Bobb, 2011; Michavila y Calvo, 2000; Rodríguez-Izquierdo, 2013; Rué, 2007; Ruiz-Gallardo y Castaño, 2008; Sánchez y Zubillaga, 2005). Concretamente, uno de los principales factores que lleva a generar cierta fluctuación en el marco de la enseñanza universitaria en nuestro país, es la necesidad de afrontar las nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de los procesos de globalización (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010), fruto de las cuales son las redefiniciones y reflexiones que el informe del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte, titulado “Estrategia Universidad 2015”, apunta como misiones esenciales para la propia institución universitaria en la actualidad:

- *Responder al reto de formar con calidad (...).*
- *Realizar una investigación dirigida a la resolución innovadora de los acuciantes problemas con que la sociedad se enfrenta hoy (...).*
- *Atender a la aplicación del conocimiento a los ámbitos productivos (...) sin descuidar la participación en iniciativas de largo recorrido y excelencia.*
- *Jugar un papel protagonista en la intensificación de la cohesión social, la cultura y los valores ciudadanos (...).* (MEC: Estrategia Universidad 2015, 2010:16)

De estas “misiones” que se atribuyen a la universidad, se desprenden algunos de los conceptos más repetidos actualmente (calidad, innovación o excelencia) y que suponen una exigencia continua y exhaustiva sobre el principal responsable de abordarlas: el profesorado.

Al profesorado, desde este contexto globalizador representado por el EEES, comienza a atribuírsele la necesidad de un cambio en el modelo profesional docente a desempeñar, de manera que adopte como referentes *“la competencia pedagógica, la innovación, y el apoyo a los estudiantes, los planes de acción tutorial, potenciación de la autonomía del aprendizaje, el razonamiento crítico, etc.”* (Mas, 2012:301), sin olvidar en ningún momento el resto de funciones (investigación y gestión) que como profesional inserto en el marco de la enseñanza universitaria tiene atribuidas y por las que también recibe innumerables “misiones” a las que hacer frente. Así pues, lo que sí parece evidente es que el cambio de modelo docente descansa en una mayor focalización por la actividad formativa y orientativa de y hacia el estudiante durante su paso por la etapa de formación universitaria y es aquí donde nuestra investigación adquiere su razón de ser, ya que esta acentuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como eje fundamental sobre el que gira la labor del profesorado universitario, ha traído consigo la potenciación de una de las funciones asociadas a la dimensión docente que este desempeña: hablamos de la acción tutorial o tutoría, con la que orientar y supervisar el trabajo de los alumnos tal y como lo recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003:7) afirmando que *“la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos”*.

Como consecuencia de este panorama, la función tutorial pasa a convertirse de un recurso más o menos opcional, a un método de aprendizaje esencial para el estudiante (computable en sus créditos de matrícula) y de necesario proceder para la figura del docente (incorporada en su programación docente) o, lo que es lo mismo, en la tutoría académica, como se afirma desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.), *“el profesor debe acompañar y orientar al alumno para alcanzar los objetivos académicos, personales y profesionales que les plantea la universidad. Personalizando, supervisando y evaluando el trabajo autónomo del estudiante”* (¿En qué consiste la Tutoría Académica?, parra.2). En definitiva, de lo que se trata es que el profesor a través de su nuevo rol profesional pase a convertirse en una figura que debe enseñar a aprender.

En esta evolución que se presupone a la función docente y tutorial del profesorado universitario es donde la investigación que presentamos inserta sus anclajes y por lo que decidimos contar con la opinión de aquel a quien venimos haciendo mención líneas atrás. Nos interesa conocer la opinión de un profesional cuyas perspectivas/pensamientos, en palabras de Goodson (citado en Giambelluca y Wagner, 2010:3), *“en muchos de los cambios y reformas educativos que se están llevando a cabo en todo el mundo están ausentes demasiado a menudo. Por ello, las investigaciones*

sobre la vida y la labor docentes suponen un poderoso antídoto para tal ofuscación deliberada”. Así pues, desde nuestro punto de vista, el conocimiento desde la perspectiva biográfica que puede aportar el docente con la narración de su propia trayectoria vital y profesional, brinda la oportunidad de escuchar la voz de unos protagonistas anónimos que día a día ejercen su profesión en las aulas universitarias y que son los que, verdaderamente, pueden ofrecer una crítica constructiva con los modos y las maneras de afrontar los cambios que esta etapa educativa necesita y al mismo tiempo, ofrecer las claves por las que determinadas prácticas y políticas educativas permanecen, se obstaculizan o simplemente se advierten como opuestas a las necesidades de ese contexto y llegan a fracasar, siendo todo ello ilustrador de las maneras de entender e implicarse con la profesión docente y del comportamiento colectivo (Agulló, 2010; Fernández, 2010).

Con esta metodología de investigación, además de conocer el marco más actual que envuelve la situación del ejercicio de las funciones atribuidas al profesorado, desde la perspectiva de las reformas globales que se proyectan desde Europa o desde el propio territorio nacional², tenemos la posibilidad de profundizar en muchos otros ámbitos³ (la formación, experiencia profesional, vivencias personales, contexto social y familiar, cuestiones de género, la configuración de la identidad profesional, etc.) ligados a la condición personal del docente y que son de elevado interés para comprender su propia configuración intelectual y laboral. Todo ello nos ayuda a romper con uno de los tabúes que ha perseguido a esta profesión, como es el de entender el estudio de la práctica profesional del docente como una actividad solitaria y llevada a cabo con un alto nivel de discrecionalidad (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; Fernández, Núñez y Romero, 2012; Pérez-Abellás, Sarmiento-Campos y Zabalza, 2012) y, al mismo tiempo, lograr que esta investigación se convierta en un punto de reflexión para el propio docente sobre la influencia de su vida y su trabajo en su ejercicio profesional, pues como afirma Marín (2005:131):

“(…) necesita conocerse a sí mismo, conocer y analizar su estilo docente, con el fin último de poder promover actitudes positivas hacia el cambio y el crecimiento profesional, por ello, la narrativa biográfica se dibuja como uno de los métodos que facilitan el aprendizaje de los docentes universitarios”.

Desde esta perspectiva de análisis, encaminamos la investigación hacia el ofrecimiento de una visión personal y de una práctica profesional, por parte de profesores de la Universidad de Huelva, en relación al ejercicio de su docencia y de su acción tutorial (dentro de un contexto en el que cada día más se valora la dimensión investigadora y de gestión como requisitos con los que promocionar y adquirir prestigio en la profesión), con el soporte básico y fundamental de su desarrollo profesional, dispuesto en forma de relatos biográficos que a su vez darán lugar a la conformación de historias de vidas docentes profesionales. Es en este punto, cuando consideramos que las voces del profesorado que ha de emitir los relatos, sean las de buenos docentes, mejor dicho, que sean las de los mejores docentes y más expertos, es para así asegurarnos que sean coherentes con el objeto de estudio y ofrezcan a la comunidad científica y educativa la posibilidad de obtener referencias positivas para mejorar la calidad de la enseñanza, con lo cual, cuando nos referimos, por una parte a los mejores docentes, lo hacemos *“no por motivaciones moralizantes, sino porque la expresión sintetiza adecuadamente la necesidad de impulsar un cambio radical en la cultura profesional, que sea capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente, entendida desde su contexto histórico, público e institucional”* (López de Maturana, 2004:17) y, por otra, al referirnos a

² El último ejemplo: Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril de 2012.

³ Véanse los trabajos de Álvarez y Porta (2008); Álvarez, Porta y Sarasa (2010); Drake, Spillane y Hufferd-Ackles, (2001); Convery (1999) o Marín (2005).

la categoría de los más experimentados o expertos, lo hacemos entendiendo que para *“llegar a ser un profesor universitario experto, y que éste se sienta como tal, esto lleva tiempo. Es necesario que su ciclo vital esté casi completado, que esté en esa fase de estabilidad que los años van dando”* (Marín, 2005:136).

Aclarada esta cuestión, hemos de apuntar entonces que esta etiqueta no será empleada a lo largo de la investigación como un concepto que dé significado o definatorio de los profesionales con los que trabajamos, sino que responde a una elección realizada desde parámetros cercanos al trabajo bien hecho, al reconocimiento social y educativo entre sus compañeros, a una dilatada trayectoria profesional en la universidad (sénior y experimentado serán los conceptos que aparecerán reflejados a lo largo de la investigación para hacer mención a este matiz), y en base a sus claras implicaciones éticas y profesionales derivadas de su interés por el tipo de trabajo en que les proponemos participar.

Con todo lo cual, la investigación va a permitir que el profesorado universitario sénior y experimentado de la Universidad de Huelva, además de exponer un análisis de su trayectoria profesional en el que apreciar y valorar los cambios en ellas acontecidos, detallar las aspiraciones alcanzadas y retos pendientes, también será objeto de estudio por parte de la comunidad educativa y científica para, a partir de sus historias de vida, ayudar a comprender la realidad que viven los profesores universitarios a día de hoy en relación a su labor docente y tutorial, desde la óptica de diferentes áreas de conocimiento, dando así una mayor amplitud al bagaje cognoscitivo derivado del propio estudio.

1.2. METAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de lo que hemos argumentado en el apartado anterior, podemos contemplar cómo la figura del profesor universitario viene a convertirse en el protagonista principal para el cambio en la universidad y por extensión de esta investigación. Concretamente, desde este planteamiento recurrimos a profesorado sénior de la Universidad de Huelva con la firme intención de recuperar sus voces y pensamientos, para a partir de éstos ofrecer a la comunidad científica una percepción, desde diversos ámbitos del conocimiento, del significado de lo que supone ser profesor (*la profesión docente*) y tutor (*la tutoría*) en la universidad del aquí y del ahora. Para ello, la mejor forma de presentarlo es a través del proceso de diálogo, comunicación y reflexión que supone la recuperación de sus relatos biográficos en forma de historias de vida contempladas desde una vertiente profesional.

Así pues, es el momento de establecer los principales objetivos, generales y específicos, que nos proponemos en este estudio y que servirán como pórtico del diseño de la investigación y como guía para su desarrollo:

Objetivos generales

- 1.- Dar voz a los profesores sénior de la Universidad de Huelva en la narración biográfica de sus vidas y con ello de las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas que han coincidido en su desarrollo personal y profesional, haciéndola única e irrepetible.
- 2.- Emplear las historias de vida como metodología de investigación con la que realizar una aproximación a la situación de la profesión docente en general y de la tutoría universitaria en particular desde distintas áreas de conocimientos.

Objetivos específicos

- 1.- Describir los rasgos más notorios del modelo de desarrollo profesional docente, prestando especial atención a la incidencia de factores externos (contexto social, político, educativo y familiar) e internos (experiencias y vivencias personales, formativas y profesionales).
- 2.- Identificar algunos de los rasgos y cualidades más característicos de la identidad docente y del pensamiento pedagógico de los profesores de la Universidad de Huelva, en relación a la cuestión universitaria.
- 3.- Interpretar el aporte sustancial que hace el profesorado sénior de la Universidad de Huelva respecto a su profesión, teniendo presente los rasgos definitorios de sus funciones docente e investigadora.
- 4.- Analizar la percepción y el modelo que despliega el profesorado sénior de la Universidad de Huelva en relación a la importancia y el desarrollo de la acción tutorial en el seno de la educación superior.

Alcanzar estos objetivos y mostrar el compromiso adquirido a nivel personal y profesional con el desarrollo de esta investigación, desde un marco metodológico de índole cualitativo, nos lleva a formular unas cuestiones (Rodríguez, Gil y García, 1996) que serán las que marquen el devenir del estudio que hemos planteado en esta tesis doctoral:

- ¿En qué sentido incide la trayectoria personal y profesional del profesorado universitario en su desarrollo profesional? ¿Y en el desempeño de la función docente y tutorial?
- ¿Es posible indagar en las principales preocupaciones, percepciones y modelos profesionales que nacen de las reflexiones de los profesores sénior de la Universidad de Huelva?
- ¿Podríamos ofrecer algunas indicaciones, partiendo de las experiencias contrastadas del profesorado más experto de la Universidad de Huelva, para mejorar la calidad de la profesión docente y de la tutoría universitaria?

Estas cuestiones y los objetivos que las preceden, serán los marcos de referencia para el desarrollo de una tesis doctoral cuya máxima será formular posibles propuestas de mejora del ejercicio profesional docente y tutorial en la enseñanza universitaria, teniendo en consideración el trabajo realizado y las aportaciones al respecto ofrecidas por el profesorado con una trayectoria profesional dilatada y de la que a continuación describimos su estructura y contenido.

1.3. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis doctoral se estructura en base a tres bloques diferenciados, pero a los que une el propio sentido lógico-organizativo que rige el desarrollo de una investigación de estas características. A continuación realizamos una breve descripción del contenido recogido en cada uno de estos bloques:

El primer bloque (*punto de partida y estado de la cuestión*) se presenta como un apartado con carácter introductorio y contextual respecto a las grandes líneas de acción emprendidas con el planteamiento y desarrollo de esta investigación. A raíz de estos rasgos definitorios, destacamos en él

tres capítulos que sintetizan, por una parte (*Capítulo 1: planteamiento y objetivos del tema de investigación*) los motivos que determinan el origen y el surgimiento de este planteamiento de investigación, por otra parte los propios objetivos que nos marcamos para atender a las expectativas iniciales y, finalmente, un esquema general, a modo de guía de la estructura seguida en el desarrollo del estudio, de cara a dar respuesta a los objetivos e interrogantes que determinan la aparición del mismo.

Por otra parte, desplegamos dos nuevos capítulos con los que ofrecemos una sólida fundamentación teórica a los presupuestos marcados en el capítulo anterior. En este apartado proponemos un doble recorrido científico-analítico, con el que profundizar en las dos grandes líneas temáticas que dan soporte a los objetivos de la investigación. Así, proponemos en primer lugar una revisión a *la enseñanza universitaria y la profesión docente* (*Capítulo 2*) a partir de ámbitos específicos como pueden ser las etapas de formación, el desarrollo profesional (ciclo de desarrollo), la identidad y modelos docentes, etc., para continuar, en un segundo momento (*Capítulo 3: la orientación y la tutoría en el contexto universitario español*), con una perspectiva de análisis mucho más focalizada en una de las funciones asignadas al profesorado universitario en el desempeño de su quehacer docente: nos referimos a *la tutoría universitaria*. En esta segunda unidad de aproximación teórica profundizamos en el análisis de una de las funciones más apremiadas por el recientemente creado EEES y lo hacemos, a partir de una revisión de las concepciones, postulados, modelos, prácticas existentes, etc., con la que ofrecer una radiografía del estado de la cuestión en lo que respecta a dicha función del profesorado inserto en la enseñanza universitaria.

El segundo bloque de esta tesis doctoral (*aproximación y desarrollo empírico*) está destinado a mostrar las señas de identidad que otorgan sentido a este trabajo y al mismo tiempo, hacer visible su dimensión más práctica y aplicada. A partir de estas consideraciones, el bloque II se articula en base a dos capítulos en los que profundizamos en el sentir de cada una de estas premisas: en primer lugar (*Capítulo 4: marco metodológico*) nos aproximamos al apartado metodológico, y lo hacemos para justificar por un lado, la utilización del método empleado en el desarrollo del estudio, y por otro para ubicar al propio estudio en el seno de un paradigma de investigación científica concreto que le otorgue, las bases y fundamentos necesarios para la correcta utilización de dicho método en el momento de su aplicación. Una vez identificada y sentadas las líneas de acción metodológica que guiarán el proceso de investigación, continuaremos desvelando el diseño del proceso por el que el estudio ha discurrido y las decisiones más importantes, que se han de tomar en cada uno de los momentos que componen el discurrir de una investigación de este calado y apoyada en unas bases metodológicas de índole cualitativo como son las de la investigación biográfica-narrativa.

Con el planteamiento metodológico definido y las ideas clarificadas con respecto al sentir y devenir de la investigación, damos paso a dos momentos claves en el futuro del propio estudio: por un lado hacemos referencia al apartado relativo a los agentes participantes, a la vez que principales protagonistas en el estudio y es a éste, al que destinamos una especial atención puesto que de la selección de sujetos realizada y de las condiciones que subyagan del proceso de negociación dependerá en gran medida el devenir de la investigación (con este tipo de estudios, en los que la finalidad es la reconstrucción de historias de vida, la figura del narrador se convierte en la clave en torno a la cual giran todas nuestras expectativas y de ahí que aspectos como la confianza, la transparencia, el compromiso y la confidencialidad se presenten como elementos transversales al diseño de la propia investigación). Por otro lado, también cobra especial relevancia el apartado destinado al diseño y empleo de instrumentos para la recogida de información. En este caso, la metodología que hemos seleccionado para fundamentar el estudio emplea como principal instrumento

para aproximarnos a la obtención de información en los participantes la entrevista biográfico-narrativa en profundidad. No obstante, pese a ser éste el instrumento central para el procedimiento, aportamos una serie de instrumentos que sirven para complementar las funciones de la entrevista (como son los biogramas, las conversaciones informales -entrevistas libre, los diarios de campo del investigador y el empleo del registro tecnológico) y que además serán muy válidos para la configuración final de las propias historias de vida (todos y cada uno de estos instrumentos nos exige el planteamiento de un diseño apropiado al estudio y de ahí que, directrices de los directores de tesis y las compenetraciones con los propios informantes hayan sido claves para ajustar cada instrumento a cada uno de los casos con los que hemos trabajado).

A renglón seguido, este capítulo finaliza con una aproximación a cómo se ha procedido a analizar e interpretar la información recogida con el empleo de los instrumentos anteriormente descritos. Concretamente, profundizamos por una parte en los pasos que se han ejecutado (transcripción de entrevistas, segmentación, categorización y codificación de la información, y redacción-construcción de las historias de vida) de cara a trasladar toda la información obtenida hacia la configuración y reconstrucción de las distintas historias de vida que componen este estudio y por otra, hacemos lo mismo con los pasos dados (negociación y compromiso ético de la historia de vida y triangulación e interpretación de la información de las historias de vida) de cara a la validación de la historia de vida por los autores del relato original y la cesión de los derechos sobre la misma hacia el investigador, con motivo de su aprovechamiento en esta investigación y, también con los dados en el proceso de triangulación e interpretación la información que se deriva de esas historias de vida. Éste es un apartado, en el que se entremezclan el análisis de información vertical y el horizontal de manera permanente para así tratar de exprimir al máximo todas las potencialidades que nos pueda ofrecer la información que manejamos.

Una vez ofrecida la antesala de lo que será la parte más importante de la investigación, ésta se sumerge en un nuevo capítulo (*Capítulo 5: resultados de la investigación*) con el que presentar al lector las seis historias de vida de profesores sénior de la Universidad de Huelva, acompañadas con sus respectivos biogramas, en los que además de destacar aquellos acontecimientos más importantes, se recogen las impresiones/valoraciones que los propios narradores otorgan a cada uno de estos.

Es éste un capítulo en el que hemos tratado de lograr que sea la voz de los protagonistas de los relatos biográficos la que impere a la hora de presentar sus historias de vida y sea el investigador, el encargado de ofrecer esa “voz de la experiencia” al resto de la comunidad socioeducativa. Con lo cual, presentamos un capítulo en el que cada una de las historias de vida se articula en base a un recorrido diacrónico por las diferentes etapas del ciclo de desarrollo humano y, a un recorrido sincrónico por los diferentes acontecimientos acaecidos en las diferentes etapas del ciclo del desarrollo profesional docente, obteniendo así una doble dimensión desde la que otorgar coherencia y significado a cada uno de los momentos relatados por el profesorado.

Por último, la investigación acoge un tercer bloque (*triangulación y fase final de la investigación*) con el que se trata de dar respuesta a los objetivos iniciales a través del análisis de las historias de vida y al mismo tiempo, exponer aquellas consideraciones más oportunas acontecidas en el desarrollo de la tesis doctoral de cara a mejorar las potencialidades que de ellas se deriven. Por ello este bloque acoge los tres últimos capítulos de la tesis.

En primer lugar, un capítulo destinado al análisis de las historias de vida (*Capítulo 6: accediendo a las entrañas de las historias de vida*) apoyándonos para ello en un sistema categorial en

el que los condicionantes personales y el contexto socioeducativo, la trayectoria formativa, la trayectoria profesional, la identidad profesional y el conocimiento de la profesión y el desempeño de la tutoría, se convierten en las principales dimensiones desde las que promover una doble vertiente de análisis: en un primer momento realizamos un análisis de las historias de vida de forma individual, a modo de estudio de caso, y de esta forma obtener una visión panorámica de cada uno de los casos estudiados; en un segundo momento, llevamos a cabo un nuevo análisis, pero en este caso lo enfocamos de tal forma que este se inicie desde las categorías de análisis establecidas y sean éstas las que aglutinen la información referente a todos los casos, con lo cual, obtendremos así una triangulación de la información que nos brindan las diferentes historias de vida para cada categoría en particular. Es más, ambos casos persiguen la finalidad de ofrecer al lector un análisis tipológico, para acercarnos a comportamientos y expectativas y así extraer perfiles personales o profesionales, un análisis de contenido, en el que profundizar en las relaciones existentes entre los relatos y un análisis de ejemplificación o matrices en el que la selección de segmentos de los textos fundamente y resalte los aspectos denotados en las dos tipologías anteriores.

En segundo lugar, nos encontramos con el *Capítulo 7: discusión de resultados y conclusiones*, destinado a exponer de forma argumentada y en comparación con el marco teórico de referencia y los objetivos iniciales, aquellas conclusiones obtenidas tras el análisis de las diferentes historias de vida. Éste será el capítulo en el que la proyección social y educativa de nuestra investigación quede reflejada y, es por tanto, uno de los apartados a los que más atención hemos prestado.

A continuación, partiendo de todo el trabajo realizado, presentamos un capítulo (*Capítulo 8: un punto y seguido*), a modo de espacio de reflexión crítica personal y desde una óptica constructiva, en el que tratamos de rescatar las principales consideraciones derivadas de este trabajo (alcance, limitaciones), así como formular algunas recomendaciones para que, además, puedan servir como punto de partida y referencia para futuros estudios (perspectivas futuras), aportando también las producciones derivadas hasta el momento (producciones).

Finalmente, la investigación concluye con los apartados *referencias bibliográficas y anexos*, en los que se recogen, por una parte, todas las referencias bibliográficas consultadas en la investigación y por otra, en el apartado de anexos, se recogen a modo de evidencia los instrumentos de recogida de la información, las entrevistas realizadas, todo el proceso de tratamiento de la información obtenida en las entrevistas y todos aquellos recursos que se han considerado de interés y que debido a su condición de “complementarios”, se incorporan a este apartado de la tesis y así se le reconoce la importancia necesaria que han podido tener en el desarrollo de la misma.

$\begin{pmatrix} 1 \end{pmatrix}$

RESEARCH PLAN AND OBJECTIVES



INDEX

1.1. Research background and justification	17
1.1.1. Problem planning and justification.....	17
1.1.2. A first research approach from a conceptual interest.....	19
1.2. Research goals and objectives.....	21
1.3. Research general framework	23

1.1. RESEARCH BACKGROUND AND JUSTIFICATION

In this first research framework's introductory chapter, we are trying to show the purposes that, from a personal and professional level, lead us to carry out a work with the present characteristics. Therefore, we start in a more personal field where the research plan begins, we continue through a social-scientific contextualization from the study object's topic, and finally sketching out the motivational objectives and structure of the study.

1.1.1. Problem planning and justification

The exposition of the reasons that lead to the composition of this doctoral thesis is intended to be understood as the entrance door that gives us the chance to visualize the general feeling of this research, by going through the different chapters reviewed during the development and evolution of it. Therefore, we gather not only the concerns and expectations about the concepts of the educational reality in this study, but we also show those concerns to matters such as personal and professional experiences, that have also framed the research process.

Thus, to go back to the start of this research, we must ask in first place, *What motivates us to research in the university's teaching field from different areas of knowledge?* and *Why taking as reference the vital and professional career of the senior teachers from the University of Huelva?* By answering these questions we will be able to find the authentic meaning of this research.

To answer the first question we have to go back to 2008, when I conclude my educational period with the "Master in Intercultural Education" from the University of Huelva. The current co-director of this research (the professor Angel Boza) and back in that year the director of the education department, offered me the opportunity to teach one subject (Permanent Education) from the first year of the Social Education-teaching degree, due to the teaching needs in that school year. That was a call I will never forget because it was at that time one of the biggest challenges that I had faced in my short (but productive) educational career at the University. That call gave me many chances to teach at the University and so, a motivational and delightful feeling emerged in me to prove day after day the possibility to provide to the students (I was only 4 or 5 years older than them, and I had been one just 2 months ago) the learning that was useful for me to participate in the university life, and above all, to reach the educational level that I had at that moment.

I remember that period when, with only some research articles notes and journalistic documents, I had to teach certain list of topics (subject of the course), which didn't seem to make sense with the notes the students previously had. The effort (practically alone, because the teacher I substitute left the University of Huelva) to offer the students a comprehensive subject of the course and that I could feel identified with, would be the starting point of the emerge of the motivation to teach at the University, and above all, to learn to give an answer to the educational needs that I noticed in my students.

At that moment, just like any other young man who just started his first professional challenge, a need to prove my value as a teacher emerged, together with a "seriousness" related to evaluation, and a dominant personal responsibility to achieve a higher education to deal with the existent needs and insecurities (such as mine and my student's). That would help me to experience and learn the abilities and methods that the rest of the university teachers exchanged in the training courses. That last inquisitiveness took me in 2009 to give my first steps in the doctoral research (which

was a different thesis project from the current one) and to assist to the *National University Teaching Training Program* from the Ministry of Education of Spain. At that moment I met the other co-director of this doctoral thesis project, the professor José Manuel Coronel, and together we made official to the Ministry of Education the current doctoral thesis project, and achieved one of the 25 national scholarships to develop the next four years (starting in 2011) the thesis project that could answer those questions that emerged during the school years when I worked as a substitute teacher at the University of Huelva (UHU).

Without leaving behind the necessary criteria to develop a guaranteed research (convenience, social relevance and practical implication), but including them in my initial conjectures, my intention was from the beginning to learn how to be a good teacher and a good researcher, to offer the best of me not only to those university students that I could have the chance to share my knowledge with, but also to the society, providing scientific results resulting from the research processes that I would develop in a future. Until now, this feeling had been assisted by the experiences lived in the UHU teacher's training courses and there is where I discovered some teaching strategies from professors from different scientific areas, that made me want to know: *what teaching experiences happen in this other fields of knowledge different than mine?*, and above all, discover and understand, *how is that those teachers combine teaching with the assistance of students in the tutoring, taking into account that many of those contexts are projected in a more professional and working area, far away from the educational field, and therefore, the student might be influenced by this particularities?*

My thesis directors and I share this assumptions, and because of them (that is how we answer the second question) we consider that a way to deal with this concerns might be to have access to the practices of the "best and more experimented teachers" from the University of Huelva (who are identified in this research with the label of senior teachers).

At this moment one of the important criteria we mentioned before to have a guaranteed research is introduced, we are talking about the concept of the scientific relevance. This concept emerges to choose the method we have to use to deal with a topic that after a literary revision seems to be approached from different variables and parameters in similar studies. Therefore, after marking out the area of the topic about the access to the "good practices" from professors in the university teaching frame, we realize that in spite of nowadays initiatives such as the ones from the pedagogical museums (like the one in the Educational Faculty at the University of Huelva), and other educative-scientific investigations (which we will go into detail about further) that somehow allow to recover and preserve the educational-historic patrimony, this to a greater extent refers to the school teacher's testimonies (elementary school) and to a lesser extent refers to a reconstruction of the teacher's lives from the secondary and university levels (Agulló, 2010). As consequence, with this scenario being identified, we establish the need to face this concerns that we have been talking about, from a much clearer and defined perspective, that allows us to say that the meaning of the research is about *the reconstruction of university teacher's life histories, from different scientific areas of knowledge and who are identified by the label of sénior, and by their commitment with teaching and tutoring, all this with the purpose to offer to the scientific community the results of the reflections and experiences, in a specific context: the University of Huelva.*

To sum up, with this assumption being clarified we give a closure to the concerns previously shown, after the first contact with this professional scenario and with the specific teaching and tutoring performance as central concepts, and also from the need to potentiate one type of research methodology (the narrative-biographic methodology developed through life histories) linked to a

context, that as we have said before, is still essential to count on the voice from one of the protagonists of all and every one of the changes, events and realities produced in the core of the higher educational level, at the University.

1.1.2. A first research approach from a conceptual interest

Once that the research plan has been determined and its origin has been justified from a more personal perspective, following as an introduction of the methodological and theoretical frame of this study, we offer a glance of the theoretical – conceptual interest that lead us to a study with the characteristics we show in this thesis (previously described), and from where we invite the reader to be participant in the reading and breakdown.

As a starting point, we have to admit that it is undeniable that the higher education's situation is in constant instability due to political, social, scientific and technical factors that produce among the main figures (teachers) some kind of professional disorientation, and as a result we find the numerous and recent researches that address many of the consequences that this situation causes (Benito & Cruz, 2005; García-Berro et al., 2010; García, 2008; Gijón y Crisol, 2012; González, Arquero-Montaña & Hassal, 2012; Hípola & Del Río, 2005; López, 2011; Manzano & Torrego, 2009; Martín & Bobb, 2011; Michavila & Calvo, 2000; Rodríguez-Izquierdo, 2013; Rué, 2007; Ruiz-Gallardo & Castaño, 2008; Sanmamed & Rivas, 2008). In particular, one of the main factors that produce some fluctuation in the university teaching frame in our country, is the need to face the new rules of international competitiveness originated by globalization processes (Ministry of Education, Culture and Sports, 2010), bringing as a result the re definitions and reflections that the Ministry of Education, Culture and Sports, named “University Strategy 2015”, aim as current essential targets for the university institution, the following ones:

- ☐ *React to the challenge of training with quality (...)*
- ☐ *Develop a research addressed to the innovative solution for the urgent problems that society faces nowadays (...)*
- ☐ *Take care of the application of the knowledge in the productive fields (...) without neglecting the participation in long approached and excellence initiatives.*
- ☐ *Play a main role in the intensification of the social cohesion, the culture and the citizenship values (...).* (University Strategy 2015, 2010:16).

From the previous “missions” given to the University, some of the concepts more addressed today are deduced (quality, innovation or excellence) and they represent a continuous and exhaustive demand on the main responsible of dealing with those missions: the professor.

From this globalized context represented by the European Higher Education Area (EHEA), they start to assign to the teachers the need of a change in the professional teaching role, in order to adopt as referent “*the pedagogical competency, the innovation, the support to the students, the tutorial action plans, the self learning promotion, the critical thinking, etc.*” (Mas, 2012:301), without forgetting at any moment the rest of the tasks (research and managing), that as an university teaching professional needs to perform and which lead to other “missions” that they have to work on. Therefore, it is undeniable that the change in the teacher role rests on a bigger attention to the tutoring and training activity from and for the students during the school years at the university. This is where our research is justified since the emphasis in the teaching – learning process as main axis on which the university teaching work turns, has brought the strengthening of one of the functions associated to

the teaching work: we are talking about the tutorial action that helps to guide and supervise the student's work, such as the Ministry of Education, Culture and Sports (2003:7) declares: *"the teaching work will have to include not only the hours dedicated to teach, but also the ones dedicated to organize, guide and supervise the student's work"*.

As a result of this outlook, the tutorial function is transformed from a kind of optional resource, to an essential learning method for the student (computed in his school credits) and necessary for the teacher role (incorporated in the teacher's program), or in the academic tutoring, as it is exposed in the Ministry of Education, Culture and Sports (n.d.), *"the professor must accompany and guide the student to reach the academic, personal and professional objectives, contemplated by the University. Personalizing, supervising and evaluating the independent work of the student"*. (What does the Academic Tutoring consists in?, para.2). To sum up, the teacher needs to become a leading figure that must teach to learn, through his new professional role.

This evolution that is anticipated in the tutorial and teaching function of the university teachers is where the research we present is based on, and we decided to integrate the opinion from the figure we have been mentioning along the present research. We are interested in knowing the opinion from a professional, his perspectives and thoughts, in Goodson words (quoted in Giambelluca and Wagner, 2010:3), *"in many of the educational changes and reforms that are happening worldwide, are absent kind of often. Therefore the researches about teacher's lives and work suppose a powerful antidote for such deliberated confusion"*. Therefore, from our point of view, the knowledge of the biographical perspective that the teacher's vital and professional narrative can provide, brings the opportunity to hear the anonymous protagonist's voice that day after day practice their profession at the university classrooms, and they are the ones who can actually offer a constructive critic about the best methods to face the changes that every educational level needs, and at the same time they can offer the secret so that a specific educational practice or law can remain, be blocked or just fail, being considered as opposite to the needs to a specific context. All this illustrates about the ways to understand and involve in the teaching profession and in the collective behavior (Agulló, 2010; Fernández, 2010).

With this research methodology we can know the current field where the exercise of the teaching functions takes place, including the global frame of reforms projected from Europe or the national territory⁴. We can also know the possibility to go in detail about many other fields⁵ (training, the professional experience, personal experiences, social and family context, gender issues, professional identity configuration, etc.) linked to the personal teacher's condition that is necessary to understand its own labor and intellectual configuration, this helps us to break with the taboos that are linked to this profession, for example the taboo of "understanding the study of the professional teaching practice as a lonely activity that has to be performed with a lot of discretion" (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009; Fernández, Núñez Delgado & Romero Mariscal, 2012; Pérez-Abellás, Sarmiento-Campos & Zabalza, 2012). At the same time, we can make this research to become a consideration issue for the own teacher about how his life and his professional work can influence, just like Marín (2005:131) affirms:

"(...)needs to know himself, needs to know and analyze his own teaching style, with the final purpose of promote positive attitudes towards the professional growth and change,

⁴ The last example: Real Decreto-ley 14/2012, April 20th, 2012.

⁵ Check the studies made by Álvarez & Porta (2008); Álvarez, Porta & Sarasa (2010); Drake, Spillane & Hufferd-Ackles, (2001); Convery (1999) o Marín (2005).

therefore, the biographic narrative is viewed as one of the methods that help the university teachers to learn”.

From this analysis perspective we offer to take this research to a personal view and a professional practice, from the teachers of the University of Huelva, in correspondence to their teaching practice, and their tutorial work (within a context where the research work and the managing are more and more appreciated, as requirements to promote and achieve and good teaching reputation), with the basic support of their professional growth, showed in biographical narrations that at the same time will conform professional teaching life histories.

Here is where we considerate that the voices of the teachers that will provide the narrations must be those from the “good teachers” or from the “most experienced and best teachers”, in order to make sure that they are consistent with the study object, and so that they can offer to the scientific and educative community the possibility to obtain positive references to improve the teaching quality. So when we allude on one hand to the “best teachers” we do it *“not by moral motivations, but because this expression adequately resumes the need to inspire a radical change in the professional culture that is capable to recover the cooperative importance and transcendence of the teaching profession, comprehended from its historical, public and institutional context”* (López de Maturana, 2004:17), and on the other hand, when we talk about the “most expert” we do it to understand that *“to become an expert university teacher, and to anyone feels like such, it takes time. It is necessary that his life cycle is completed and that he achieves a stability status that is obtained by years of experience”* (Marín, 2005:136).

With this matter being clarified, we must say that this label will not be used in this research as a concept that gives a definition or a meaning to the professionals we will work with, but it refers to a choice made according to a parameter that evaluates good work, educative and social recognition among other professionals, a long career in the University (sénior and experimented will be the concepts that will be shown along this research to refer to this matter), and according to their professional and ethical implications as result of their interest for the type of work we ask them to do.

This investigation will allow the sénior and experimented teachers from the University of Huelva not only to show an analysis of their professional career where we can appreciate and value the changes, the reached and pending goals, but also it will be an object of study for the educative and scientific community that, with the life histories, will be able to understand the reality that the current university teachers experience every day in their tutorial and educative work, from a perspective of different knowledge fields, giving a more amplitude to the study’s cognitive knowledge.

1.2. RESEARCH GOALS AND OBJECTIVES

According to the statements made in the previous part, we can evaluate how the role of the university teacher became the main character for the change at the University, and therefore, for this research. Particularly from this approach we choose sénior teachers from the University of Huelva with the intention of gathering their voices and thoughts, to offer the scientific community a perception, from different fields of knowledge, of what it means to be a professor (the teaching profession) and tutor (tutorial) at the nowadays University. Therefore, the best way to show it is with the dialog process, communication and reflection that mean the gathering of their biographical narrations as life histories from a professional perspective.

It is time to establish the main objectives, general and specific, that we have for this research that will help us as a starting point for the research design and as a guide for its development.

General objectives

- 1.- To confer a voice to the senior teachers from the University of Huelva in the biographical narration of their life histories and of the sociopolitical, family and educative conditions that occur in their professional and personal career, making it unique and incomparable.
- 2.- To use the life histories as a research methodology in order to make an approximation to a general professional teaching situation and to a particular university tutoring from different knowledge fields.

Specific objectives

- 1.- To describe the most important features of the model of teaching profession development taking into account the impact of the external (social, political, educative and family context) and internal factors (personal, training and professional experiences).
- 2.- To identify some of the most characteristic features and qualities of the teacher identity and pedagogical thinking of the University of Huelva professor, in relation to university education.
- 3.- To interpret the substantial contribution made by the senior professor of the University of Huelva regarding their profession, keeping in mind the defining features of their teaching and research functions.
- 4.- To analyze the perception and model that the senior professor of the University of Huelva represents in relation to the importance and development of the tutorial within higher education.

Achieving this objectives and showing the commitment in a personal and professional level to the progress of this research from a qualitative methodological frame, will lead us to formulate questions (Rodríguez, Gil y García, 1996) that will trace the route of the study that we have contemplated in this doctoral thesis:

- ☐ In which way the personal and professional career of the university teacher influences in his professional development and in his tutorial and teaching practice?
- ☐ Is it possible to investigate the main worries, perceptions and professional roles that are originated from the considerations of the senior teachers from the University of Huelva?
- ☐ Could we offer some indications, starting from the contrasted experiences of the most experienced professors of the University of Huelva, to improve the university professional teaching and tutoring quality?

These matters and the previous objectives will be the reference frames for the development of this doctoral thesis which its main aim will be to formulate possible improvement proposals for the professional teaching and tutorial practice at the university, taking into consideration the work and contributions offered by the teachers with an extensive professional career. Here we describe its structure and content.

1.3. RESEARCH GENERAL FRAMEWORK

The doctoral thesis is structured in 3 different blocks connected to the logical-organized sense that regulates the development of this research. Below we will make a brief description of the content from every one of these blocks:

The first block (*Starting point and matter status*) is presented as a contextual and introductory section about the broad lines of action undertaken in the research plan and research development. As a result of this characteristics we underline 3 chapters that summarize on one hand (*Chapter 1: Research planning and objectives*) the reasons that determine the origins of this research plan, the objectives we set to deal with the initial expectations and, finally, a general framework that helps to guide the followed structure in the development of this study, to answer the objectives and questions that determine its emergence.

On the other hand, we unfold two new chapters in which we offer a theoretical basis to the mentioned statements in the previous chapter. In this chapter we suggest a double scientific-analytic route, where we can go in depth in the two big topic lines that support the research objectives. That is how we suggest in first place to examine the *university education and the teaching profession* (*Chapter 2*) starting from specific fields like the training stages, the professional progress (development period), roles and teaching identities, etc., to continue in a second place with a analysis perspective much more focused in one of the university teacher's assigned functions in the practice of his profession, we are referring to the *university tutoring* (*Chapter 3: guidance and tutoring in the Spanish university context*). In this second theoretical unit we will study in depth the analysis of one of the more urgent functions for the recently created EHEA, and we will do it with an inspection of the conceptions, postulates, models, existent practices, etc., that can offer an in-depth study of the situation about the functions of the university teacher.

The second block of this doctoral thesis (*Approach and empirical development*) is destined to show signs of identity that give a sense to this research and at the same time, to make visible the more practical and applied dimension. With this considerations, the construction of the block II is based in the following 2 chapters where we will analyze all this premises: in first place (*Chapter 4: Methodological framework*) we approach to the methodological section and we do it to justify the method used in the development of the study, and also to place the study in the core of a specific scientific research paradigm, that gives the necessary foundations for the correct use of this method when there is the need to. Once the methodological lines of action that will guide the research process are identified and established, we reveal the process design used for this study and the most important decisions that had to be made in every stage of this research, which is based in a qualitative methodology such as the biographical narrative.

Being the methodological planning established and the ideas of the research's development clarified, we continue with two key steps in the future of this research: on one hand we refer to the section related to the participant agents (research's main protagonists) that we will give a special attention to, due to the fact that from the sample selection and the conditions in the negotiation process, the progress of this research will depend on it (in this kind of research where the main purpose is the reconstruction of life histories, the role of the narrator becomes the key of all of our expectations, that is why elements like trust, openness, commitment and confidentiality are presented as cross elements to this research design). On the other hand, the section related to the instruments design and implementation for the information gathering gains a relevant importance. In this case, the

methodology we have selected to fundament this study uses as main instrument the biographical-narrative interview to obtain the information needed from the participants. Nevertheless, despite this is the central instrument for this procedure, we provide other instruments that are useful to complement the interview purposes (such as the biograms, the informal conversations-free interviews, the researcher's work field diaries and the use of technological records) that are also valid for the final configuration of the life histories (each and every one of this instruments demand and appropriate study design, that is why the directors orientation and the understanding with the informants have been essential to adjust each instrument to every one of the cases we have worked with).

This chapter ends with an approximation on how the gathered information analysis and interpretation has been made with the use of the previously described instruments. In particular, we will go in depth, on one side, in the steps that have been implemented (interviews transcriptions, segmentation, categorization and codification of the information, and composition-construction of the life histories) to transfer all the gathered information from this study's life histories configuration and reconstruction. On the other side, we do the same with the steps made (life histories negotiation and ethical commitment and life histories interpretation and triangulation) to validate the author's life histories from the original story and the rights transferred to the researcher, to the advantage of this research and for the information's interpretation and triangulation processes, products of this life histories. In this section the horizontal and vertical information analysis are mixed together in a permanent way in order to use up to the fullest all the potentialities this information can offer.

Once we know the precursor of the most important part in this research, we follow with a new chapter (*Chapter 5: research results*) to present to the readers the 6 life histories of the sénior professors from the University of Huelva, together with their corresponding biograms, where we stand out the most important events and where the narrator's impressions and valuations about this events are gathered.

In this chapter we tried that the protagonist's voice in their biographical narrations is the most important at the moment they present their life histories and that the researcher is in charge to offer an "experienced voice" to the rest of the educative community. Therefore, we present a chapter in which every life history is articulated according to a diachronic path through the human development stages and to a synchronic path through the different events happened in the different professional teaching developmental stages, obtaining a double dimension that provides coherence and meaning to each and every event narrated by the professors.

Finally, this research has a third block (triangulation and research final stage) that tries to respond the initial objectives through the analysis of the life histories and at the same time to expose those more convenient considerations where the doctoral thesis development faces the improvement of the derivative potentialities. This is the reason why this block gathers the three last chapters of this thesis.

First we have a chapter focused on the life histories analysis (*Chapter 6: The access to the life histories depths*) that is based on a category system where the personal conditionings and socio educative context, the training career, the professional career, the professional identity, and the profession knowledge and tutoring performance, become the main dimensions that promote a double analysis: first we make an individual life histories analysis, as a case study, to obtain a panoramic vision of all the studied cases. After, we make a new analysis, but in this case it is focused, from the beginning, in the stipulated analysis categories which will gather the necessary information in every

case to obtain an information triangulation, that is provided by the different life histories in every particular category. Both situations pursue the chance to offer a typological analysis, to approach to expectations and behaviors, and therefore, extract professional and personal profiles, a content analysis to go in depth in the connections between the narrations, and an illustrative and modeling analysis, where the text segment's selection supports and highlights the indicated aspects from both previous typologies.

Second, we find the *Chapter 7: results discussion and conclusions*, destined to expose, with arguments and compared to the mentioned theoretical frame and the initial objectives, those obtain conclusions after the analysis of the different life histories. In this chapter the social and educative projection of this research will be exposed, this is the reason why this is one of the chapters we paid more attention to.

Following, we present a chapter (*Chapter 8: it is only the beginning*), as a space for personal critical reflection from a constructive perspective, where we try to recover this research's main gathered considerations (Research's significance, limitations), and to formulate some recommendations that can help as a reference and starting point for future studies (future perspectives). Providing also productions derived so far (productions).

Lastly, this research concludes with the sections *bibliographical references and attachments*, where we collect all the bibliographical references consulted during this study, and the attachments as an evidence of the instruments used for the information gathering, the interviews made, the information processing from the interviews and all those important resources considered as "complementary", are integrated in this section to appreciate the importance they had for the development of this study.

[2]

ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA
Y
PROFESIÓN DOCENTE



ÍNDICE

Introducción	31
2.1. Una aproximación al panorama universitario actual.....	32
2.1.1. Un breve recorrido histórico por el proceso de Convergencia Europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	32
2.1.1.1. Antecedentes y génesis	32
2.1.1.2. Hitos relevantes (Convenciones, Declaraciones y Conferencias Ministeriales)	35
2.1.1.2.1. Comunicado de Praga	37
2.1.1.2.2. Comunicado de Berlín.....	38
2.1.1.2.3. Comunicado de Bergen.....	38
2.1.1.2.4. Comunicado de Londres.....	39
2.1.1.2.5. Comunicado de Lovaina	40
2.1.1.2.6. Declaración de Budapest-Viena	42
2.1.1.2.7. Comunicado de Bucarest.....	42
2.1.2. Señas de identidad del nuevo modelo de educación superior en la universidad española	44
2.1.2.1. Aportaciones a nivel organizativo-estructural	46
2.1.2.1.1. Estructuración de los estudios	46
2.1.2.1.2. Suplemento Europeo al Título (SET)	49
2.1.2.2. Aportaciones a nivel académico-cultural.....	50
2.1.2.2.1. El compromiso del profesorado con una enseñanza centrada en el estudiante	50
2.1.2.2.2. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) ...	53
2.1.2.2.3. Colaboración europea para garantía de calidad	56
2.1.2.2.4. La promoción de la movilidad.....	57
2.1.2.2.5. Promoción de las dimensiones europeas	59
2.1.2.3. Consideraciones finales	60

ÍNDICE

2.2. El profesor universitario	62
2.2.1. Aproximación a la profesión docente universitaria: funciones y competencias. Un nuevo perfil profesional.	62
2.2.1.1. La función docente	64
2.2.1.2. La función investigadora.....	67
2.2.1.3. La gestión.....	70
2.2.1.4. Un desafío pendiente: el equilibrio entre las funciones del docente universitario.....	72
2.2.1.5. Un nuevo proceso de metamorfosis en el perfil del profesor universitario.....	75
2.2.2. Desarrollo profesional	78
2.2.2.1. Teorías y modelos sobre las fases-ciclos del desarrollo profesional docente.....	80
2.2.2.1.1. Modelo de Huberman (1989)	82
2.2.2.1.2. Modelo de Levinson (1978)	83
2.2.2.1.3. Modelo de Sikes.....	84
2.2.2.1.4. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente.....	86
2.2.2.1.5. Teorías del desarrollo pedagógico del profesor universitario..	86
2.2.2.1.6. Teorías de la vitalidad del profesor universitario.....	89
2.2.2.2. Variables que inciden en el desarrollo profesional docente	90
2.2.2.2.1. La experiencia (educativa y profesional)	92
2.2.2.2.2. La cultura de la colaboración	93
2.2.2.2.3. La motivación	93
2.2.2.2.4. La madurez personal.....	94
2.2.2.2.5. La formación y el conocimiento pedagógico.....	95
2.2.2.2.6. Género	96
2.2.3. Identidad profesional	97
2.2.3.1. Aproximación al concepto de identidad.....	97
2.2.3.2. La identidad profesional del docente (universitario)	99
2.2.3.3. Investigando la práctica docente desde la experiencia profesional de los “buenos profesores” y de los “profesores sénior”	101
2.2.3.3.1. Los “buenos profesores”	105
2.2.3.3.2. Los “profesores sénior”	107

INTRODUCCIÓN

En este capítulo realizamos un repaso a parte de los principales focos de interés conceptual que envuelven al diseño empírico desarrollado en esta investigación. Para ello hemos tratado de emplear criterios próximos a la coherencia y la lógica que impera en el planteamiento de investigaciones de similar calado, e igualmente, hemos procurado otorgarle un matiz personal para dar respuestas a las características particulares que nuestro trabajo ha exigido en cada momento.

Tanto este capítulo como el siguiente, profundizan en varios bloques temáticos que tratan de fundamentar los objetivos marcados al inicio del estudio a través de la combinación de trabajos próximos a la actualidad con aquellos otros que, a pesar de no ser tan actuales, siguen estando en primera línea de referencia para los investigadores a nivel nacional e internacional. En esta aproximación intentamos hacernos eco, en cada uno de los grandes núcleos de contenido teóricos tratados y de forma panorámica, de las principales teorizaciones existentes, de las conclusiones más relevantes alcanzadas en los estudios o de las aportaciones más significativas procedentes del marco legislativo e institucional.

Así pues, el Capítulo 2 supone una aproximación al ámbito de la profesión docente en el seno de la enseñanza universitaria. Por una parte, profundizamos en aquellos aspectos ligados a la situación que envuelve en la actualidad a la Educación Superior en nuestro país con la reciente creación del EEES y las consecuencias derivadas del mismo y, por otra parte, analizamos más específicamente la figura del profesorado universitario para llegar a comprender el modo en que evoluciona profesionalmente, se identifica con su profesión y desarrolla sus roles y funciones en el seno de la universidad.

2.1. UNA APROXIMACIÓN AL PANORAMA UNIVERSITARIO ACTUAL

Que la universidad está cambiando es una realidad innegable que viene acompañando al marco de la educación superior desde hace más de una década, pero es en el último lustro cuando el escenario universitario español ha visto intensificado estos cambios con la integración total de sus instituciones en el proyecto de Convergencia Europea iniciado allá por el año 1999. Unos cambios que han supuesto la modificación de coordenadas políticas, sociales, científicas, culturales y técnicas de las que son partícipes las propias instituciones universitarias y con ello, la aparición de una imperiosa necesidad de asumir el reto institucional de adaptarse a esos cambios e incorporar a la enseñanza universitaria española al universo de la enseñanza universitaria europea.

Para entender este proceso de cambios y transformaciones en nuestro contexto más cercano, realizamos un breve repaso a los momentos y acontecimientos más destacados y experimentados por el marco de la educación superior en los últimos tiempos, a sabiendas de que hay innumerables trabajos que desgranar con gran detalle cada uno de los hechos que relatamos y en los que nos apoyaremos para tal empresa.

2.1.1. Un breve recorrido histórico por el proceso de Convergencia Europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Para hablar del recorrido por el que ha discurrido el proceso de Convergencia Europea y la posterior definición del EEES, son numerosos los estudios que han realizado análisis desde diversas ópticas (génesis y antecedentes, documentación, normativa, premisas definitorias, aportación de asociaciones-instituciones implicadas, redes, experiencias piloto, etc.), a raíz de las cuales queda muy claro cuál ha sido la evolución y los acontecimientos más destacados en este proceso (Aguilera, 2010; Andrés y Manzano, 2004; Ariza, et al., 2012; Arriazu, 2011; Castilla, 2003; Cruz Suárez, 2012; De Pablos et al., 2007; Del Pozo Andrés, 2008; Fuertes, 2013; García, 2004; Gómez del Pulgar, 2013; González, 2004; Lloret y Mir, 2008; Palarea y Torres, 2005; Pereyra-García, Luzón y Sevilla, 2006; Pérez, 2013; Pérez, 2004; Pestano, 2009; Riesco, 2008; Rodríguez-Izquierdo, 2009a; Rué, 2007; Ruiz, 2004; Ruiz-Gallardo y Castaño, 2008; Sánchez y Zubillaga, 2005; Santos, 2005; Vargas, 2014; etc.).

En esta ocasión nos centramos en destacar aquellos hechos más significativos que, a nuestro modo de ver, han servido para dar forma al modelo de educación superior que a día de hoy se promulga en Europa y en España.

2.1.1.1. Antecedentes y génesis

Parece lógico identificar los antecedentes del proceso de Convergencia Europea y la posterior creación del EEES con la configuración a finales de los años 60 de la Comunidad Económica Europea (CEE) a través del Tratado de Roma de 1957 (origen económico) y su consolidación definitiva, a nivel político, con la firma del Tratado de Maastricht en 1992 y la denominación de Unión Europea (UE), a partir de 1993, al conjunto de países firmantes; este paso hacia la conformación de un espacio europeo común supone la apertura hacia nuevas vertientes al margen del apartado económico y político para ir aproximándose al ámbito educativo, cultural o social.

En este proceso globalizador que envuelve al contexto europeo, la educación cobra especial protagonismo en el desarrollo de las propuestas e iniciativas a nivel político, económico y social y

fruto de ello, son distintas las tendencias y efectos que la educación superior experimenta (Tabla nº1) y que dan pie al diseño de una respuesta común por parte de Europa en materia de educación superior.

Tabla nº1: Tendencias y efectos de la formación universitaria en el contexto de la globalización

Tendencias	Efectos
Internacionalización y uniformización del currículum.	Predominio de los valores utilitaristas orientados hacia la formación para el mercado de trabajo. Predominio del pensamiento acrítico y no transformador.
Concentración del conocimiento científico en pocas instituciones.	Dependencia estructural de la mayoría de las universidades en relación con la producción y acceso al conocimiento.
Migración de talentos de Sur a Norte (Fuga de cerebros).	Pérdida de capital humano avanzado. Orientación de las investigaciones hacia temas no prioritarios desde el punto de vista del desarrollo humano.
Transnacionalización de la formación universitaria (Mejora de las TIC).	Aumento de la oferta formativa, pero acceso desigual (brecha digital) y predominio del ánimo de lucro sobre la calidad docente.
Comercialización y liberalización de la formación universitaria.	Amenazas para los beneficios públicos y la responsabilidad social de la universidad.

Fuente: Boni Aristizabal (2005).

Esta respuesta emerge como medio con el que tratar de plantear una misma dirección en unos sistemas universitarios muy heterogéneos y apoyados en modelos tradicionales que, en muchas ocasiones, no permiten que la enseñanza que se imparte en estas instituciones dé una respuesta acorde a las exigencias que la rápida evolución social demanda. Unas exigencias que van muy ligadas a la competitividad del mercado laboral, la configuración de perfiles profesionales más complejos y a una actualización permanente de los conocimientos, dando todo origen a los conceptos de formación integral y formación a lo largo de la vida (Gómez del Pulgar, 2013).

Hasta ese momento, la universidad (finales de los 80 y principios de los 90) en Europa se mostraba como una institución decadente y así lo recogían algunos de los informes que se elaboraron para la UE y la UNESCO (*“Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow”* de 1972 y *“Pour une politique communautaire de l’éducation”* de 1973) y desde los que posteriormente se barajaron nuevas alternativas que cristalizarían en el Informe titulado *“¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? Reacciones al Memorandum”* (1993), por el cual se marcaban unas cuestiones prioritarias en educación (*el respeto por la identidad propia de cada nación, el acceso a la educación superior bajo el principio de igualdad de oportunidades, la trascendencia de la investigación, la movilidad o los programas de formación, etc.*) y en las que el acuerdo era unánime (Arriazu, 2011; Valle, 2004).

Entonces como una de las iniciativas más importantes destaca la firma de la **Magna Charta Universitatum**⁶ de 1988, por los rectores de las Universidades de Bolonia, París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona y consensuada por el presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, mediante la que estos representantes del marco de la educación superior apuntaban la necesidad de tener presente que,

⁶ La información referente al Comunicado puede consultarse en http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf

“los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las universidades deberían tener en el futuro en una sociedad que se transforma y se internacionaliza (...) puesto que el desarrollo cultural, científico y técnico, (...) su difusión (...) y transmisión por parte de estas instituciones es clave para el desarrollo de las propias naciones y para el equilibrio del entorno natural y de la vida” (Charta Magna Universitatum, 1988:1).

Además, en ella se establecen unos principios y unos medios para su alcance que serán los que sienten las bases para una universidad desligada del poder político y centrada en la producción y transmisión de valores y conocimientos, además de apostar por la colaboración académica y movilidad de estudiantes y profesiones entre las Universidades europeas (Feixas, 2004), con los que a su vez dar solución a los acuciantes problemas que la universidad venía padeciendo en los dos últimos siglos.

Con esta primera aproximación hacia el marco de una respuesta común, ratificada en la Convención de Lisboa en 1997, empiezan a emerger, poco a poco, una serie de actividades y programas europeos⁷ a través de los cuales hacer realidad parte de los presupuestos que en esta declaración de intenciones se habían marcado. Concretamente se configuran numerosas iniciativas en las que la movilidad de estudiantes (ERASMUS, LINGUA o SÓCRATES) o el intercambio de información entre el mundo empresarial y el educativo (COMETT o LEONARDO DA VINCI) se tornan en los ejes principales desde los que impulsar la internacionalización necesaria en la educación superior, logrando que los manifiestos comunes se extiendan entre el territorio europeo (Aznar, 2003; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Cáceres y Fernández, 2005; Sotés, 2008) y se construya lo que Habermas y Derrida (2003) señalan como una *“identidad común”* a través de una educación superior europea.

Será con este firme propósito de lograr la identidad común en Europa a través de la educación, cuando el 25 de mayo de 1998 en la Universidad de La Sorbona (París) se reúnan los Ministros de Educación de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido y rubriquen la ***Declaración de la Sorbona***⁸ (segundo gran precedente de lo que será el EEES) y con ella un firme propósito para tratar de alcanzar un proceso de Convergencia y armonización en los sistemas europeos de educación superior (Sorbonne Joint Declaration, 1998), con formulaciones que permitan al estudiante alcanzar su propio ámbito de excelencia. Entre ellas destacan:

- ↳ *Una Europa abierta, que respete la diversidad y que permita la movilidad y cooperación.*
- ↳ *Estructuración del sistema de educación superior en dos ciclos: universitario (titulación de primer ciclo como cualificación básica) y de posgrado (máster o doctorado) y conseguido a través del sistema ECTS, (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres, que permitirá la convalidación entre universidades.*
- ↳ *Acceso a los estudiantes a programas o estudios multidisciplinares, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas.*

⁷ Se puede ampliar la información sobre este tipo de programas en la web de la UE:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_es.htm

⁸ La información referente a la Declaración puede consultarse en: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

- ↳ *Impulso a la movilidad de los estudiantes para pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países.* (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Tras estos impulsos iniciales, será al año siguiente (1999) cuando, en Bolonia, los Ministros de 29 países de la UE (15 iniciales además de otros de posterior incorporación) firmen la **Declaración de Bolonia**⁹, iniciándose así un proceso intergubernamental en el que participarán Universidades, la Comisión Europea y otros Organismos implicados y cuyo objetivo fundamental es el “*establecimiento de un EEES en el año 2010 con el fin de aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas educativos de educación superior, respetando su diversidad, y apoyándose en acuerdos y compromisos con los que alcanzar dicho fin*” (Vidal, 2012:254-255). Esta Declaración se convertirá en un documento que, como afirman Casas (2010) y Sanjurjo (2012), se muestra como una “hoja de ruta”, como un documento no vinculante entre los países firmantes, pero que sí excede más allá de sus fronteras y cuyo desarrollo y seguimiento estará auspiciado por diversas Conferencias, Cumbres, Convenciones, etc., con las que lograr que el conocimiento se sitúe en el eje central del progreso de la sociedad europea y sean las universidades las principales artífices, porque una universidad que da la espalda a los cambios sociales y tecnológicos es sinónimo de un derroche económico en educación que difícilmente ningún país puede permitirse (Buendía y García, 2000).

Con este escenario, apreciamos cómo el fenómeno de la globalización y sus efectos se dejan sentir en la universidad europea de finales del siglo XX y, por supuesto, a lo largo del siglo XXI a través de una clara distinción entre aquellas iniciativas que se oponen al modelo neoliberal predominante en algunos sistemas universitarios de la UE y otras que apuestan por los presupuestos de este proceso globalizador, con el que dirigir la educación superior hacia fenómenos ligados a la calidad, excelencia, productividad, innovación, gestión empresarial, etc. (Bjarnason, 2004; Boni Aristizabal, 2005; Edwards, 2004; García, 2011; King, 2004; Marginson, 2007; Rodríguez-Rosado, 2011; Sanjurjo, 2012).

A partir de este contexto, pasamos a describir cuáles han sido los hitos fundamentales en el desarrollo del EEES y en qué han puesto el acento cada uno de ellos.

2.1.1.2. Hitos relevantes (Convenciones, Declaraciones y Conferencias Ministeriales)

Dando continuidad al recorrido cronológico del apartado anterior, seguidamente sintetizamos el contenido abordado en cada una de las reuniones bianuales celebradas por los Ministros responsables (Convenciones Ministeriales del Consejo Europeo de Ministros de Educación) del marco de la educación superior en la UE y relacionadas con el desarrollo y seguimiento del EEES (Tabla nº2), puesto que de cada una de estas se ha derivado una Declaración o Comunicado en el que se ha expresado la situación por la que atraviesa dicho proceso, se han intercambiado las ideas e impresiones y se han asumido nuevos retos de cara al futuro. Por tanto, su conocimiento y estudio (unido al de otro tipo de Declaraciones e Informes¹⁰ promovidos en paralelo por la Asociación de Universidades Europeas (EUA)¹¹ y

⁹ La información referente a la Declaración puede consultarse en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

¹⁰ Los informes *TRENDS* son elaborados por la Asociación de la Universidad Europea (EUA) para las reuniones de Ministros responsables de Educación Superior que se celebran cada dos años. Con estos informes, la EUA evalúa los cambios que se han ido produciendo en los sistemas de educación superior de los países europeos desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia. Recurso electrónico disponible en:

empleados como base para la reflexión y desarrollo de iniciativas) es una manera muy clarificadora de entender, lo que ha supuesto este proceso para la universidad española y la realidad que a día de hoy supone el planteamiento de una enseñanza universitaria apoyada en el marco del EEES.

Nos centramos en dar un repaso, sin hacer demasiado hincapié en cada uno de los hitos más relevantes que han servido para supervisar y guiar el proceso de puesta en práctica del EEES.

Tabla nº 2. Documentos más relevantes del “Proceso Bolonia”

Antecedentes	
☐ Magna Charta Universitatum (1988).	☐ Declaración de la Sorbona (1998).
Instituciones u Organismos implicados	
<u>Convenciones Ministeriales</u>	<u>Asociación de la Universidad Europea (Informes Trends)</u>
☐ Declaración de Bolonia (1999).	☐ Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education (1999).
☐ Comunicado Praga (2001): Hacia el Área de Educación Superior.	☐ Trends II: Trends in Learning Structures in Higher Education (2001). ☐ Mensaje de Salamanca (2001): Convención de Instituciones Europeas de la Enseñanza Superior.
☐ Comunicado de Berlín (2003): Educación Superior Europea.	☐ Trends III: Progress towards the European Higher Education Area (2003). ☐ Declaración de Graz (2003): Después de Berlín: el papel de la universidades.
☐ Comunicado de Bergen (2005): Alcanzando las metas.	☐ Trends IV: European Universities Implementing Bologna (2005). ☐ Declaración de Glasgow (2005): Universidades fuerte para una Europa fuerte.
☐ Comunicado de Londres (2007): Hacia el EEES: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.	☐ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (2007) ☐ Declaración de Lisboa (2007): Las Universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común.
☐ Comunicado de Lovaina (2009): El EEES en la nueva década.	☐ Declaración de Praga (2009). Mirando hacia el futuro con confianza.

<http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area-bologna-process/trends-in-european-higher-education/previous-trends-reports/>

¹¹ La Asociación de Universidades Europeas (EUA) representa y da soporte a instituciones de educación superior de 47 países, proporcionándoles un foro de discusión para la cooperación interuniversitaria y puesta en común de las últimas tendencias tanto en la educación superior como en las políticas de la investigación. Recurso electrónico disponible en: <http://www.eua.be/Home.aspx>

☐ Declaración de Budapest-Viena (2010).	☐ Trends 2010: A decade of change in European Higher Education (2010).
	☐ Declaración de Salzburgo (2010): Logros de las Universidades europeas desde 2005 en el desarrollo de los Principios de Salzburgo.
☐ Comunicado de Bucarest (2012): Explotando nuestro potencial: consolidando el EEES.	☐ Declaración de Aarhus (2011): Invirtiendo hoy en el talento de mañana.

Fuente: elaboración propia (2014).

2.1.1.2.1. Comunicado de Praga

En el año 2001 se celebra en la ciudad de Praga la primera de esta serie de reuniones periódicas para supervisar el desarrollo del proceso de Bolonia. Lo más relevante del Comunicado¹² que se deriva de esta reunión se podría englobar en dos puntos: la ratificación de los objetivos iniciales propuestos en la Declaración de Bolonia (finalizar con la Convergencia Europea en 2010) y la recapitulación de las conclusiones obtenidas en la Convención de Salamanca de ese mismo año y del Informe Trends II derivado de la misma (firmados por la EUA), además de la Declaración de Göteborg promovida por la Unión Nacional de Estudiantes en Europa (ESIB)¹³ (en la que por primera vez se puso el acento en la presencia de los estudiantes en la configuración del EEES).

A partir de los documentos generados en estas reuniones paralelas y de la propia convención en Praga, Vargas (2014: 85) sintetiza la firma de las siguientes intenciones para el progreso hacia una Europa convergente en educación superior:

- *La prioridad de desarrollar acciones para lograr un aprendizaje a lo largo de la vida, formación continua.*
- *Desarrollo de un papel activo de las universidades, instituciones de Educación Superior y estudiantes.*
- *Consideración de las dimensiones sociales del “Proceso Bolonia”.*
- *Inclusión de las nuevas tecnologías, mejora de la cohesión social, igualdad de oportunidades y mejora de la calidad de vida en el proceso de enseñanza.*
- *Promoción del EEES mediante semejanza de títulos, sistemas de garantía de calidad y mecanismos de certificación y de acreditación.*

A partir de estas intenciones, la educación superior refuerza su papel, ya no solo a nivel de educación-formación del ciudadano, sino que también potencia en gran medida su rol social a través de una mayor apertura hacia esta dimensión y su mayor participación de la misma. Es el momento en

¹² La información referente al Comunicado puede consultarse en : http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

¹³ *ESIB - the National Unions of Students has existed since 1982 and seeks to promote the social, cultural, political and economic interests of students in Europe towards decision makers and partners at national, European and international level. ESIB is the umbrella organisation of national unions of students. ESIB currently has 50 members from 37 countries and thus represents more than 11 million students in Europe.* Recurso electrónico disponible en: http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_33201644_1.pdf

el que tanto profesor, alumno y comunidad en general pasen a tomar las riendas de un proceso en el que son los principales agentes para lograr la transformación de Europa.

2.1.1.2.2. Comunicado de Berlín

El nuevo encuentro celebrado en Berlín, además de examinar el proceso por el que la Convergencia Europea va transcurriendo y fijar las nuevas directrices y prioridades para los próximos años, como ocurriera en el anterior caso y como sucederá en adelante, se vuelve a apoyar en la labor de la EUA a través del Informe Trends III y de las conclusiones obtenidas tras la Declaración de Graz (2003).

A partir de este marco documental del que dispone el Consejo de Ministros de Educación de la UE, esta nueva reunión en Berlín¹⁴ sirvió para marcar las siguientes pautas de actuación en el desarrollo del “Proceso Bolonia” (Arriazu, 2011; Crisol, 2012; Romero, 2005; Vargas, 2014):

- *Reforzar los principios acordados en la reunión de Praga (reconocer el papel de la universidad en a nivel social; continuación del sistema de ECTS y su aplicación a la educación permanente a través del apoyo de una tutela constante por parte del profesor – la tutoría es un procedimiento de máxima relevancia-; evaluar y mejorar los programas de movilidad, mejorar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, en función de sus aspiraciones y capacidades, o favorecer el desarrollo de programas conjuntos para los alumnos).*
- *Establecer, antes de 2005, sistemas efectivos para avanzar en el desarrollo y uso de una estructura universitaria de estudios basada en dos ciclos.*
- *Reconocimiento de titulaciones académicas y periodos de estudios a nivel europeo.*
- *Garantía de acreditación y la calidad de los programas educativos (estableciendo un sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares; definiendo las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas; evaluando los programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados; o participar, cooperar y consolidar las redes de trabajo internacionales en esta materia -networking-), y la investigación como principal recurso con el que lograrlo.*
- *Llevar el EEES más allá de las fronteras de Europa y mirar hacia América Latina (se invitaron a representantes de esta región).*

A partir de estos presupuestos, se sigue trabajando de cara al próximo evento con la mirada puesta cada vez con más ahínco en lograr objetivos con cada encuentro.

2.1.1.2.3. Comunicado de Bergen

En el encuentro mantenido por el Consejo de Ministros de Educación de la UE en 2005 en Noruega (Bergen)¹⁵, vuelven a emplearse las conclusiones aportadas por la EUA (Informe Trends IV y Declaración de Glasgow, 2005), y también se atenderá a un nuevo Informe elaborado por la ESIB.

¹⁴ La información referente al Comunicado puede consultarse en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

¹⁵ La información referente al Comunicado puede consultarse en: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Con los distintos argumentos recabados a través de este material y siguiendo los trabajos de Aguilera (2010), Arriazu (2011, 2013), Vargas (2014), en la reunión celebrada en Bergen se llegaron a los siguientes compromisos con respecto al marco del EEES:

- *Favorecer una educación para todos (apoyos económicos, de asesoramiento y orientación, itinerarios flexibles, disminución de barreras socioculturales, etc.) y promocionar la investigación para incrementar el número de doctores que emprendan carreras de investigación para evitar así la pérdida de capital intelectual.*
- *Desarrollar Marcos Nacionales de Cualificaciones Profesionales que abarquen tres ciclos y se apoyen en unos descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias.*
- *Avanzar en la adopción de estándares y directrices para garantizar la calidad del EEES, y para ello se crea la Agencia Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA)¹⁶, y también la transparencia.*
- *Se insiste en la necesidad de promover el reconocimiento de títulos, la creación de ciclos y periodos de estudio. A ello se añade la posibilidad de reconocer el aprendizaje informal y no formal.*
- *Continuar con la promoción de la movilidad a través de programas de desplazamiento.*
- *Conservar la identidad de los países participantes en el proceso de Convergencia a la vez que éste se promociona a nivel mundial.*

Sin dudas, ésta fue una de las reuniones más productivas y exigentes de las que se habían celebrado hasta la fecha y en ella se obtuvieron indicadores muy positivos del grado de desarrollo del EEES en las instituciones de educación superior, no solo de Europa, sino también de otros contextos como América Latina. Pese a ello seguían existiendo algunos aspectos a mejorar y de ahí que la atención se centrara en mayor medida en las áreas de la cualificación profesional y el impulso de la calidad en la enseñanza.

2.1.1.2.4. Comunicado de Londres

El comunicado de Londres de 2007¹⁷ alberga la misma estructura en cuanto al punto de partida y a las directrices seguidas en su proceso de redacción final de compromisos e intenciones futuras sobre el desarrollo del EEES que el resto de Comunicados; concretamente parte de las conclusiones del Informe Trends V de la EUA y un Inventario sobre el estado de la cuestión de 2005-2007 encargado por la propia Comisión Europea (Arriazu, 2011, 2013) para recopilar todos los avances alcanzados hasta la fecha y detectar los posibles puntos a seguir mejorando.

En esta ocasión algunas de las premisas más relevantes derivadas de este encuentro son (Aguilera, 2010; Arriazu, 2011, 2013; Vargas, 2014):

¹⁶ The European Network for Quality Assurance in Higher Education was established in 2000 to promote European co-operation in the field of quality assurance. In November 2004 the General Assembly transformed the Network into the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Recurso electrónico disponible en: <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>

¹⁷ La información referente al Comunicado puede consultarse en: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

- *Un compromiso constante con la generación de estructuras compatibles en educación superior desde la que ofrecer una formación a futuros ciudadanos de una sociedad democrática, y para ello, la cualificación sigue siendo el eje vertebrador.*
- *Promoción de la autonomía institucional, libertad académica, igualdad de oportunidades y principios democráticos para desarrollar un conocimiento que asegure el bienestar de la sociedad.*
- *Incentivar los sistemas de movilidad entre todos los implicados en el proceso para garantizar la competitividad y atractivo del EEES (estas últimas apoyadas en la cooperación, diálogo sobre política educativa, y reconocimiento de cualificaciones).*
- *Se aprecian nuevas y comunes estructuras de evaluación y seguimiento del EEES como mecanismo para salvaguardar la calidad y excelencia del propio EEES.*

Con este tipo de postulados, el “Proceso Bolonia” sigue su avance por el sendero de la Convergencia Europea y, a tres años vista de la fecha límite para la finalización del mismo, aspectos como la calidad de la educación han recibido un importante impulso por parte de los países implicados, y otros como el tema de cualificaciones profesionales sigue siendo un punto a dedicar un esfuerzo intenso para que en la próxima reunión se posicione en un nivel óptimo de desarrollo.

2.1.1.2.5. Comunicado de Lovaina

El penúltimo hito destacado de la supervisión al “Proceso Bolonia” lo marca el Comunicado de Lovaina¹⁸, surgido en la reunión del Consejo de Ministros de Educación Europeos que se celebró en dicha ciudad en el año 2009. Este evento se produce un año antes de la fecha marcada como límite para lograr la Convergencia Europea en Educación Superior y recoge los argumentos obtenidos en la Declaración de Praga celebrada por la EUA ese mismo año, para dar por concluido el proceso y ratificar el grado de consecución de los objetivos que se establecieron inicialmente y de las diversas propuestas que han surgido a lo largo de la última década (esto lo hace ser un documento con una estructura algo diferente a los anteriores).

A diferencia del resto de Comunicados obtenidos tras las anteriores reuniones, en los que se repasaban los logros alcanzados y se marcaban unas directrices para el siguiente encuentro, en éste, además de revisar los logros y dar por concluida la primera fase del proceso iniciado en 1999, se abre nuevamente una meta, a corto-medio plazo (2020), hacia la que han de encaminarse nuevas prioridades para seguir mejorando el “Proceso Bolonia” tras la inminente consecución inicial de la Convergencia Europea. En este sentido, a través de 29 puntos, el documento sintetiza aquellas líneas de acción que la política educativa europea ha de continuar impulsando para mantener los éxitos logrados hasta la fecha.

Para conocer estas líneas de acción, nos apoyamos en el trabajo de Arriazu (2011:52-53) quien las define y sintetiza muy claramente en los siguientes apartados:

- *Incrementar la inversión pública en la educación superior desde los Estados y desde la UE.*

¹⁸ La información referente al Comunicado puede consultarse en: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

- *Promover el aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad como referentes para desarrollar las competencias profesionales que demanda un mercado laboral cualificado (para 2020 al menos un 20% de los titulados en el EEES deben haber disfrutado de un periodo de estudios o de formación en el extranjero).*
- *Fomentar la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo.*
- *Extender la cobertura de becas y el acceso a la educación superior fomentando el potencial de los alumnos de grupos infra-representados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan completar sus estudios.*
- *Considerar el aprendizaje permanente como principio de responsabilidad pública. Se garantizará la accesibilidad, la calidad de la oferta educativa y la transparencia de la información.*
- *Establecer lazos de cooperación entre las administraciones, las instituciones de educación superior, los agentes sociales y los alumnos.*
- *Incrementar el número de personas con competencias en investigación. Los programas de doctorado han de ofrecer una investigación disciplinar de alta calidad así como complementarse cada vez más con programas interdisciplinares e intersectoriales.*
- *Sistematizar la recogida de datos para supervisar la consecución de los objetivos establecidos en los programas de dimensión social europea, de empleabilidad y de movilidad.*

Al mismo tiempo, se solicita al Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG)¹⁹ que examine estos objetivos en un plazo de dos años (2010-2012) a través de medidas como:

- *Definir los indicadores de calidad para medir y supervisar la movilidad y la dimensión social del EEES.*
- *Reflexionar sobre cómo lograr la movilidad equilibrada en el EEES.*
- *Desarrollar los mecanismos de transparencia en el marco del EEES e informar de los mismos en la Conferencia Ministerial de 2012.*
- *Configurar una red de trabajo haciendo uso de las estructuras existentes para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES.*
- *Efectuar un seguimiento de las recomendaciones para el análisis de los planes nacionales de acción en materia de reconocimiento de cualificaciones.*

Y finalmente se encarga al grupo E4 (ENQA, EU, EURASHE, ESU)²⁰ la labor de cooperación hacia el desarrollo de la dimensión europea de garantía de calidad para asegurar que haya un Registro

¹⁹ El Grupo de Seguimiento es un órgano establecido por acuerdo de la Conferencia de Ministros, constituido por representantes de los Estados miembros del proceso. Normalmente, se trata de funcionarios de los Ministerios responsables de la Enseñanza Superior de cada país. El Grupo se reúne de forma regular al menos dos veces al año y prepara en todos los distintos aspectos la Conferencia de Ministros que tiene lugar cada dos años. Asimismo, el Grupo aprueba programas de trabajo que incluyen seminarios y reuniones sobre cuestiones específicas relacionadas con el proceso de convergencia europea. Más información sobre su trabajo en: <http://www.eees.es/es/eees-grupo-de-seguimiento>

Europeo de Garantía de Calidad y que éste, sea evaluado de forma externa y teniendo presente las opiniones de los interesados.

2.1.1.2.6. Declaración de Budapest-Viena

Por último, la Declaración de Budapest-Viena²¹ de 2010 es el último documento que se obtiene tras una reunión del Consejo de Ministros de Educación Europeos antes de dar por concluida la fase del EEES y, al igual que sucedía en la mayoría de los casos anteriores, para esta ocasión los resultados del Informe Trends 2010 y de la Declaración de Salzburgo de ese mismo año (desarrollados por la EUA) sirven de cimientos sobre los que desarrollar este nuevo evento.

En esta ocasión, autores como Arriazu (2011), Pérez (2013) o Vargas (2014) coinciden en afirmar que al atribuirle la connotación de Declaración y no de Comunicado, se da a entender la transcendencia y solemnidad de dar por concluido el primer tramo del proceso de Convergencia Europea, del “Proceso Bolonia”.

En esta ocasión, la Declaración sirve, por una parte, para reconocer los logros alcanzados en esta década en relación a los objetivos marcados inicialmente en la Declaración de Bolonia, que se aproximan al reconocimiento académico-profesional, la adaptación curricular al modelo de dos ciclos (grado/posgrado), el aseguramiento de la calidad y la promoción de la movilidad alentando al intercambio entre profesores, investigadores y alumnos de los distintos países; y por otra parte, para reconocer igualmente los desencuentros ocasionados en esta época entre los principales actores y partícipes del proceso, ante lo que se prevé una consideración especial para tratar de mejorar en este sentido y para ello su presencia en el proceso parece fundamental.

En definitiva, desde la Declaración se aboga por mantener el EEES y para ello se apunta la necesidad de seguir estableciendo convenios de colaboración internacionales, protegiendo el espíritu plural y amplio de cada nación y descentralizando las competencias hacia las universidades (mayor libertad) para profundizar en su excelencia institucional y su calidad educativa.

2.1.1.2.7. Comunicado de Bucarest

Tras el paso de la primera década de revisión e implantación del EEES, se abre un nuevo espacio en el marco europeo desde el que seguir trabajando para consolidar las ideas e iniciativas desarrolladas hasta el momento. Como consecuencia de ello, el Consejo de Ministros Europeos de Educación sigue manteniendo las reuniones periódicas para ir conociendo de mano de instituciones como la EUA, las Agencias de Evaluación, los propios Ministerios de cada nación y las propias Instituciones de Educación Superior (con todos sus agentes implicados), el desarrollo del “Proceso Bolonia” y promover nuevas metas y objetivos para la siguiente década.

²⁰ El Grupo E4 hace referencia a diferentes organismos que se encargan de está formado por las distintas organizaciones que se encargan de la calidad: Red Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA), Asociación Europea de Universidades (EUA), Asociación Europea de instituciones de Educación Superior (EURASHE) y Unión Democrática de Estudiantes (UDE). Para más información consultar el trabajo: Marcellán, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, pp.15-32.

²¹ La información referente al Comunicado puede consultarse en:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Así se celebrará la primera de otras cuantas reuniones de este tipo en Bucarest²² en el año 2012, con el objetivo fundamental de seguir armonizando las políticas educativas de cada nación con las políticas educativas que promueve el EEES. Y al igual que ha venido sucediendo en ocasiones anteriores, la AUE sigue promoviendo acciones paralelas (caso de la Declaración Aarhus, 2011) que sirven de referencia (junto a otros informes/documentos de otros organismos afines al seguimiento y evaluación del “Proceso Bolonia”) a estas reuniones ministeriales para actuar en función del sentir de todos aquellos agentes implicados en el proceso.

En esta ocasión, un rasgo que recorre de manera transversal el marco de la Declaración es el relativo a la situación de crisis económica que se vive en muchos de los países que forman parte del EEES y de ahí que los objetivos que se proponen tengan en cierta medida un interés por salvaguardar la formación del ciudadano y tratar de superar las dificultades que esta situación económica ya ha generado en gran parte de Europa. En todo caso, sí que se reconoce el logro de una mayor compatibilidad y comparabilidad en los sistemas educativos de educación superior en Europa, la existencia de mayores oportunidades educativas para todos, mayores iniciativas para fomentar la movilidad, la educación posee más calidad y también goza de indicadores de cualificación mucho más reconocibles en todo el territorio europeo.

Con esta perspectiva, si hacemos un breve repaso a cada una de las metas que establece el documento, podríamos hablar de:

- a) *Proporcionar una educación superior de calidad para todos* en la que se amplía el acceso a todos a este nivel educativo, se trabaja para elevar las tasas de finalización de los estudios y se busca desarrollar la dimensión social de la educación superior reduciendo las desigualdades y proporcionando asesoramiento y orientación. En este sentido, la vía del aprendizaje centrado en el estudiante sigue siendo el eje vertebrador del proceso.
- b) *Mejorar la empleabilidad para atender a las necesidades de Europa* a través del desarrollo de programas de estudio que ayuden a aumentar la innovación y la potenciación empresarial e investigadora. En todo caso, estos programas deben reflejar cambios en las prioridades de investigación y disciplinas emergentes, con lo cual el aprendizaje permanente es un factor trascendental. El ejemplo más evidente, lo exponen a través del mantenimiento de una diversidad de programas de doctorado y del marco de cualificaciones con el fin de mejorar ese nivel de empleabilidad.
- c) *Fortalecimiento de la movilidad para un mejor aprendizaje*: por una parte, a través de un mayor apoyo financiero a los estudiantes con la posibilidad de disponer de una portabilidad de becas nacionales y préstamos en todo el territorio del EEES y por otra, con un mayor reconocimiento del aprendizaje no formal e informal eliminando los obstáculos que dificultan el reconocimiento en circulación eficaz y adecuada y, para ello, optan por alentar a las instituciones de educación superior para desarrollar programas conjuntos y grados como parte de un enfoque más amplio EEES.
- d) *Mejorar la recogida de datos y la transparencia para apoyar los objetivos políticos* para desarrollar un sistema de aprendizaje y revisión del proceso entre pares, en aquellos países que lo soliciten, y así favorecer el intercambio de buenas prácticas como una forma dinámica y transparente de hacer frente a los desafíos que afronta la educación superior europea.

²² La información referente al Comunicado puede consultarse en: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012.pdf)

Así el documento concluye con las prioridades para el periodo 2012-2015 en las que se recoge el sentir de las metas comentadas y se firma el fuerte compromiso de seguir trabajando para lograr el desarrollo de una educación superior que potencie el desarrollo social, económico, político y humano.

En definitiva, este proceso iniciado por 29 países en 1999 sigue adelante en la actualidad (2014) con 47 países implicados en el mismo y, tras un balance positivo de logros alcanzados y con alguna que otra meta a la que seguir dedicando esfuerzos, los organismos citados en este recorrido y encargados del seguimiento del proceso (así como otros que trabajan en paralelo con un fin similar) siguen trabajando en ello de cara a la próxima Conferencia Ministerial del EEES que tendrá lugar en Yerevan en 2015 (Armenia).

2.1.2. Señas de identidad del nuevo modelo de Educación Superior en la universidad española

El repaso a los hitos más destacados en la evaluación y seguimiento del “Proceso Bolonia” y la configuración definitiva de un EEES en 47 países de la UE nos sirve para conocer la evolución que han experimentado los presupuestos establecidos inicialmente en la Declaración de Bolonia y llegar así a identificar en la actualidad, las principales señas de identidad por las que las instituciones de educación superior se definen y se estructuran en una nueva fase de consolidación y puesta en marcha del EEES.

En este sentido, si regresamos a la Declaración de Bolonia de 1999 nos encontramos con unos objetivos muy definidos para el diseño que ha de estructurar un EEES en el que converjan las diferentes propuestas académicas e institucionales que, hasta la fecha, se venían desarrollando en las políticas educativas para la educación superior en cada uno de los países del marco de la UE. Estos objetivos son los siguientes (Declaración de Bolonia, 1999:3):

- La adopción de un *sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad*, a través de la introducción del Diploma Supplement (Suplemento Europeo al Título), con tal de favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un *sistema basado esencialmente en dos niveles principales*, respectivamente de primer y segundo ciclo. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo (grado) será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un *sistema de créditos* –como el *modelo ECTS (European Credit Transfer System)* que parte de una cuantificación –valoración numérica de la cantidad de trabajo (horas) que debe un estudiante dedicar para cursar una determinada materia– como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
- La *promoción de la movilidad*; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención para:

- ↳ Los *estudiantes*: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
 - ↳ Los *profesores, investigadores y personal técnico-administrativo*: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
- La promoción de una *colaboración europea en la garantía de calidad* con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
 - La *promoción de las dimensiones europeas* necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

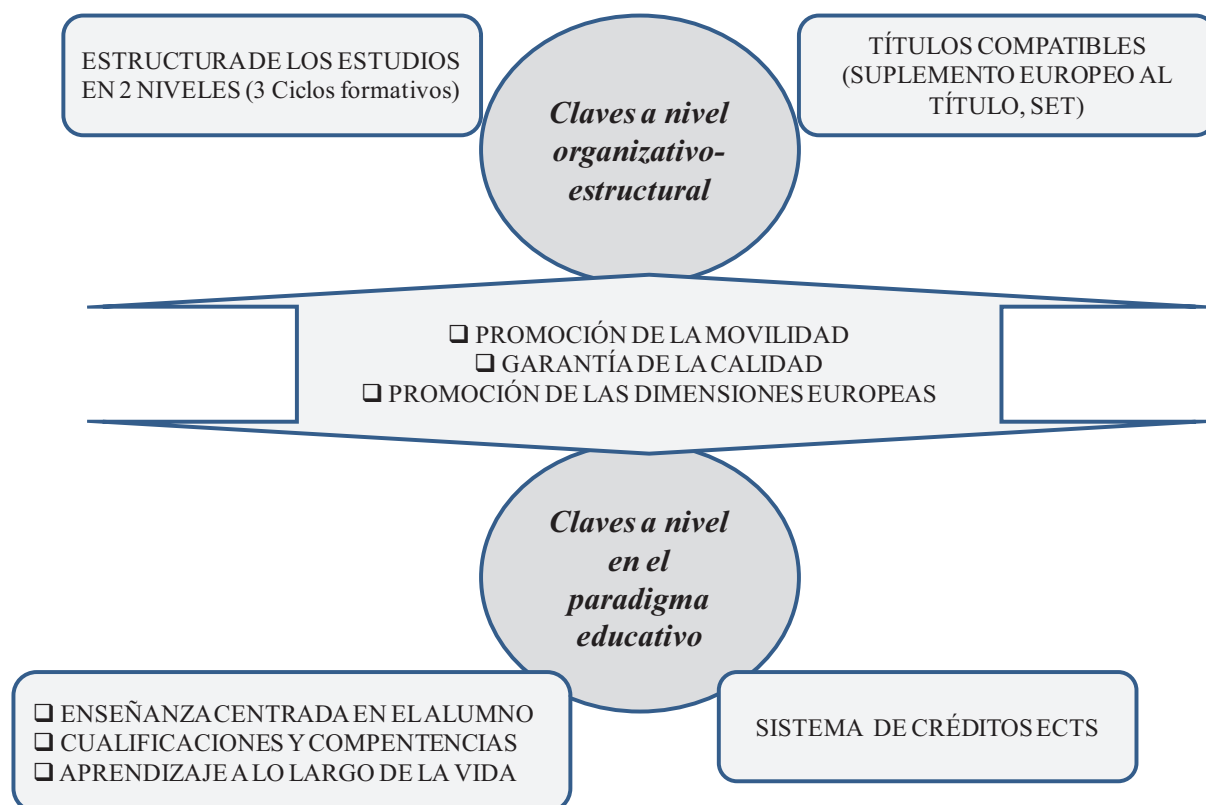
A partir de estos objetivos iniciales, las diferentes reuniones mantenidas por todos y cada uno de los colectivos e instituciones implicadas en el seguimiento del EEES y de las que hemos hablado en el apartado anterior, van aportando diferentes iniciativas con las que ir dando los pasos oportunos para el cumplimiento de estos objetivos y al mismo tiempo, generan nuevos planteamientos a tener en cuenta en el proceso de creación del EEES.

En el caso español es la Ley Orgánica de Universidades (LOU) la que en su Título XIII, del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, recoge el sentir de Europa y lo hace a través de diversas indicaciones en varios de sus artículos:

- ↳ *Se adoptarán las medidas necesarias para la plena integración (Art. 87).*
- ↳ *Se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1).*
- ↳ *Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial (Art. 88-2).*
- ↳ *Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (Art. 88-3).*
- ↳ *Se fomentará la movilidad de los estudiantes mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art. 88-4).*

A raíz de todo esto, nuestra intención con el apartado que sigue a continuación no es tanto indicar qué es lo que aporta cada Comunicado, Declaración, etc., sino cómo ha quedado definido el EEES (Figura nº1) tras más de 15 años desde sus inicios. Y para ello, indicamos qué es lo más significativo a nivel de organización y estructuración en las instituciones de educación superior y también, en qué aspectos relacionados la concepción académico-cultural ligada a la enseñanza universitaria se ha puesto mayor énfasis o qué percepción pasa a ofrecerse de la misma.

Figura nº1. Claves del EEES para la universidad



Fuente: elaboración propia (2013).

2.1.2.1. Aportaciones a nivel organizativo-estructural

El proceso de Convergencia Europea trae consigo una notable interacción con los elementos más próximos al marco estructural de la educación y fruto de ello destacamos algunos de los ámbitos de la educación superior española en los que más se ha hecho hincapié:

2.1.2.1.1. *Estructuración de los estudios*

Una de las aportaciones más perceptibles que ha generado el EEES en la universidad española ha sido la disposición de una nueva estructura curricular para todas las titulaciones. Esta estructura parte fundamentalmente de dos niveles de titulaciones/cualificaciones (grado y posgrado), aunque existen trabajos (Camacho y Medina, 2012; García, 2009; Gómez del Pulgar, 2013; Hernández y Díaz, 2010; Pantoja y Campoy, 2009; Salaburu, Haug y Mora, 2011; Vidal, 2012; entre otros) en los que dicha estructura se subdivide en tres (grado, máster y doctorado) e incluso cuatro niveles (formación profesional superior, grado, máster y doctorado). En todo caso, desde una perspectiva u otra, como rasgo más notable de este nuevo diseño organizativo-estructural, compartimos con González, Luzón y Torres (2009:7) que “*el EEES, siguiendo las orientaciones de Bolonia, prima claramente la formación de carácter profesional frente a o en detrimento de una formación general, humanista o cultural*”.

Partiendo de estas variables, nos apoyamos en el trabajo de Camacho y Medina (2012) para plantear una clasificación (Tabla nº3) en la que se recoge de manera ordenada y clara la estructura que, a día de hoy, encontramos en la enseñanza superior en nuestro país y que sirve a los estudiantes como itinerario a través del cual conformar un proceso de cualificación y profesionalización que desde Europa se demanda con especial interés de cara a un proceso de Convergencia Europea a todos los niveles de la vida.

Tabla nº 3: Estructuración del sistema de enseñanza superior

NIVELES	CUALIFICACIONES Y NORMATIVA EN ESPAÑA
Nivel 1: Técnico Superior (Titulación de ciclo corto, dentro de o vinculada al Nivel 1 en el Marco de Cualificaciones del EEES).	▪ Técnico Superior de Formación Profesional. RD 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. ▪ Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño. RD 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. ▪ Técnico Deportivo Superior. RD 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.
Nivel 2: Grado (Nivel 1 del Marco de Cualificaciones del EEES).	▪ Título de Graduado. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y su modificación con el RD 861/2010, de 2 de julio por el que se establecen las condiciones para la elaboración de dichos planes de estudio. ▪ Título de Graduado de las enseñanzas artísticas superiores. Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 3: Máster (Nivel 2 del Marco de Cualificaciones del EEES).	▪ Título de Máster Universitario. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. ▪ Título de Máster en Enseñanzas Artísticas. De acuerdo con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 4: Doctor (Nivel 2 del marco de Cualificaciones del EEES).	▪ Título de Doctor. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regula las enseñanzas oficiales de doctorado.

Fuente: Camacho y Medina (2012).

A continuación, damos paso a un breve análisis más operativo de lo que supone cada uno de estos ciclos, ubicados en los dos niveles en que se divide la enseñanza superior:

I. Nivel 1

a) Este nivel se inicia con un *Ciclo Corto* (se corresponde con las enseñanzas profesionales superiores y los estudios de ámbitos artísticos), de dos años de duración y con una carga estándar de 120 ECTS. Los estudios encuadrados en este primer ciclo se orientan hacia la preparación para el acceso al escenario laboral y al marco de los estudios superiores.

b) En un segundo bloque se encuentra el ciclo correspondiente al *Grado* (se refiere a la unificación de las ya obsoletas diplomaturas y licenciaturas). Un ciclo en el que tras la horquilla de créditos (180-240 ECTS) correspondientes a su duración (3-4 años), en el caso español hemos optado por la asunción de un Grado estándar de 240 ECTS²³, cuya finalidad la establece el propio MEC (2003:7) al afirmar que:

“Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”.

En definitiva, con la puesta en práctica de este tipo de estructura curricular se busca que los alumnos tengan la posibilidad de acceder a conocimientos vanguardistas de manera profesional, dispongan de un conocimiento apoyado en reflexiones profundas desde la opinión de aquellos quienes son especialistas y facilitan un aprendizaje autónomo (García, 2009). El ciclo finalizará con un Trabajo Fin de Grado (TFG) que será necesario superar para acceder al siguiente nivel, y que se caracteriza por tener entre 6 y 30 créditos ECTS, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y ha de estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título en cuestión.

II. Nivel 2

Tras finalizar el primer nivel y haber cursado uno de los dos (o los dos) ciclos englobados en el mismo, a continuación el EEES establece un nuevo nivel de estudios en los que se encuentran los dos últimos ciclos ligados a la enseñanza superior:

c) El primero de estos ciclos se corresponde con los estudios conducentes al título de *Máster*. Un título cuya carga lectiva puede oscilar entre los 60, 90 o 120 créditos ECTS dependiendo del número de años (1 o 2), de la naturaleza de los estudios que se vayan a cursar o de los ya cursados con anterioridad (caso de las antiguas licenciaturas o diplomaturas), y cuyos objetivos formativos están marcados por el Real Decreto 1393/2007, en su artículo 10.1 indicando que responderán *“a una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigido a una especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”*, ya sea en el marco de estudios de carácter oficial (Másteres Oficiales) o estudios de carácter no oficiales (Máster como Títulos Propios impartidos por universidades u otros centros de formación superior).

En todo caso, la superación de este ciclo de formación superior, que conlleva *“haber completado la totalidad de los créditos y haber superado una prueba conjunta de evaluación o Trabajo Final del Máster (TFM) defendido ante un Tribunal”* (MEC, 2003:10), ha de ser útil para el alumnado de cara a la aplicación directa de los conocimientos adquiridos sobre contextos poco conocidos y amplios y, al mismo tiempo, dar respuesta a las situaciones complejas que puedan presentarse a través del planteamiento de juicios de valor y reflexiones, apoyadas en un proceso de toma de decisiones cada vez más autónomo y autodirigido.

²³ Así está regulado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (aunque existen excepciones ligadas a títulos que se rigen por directivas comunitarias europeas en cuyo caso el número de créditos aumenta).

d) Finalmente, como norma general, y siguiendo el último Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE del 10 de febrero)²⁴, tras la superación de un título oficial español de Grado o equivalente, y de un Máster Oficial Universitario, entonces se tendrá acceso al último ciclo de la estructura educativa superior (*el Doctorado*) con una duración estándar de tres años (dedicación a tiempo completo) o de cinco años (dedicación a tiempo parcial).

En esta ocasión, la organización de este tipo de estudios (de carácter investigador, y en forma de programa) no requiere una cuantificación en créditos ECTS, sino que se aboga por una formación más ligada a la interdisciplinariedad y/o especificidad de cada programa. Todo ello bajo la coordinación, supervisión y seguimiento ejercido por las Escuelas de Doctorado, que además de albergar a los responsables de estas funciones, también planificará la oferta de actividades formativas para complementar la formación de los doctorandos y regulará el proceso final con el que ha de concluir este ciclo (la tesis doctoral) de manera que suponga un aporte interesante para la investigación e *“incremente los niveles de competitividad de estos estudios, que los hagan atractivos a nivel internacional, así como un mayor reconocimiento de la formación que proporcionan por parte de empresas e instituciones no académicas”* (MEC, 2003:10-11).

A pesar de los diferentes Reales Decretos que han dado pie a la configuración de unos estudios superiores en nuestro país adaptados al EEES (reduciendo y adaptando las titulaciones), existen a día de hoy algunas cuestiones que siguen siendo polémicas y que han generado cierta controversia en un modelo de enseñanza universitaria que hasta el momento se había caracterizado por la continua generación de títulos y por una menor devaluación social de las diplomaturas frente a las licenciaturas (Ruiz-Gallardo y Castaño, 2008). Tales son los casos de la creación de unas Escuelas de Doctorado que limitarán las competencias de las facultades con respecto a este ciclo formativo (Vidal, 2012), el hecho de encontrar unos niveles educativos diseñados a partir de diferentes periodos lectivos que obstaculizan la posibilidad de realizar dichos estudios a través de programas de movilidad (Arriazu, 2011), o la mejor disposición de las universidades privadas frente a las públicas para ofrecer un amplio y competitivo abanico de estudios de postgrado, unido al incremento de las tasas de matrículas en las universidades públicas y los precios libres en las privadas que, *“previsiblemente provocará que éste tipo de educación deje de ser un derecho para convertirse en un medio de obtención de una elevada cualificación profesional sólo al alcance de los que dispongan de una renta suficiente que les permita sufragarlo”* (Sanjurjo, 2012:131).

En definitiva, el planteamiento de este hito con respecto a la estructuración de los estudios superiores, exigirá de una racionalización y coordinación en los recursos docentes y organizativos, de notables capacidades para ofertar estudios, de importantes competencias para entender el proyecto, y de la dotación de medios y recursos que permitan acreditar y dar calidad a unas enseñanzas que compitan al mismo nivel que el resto de Europa.

2.1.2.1.2. Suplemento Europeo al Título (SET)

Para conocer la importancia que posee este documento (en su versión inglesa definido como *Diploma Supplement*) en el EEES nos hacemos eco de la definición que se recoge en el Documento-Marco elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC) español en 2003, sobre la integración del sistema universitario español en el EEES, y que apunta:

²⁴ Más información en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

“El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia ya que su objetivo fundamental es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores” (MEC, 2003:11).

Concretamente la estructura de este documento se divide en base a ocho epígrafes en los que se recoge información relativa a: a) La identidad del titulado; b) Características del título; c) Nivel de titulación; d) Contenidos cursados y resultados obtenidos; e) Función de la titulación; f) Información adicional respecto del título; g) Certificación oficial del suplemento; y h) Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior. Por lo tanto, como indican Salaburu, Haug y Mora, (2011:159) *“no es nada más que una herramienta de explicación o de «traducción», que permite interpretar en un sistema conocido para el lector unos estudios cursados en otro sistema”*, y que a corto medio plazo ha tenido la intención de ser un *“documento abierto al aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior”* (MEC, 2003:11).

En el caso de nuestro país, su implantación viene precedida por dos etapas concretas: una fase experimental o transitoria por la que el MEC aprobó en 2003 el Real Decreto 1044/2003 que regula los procedimientos por los cuales se expedirá el Suplemento Europeo al Título en las titulaciones actuales; y una segunda fase (actualmente en ella) en la que el SET se define a partir de la conversión definitiva de todas las titulaciones al sistema de créditos europeos (ECTS) y siendo obligatoria su disposición (Pérez 2004; Vidal, 2012). En todo caso, con la propuesta de este documento se ha abierto la posibilidad de que a los alumnos españoles se les pueda reconocer y atribuir cualificaciones y competencias comunes al resto de titulados europeos (títulos compatibles) y al mismo tiempo puedan beneficiarse de esta compatibilidad para alcanzar las ventajas de una movilidad académica-profesional por los diferentes países de la UE.

Y quizás un punto a tener en cuenta, sea el que apuntan Salaburu, Haug y Mora (2011:161) cuando afirman que en nuestro país *“se ha prescrito un modelo de SET bastante complejo que exige la informatización de muchos datos y su tratamiento en base a un sistema informático común”*, ya que en este caso, al igual que otros apartados del “Proceso Bolonia” la adopción de modelos excesivamente burocráticos y complejos puede dar lugar a continuas reticencias entre los agentes implicados en este proceso de cambio.

2.1.2.2. Aportaciones a nivel académico-cultural

Al igual que sucede en el nivel organizativo-estructural de la educación, el nivel paradigmático-cultural de la misma se ve igualmente influenciado por los presupuestos del proceso de Convergencia Europea. En este sentido profundizamos en aquellas áreas que mayor interés han despertado:

2.1.2.2.1. El compromiso del profesorado con una enseñanza centrada en el estudiante, apoyada en el desarrollo de cualificaciones y competencias profesionales desde la óptica de un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida

A raíz de la ya citada Declaración de Bolonia y de las diferentes fases en forma de Conferencias, Comunicados, etc., por las que ha discurrido el proceso de creación del EEES, se puede

apreciar de forma continuada cómo uno de los tópicos más reiterados ha sido la necesidad de sustituir “la cultura de la enseñanza por la cultura del aprendizaje” y, con ello, la necesidad de replantear los roles de los dos principales agentes de este proceso (el alumno y el profesorado), la metodología de enseñanza, los sistemas de planificación y los procesos de evaluación. Y todo guiado desde la base de “una perspectiva administrativa cuando se instaura el nuevo sistema de medida académica, el ECTS (*European Credit Transferable System*)” (Prat-Corominas et al., 2010:197).

Para lograr estos presupuestos, a partir de los modelos²⁵ existentes desde los que entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer paso ha de darlo un profesorado que debe asumir un rol de guía-mediador en el proceso de construcción del aprendizaje y que al mismo tiempo tiene que abandonar la concepción de la *enseñanza como arte u oficio artesano individual* (Rodríguez-Izquierdo, 2009b) para entenderla como un oficio de responsabilidad colectiva en la que la co-creación del conocimiento, junto a los compañeros de profesión, ha de ser el pilar fundamental para desarrollar una enseñanza de calidad, versátil, innovadora y comprensiva. Se trata de ayudar a que los alumnos encuentren, organicen y manejen los conocimientos de una forma autónoma, crítica y constructiva (*que sean investigadores en su proceso de aprendizaje*) para desarrollar destrezas y actitudes que le permita tener una visión muy próxima y objetiva de la realidad que le envuelve personal y profesionalmente y, ser flexible ante los cambios tecnológico-organizativos que la sociedad del siglo XXI propicia de forma permanente (Kindelán, 2013). Por lo tanto, la función tutorial será el vértice sobre el cual ha de girar el desarrollo de la práctica profesional del profesor universitario en la universidad adherida al EEES y, al mismo tiempo, tendrá que saber conjugar esta función con las que tradicionalmente ha venido desarrollando en esta institución y que se mantienen igualmente.

Con esta transformación en la forma de pensar y de actuar del profesor universitario, el cambio metodológico se presenta como una necesidad imperiosa desde la que lograr la “transformación cultural” de la que estamos hablando. No obstante, de forma explícita, la “Declaración de Bolonia” no menciona un cambio de metodología pero tras la asunción de criterios como el sistema ECTS o la promoción de la formación en competencias, a nivel legislativo (LOMLOU) se establece que “*las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES*” (LOMLOU, Art.89.5); de ahí que existan propuestas de cambio tales como que: la reducción de clases magistrales y expositivas han de dejar paso a actividades más prácticas, individualizadas y tutorizadas, lo que supone a su vez la adopción de métodos como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas o el contrato de aprendizaje como alternativas pedagógicas a desarrollar en el aula de un modo más usual del que hasta ahora se venía

²⁵ De Pablos (citado en Alameda-Hernández, Mercado-Vargas, Gómez-Lorente y Alameda-Hernández, 2010:2-3) habla de de cuatro métodos:

- a) *Lección magistral: se define como 'método expositivo, en el que la labor didáctica recae o se centra en el profesor; por lo tanto, es un método de enseñanza basado en el docente y en la transmisión de conocimientos.*
- b) *Método de indagación: el alumno elabora sus conocimientos, induce o deduce reglas a través de unos datos, problemas o ejemplos que el profesor presenta. Con este método el alumno participa más (más activación) y, por tanto, presta más atención a los materiales que se le presentan (más atención). En consecuencia, a medida que el organismo participa más y se implican más sentidos, hay más probabilidad de que exista aprendizaje.*
- c) *Estudio independiente: el estudiante asume la responsabilidad para planificar, desarrollar y evaluar su aprendizaje, lo que le permite seguir un ritmo personal de estudio, al tiempo que adecuar su proceso de enseñanza aprendizaje a sus especiales condiciones e intereses.*
- d) *Método de discusión: se caracteriza por la generación e intercambio de ideas, la identificación y análisis de diferentes puntos de vista sobre una temática, la generalización y transferencia de conocimiento o la evaluación crítica del mismo.*

haciendo (De Miguel et al., 2006), o que sea oportuno incorporar a la docencia aquellos recursos que la evolución va aportando al marco socioeducativo (caso de las tecnologías de la información y la comunicación) para ofrecer una docencia con distintos formatos (presencial, semipresencial o virtual) que permitan la aproximación entre el contexto que envuelve a la educación superior en la actualidad y las propias características de este nivel educativo.

En ningún caso se trata de una pérdida de protagonismo del profesorado en el proceso de construcción del aprendizaje sino que de lo que se trata es que se potencie el del estudiante y para esto la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) pide a los profesores universitarios que:

- ↪ *Realicen el esfuerzo necesario para adaptarse a la nueva metodología docente: estudio de casos, realización de prácticas, seminarios, tutorías.*
- ↪ *Cambien la forma de desarrollar su labor, que pasa a ser la de enseñar a aprender. No han de limitarse sólo a transmitir conocimientos, sino que han de organizar las tareas, seminarios, evaluaciones continuas y exámenes con el fin de fomentar en el estudiante la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que le permitan responder adecuadamente a las futuras demandas de su desempeño profesional y progresar humana y académicamente.*
- ↪ *Faciliten a los estudiantes los conocimientos y las estrategias necesarias para el aprendizaje permanente.*
- ↪ *Empleen diferentes metodologías docentes susceptibles de dar lugar a un conjunto de actividades formativas para el estudiante (Rodríguez-Sánchez, 2011:85).*

Así pues, debe ser el alumno el que ha de percibir una importante potenciación de su labor en su propio proceso de aprendizaje, adoptando un papel activo y participativo, con el fin de llegar a la toma de conciencia de que su tránsito en la universidad es sólo una etapa de un proceso de aprendizaje que se extenderá a lo largo de toda la vida. En esta percepción van incluidos las premisas del aprendizaje autónomo, permanente y cooperativo con el que hacer frente a las continuas innovaciones y tendencias que determinan el mercado laboral en una sociedad sometida a continuos cambios que exigen la renovación constante y el desarrollo de una especialización-cualificación a través de competencias que proporcionen competitividad y mejoren las posibilidades para insertarse a nivel profesional, e igualmente se contribuya al bienestar social (Gómez del Pulgar, 2013; Méndez, 2012).

Esta última idea (formación en competencias)²⁶ es uno de los pilares claves para entender la filosofía de un proceso de Convergencia Europea en el que la compatibilidad entre titulaciones y el posterior reconocimiento académico-profesional a nivel europeo son los puntos de inferencia para desarrollar esta enseñanza apoyada en un aprendizaje y desarrollo de competencias de cara a una futura cualificación profesional. En todo caso, viene a significar la necesidad de desarrollar destrezas,

²⁶ Para definir los conceptos “competencias” y “cualificaciones” nos apoyamos en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral que define competencia como: “*Conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*”; y a la cualificación profesional como el “*conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral*”. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-13781>

habilidades y competencias en el estudiante en función del perfil académico y profesional (Gómez del Pulgar, 2013), para posteriormente diseñar unos procedimientos de evaluación y verificar si esas competencias se han adquirido por parte del alumno (De Miguel et al., 2005), lo que a su vez otorga una especial relevancia al concepto de evaluación en este nuevo paradigma educativo.

En concreto, Méndez (2012:47) anota, de una forma general y siguiendo al Consejo de Europa, cuatro clasificaciones de competencias sucedidas tras la implantación del EEES:

- ↳ *El conocimiento declarativo (saber): conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural.*
- ↳ *Las destrezas y habilidades (saber hacer): prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio) e interculturales.*
- ↳ *La competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores y creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad.*
- ↳ *La capacidad de aprender (saber aprender): reflexión sobre lengua y comunicación, destrezas de estudio, y destrezas heurísticas de descubrimiento y de análisis.*

En definitiva, esta nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje va muy ligada a las características de la realidad socioeconómica que envuelve a Europa (*características del trabajo, de las formas de producción, el desarrollo de las propias profesiones, el avance tecnológico, los nuevos requerimientos sociales, económicos y laborales, el desarrollo de la sociedad de la información, los cambios en las formas de vida, etc.*) (Dávila, 2013:91) y por las que se hace necesaria una continua renovación y actualización de destrezas y competencias. Por esto el proceso de Convergencia Europea prioriza un aprendizaje apoyado en competencias y a lo largo de la vida.

2.1.2.2.2. *El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)*

Hablar de ECTS, supone hablar de uno de los pilares fundamentales (si no el más importante) en los que se sostiene el desarrollo del proceso de creación del EEES. En este sentido son muchos los autores y trabajos que han incidido en el desarrollo y profundización de lo que supone para la Universidad europea y española una correcta adecuación a los postulados que del mismo se derivan.

En base a ello partimos de los trabajos de Méndez (2012) y Pérez (2004) para ubicar el punto de partida de este sistema a finales de los años 80 y ligado al Programa ERASMUS (como plan piloto a través del cual llegar a reconocer los periodos formativos que los estudiantes en situación de movilidad cursaban en países ajenos a su lugar de origen). Éste será un sistema que por sus características se extiende rápidamente entre varios países europeos alcanzando una considerable aceptación como factor de transferencia y reconocimiento de periodos de estudios en los países que deciden emplearlo, con lo que, a largo plazo, se convierte en un elemento favorecedor del aumento del volumen de estudiantes que participan en programas de movilidad y de igual modo, le imprime calidad a estos últimos ya que se sostienen en unas bases sólidas y comunes que permiten ofrecer acciones compatibles y comparables para mejorar el proceso. Por tanto, una década después, con la propuesta del inicio de un proceso de Convergencia Europea, este sistema de transferencia pasa a ser el principal criterio de referencia.

Con este panorama inicial, el ECTS podría definirse como:

“la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos (...), no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor” (MEC, 2003: 6).

Supone un nuevo prisma desde el que afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (el estudiante pasa a ser el centro del proceso) y como apuntan Salaburu, Haug y Mora (2011: 155), *“son una variedad moderna y flexible de créditos, que miden toda forma de aprendizaje en una época donde se han multiplicado de manera exponencial las posibilidades para aprender por distintas vías”*, aunque se empleen como medio con el que lograr la comparabilidad entre sistemas educativos europeos. Por lo demás, podríamos entrar en mayor profundidad sobre los aspectos que configuran este sistema de créditos (características, implantación en la educación superior, su transcendencia con respecto a la garantía de calidad, etc.) pero la Comisión Europea en el año 2009 elaboró una *“Guía del uso del ECTS”*²⁷ (amplía la versión de 2005) que de una forma muy clara y ordenada recoge cada uno de estos apartados (y otros) y, por tanto, invitamos al lector a hacer uso de ella, mientras que optamos por centrarnos en el aporte que este factor hace a la realidad de la educación superior española.

En concreto, en España la adopción de este nuevo sistema de cuantificación estará precedido por la existencia del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el cual el crédito asignado al marco de la educación superior se correspondía con *“diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias”* (RD1497/1987) y donde la medida de la dedicación del alumnado brilla por su ausencia. Son ambas características las que lo diferencian del nuevo sistema imperante en Europa y que hacen que su reconversión haya sido un proceso complejo (en gran medida soliviantado por la participación de nuestro sistema educativo en distintos programas de movilidad, lo que en definitiva ha permitido tener un contacto directo con la realidad Europea y lograr esa adaptación a través de innumerables experiencias pilotos en las instituciones de educación superior).

No será hasta el año 2003, cuando el Ministerio de Educación Español establezca un Real Decreto (R.D. 1125/2003, B.O.E. N° 224, de 18 de septiembre), al amparo del Proceso de Convergencia Europea, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Así pues, en base a lo establecido en su Artículo 4 y en lo recogido en el Documento Marco elaborado por el propio Ministerio de Educación en el año 2003, las características principales de este sistema de medida son las siguientes:

- a) El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico (a tiempo completo) será de 60, con lo que un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos.
- b) Se estima, de manera orientativa que, considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito

²⁷ Se puede consultar la versión en español en:

<http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/publicaciones/guia-del-uso-del-ects-.pdf?documentId=0901e72b80da5bab>

europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

- c) El número de créditos de cada titulación (Grados= 240 ECTS; Másteres=60-120 ECTS; Doctorado=60 ECTS) será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.
- d) En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuran el plan de estudios (en general, una materia equivale a seis créditos aunque cada universidad fijará la carga de cada asignatura) se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes (horas correspondientes a las horas de clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación), así como el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir, no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

Con todo ello, y una vez instaurada la primera fase de la Convergencia Europea (con su correspondiente consecución de objetivos para el año 2010), la situación de la universidad española ha experimentado una notable evolución y, no sin dificultades, a día de hoy las titulaciones que se imparten en el territorio español han sabido adaptarse al sistema de créditos ECTS. Algunos de estos obstáculos han sido referenciados en diferentes trabajos (Arriazu, 2011, 2013; González Sammamed et al., 2006; Ruiz-Gallardo y Castaño 2008; Salaburu, Haug y Mora, 2011; Vidal, 2012, entre otros) y podrían sintetizarse en los siguientes:

- a) No existe una regulación específica en materia de concreción de aula y de ahí que las primeras asignaturas “pilotos” diseñadas a partir del ECTS pasasen a ser muy heterogéneas. Además de las diferencias existentes a niveles de titulación, universidades e inclusive países, a éste respecto.
- b) Es difícil concretar aspectos que forman parte de las exigencias europeas con respecto al sistema ECTS cuando no hay una línea normativa clara sobre la duración del curso académico. De ahí que varíen en gran medida las premisas de este sistema de medida.
- c) No existe un consenso claro entre la comunidad educativa sobre la distribución de las horas de trabajo del alumnado y el trasvase de lo que suponía la anterior medida de créditos usada en nuestro país con la propuesta desde Europa. Además de un esfuerzo administrativo en todo ello.
- d) El cambio de modelo educativo (mayor protagonismo del estudiante) conlleva otras exigencias para el docente, quien ve condicionada su libertad metodológica al someterse a criterios homogéneos para todas las disciplinas, por muy distintas y diversas que sean.
- e) Finalmente, han pasado a ser empleados como cómputo en la movilidad del estudiante y como factores básicos desde los que construir programas de estudios más flexible y comparables, pero muy empleados poco como sistemas de acumulación y de transferencia.

En definitiva, este hito incorporado por el “Proceso Bolonia” al escenario educativo superior español no hace más que aproximarnos a la lógica de subordinación de la enseñanza al mundo de la

economía (De la Cal Barero, et al., 2011 y López, 2009), donde a las horas de trabajo-rendimiento se les presta una mayor atención y se le confiere mayor relevancia a la hora de encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.

Mientras tanto, entre estas dos vertientes en las que se agrupan las claves del “Proceso Bolonia” destacamos otras claves transversales que vienen a complementar cada una de las señaladas hasta ahora:

2.1.2.2.3. Colaboración europea para garantía de calidad

Otro de los desafíos importantes en el marco del EEES tiene mucho que ver con la promoción y la garantía de la calidad del sistema de educación superior. Para respaldar este principio emerge en el año 2000 la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA) –*European Getwork for Quality Assurance in Higher Education*–, cuya misión se aproxima a la configuración de una política evaluativa global que, en coordinación con las agencias de calidad nacionales, sirva para evaluar la calidad del EEES (Arriazu, 2011), y cuya acción más representativa en este proceso de construcción de la garantía de la calidad en Europa es el establecimiento de los “Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (*European Standards and Guidelines, ESG*)²⁸ en el año 2005 (Kauko y Berndtson, 2013).

Si profundizamos en estos últimos siguiendo el trabajo de Salaburu, Haug y Mora (2011: 176), estos autores nos ofrecen como fines generales de estos Criterios y Directrices:

- ↳ *Mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las instituciones de educación superior del EEES.*
- ↳ *Apoyar a las instituciones de educación superior en la gestión y mejora de su calidad y, de ese modo, ayudarles a justificar su autonomía institucional.*
- ↳ *Proporcionar una base fiable a las agencias de garantía de calidad a la hora de realizar su trabajo.*
- ↳ *Hacer posible que la garantía externa de calidad sea más transparente y fácil de comprender para todas las partes implicadas en la misma.*

Y como objetivos más específicos:

- ↳ *Impulsar el desarrollo de las instituciones de educación superior de forma que se fomenten los logros intelectuales y educativos.*
- ↳ *Proporcionar una fuente de ayuda y orientación a las instituciones de educación superior y a otros agentes relevantes para el desarrollo de su propia cultura de garantía de calidad.*
- ↳ *Informar e incrementar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la educación superior.*

²⁸ Se puede consultar la información referente a este apartado en: ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Standards and Guidelines*. Recuperado el 03 de febrero de 2014 de: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>.

- ↳ Contribuir a un marco de referencia común para el servicio de educación superior y de la garantía de calidad dentro del EEES.

Partiendo de estas bases aprobadas y reconocidas a nivel europeo, si nos trasladamos al contexto español, desde la característica descentralizadora que ha definido la política educativa en los últimos años, encontramos un doble filtro con el que tratar la calidad de la enseñanza universitaria: por una parte, encontramos la agencia representativa para salvaguardar la calidad a nivel nacional: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), aprobada su creación por el Consejo de Ministros en el año 2002 y cuyos presupuestos (*emplear la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones académicas para garantizar la calidad*) parten de los establecidos para la ENQA, pero concretados a nivel nacional; y por otra parte, encontramos igualmente un organismo a nivel autonómico: la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación Universitaria (AGAE) creada en el año 2003 y que actualmente se ha subrogado a la Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC) en el año 2011 (Decreto 92/2011, de 19 de abril: Título 1) donde la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) tendrá como funciones:

- a) *Evaluar y acreditar las instituciones universitarias y su profesorado, las actividades de formación e investigación, desarrollo e innovación de los agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento.*
- b) *Comprobar la realización de la actividad y el cumplimiento de la finalidad para la que se hubieran concedido.*
- c) *Dar fe pública y de certificación respecto de los datos y documentos que formen parte de los expedientes que se tramiten en la Agencia.*

Al margen de la existencia de estos organismos en el plano autonómico, nacional e internacional, que de una forma u otra abordan una dimensión externa del aseguramiento de la calidad (evaluando instituciones, planes de estudios, proporcionando informes, normas, etc.), la responsabilidad principal está recayendo en el seno de las universidades y son éstas las que potencian una calidad interna que, en todo caso, vendrá condicionada por el grado de autonomía operativa (Cruz Suárez, 2012). Además, será necesario tener en cuenta los diversos condicionantes que puedan interceder entre ambos planos (exterior e interior) para superar las dificultades que llevan a mantener a día de hoy debates sobre la mejor forma de garantizar la calidad en el sistema educativo universitario a nivel europeo.

2.1.2.2.4. La promoción de la movilidad

La promoción de la movilidad y la eliminación de los obstáculos para un libre ejercicio de la misma por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo perteneciente a la educación superior, es uno de los ejes transversales que derivado de la Declaración de Bolonia ha impregnado tanto la dimensión organizativo-estructural como el paradigma educativo (Comas y De Bofarull, 2014).

La movilidad tiene uno de sus pilares básicos en el programa ERASMUS, desde su puesta en práctica hace más de veinte años, con el establecimiento de una amplia oferta de movilidad estudiantil también para los profesores (Senent, 2007). Su desarrollo a lo largo de todo este tiempo ha servido para mejorar la promoción de la movilidad europea y mundial y ampliar así su radio de acción

permitiendo, además, que emerjan otros programas/acciones similares para atender esta premisa marcada desde el marco del EEES y que, en la actualidad, quedan agrupados en un “Programa de Aprendizaje Permanente” (Life Long Learning)²⁹ como único referente en el campo educativo y formativo desde el que desarrollar propuestas de este tipo.

Por lo tanto es un reto que desde Europa se dispone para toda la comunidad educativa y que hace necesario, además de la motivación suficiente para su desarrollo, la puesta en prácticas de iniciativas que fomenten (como las recogidas en el “Programa de Aprendizaje Permanente”) la superación de barreras como el idioma o la financiación (Andrés y Manzano, 2004) y sirvan de precedente a lo que en un futuro pueda ser la movilidad derivada por la búsqueda de empleo y cualificación internacional. En caso contrario, como apunta Cambien (2009:91):

“If Europe wants to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world, the existing levels of student mobility have to be increased drastically and existing barriers have to be overcome. The current provisions on the free movement of students are not adequate to reach this goal, since they cannot guarantee an equitable spread of the financial burden over the different Member States”.

Por esto, en nuestro país la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades³⁰ recoge la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes como una línea prioritaria en su trabajo de cara a fomentar la internacionalización, la calidad y excelencia en la universidad; en esta línea, anualmente desde el año 2003, promueve convocatorias con las que financiar estancias de profesores visitantes y de alumnos dentro de los programas de doctorado con Mención de Calidad, ayudas que coexisten desde 2006 con las que se ofrecen para los nuevos másteres oficiales, fruto de la Reforma³¹ llevada a cabo en los estudios de postgrado para adecuarlos a los requisitos del EEES (Castro y Bucla-Casal, 2008), y del mismo modo se incorpora la Mención Internacional al título de doctorado (con el requisito de una estancia internacional de al menos tres meses de duración) para seguir prolongando los postulados de Bolonia y ser competitivos a nivel europeo.

En definitiva, la movilidad además de aportar estas nuevas posibilidades en las dimensiones organizativas-estructurales de la educación superior, sirve para reforzar un paradigma educativo en el que cada vez se habla con más frecuencia de la necesidad de compartir conocimientos, metodologías, planteamientos científicos, ideas profesionales, proyectos, etc., y que unido al aporte personal que supone visitar otras culturas, aprender otras lenguas, experimentar nuevos desafíos, etc., han de sentar las bases sólidas desde las que entender y comprender el alcance del desarrollo que la sociedad del conocimiento y de la información exige a una institución que tradicionalmente en nuestro país no ha destacado especialmente por la movilidad de sus agentes, pero que no por ello deja de ser la movilidad un factor valorado por todos ellos (Bucla-Casal et al., 2005; Gil, 2007).

²⁹ Programa aprobado por el Parlamento Europeo en 2006. Más información en la web: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap.html>

³⁰ Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2013). Resolución de 16 de diciembre de 2013 por la que se convocan ayudas para favorecer la movilidad de profesores visitantes y de estudiantes en enseñanzas universitarias oficiales de máster y doctorado desarrollados conjuntamente por Universidades francesas y españolas para el curso académico 2014-2015. Recuperado el 15 de febrero de 2014 de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-13680

³¹ Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Real Decreto 56/2005 que regula los estudios oficiales postgrado. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de: http://www.uv.es/postgrau/doc/RD56_05.pdf

2.1.2.2.5. Promoción de las dimensiones europeas

A modo de recapitulación de todos y cada uno de los presupuestos que se derivan del “Plan Bolonia”, hacemos ahora hincapié en uno de los propósitos que han venido acompañando al proceso de creación del EEES durante toda su trayectoria y que ha sido clave en la exportación al resto del continente, de los ideales y credenciales que la educación superior europea desarrolla bajo la tutela de la Convergencia Europea.

En este sentido, los orígenes de este proceso, como tal, hay que situarlos en un marco social anterior a la década de los 90 en el que se empieza a dilucidar la transcendencia de la universidad como una institución que ha de estar dirigida

“al mercado de trabajo, al desarrollo de la economía de la Unión en una sociedad del conocimiento, en la que se logren unos altos índices de competitividad internacional, de movilidad y de empleabilidad, por lo que además, será necesario alcanzar unas estructuras comunes que garanticen la transparencia, la compatibilidad y la comparabilidad, única forma de abogar por un sistema altamente competitivo que logre ser líder social y económico” (García y Ruiz, 2008: 16-17).

Y para lograr todo ello, en la Declaración de Bolonia de 1999 se hace notar la necesidad promover iniciativas a nivel de educación superior en Europa que estén *“particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación”* (Feixas, 2004; Hawes, 2005; Martínez y Añaños et al., 2009), de tal modo que se remodelen estructuras, contenidos y culturas partiendo de indicadores comunes para asegurar un sistema comparable, competitivo y atractivo a nivel nacional, europeo e internacional.

Ésta es una situación que no se transfiere de inmediato a todas las Universidades europeas en general, ni a la española en particular, sino que necesita de un proceso de adecuación y consolidación, representado por las diferentes “Conferencias” existentes a nivel europeo que impulsan en cada momento las acciones más necesarias para lograr que dicha transferencia cobre sentido en la realidad cotidiana de cada escenario educativo superior en Europa. Concretamente, serán las Cumbres celebradas en Praga (2001), Berlín (2003) y Lovaina (2009) en las que se haga mayor hincapié, por una parte, en la necesidad de que tanto instituciones de educación superior como agentes partícipes de las mismas participen de manera activa y constructiva en la configuración del EEES, como de otra parte, potenciar la investigación y formación investigadora en el EEES para la mayor competitividad del mismo a nivel internacional y mayor calidad en la enseñanza que se deriva de éste y, finalmente, a un año vista de dar por finalizada la primera fase del “Proceso Bolonia”, se sigue proyectando el interés de aproximar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales para fomentar la transferencia de iniciativas y mejorar la colaboración a nivel internacional. Es así como en el año 2004 se pone en marcha el Programa Erasmus Mundus, por parte de la Comisión Europea, con la finalidad de dar un impulso a esa dimensión europea tanto fuera como en el interior del continente y de incrementar el atractivo del “Plan Bolonia” hacia el marco de la educación superior.

Iniciativas como éstas y otras de similar calado, en las que el objetivo prioritario es hacer llegar las propuestas europeas a otras zonas del mundo, tienen su fruto en forma de diseños académicos varios en regiones como Latinoamérica, África del Norte y algunas comunidades del Oriente Africano, el Sudeste Asiático, Estados Unidos o Canadá (Ávila, 2007; Fernández, 2010;

Gacel-Ávila, 2011; Otieno, 2009; Ramírez, 2011), aunque también se reconoce que esta influencia vendrá determinada por numerosos elementos que obstaculizan y limitan el desarrollo de las tendencias europeas tales como la estabilidad, homogeneización económica y política de la región, la asunción de un compromiso desde el inicio con la Convergencia en la educación superior, las asimetrías entre las prácticas educativas entre regiones, etc. que hacen que la promoción de la dimensión europea, en el resto del escenario mundial, se esté desarrollando de una forma diferente a como sucede en el propio continente europeo y más específicamente en España.

2.1.2.3. Consideraciones finales

A modo de recapitulación de todo lo que han significado estos presupuestos para la universidad española, De Miguel (2013) recoge los datos pertenecientes al Informe Anual “*Datos y cifras del sistema universitario español*” del MECD (2011), donde se sintetiza de manera concisa la situación de la educación superior en nuestro país tras la superación de la primera fase de implantación del “Plan Bolonia”. Así destacan los siguientes apartados:

a) La mayoría de las universidades han optado por renovar las titulaciones ya establecidas sin realizar un análisis riguroso previo sobre su viabilidad actual y adecuación a las necesidades sociales futuras. Aunque existía una propuesta inicial del Consejo de Universidades de efectuar una reducción importante (en torno a un 40%), lo cierto es que la tasa de titulaciones no renovadas es muy baja (en torno al 5%) y las de nuevo formato aún menor (no llega a un 2%).

b) La organización de las titulaciones de grado en torno a perfiles profesionales que permitan capacitar a los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo no se ha realizado de forma sistemática mediante un análisis riguroso de las necesidades y demandas futuras del mercado laboral ni tampoco se han tenido en cuenta para ello las diversas funciones y tareas que puede desempeñar el titulado en los distintos contextos laborales.

c) La escasa vinculación de los nuevos títulos con el mundo laboral ha determinado que la relación de las competencias que se establecen como marco de referencia de una titulación no se presente de forma estructurada en función de las tareas que debe saber desempeñar el titulado en los distintos contextos laborales a los que puede acceder. Los listados que aparecen en muchos planes constituyen más bien objetivos académicos que propuestas sobre la adquisición de competencias de carácter profesional.

d) El hecho de que haya primado a la hora de organizar una titulación el perfil e intereses académicos sobre los profesionales, ha determinado que la renovación de los contenidos curriculares haya sido muy escasa. Debería haber existido una mayor participación y control externo de los empleadores (colegios profesionales, empresas, administraciones) para lograr una planificación curricular más ajustada a la adquisición de las competencias profesionales, dado que éste debería ser el objetivo de las titulaciones de grado.

e) La organización de titulaciones compartidas entre varias Universidades nacionales y extranjeras a efectos de facilitar el intercambio y la movilidad de profesores y alumnos, así como la empleabilidad de los egresados, ha sido mínima. La ausencia de Redes y Alianzas previas entre las universidades ha sido la principal causa que ha impedido establecer los convenios preceptivos para ello y, en consecuencia, cumplimentar este objetivo de la reforma curricular.

f) Los programas formativos presentados para la aprobación de cada titulación adolecen de originalidad ya que todos han sido elaborados de acuerdo con los requisitos establecidos por la ANECA y otras Agencias con competencias en este campo. Las universidades se han limitado a rellenar los protocolos preceptivos para cada titulación aún a sabiendas que difícilmente podrían asumir las exigencias organizativas y académicas que su puesta en práctica implicaría (pp.17-18).

Con esta situación y desde una óptica más actual, en el año 2013 se ha elaborado un Informe titulado *“Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”*, desarrollado por una Comisión de expertos nombrados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte del que se extrae lo siguiente en cuanto a la adaptación del sistema de enseñanza universitaria española al EEES:

- ↳ La organización de los estudios en 4 + 1 años (grado + máster) ha resultado complejo en dos aspectos: por una parte hubiese sido más fácil pasar de un sistema 3+2 años (diplomatura + licenciatura) a otro sistema 3+2 años (grado + máster) que no al sistema actual y por otra parte, esta organización aleja a España del resto de tendencias europeas debido a que las carreras (técnicas) más largas han visto acortado parte de su plan de estudios (profesionalizante) para lograr esta adaptación, impidiendo así un reconocimiento en muchos países de este tipo de cualificación.
- ↳ La movilidad internacional se ha visto igualmente influenciada por este modelo de estructuración de las titulaciones al no concordar con aquellos otros países que han optado por el modelo de 3+2 años (grado + máster).
- ↳ A nivel administrativo se apunta igualmente la necesidad de reducir el considerable volumen de burocracia que ha supuesto la implantación del “Plan Bolonia” y que poco o nada tiene que ver con ello.
- ↳ Finalmente apuntan la necesidad de introducir algunas modificaciones de carácter reglamentario de cara a mejorar la situación de las titulaciones técnicas que son las que mayor perjuicio han sufrido. Estas modificaciones son:

a) La clarificación de la formación y los estudios que presuponen los distintos títulos universitarios ante la sociedad y los empleadores, nacionales e internacionales, incluyendo:

b) La explicación internacional del nuevo sistema educativo universitario español.

c) La salvaguarda de las acreditaciones internacionales ya obtenidas en su día por los antiguos títulos. MECD (2013:64-66).

De ahí que parece evidente, como apunta De Miguel (2013:18) que:

“aunque las instituciones se han limitado a cumplir la norma, el esfuerzo de actualización y adaptación de los planes de estudio a la Convergencia Europea ha sido en la mayoría de los casos puramente formal, sin llegar a asumir plenamente las exigencias que este proceso implicaba. Las universidades no han aprovechado las oportunidades para introducir cambios relevantes, limitándose a llevar a cabo el proceso de renovación curricular más como una exigencia externa que como algo necesario y urgente que deberían

abordar dadas la situación actual de las relaciones entre la formación universitaria y la inserción de los estudiantes en el mundo laboral”.

Este factor como muchos otros (*carencia de una planificación estratégica vinculante, falta de liderazgo institucional, escasa implicación de las Comunidades Autónomas, la fragmentación de la comunidad universitaria, las resistencias del profesorado para asumir un nuevo rol de la función docente, la escasa cultura innovadora, la poca utilización de procesos de autoevaluación, la confusión entre los sistemas internos de Aseguramiento y Garantía, etc.*) (De Miguel, 2013) han venido a condicionar de manera explícita el desarrollo de todos y cada uno de los objetivos, tanto los iniciales marcados en la “Declaración de Bolonia” como los sucesivos emergidos de las continuas Reuniones, Conferencias, Declaraciones, etc. convocadas y de ahí que predomine cierta actitud de desencanto, tanto a nivel interno como a nivel externo y se haya optado por un diseño de universidad generalista en el que no han tenido cabida más que un modelo de acción, siendo esto perjudicial para el logro de la calidad y la excelencia en el desarrollo de la enseñanza superior española.

2.2. EL PROFESOR UNIVERSITARIO

Al igual que sucede con el contexto que envuelve a la educación superior, la figura del profesional que desarrolla su trabajo en el seno de la misma es un tema abordado en innumerables trabajos y desde muy diversas perspectivas de análisis. Concretamente Dorfsman (2012:3) señala como las principales dimensiones de este hecho: “*la académico-disciplinar, la técnico-pedagógica, la crítico-social y comunitaria y la personal-reflexiva*”.

Este crisol de dimensiones desde las que enfocar la figura y labor del profesorado universitario ha llegado hasta un siglo XXI en el que los cambios que se suceden alrededor de la educación superior (relacionados con un proceso de Convergencia Europea: competitividad, movilidad, excelencia y calidad, etc.) y a nivel social (la globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento) (Palomares, 2004), exigen más que nunca un continuo análisis y revisión del quehacer del profesional que los pone en marcha y al que, de un modo u otro, se le tilda de principal referente para la adecuada promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje por los senderos que marca año tras año el recién creado EEES.

Es decir, se trata de acceder de manera integral al conocimiento de esta figura profesional para, a partir de ahí, entender mejor el proceso de cambio de identidad que la cultura universitaria está experimentando para acabar siendo una estructura flexible que permita, por una parte, acceder al conocimiento existente y por otra, el desarrollo de las personas a partir de las exigencias y posibilidades que ofrece la sociedad actual (Goñi, 2005).

2.2.1. Aproximación a la profesión docente universitaria: funciones y competencias. Un nuevo perfil profesional

La aproximación a la realidad del profesional que trabaja en la enseñanza universitaria, como decimos, es una dimensión compleja y multidimensional en la que entran en juego diferentes factores.

El primero de los factores de relevancia para comprender la dimensión que alcanza la figura del docente universitario es el marco de las funciones que desempeña y que se le atribuyen como profesional de este nivel educativo. Precisamente éste es uno de los factores más ampliamente estudiados a nivel científico, ya sea a través de estudios clásicos sobre funciones del docente y su vocación, estudios más funcionales, estudios operativos, síntesis factoriales, etc. (Benedito, 1983), que en definitiva ofrecen como resultado un conjunto de funciones ligadas al profesor universitario y que Benedito (citado en Bozu, 2008:110) sintetiza en las siguientes:

- a) La docencia en sus fases de planificación, acción y evaluación.*
- b) El estudio y la investigación.*
- c) La difusión de sus investigaciones.*
- d) La innovación pedagógica.*
- e) Las tutorías y la evaluación de los estudiantes.*
- f) La participación responsable en la selección y formación de otros profesionales.*
- g) La participación en la gestión académica.*
- h) El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura y de la sociedad.*
- i) La potenciación de las relaciones interdepartamentales e interuniversitarias.*
- j) La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.*
- k) El trabajo en equipo, tanto en la docencia como en la investigación, contribuyendo a la creación de redes nacionales e internacionales.*
- l) La actualización permanente de sus conocimientos científicos y pedagógicos.*

Todas y cada una de estas funciones van a quedar ligadas de manera directa con otros factores relacionado con el desarrollo profesional y con las prioridades que en cada una de las etapas del ciclo profesional emerjan como necesidades a las que atender. Además de ello, estas funciones vienen a responder a las necesidades que la sociedad y la propia institución universitaria demandan al profesorado en un contexto actual en el que se le vuelven a ofrecer atribuciones (con diferentes enfoques para comprender su relevancia en la intervención en el proceso de enseñanza), que ligadas a la excelencia y a la calidad, le obligan ahora más que nunca, no solo a dar lo mejor de sí para desarrollar su práctica profesional sino también para promocionar y consolidar su profesión.

Para profundizar en las atribuciones que hemos reseñado a título muy específico, es preciso señalar que la literatura tiende a agruparlas en tres grandes bloques de funciones profesionales que desempeña el profesorado universitario: la función docente, la función investigadora y la gestión académica-administrativa (Bernett, 2005; Greenbank, 2006; Halse, Deane, Hobson, Jones, 2007; Hernández, 2002; Sancho, 2001; Sancho, Creus y Padilla, 2010; Sánchez y Mayor, 2006; Tomás, Castro, Feixas, 2012; Vidal y Quintanilla, 2000; Zabalza, 2002; 2009), sostenidas a su vez por un marco normativo (LOU, LOMLOU) en el que simplemente se define a este profesional como Personal Docente Investigador (PDI), dejando así entrever a qué tipo de profesional nos referimos cuando nos hacemos eco de su presencia en la universidad y en definitiva, cuáles serán las funciones que debe desempeñar, puesto que como apuntan Sancho, Creus y Padilla (2011:21):

“En España, aunque el profesorado universitario no firme un contrato en el que se especifique las responsabilidades que implica el desempeño de su trabajo en las diferentes categorías que se puede asumir, se sabe que tiene que enseñar al alumnado, que ha de investigar y divulgar los resultados de la investigación y atender a distintas tareas de gestión que van desde la asistencia a las reuniones de los distintos consejos y comisiones, hasta las jefaturas de estudios, la dirección de los departamentos, los decanatos y los rectorados, pasando por la gestión de planes de estudios, asignaturas, grupos de investigación, etc.”.

Así, pasamos a describir cada una de estas funciones y los rasgos más relevantes que las definen.

2.2.1.1. La función docente

La primera de las tres funciones que tradicionalmente se viene atribuyendo al profesorado universitario, vamos a entenderla como *“una actividad que requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación ad hoc y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito”* (Zabalza, 2002:110) con el fin último de facilitar al estudiante una formación científico-cultural y una capacitación para el desempeño de una profesión. Además, como ya indicábamos, como respaldo legal, la LOU la atiende en el artículo 33 de la siguiente manera:

- 1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la universidad.*
- 2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus universidades.*
- 3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional (LOU, Art.33).*

En este marco legal se aprecia una falta de concreción que hace que podamos hablar de la amplitud y complejidad que envuelve a la docencia en un desempeño, en el que además inciden numerosos factores como: las expectativas y motivaciones de los alumnos, la formación docente, los recursos institucionales, el carácter de las materias, la carga de dedicación e interés docente, el prestigio obtenido por su realización, etc. (Feixas, 2002b; García-Valcárcel, 2001). En definitiva, *“ser profesor universitario es algo que cada persona construye por su cuenta con las materias primas que le ofrece el lugar de trabajo”* (Knight, 2008: 87).

Esta situación que describimos de subjetividad, relacionada con las funciones que como docente ha de desarrollar el profesorado en el marco de la educación superior universitaria, ha sido abordada en diferentes trabajos ya sea, desde la óptica del propio docente o bien desde la del alumnado (Alterio y Pérez, 2009; Feixas, 2010; Feixas, Borrell y Marqués, 2000; Ferrer y González, 1999; Gros y Romañá, 2004; Mayor, 1996; Mas, 2011; Ruiz, et al., 2008; Zabalza, 2003). Y en base a ello, podemos destacar las principales funciones a nivel docente que se atribuyen al Personal Docente e Investigador (PDI):

- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseño, selección y preparación de contenidos y materiales disciplinares.
- Orientar, guiar y facilitar el aprendizaje con explicaciones comprensibles para desarrollar capacidades en los alumnos. Co-aprender y promover un descubrimiento guiado.
- Gestionar entornos de aprendizaje (manejo de la comunicación-relación con los alumnos).
- Tutorizar a los estudiantes y orientarles en las demandas personales, profesional y académicas.
- Motivación, dinamización de grupos y promoción de la reflexión crítica y curiosidad intelectual.
- Evaluar tanto el proceso de aprendizaje del alumnado, los recursos y su propia práctica.
- Actualización permanente de contenidos, metodología, sistemas de evaluación, bibliografía, materiales, recursos (TIC), etc.
- Transmitir experiencias, conocimientos, información, etc. para complementar el proceso de aprendizaje del alumno y otorgarle mayor significación.
- Investigar y colaborar con los compañeros para mejorar la práctica.
- Etc.

Éstas a su vez podrían quedar estructuradas en tres fases concretas que establece García-Valcárcel (2001) y que responderían a tres momentos en el desarrollo profesional del docente. Estaríamos hablando de:

- a) Una primera fase (preactiva) en la que se plantea un *proceso de planificación de la enseñanza* y en el que los docentes han de proceder con una primera reflexión sobre los aspectos curriculares básicos con los que definir, fundamentar y clarificar el futuro didáctico de la práctica docente.
- b) Una segunda fase (interactiva) en la que el docente lleva a la práctica las consideraciones didácticas anteriores a través de un *proceso metodológico*, con el que crea el ambiente de aprendizaje necesario para que el alumnado desarrolle y adquiera las competencias necesarias para su futuro quehacer profesional.
- c) Una tercera y última fase (postactiva), en la que se *evalúa el proceso de enseñanza* desarrollado y para la que vuelve a existir un proceso de reflexión y análisis, con el que identificar el grado de calidad de su desempeño profesional (a nivel cognitivo, ético y técnico).

Así pues, en base a estas consideraciones, Mas (2011)³² realiza una clasificación de las competencias (Tabla nº4) que en el contexto actual se esperan del profesorado universitario para desarrollar una función docente de calidad y asegurar así la presencia de profesionales cualificados, en una universidad que camina por la senda de la Convergencia Europea a una velocidad vertiginosa y en la que las adaptaciones a los cambios propuestos para la educación superior, es el día a día de una profesión en evolución.

³² Igualmente otros autores como Álvarez et al. (2009); Ayala (2008); Pérez (2005); Perrenoud (2004); Tejada (2009); Valcárcel (2004) o Zabalza (2003), realizan clasificaciones sobre las competencias docentes del profesor universitario.

Tabla nº4. Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje. 1.2. Diagnosticar las necesidades. 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional. 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto. 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia. 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido. 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos. 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación. 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno. 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución. 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.	3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje. 3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos. 3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales. 3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido. 4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos. 4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. 4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente. 4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida. 4.6. Implicarse en los procesos de co-evaluación. 4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.	5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales. 5.2. Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente. 5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje. 5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente. 5.5. Auto-diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, facultad, área, departamento, titulaciones...).	6.1. Participar en grupos de trabajo. 6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia. 6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento. 6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos. 6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas... 6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes.

Fuente: Mas (2011).

El planteamiento de estas competencias para desempeñar una labor arraigada a costumbres y convicciones (*“a enseñar se aprende enseñando; para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador; aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno; una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone, etc.”*) (Zabalza, 2009:76) con una tradición muy consolidada y que, en muchos casos, no hacen más que seguir generando confusión en la figura del profesor universitario, supone un paso muy importante para superar todas ellas y lograr el compromiso que se espera del profesor con una función que sigue ocupando un segundo plano, en cuanto a la rentabilidad que se obtiene de ella para la promoción e incentivación profesional (Buela-Casal, 2007; Madrid, 2005; Martínez, 2005; Tomás, et al., 2011), pues aunque se apunte en la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la LOU, que *“...se regulará el procedimiento de acreditación ... de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora”* (LOMLOU, 2007), como mencionamos, son muchos los factores que en esta función vienen incidiendo y no es fácil operativizar la calidad docente ni disponer de estándares internacionales sobre la misma para su valoración.

2.2.1.2. La función investigadora

Otra de las funciones que se le atribuyen al profesorado universitario, tiene que ver con *“la contribución al avance de la ciencia y con la búsqueda de verdades científicas y nuevos saberes”* (García 2008:37), o lo que es lo mismo: investigar.

Al igual que ocurre con la docencia, la investigación es una función reconocida del profesorado universitario en la dimensión legislativa, concretamente la LOU (con la concreción aportada posteriormente por la LOMLOU) dedica uno de sus Títulos (Título VII) a la investigación en la universidad y la transferencia del conocimiento y es en éste, en el que dos artículos, especialmente, atañen a la labor de la figura del profesorado:

- *Artículo 39. La investigación y la transferencia del conocimiento. Funciones de la universidad.*
 - *1. La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la universidad (...).*
 - *2. Se reconoce y garantiza la libertad de investigación en el ámbito universitario.*
 - *3. La universidad tiene, como uno de sus objetivos esenciales, (...) la formación de investigadores e investigadoras (...).*
- *Artículo 40. La investigación, derecho y deber del profesorado universitario.*
 - *1. La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las universidades (...).*
 - *1 bis) La universidad apoyará y promoverá la dedicación a la investigación de la totalidad del Personal Docente e Investigador permanente.*
 - *2. La investigación, (...) se llevará a cabo, principalmente, en grupos de investigación, (...).*
 - *3. La actividad y dedicación investigadora (...) será criterio relevante, atendiendo su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.*

- 4. Las universidades fomentarán la movilidad de su personal docente e investigador, con el fin de mejorar su formación y actividad investigadora (...). (LOU, 2001, LOMLOU, 2007).

Así pues, se puede apreciar en el diseño que marcan las leyes para el desarrollo de la investigación que ésta es una función primordial en el plano profesional del profesor y en el plano institucional de la universidad, con lo que es clara la diferencia (perceptible a simple vista) con el valor atribuido a la docencia.

Este valor que se otorga a la investigación en el plano de la educación superior, como apuntan Benedito (1996) y Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) va a ir focalizado en torno a dos grandes ámbitos de acción:

- a) De una parte *la investigación ligada al ámbito de las disciplinas o especialidades*: se trata de conocer y promover iniciativas próximas a las líneas de investigación de los profesores y grupos de investigación del departamento; en definitiva, se trata de poseer conocimientos actualizados (importancia de la dimensión internacional) sobre metodologías e investigaciones de la especialidad y sobre las técnicas y destrezas para promover la difusión del conocimiento (proyectos de investigación, papers, informes, etc.) derivado de este ámbito.
- b) De otra parte *la investigación de la propia actividad docente*: a partir de la autovaloración y del autoanálisis reflexivo de su práctica docente, el profesor debe emplear la investigación para mejorar el conocimiento pedagógico y para ello debe recurrir a factores como:
 - Planificación y diseño de la enseñanza.
 - Estructura y organización de los contenidos y actividades (teóricos y prácticos).
 - Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente.
 - Modos de comunicación y relación con los alumnos.
 - Selección de medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza.
 - El sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos.
 - Estrategias empleadas en la relación con los compañeros que imparten docencia en el mismo curso o en una misma área de conocimiento.
 - Etc.

Tanto desde una vertiente como desde la otra, el profesor universitario debe tener muy claro que la función investigadora es uno de los roles más trascendentales y por tanto de obligado compromiso si, por una parte, desea permanecer actualizado a nivel pedagógico y ofrecer una docencia innovadora y de calidad, y por otra, si tiene intenciones de promocionar dentro de la institución universitaria éste es uno de los principales elementos valedores para la tan valorada difusión de la información (conocimiento) al escenario científico-social.

Alcanzar esta premisa es una cuestión, como veremos con posterioridad, ampliamente discutida, pero a la que es más fácil llegar si tenemos en cuenta las competencias que como investigadores el profesor universitario ha de desarrollar. Y apoyándonos en el trabajo de Mas (2011), observamos que ofrece un exhaustivo análisis de éste tipo de competencias (Tabla nº5).

Tabla nº 5. Las 4 competencias de la función investigadora y sus 30 unidades competenciales

COMPETENCIAS	FUNCIÓN INVESTIGADORA: UNIDADES DE COMPETENCIA
1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos... 1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE... 1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación. 1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica. 1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales. 1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras. 1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación. 1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación. 1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación. 1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos). 1.11. Aplicar modelos teóricos planteados. 1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad. 1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones. 1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación. 1.15. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora.
2. Organización y gestión de reuniones científicas,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.	2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros. 2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios... 2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área. 2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales. 2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinarios internos y externos. 2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos...
3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.	3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación. 3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores. 3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas. 3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia. 3.5. Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal.
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación... a nivel nacional e internacional.	4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generados. 4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado. 4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido. 4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido. 4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario. 4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público...

Fuente: Mas (2011).

No obstante, al igual que sucede con la docencia, en esta función existen distintos factores que emergen como condicionantes del desarrollo de la misma y que podrían ajustarse a las dos grandes dimensiones por excelencia:

- a) La dimensión personal (interna): el sentido de pertenencia a un equipo de trabajo o el de aislamiento es un factor a tener en cuenta en la optimización del rendimiento (Tomás, et al., 2011); además los rasgos de la personalidad influyen igualmente en otros aspectos como el apoyo emocional, el establecimiento de relaciones interpersonales, el intercambio de conocimientos y la co-creación, etc. (Moss y Kubacki, 2007).
- b) La dimensión contextual (institucional): la carencia de elementos físicos (por ejemplo una sala de trabajo común), el planteamiento de estructuras jerárquicas rígidas y la conformación de políticas y comportamientos estancos de la institución son factores que impactan en la potenciación de la investigación (Moss y Kubacki, 2007); a ello habría que añadir la importancia de la financiación (Feixas, 2002b) y de la incentivación profesional que supone un alto índice de impacto en la investigación, como elementos claves en la promoción y autonomía a nivel investigador del profesor de universidad.

En definitiva, la función investigadora se ha convertido en una de las funciones prioritarias en la escena universitaria (Cochran-Smith, 2005) y como tal es vista por los profesionales encargados de su práctica y desarrollo, que la entienden cada vez más como un vehículo con el que llevar la práctica profesional universitaria (docencia e investigación) (Chisvert y Marhuenda, 2012) fuera de las fronteras institucionales a través de la difusión científica en revistas de alto índice de impacto, manuales, conferencias, congresos, etc.

2.2.1.3. La gestión

Finalmente, la tercera gran función que se atribuye al profesorado universitario está íntimamente ligada con la gestión-coordinación, *“en cuanto a que ha de participar en la dinámica-política organizativa en pro del desarrollo organizacional y la mejora de la formación, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional”* (Tejada (2009:9). Por esta razón, a nivel normativo es la propia LOU la que la recoge, en cierta manera, en sus páginas cuando afirma que *“la dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente”* (LOU, Artículo 68), de tal forma que puede entenderse como medio con el que participar de manera directa de la vida del centro y del que se derivan unas características particulares (Castro y Tomás, 2010):

- I. Existe una constante representatividad de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, que da como resultado una “burocracia profesional” con rasgos estamentales (Middlehurst, 2004) (donde el profesorado está dividido en función de su rango o nivel académico) y que supone en muchos casos, que los cargos directivos se asignen entre los más veteranos a través de un “sistema matricial” en el que *“se combinan dos líneas de autoridad que asumen sus propias funciones y toman sus propias decisiones: por un lado la línea académica de facultades y departamentos (academia) y, por otro, el personal de administración y servicios (gerencia)”* (Castro y Tomás, 2010:169).
- II. De igual modo destaca la *no profesionalidad del cargo de gestión* por la que muchos profesores asumen determinados cargos de gestión de forma voluntaria y temporal (son menos valorados de cara a la promoción profesional) para evitar que influyan negativamente en la docencia y la investigación (Hancock, 2007; MEC, 2009; Smith, 2008; Tejedor, 2009).
- III. Finalmente, y ligado al apartado anterior, destaca la *transitoriedad de los cargos*. Una vez finalizado el periodo de tiempo determinado para cada uno de los mismos (parte condicionados a

los periodos de mandato institucional) se renuevan los cargos y con ellos las políticas y las actuaciones futuras.

Además de estas características inherentes a esta función, es preciso tener en cuenta los dos escenarios posibles desde los que diseñar su desarrollo, ya sea a través de cargos unipersonales o colegiados: de una parte la administración de la universidad (cargos en departamentos, facultades y universidad) y de otra la administración relacionada con el cuerpo académico (coordinaciones de equipos, gestión académica, equipos de trabajo, etc.). En base a estos dos planos de trabajo, Sánchez (2001:193) establece las siguientes funciones de gestión ligadas al profesor universitario:

- *Evaluar investigaciones y buscar financiación para los trabajos de investigación.*
- *Participar en la selección de otros profesores.*
- *Gestionar y administrar los planes de estudio.*
- *Cumplimentar actas.*
- *Gestionar asuntos económicos.*
- *Organizar seminarios, jornadas y congresos.*
- *Asistir a reuniones.*
- *Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de las relaciones interdepartamentales, interuniversitarias y con el mundo del trabajo y la cultura.*
- *Extensión universitaria.*
- *Cooperación y asesoramiento a instituciones públicas y privadas.*
- *Desarrollo de trabajos profesionales para entidades sociales.*
- *Etc.*

Todas estas funciones, a su vez se verán traducidas en competencias como las que apuntan Álvarez-Rojo et al., (2009, 2011):

- ↳ Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de ERASMUS, proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales, etc.).
- ↳ Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación.
- ↳ Trabajar en equipos o grupos multidisciplinarios.
- ↳ Trabajar en equipos docentes en el propio departamento.
- ↳ Trabajar en equipo con personas externas a la universidad.
- ↳ Conectar con las necesidades de la sociedad y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés.
- ↳ Conocer y aplicar estrategias de toma de decisiones.
- ↳ Gestionar proyectos de investigación.
- ↳ Conocer y aplicar sistemas y modelos de planificación y gestión.
- ↳ Gestionar grupos multiculturales y multilingües.

En todo caso, la gestión debe permanecer al lado de la investigación y la docencia, como una manera de contribuir a la calidad de ambas funciones y ser así, un pilar básico en el desarrollo y adaptación de la universidad a los cambios que la dimensión europea ha proyectado sobre la educación superior.

Además, de todas las características expuestas hasta ahora en relación a las funciones de docencia, investigación y gestión en la universidad y la complejidad que entraña su desempeño, son muchos los estudios que recogen la necesidad de dar un impulso a estas funciones del profesorado universitario y, como opción mejor situada para esto aparece la formación (Álvarez-Rojo, et al., 2011; Bozu, 2008; Carrasco, Morales y Sánchez, 2011; Castro y Tomás, 2010; Delgado, 2013; Montilla, 2003; Sánchez, 2001; Smith, 2008; entre otros). En caso contrario, el proceso de desarrollo de cada una de estas funciones adquiriría una dimensión intuitiva, autodidacta, próxima a modelos de profesores experimentados de los que se han rescatados buenas experiencias formativas, condicionada por los prototipos de actitudes y prácticas docentes que se imponen socialmente, dependientes de las expectativas y exigencias del alumnado, o de la estructura política, social y económica que envuelve a la universidad.

Por lo tanto estas tres funciones serán las bases que, a nivel normativo, en nuestro país se vienen entendiendo como clásicas en el desempeño profesional del profesorado universitario y a través de las cuales, la educación superior ha ido experimentando los cambios y transformaciones que desde las políticas sociales y educativas se le han trasladado. Y es en este sentido, que Pedró (2004:66) afirma que:

“como en todos los restantes sectores laborales, está emergiendo un nuevo sentido profesional que tiende a poner énfasis en aquellas cualidades más asociadas con los modelos gerenciales o de mercado que con el modelo típicamente colegial como, por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, de evaluar el coste de las distintas operaciones que se desarrollan, de orientarse a la obtención de resultados, de responder a criterios externos de calidad y de ser capaz de crear y mantener activamente redes dentro y fuera de la propia institución y de las fronteras nacionales”.

De ahí que la formación y desarrollo profesional de esta figura, en este nivel educativo, sea un constante caldo de cultivo para investigaciones con las que tratar de ofrecer una visión panorámica de la situación actual de la educación superior en España y más concretamente, de la labor del profesorado en la misma (Álvarez-Rojo et al., 2009a; Benito, Cruz y Icarán, 2005; Esteban, 2013; Galán, Amilburu y Muñoz, 2012; García et al., 2010; Gros y Román, 2004; Imbernón, 2010; Ion, y Cano, 2012; Martínez, 2007; Mayor, 2011; Palomares y Garrote, 2009; Rodríguez-Espinar, 2003; Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero, 2011; Román y Gros 2003; Ruiz et al., 2008; Torrego, 2004, etc.).

2.2.1.4. Un desafío pendiente: el equilibrio entre las funciones del docente universitario

Tras la revisión de este entramado de roles y competencias a desarrollar por parte del profesor universitario, parece evidente que resaltan dos rasgos fundamentales a tener en cuenta:

- a) A nivel práctico todas y cada una de estas tareas van a coexistir y van a estar interconectadas en momentos puntuales del desarrollo profesional de profesor universitario.

- b) Y por otra parte, aunque la conexión entre las distintas funciones es evidente, también se percibe una dedicación temporal diferente entre ellas motivada por diferentes agentes condicionantes, como pueden ser las motivaciones externas para la promoción, los intereses del profesorado, las exigencias institucionales, etc., y es aquí donde la investigación toma cierta ventaja con respecto al resto de funciones.

En base a ello, son muchos los estudios que han tratado este dilema (Caballero, 2009; Chisvert y Marhuenda, 2012; Cochran-Smith, 2005; García, 2007; Murray et al., 2009; Rowland, 1996; Sánchez y Mayor, 2006; Sancho, 2001; Sancho, Creus y Padilla, 2010; Simons y Elen, 2007; Tomás et al., 2012; Vidal y Quintanilla, 2000) y han intentado buscar un “sano equilibrio” con el que lograr que la figura del profesor universitario posea un desarrollo integral, a partir de un uso compartido y significativo de todas y cada una de sus funciones, superando así los condicionantes que ya hemos citado para cada función.

Pero, sin dudas uno de los mayores motivos por los que hablamos de esta diferencia en la distribución del tiempo, es por la ausencia de una normativa clara que aporte cómo ha de ser la distribución de los tiempos para cada tarea en función de aspectos como la categoría laboral, o por cualquier otro factor. Así la LOU en su artículo 40.3 solamente apunta que la “*universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora*”, y en su concreción al régimen de dedicación tras el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, en su Artículo 6, por el que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, da una nueva redacción al artículo 68 dejando nuevamente claro que:

“el profesorado de las universidades públicas ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación será, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos...” y “la dedicación a la actividad docente de este personal podrá variar en función de la actividad investigadora reconocida de conformidad...” (RD-ley 14/2012, art. 68).

Por lo tanto existe una triple función para el profesor universitario, pero como apuntan estudios como el realizado por Vidal y Quintanilla (2000), en el que se indica que el profesorado universitario español dedica el 46% del tiempo a la enseñanza, el 41% a la investigación y el 13% a tareas de gestión y otras derivadas de la misma, existe una clara descompensación entre dichas funciones.

Este es un punto de partida en el que se aprecia un claro “equilibrio inestable” (Rodríguez-Espinar, 2003) entre docencia e investigación que, con el paso del tiempo (y la primacía de aspectos ligados a la selección, evaluación y promoción del profesorado) ha supuesto una clara priorización de la función investigadora frente a la docente (Tomás et al., 2012) porque ahora más que nunca, la necesidad de “*promoción profesional para estabilizar y consolidar la situación laboral conduce a los docentes universitarios a destinar sus esfuerzos a la redacción del trabajo de tesis, a la publicación de artículos y a su implicación en proyectos de investigación*” (Sánchez y Mayor, 2006:925).

Por esto tradicionalmente se ha venido hablando de una triple perspectiva desde la que analizar la relación existente entre la docencia y la investigación y así, Sancho (2001) apoyándose en los aportes de Braxton (1986) señala tres posibles perspectivas: a) La nula (cuando no existe relación);

b) La de conflicto (cuando la relación es negativa); y c) La complementaria (cuando existe similitud entre la docencia y la investigación). Es preciso que hagamos mención a las dos últimas puesto que son las más importantes de cara a lograr este equilibrio del que hablamos, y para ello seguimos el trabajo de Palazón (2011) quien realiza un claro análisis de las mismas (Figura nº2):

Figura nº2. Enfoques para comprender las interferencias y conexiones entre docencia e investigación

Interferencias entre docencia e investigación

- Algunos aspectos implicados en las actividades docentes entorpecen la buena investigación, incluso cualquier clase de investigación. Dar clase a grupos diferentes, con un gran número de estudiantes, teniendo muchas horas de clase y un horario poco favorable, reduce la posibilidad de investigar.
- La puesta en práctica de nuevos programas aumenta el tiempo requerido para la enseñanza, disminuyendo el tiempo dedicado a la investigación.
- La investigación con instituciones externas requiere viajar, lo que afecta a la docencia.
- La investigación muy especializada afecta a los cursos más generales y básicos de forma negativa.

Relaciones positivas entre la enseñanza y la investigación

- La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa). Es más, los académicos no pueden ser buenos sin hacer investigación, aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente.
- Algunas de las infraestructuras conseguidas a través de proyectos de investigación también se utilizan en actividades de enseñanza.
- Las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículum, afectando de forma positiva a los cursos especializados.
- Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es favorable.

Fuente: Palazón (2011).

Este sería uno de los muchos enfoques existentes a la hora de valorar la relación entre docencia e investigación. Una relación cuyos enquistamientos (*la investigación es necesaria para mejorar la docencia, lo que se investiga no tiene porqué tener relación con la docencia que se imparte, a nivel docente la institución premia a todos por igual independientemente de cómo lo hagan, el logro de un tramo de investigación exige una valoración rigurosa por expertos, etc.*) (Blázquez, 2004; Feito, 2002; Gros y Romañá, 2004; Montero, 1993, etc.) se han ido prorrogando a través del tiempo y por tanto, como apunta Caballero (2009:131) “*no pueden establecerse sentencias firmes que generalicen la situación marginal que ocupa la docencia frente a la investigación, pues también existe profesorado comprometido que se esfuerza por establecer un equilibrio entre ambas*”. Aunque lo que sí que parece evidente, es que los vaivenes existentes en esta dualidad pueden tener algún tipo de repercusión en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes universitarios (Blázquez, 2004) y en la cultura profesional que se transfiere a las futuras generaciones de profesores universitarios.

En definitiva, este debate entre docencia e investigación queda en un punto intermedio, en el que creemos que la postura más sensata es la de reconocer la existencia de una constante interacción

entre ambas funciones, lo que no por ello debe significar el perjuicio de una de las dos a la hora de priorizarse alguna de ellas en un momento puntual del desarrollo profesional docente. Como apunta Palazón (2011: 98):

“si un profesor investiga, si está elaborando conocimiento sobre un tema o problema y es capaz de pensar que el conocimiento que se transmite, traspasa o se hace accesible a los estudiantes, no es diferente al que se desarrolla en la investigación, en principio, está en mejor situación para hacer vislumbrar al alumnado la complejidad del conocimiento, su provisionalidad, su potencial para explicar el mundo e intervenir en él, así como su capacidad para modelar opiniones y prácticas”.

Y para esto será necesario que la reflexión, la formación y el compromiso con su profesionalidad vuelvan a convertirse en los ejes principales en base a los cuales construir dicha interacción, dejando a un lado la idea de aquellos que son “buenos investigadores” son “buenos docentes” (Knight y Trowler, 2001) y tratar de “ser competentes” en ambas funciones y aprovechar los beneficios de estas competencias, para mejorar la realidad de la educación superior e incorporar las exigencias el marco social transfiere a la universidad.

2.2.1.5. Un nuevo proceso de metamorfosis en el perfil del profesor universitario

Este ritmo trepidante de transformaciones, debates y exigencias sucedidas a lo largo de la historia de la educación superior y continuando a día de hoy con la propuesta de un nuevo cambio cualitativo para la profesión docente, no hace más que generar en el profesorado una falta de voluntad hacia el cambio y la necesidad de obtener una garantía de que su actitud positiva y colaboración con el mismo se vea reconocida, no solo a nivel de buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en su propia calidad de vida como docentes e investigadores (De Miguel, 1998; Gros y Romaña, 2004), pues hasta ahora ha visto como la relación evolutiva entre sociedad, cultura y universidad no ha servido más que para alterar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr resultados positivos pero muy a largo plazo.

En esta ocasión, el cambio cualitativo del que hablamos y al que ya hacíamos mención en el apartado anterior, parte de la transformación institucional de la universidad como lugar donde se generan las principales aportaciones científicas y culturales para trasvasarlas a la sociedad, para convertirse en una institución que no posee el monopolio del conocimiento experto, sino que existen otras fuentes de conocimiento externas a la propia universidad que también han de ser tomadas en cuenta a la hora de trabajar con el alumnado puesto que influyen de manera directa en su formación.

Como consecuencia de ello, vemos necesario la reformulación del perfil profesional del profesor universitario, entendido éste último como *“la confluencia entre patrones internos, personales, formas de ser y de concebir su profesión, y patrones externos, sociales, académicos que expresen el sentir de la sociedad o del grupo de referencia respecto a qué se espera del profesional”* (Marcelo, 1993:4).

En este caso y, dada la complejidad y amplitud de lo que supone afrontar el perfil profesional del profesorado universitario (cuestiones relacionadas con la formación actual, el diseño curricular, el papel del practicum y de las prácticas a nivel de materias, los roles/funciones, la actualización del conocimiento profesional, la cultura profesional que se genera en los diferentes contextos de la enseñanza superior, etc.) optamos por aproximarnos de una forma más genérica hacia esta dimensión,

ya que de una forma u otra cada uno de estos rasgos son ampliados en los diferentes apartados teóricos de la investigación.

En esta línea, Troiano (citado en Feixas, 2002a) habla de cuatro posibles tipos de perfiles profesionales ligados al profesor universitario: *el profesor científico*, con gran dedicación a la investigación; *el profesor profesional*, con una especial vinculación al marco profesional y con los actores institucionales ligados a la profesión); *el profesor vocacional*, con visión profesionalizante pero mucho más ligado al marco empresarial; y *el profesor pedagogo*, con especial dedicación a la docencia y puede o no dedicarse a la investigación. Y, más recientemente Álvarez et al. (2009a:274) proponía una clasificación (Tabla nº6) cuyos perfiles aparecen como altamente valorados entre el profesorado universitario, con lo que observamos nuevamente la dificultad para catalogar las características por las que se define un profesional de la enseñanza universitaria.

Tabla nº6. Perfiles docentes valorados por el profesorado

<i>Especialista en docencia</i>	Caracterizado funcionalmente por estar dedicado en exclusividad a la universidad, imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de enseñanza (Lección Magistral, Enseñanza Basada en Problemas, Enseñanza Clínica, Enseñanza Basada en Proyectos, etc.), tutela y supervisa los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado y, en su caso, es especialista en enseñanza virtual.
<i>Docente investigador</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación exclusiva a la universidad, imparte docencia preferentemente en cursos de postgrado sobre temas de su especialización investigadora, integra a profesores y estudiantes en procesos de investigación, gestiona proyectos y resultados de investigación a diversos niveles (nacional, internacional, interuniversitario...).
<i>Profesor asociado / de prácticas / clínico</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación parcial a la universidad, está en contacto con la práctica profesional de la titulación (ejerce la profesión), aporta conocimientos prácticos (procesos y procedimientos) para el desempeño de la profesión en determinados ambientes laborales, imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas.
<i>Multifunción</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación exclusiva a la universidad, imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (teóricas y prácticas), desarrolla tareas de investigación participando en proyectos y equipos de investigación, gestiona proyectos de innovación docente, participa temporalmente en la gestión de las unidades y órganos de la universidad.

Fuente: Álvarez (2009a).

Esto supone volver a hacer hincapié en las funciones y competencias que como profesionales de la enseñanza universitaria se le otorgan al profesor y que, desde el EEES se han convertido en la base desde la que afrontar un proceso de metamorfosis en el perfil del profesor universitario que, dadas las características de estas competencias profesionales (genéricas, difíciles de exhibir en contextos académicos, que se logran a largo plazo y no sólo como resultado del estudio de materias determinadas) (Sola, 2004) y del propio proceso de transformación, supondrá un nuevo reto para quienes siguen siendo los mismos en un contexto que trata de evolucionar a pasos agigantados.

De todo ello se desprende que la figura del profesor universitario tenga que evolucionar hacia un modelo sistémico e interdisciplinar en el que el saber, el saber hacer y el querer hacer, tanto en investigación como especialmente en docencia, han de ser las claves para la labor profesional.

Indudablemente esto ha de llevar a dejar atrás el rol de transmisor del conocimiento experto que le ha acompañado durante muchos años, para pasar a ser un facilitador, un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar a los alumnos para su desenvolvimiento en la sociedad desde un

aprendizaje comprensivo-significativo, apoyado en el impulso de competencias y cualificaciones adaptadas al contexto social y con un sentido crítico hacia los distintos canales de información que rodean su proceso de construcción personal y profesional; para esto emerge la necesidad de pasar de una evaluación sumativa y acreditativa hacia una evaluación formativa, procesual, en la que importa cómo se aprende y al tiempo que se impulsan tutorías de carácter personalizado con las que se potencie toda la función formativa que ha de promover la universidad como institución; además, como investigador tendrá que poner el acento en la importancia del proceso, la co-creación de un conocimiento innovador, productivo y útil (Álvarez et al., 2009b; Bozu, 2008; Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007; Egido et al., 2007; Eirín, García y Montero, 2009; Feixas, 2002a, 2002b; Madrid, 2005; Martínez, 2007; Palazón, 2011).

Y ésta es precisamente una idea que buena parte de los docentes ya reconoce haberse identificado con ella y la prueba es que nos encontramos con:

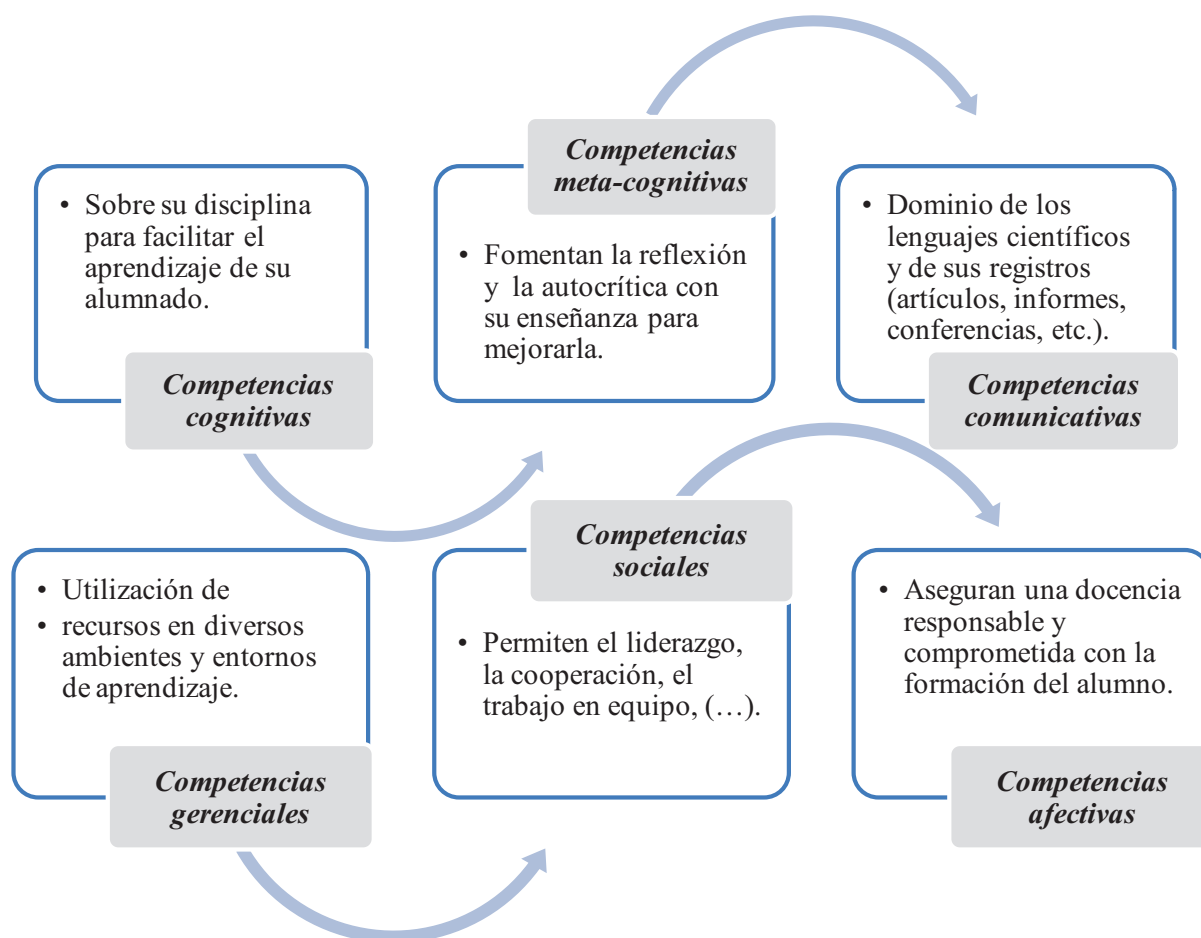
“docentes que dedican su tiempo a preparar sus clases de forma que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes, que investigan nuevas metodologías y criterios de evaluación, que reflexionan sobre los estilos de aprendizaje en la universidad del siglo XXI –donde las TICs introducen novedades interesantes en el procesamiento, asimilación y proyección de la información y del conocimiento en su alumnado–, que realizan investigación-acción, que se coordinan con otros compañeros para conseguir una formación intelectual, científica y ética en sus estudiantes (...) dedica gran parte de su tiempo a formarse pedagógicamente, a preparar actividades y materiales que faciliten los aprendizajes, realiza actividades de innovación, (...), por lo que la adopción de los ECTS no supone un gran cambio de su trayectoria docente; sólo bastaría con que desarrollase algunas técnicas metodológicas que profundizaran y mejoraran su estilo de enseñanza.” (Madrid, 2005:57).

Son por tanto ejemplos de “buenos profesores” que a medida que se incorporan los cambios a la universidad han puesto gran interés y atención en volcarse en su proceso de metamorfosis, para ir desarrollando poco a poco una nueva cultura profesional universitaria (apoyada en un marco competencial básico) (Figura nº3) desde la que hacer frente a las diversas premisas que abordan a la educación superior desde el marco europeo.

Para llegar a ello, son diversas las formas-modelos con los que cada profesional ha decidido iniciar esta senda y, como ya decíamos, la formación es la clave desde la que parten cada uno de ellos. En concreto Zabalza (citado en Madrid, 2005: 62-63) nos menciona varios modelos con los que posiblemente estos “buenos profesores” hayan afrontado el proceso de transformación del que hemos venido hablando en estas líneas:

- Modelos basados en el *apoyo mutuo* (sénior teachers, tutorías, integración graduada en la carrera).
- Modelos basados en programas de *investigación-acción* (elaboración de materiales o guías para el aprendizaje, estudio de variables didácticas, proyectos de investigación pedagógica, incorporación de las TICs).
- Modelos basados en el *enriquecimiento doctrinal* (cursos y talleres convencionales, manejo de bibliografías especializadas).
- Modelos basados en la *reflexión* (observación de las propias clases).
- Modelos basados en la *acreditación*.

Figura nº3. Competencias básicas para el nuevo perfil del profesor universitario



Fuente: Valcárcel (2004).

Por lo tanto, serán estos “buenos profesores” en los que más adelante profundizaremos con el objetivo de analizar más en detalle la importancia que de su práctica trasciende al cambio y transformación de la universidad española.

Mientras, continuaremos con aspectos inherentes al profesorado universitario que de igual forma, terminan de configurar la profesionalidad necesaria para desarrollar una labor educativo-social acorde a la época en la que nos encontramos.

2.2.2. Desarrollo profesional

Aproximarnos al concepto de desarrollo profesional ligado a la figura del docente, no es una tarea nada fácil a merced de la gran cantidad de variables que se encuentran en la bibliografía científica, sobre acepciones y diferentes postulados desde los que ofrecer una respuesta a la trayectoria profesional y personal por la que discurre la vida del profesional dedicado a la enseñanza.

Por este motivo y para no adentrarnos en análisis en profundidad a nivel conceptual (investigaciones como las realizadas por Castilla, 2003; De Vicente, 2002; García, 1999; Feixas, 2002a; De la Herrán, 2008; Imbernón, 2007, 2011; Marcelo y Vaillant, 2009; Medina, 2006; Rodríguez-Espinar, 1994; Zabalza, 2009, ya lo han hecho) solamente recogemos varias definiciones

que creemos que sintetizan la esencia de lo que significa el término desarrollo profesional aplicado al escenario educativo. En concreto recogemos las definiciones de:

- a. Equipo de expertos que elaboran el Informe: “La Formación del Profesor Universitario”, encargado por el Ministerio de Educación y Ciencia Español y que lo define como: *“cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”* (MEC, 1992: 35).
- b. Day (1998:4) quien afirma que: *“el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos orales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente”*.
- c. Más recientemente, Fernández (2007:2) lo define como: *“un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor”*.

De la evolución apreciada en estas definiciones y de las conclusiones extraídas del resto de las consultadas, por una parte coincidimos con Duta (2010:3) al indicar que *“hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de desarrollo profesional se globaliza en él la formación pedagógica inicial y permanente del docente”*, lo que a su vez se traduce en dos posturas opuestas:

“una gran parte de los profesores entiende como desarrollo profesional el progreso en la "carrera docente", otros, los menos, piensan que sólo existe desarrollo cuando mejora su capacidad para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y para resolver los problemas derivados de la práctica educativa, lo que les lleva a entender su profesión como una situación de constante aprendizaje” (De Miguel, 1998:193).

Por todo ello, éste es un proceso que posee una marcada dimensión estructural y objetiva (secuencia de fases o ciclos que completan la vida de la persona) pero también una importante dimensión subjetiva y personal (forma en que la persona vive y afronta su vida en base a sus experiencias) (Bolívar, 1998), en cuya intersección tiene cabida la configuración del desarrollo profesional integrando tanto las experiencias extraídas de la formación recibida, del saber acumulado en las organizaciones donde ha trabajado, como la secuencia de posturas profesionales que haya tenido en el curso de la vida.

2.2.2.1. Teorías y modelos sobre las fases-ciclos del desarrollo profesional docente

Desde esta aproximación conceptual al desarrollo profesional docente, hemos apreciado cómo este proceso en la trayectoria vital de la persona lleva implícito la existencia de una relación entre diversos factores como son: la edad y las experiencias vividas a nivel personal y profesional. A partir de este triángulo (Figura nº4), han sido muchas las investigaciones que a lo largo de los años han tratado de explicar el proceso de desarrollo profesional docente (sobre todo la comprensión de la personalidad y el cambio docente), dando a su vez lugar a diferentes teorías muy ligadas al marco de la psicología, la sociología y la pedagogía que han marcado en su horizonte el establecimiento de determinadas fases, ciclos o etapas asociadas a estos tres pilares de los que hablamos.

Figura nº4. Pilares determinantes en el desarrollo profesional



Fuente: elaboración propia (2012).

Y, principalmente, son los teóricos del desarrollo adulto los que en mayor medida han trabajado “*si existen preocupaciones, problemas y tareas comunes a la mayoría de los adultos u otras características asociadas a la edad*” (Fernández, 1995: 156-157), lo que a su vez ha encontrado repercusión en la investigación educativa, fundamentalmente, a través del empleo de perspectivas biográficas que han logrado establecer una consonancia entre el proceso de evolución profesional docente con el desarrollo de la persona y así obtener modelos comunes de desarrollo profesional³³. No obstante, Feixas (2002b:2) apunta que “*la literatura sobre la trayectoria docente de los profesores universitarios, los cambios y causas de los mismos ha sido mucho más limitada*”.

Por todo ello, apoyándonos en la siguiente tabla (Tabla nº7), seguimos la propuesta diseñada por Fuentealba (2006), para quien todos los modelos existentes en base al estudio del desarrollo profesional docente pueden encuadrarse en dos grandes categorías: a) *Aquellas aproximaciones teóricas que explican el proceso mediante el cual un individuo adquiere la categoría de docente a través del paso por diferentes etapas sucesivas*; b) *Aquellas teorizaciones ligadas a entender el*

³³ En Feixas (2002a:153-154) se exponen aquellos modelos y teorías ligadas al desarrollo del docente desde la perspectiva del aprendizaje adulto: “*teorías sobre la edad o los ciclos vital de los adultos (Levinson, en Fernández Cruz, 1999; Krupp, 1993; o Erickson, 1986); las teorías sobre el aprendizaje adulto (Knowles, en Carlson, 1989; Kolb, 1984), las teorías sobre el aprendizaje del profesor (Shulman, 1986; Putnam y Borko, 2000) las teorías sobre los estadios de desarrollo cognitivo intelectual, moral, del ego o interperson (Piaget, Osterrieth, de Saussure et al, 1982; Belenky, 1986; Hunt, 1971; Loevinger, 1986; Kohlberg, 1999), las teorías sobre las preocupaciones de los profesores (Fuller, Loucks-Horsley y Stiegelbauer, 1991; Marcelo, 1994) o las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente (Burden, 1982; Christensen et al., 1983; Sikes, 1992; Barnes, 1999; Huberman et al., 2000)*”.

desarrollo profesional docente como un proceso de crecimiento y aprendizaje), pues a partir de esta estructuración queda muy claro cómo se ha venido trabajando el desarrollo profesional docente desde la literatura científica.

Tabla nº7. Teorías de Desarrollo Profesional Docente (DPD)

Categoría	Modelo de aproximación	Premisas fundamentales	Autores más representativos
DPD como paso por distintas etapas sucesivas.	Estadios de desarrollo adulto: - Psicoanalítica:	■ Importancia de episodios críticos y emociones. ■ El DPD es una toma de decisiones de sí mismo y de actuación progresiva a lo largo de la carrera docente. ■ Importancia de los incidentes que determinan el nivel de socialización del profesor en la institución. ■ Hay dos modelos de DPD (comprometidos con el desarrollo de su potencial y ambivalentes).	Bolívar (1999); Bullough (1997); Kelchtermans y Vandenberghe (1994); Nias (1989).
	- Sociológica:		Knowless(1988)
	Estadios en la carrera profesional: - Etapas profesionales:	■ Relacionan edad – etapa profesional – preocupaciones del docente. ■ Los años determinan el momento por el que discurre la vida del docente.	Feiman-Nembser (1983); Fessler y Christensen (1992); Huberman (1989); Levinson (1996); Sikes (1985).
	-Preocupaciones de los docentes:	■ Acciones para la supervivencia, estrategias para enseñar su materia y la atención a los estudiantes.	Fuller y Brown (1975); Jordel (1987) Oja (1995); Ryan (1980).
	Perspectiva cognitiva	■ Existen transformaciones en la construcción y el sentido de la experiencia en diferentes momentos del desarrollo. ■ Inciden los factores ambientales y la construcción personal del docente.	Bullough (2000); Hargreaves (1999); Marcelo (1995); Vonk (2000).
DPD desde una óptica dinámica (proceso de crecimiento y aprendizaje).	Integración de aspectos personales, profesionales e institucionales.	■ Multiplicidad de factores complementarios determinan el DPD.	Bell y Gilbert (1996); Hargreaves y Goodson (1996); Pickle (1985).
	Contexto al que se vincula el sujeto.	■ Importancia del contexto (institución) y de la cultura (historia de vida, los conocimientos profesionales, preocupaciones, etc.). Incidiendo en los iguales. ■ DPD=proceso de cambio permanente.	Bolívar (1996); Lortie (1975); Lieberman (1996); Pérez Gómez (1999); Zeichner (1990).

Fuente: Fuentealba (2006).

Como podemos apreciar, son muchos los modelos que la literatura ofrece para atender a la comprensión del desarrollo profesional del docente. De entre todos ellos, por su relevancia vamos a destacar los modelos de Huberman (1989), Levinson (1978) y Sikes (1985) como ejemplos próximos a la figura del docente en general, y recogidos en trabajos como los de Castilla (2003); De Miguel et al. (1996); Feixas (2002a, 2002b); Fernández (1995); Flores (2001); González (2013); Goodson y Sikes (2001); Graça (2008); Imbernón y Canto (2013) o López (2006).

2.2.2.1.1. Modelo de Huberman (1989)

Huberman parte de siete fases delimitadas en la trayectoria profesional del docente que, en base a la acumulación de experiencias, son las que estructuran el desarrollo profesional. A continuación exponemos con más detalle lo contenido en cada una de estas fases:

I. Fase de supervivencia y descubrimiento

- Abarca desde el primer al tercer año de formación profesional.
- Período de tanteo por el profesor.
- Supervivencia ante la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que supone el orden de la gestión de la instrucción.
- Entusiasmo ante el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.

II. Fase de estabilización

- Abarca entre los 4 y 7 años de experiencia.
- Consolidación del repertorio pedagógico (autonomía en el ejercicio profesional) y de la identidad profesional (percepción de sí mismo como un igual dentro del colectivo).
- Asunción de nuevas aspiraciones profesionales.

III. Fase de experimentación y actividad

- Abarca entre los 8 y 18 años de experiencia.
- Fase heterogénea en cuanto a experimentación metodológica (materiales, evaluación, etc.).
- Actitud de innovación y cambio en el repertorio pedagógico.

IV. Fase de reflexión y duda

- Abarca desde los 19 a los 24 años de experiencia.
- Puede integrarse en la fase anterior.
- Aparece una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.

V. Fase de serenidad

- Abarca entre los 25 y 35 años de experiencia.
- Tranquilidad y equilibrio (máxima profesionalidad).
- Actitudes: serenidad, distanciamiento afectivo, menor vulnerabilidad de su imagen profesional.

VI. Fase de conservadurismo.

- Abarca entre los 25 y 35 años de experiencia (mismo periodo que la anterior).
- Pesimismo, estancamiento profesional (conservadurismo) y desconfianza respecto de la política educativa.

VII. Fase de preparación para la jubilación.

- Abarca entre los 35 y 40 años de experiencia.
- Afrontamiento y preparación para la jubilación.
- Progresivo abandono de responsabilidades profesionales (de manera serena o amarga).

2.2.2.1.2. Modelo de Levinson (1978)

Levinson propone un modelo apoyado en el ciclo de vida a través de fases con una duración media de cinco años. Se apoya principalmente en el concepto de “estructura de la vida” como patrones subyacentes en un tiempo dado, que inciden en las relaciones interpersonales y en el yo, y que de esta forma los cambios periódicos formarán parte permanente de nuestra existencia (existirán periodos de estabilidad y de transición). A partir de aquí, las fases que establece son las siguientes:

I. Fase de preadultez

- Abarca de los 0 a 22 años de edad.
- Se va adquiriendo independencia a lo largo de las etapas de desarrollo (infancia, adolescencia y adultez).

II. Transición a la primera adultez

- Abarca de los 17 a los 22 años de edad.
- Es una etapa de transición entre la preadultez y la adultez.
- Relevancia de los cambios personales que pueden condicionar el ámbito relacional.
- Primera aproximación al mundo adulto y a un futuro desempeño profesional.

III. Primera adultez

- Abarca de los 17 a 45 años de edad.
- Máxima energía y al mismo tiempo máximas contradicciones y estrés.
- Momento de realización de las aspiraciones vitales.
- Destacan tres momentos para construir la estructura de vida:
 - a) *Entrada en la estructura de vida de la primera adultez* (22-28 años), como tiempo para construir y mantener un inicial modo de ser adulto.
 - b) *La transición de los treinta* (28-33 años), como oportunidad de retomar y modificar la entrada en la estructura y crear las bases para la siguiente estructura de vida.
 - c) *Culminación de la estructura de vida de la primera adultez* (33-40 años): es el vehículo para completar esta etapa y haber realizado las aspiraciones.

IV. Transición a mitad de la vida

- Abarca desde los 40 a los 45 años de vida.
- Cambia el carácter de la vida: se recapitula lo que ha sido el primer período adulto, se modifican aspectos insatisfactorios de la estructura de la vida, se producen ajustes psicológicos, se cuestionan diversos aspectos de la vida.

- Nuevo paso en la individualización.

V. Adultez media

- Abarca desde los 40 a los 65 años de edad.
- Está adquirido un reconocimiento en el mundo adulto y responsabilidades.
- Disminuyen las capacidades biológicas pero no es limitante.
- Destacan tres momentos:
 - a) *Entrada en la estructura de vida de la adultez media* (45-50 años): se forma, tras la crisis de los cuarenta, una nueva estructura en relación con el trabajo, matrimonio, situación; con variaciones en la satisfacción y cumplimiento de deseos.
 - b) *La transición de los cincuenta* (50-55 años): ofrece una oportunidad para modificar (si los cambios en los cuarenta no han sido suficientes), y quizás mejorar, la entrada en la estructura de vida.
 - c) *La culminación de la estructura de vida de la adultez media* (55-60 años): es el momento para cumplimiento de deseos y para rejuvenecerse o enriquecer la vida.

VI. Transición a la adultez tardía

- Abarca desde los 60 a 65 años de vida.
- Etapa de transición.
- Fin de los esfuerzos de la adultez media.
- Fase crítica en el ciclo de vida.

VII. Adultez tardía

- Abarca desde los 60 hasta el final de la vida.
- Periodo de confrontación con la identidad y la vida (necesidad de reconciliación con el mundo) llevado de forma serena o amargamente.

En definitiva, cada fase tiene su valor intrínseco dentro del ciclo de la vida humana, con lo cual cada etapa tendrá sus propias posibilidades y cada una de ella abre nuevas perspectivas a la siguiente.

2.2.2.1.3. Modelo de Sikes

Partiendo del modelo anterior, Sikes emplea cinco fases de desarrollo concebidas como ciclos en la vida del hombre que se usan para el análisis de la vida profesional del profesor. Estas fases a las que hacemos mención son:

I. Fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta.

- Abarca de los 21 a los 28 años de edad.
- Marca el inicio de la configuración de la identidad profesional (determinación del compromiso o no con la profesión docente).
- Preocupación por la gestión del aula, la disciplina y el dominio de los contenidos.

II. Fase de transición

- Abarca de los 28 a los 33 años de edad.
- Doble tendencia: estabilidad profesional o búsquedas de alternativas profesionales.
- Sentimiento de urgencia en lo personal (construcción de la familia).
- Preocupación por el repertorio pedagógico más que el dominio del contenido o la gestión.
- Autonomía pedagógica.

III. Fase de asentamiento, normalización

- Abarca de los 30 a los 40 años.
- Gran energía, compromiso e implicación profesional, y confianza en sí mismo.
- Búsqueda de la promoción.
- Compromisos con la maternidad y atención de los hijos.

IV. Fase de adaptación a la madurez

- Abarca de los 40 a los 50 o 55 años de edad.
- Máximas posibilidades de desarrollo profesional (adaptación o postura crítica y amargada).
- Satisfacción en su trabajo a través del alumnado que ha formado.

V. Fase preparatoria para la jubilación.

- Abarca entre los 50 y 55 años hasta la jubilación.
- Relajación en la disciplina y en el nivel de exigencia.
- Declive fisiológico que afecta a la profesión.

A partir de estos modelos de desarrollo profesional docente tenemos la posibilidad de identificar diversas perspectivas de análisis del proceso de transformación de la figura del profesional de la educación (más enfocado a la experiencia formativo-profesional o al ciclo vital). No obstante, por las características de esta investigación, hemos de adentrarnos más profundamente en el terreno de la enseñanza universitaria, y es aquí donde nuevamente encontramos otras teorías sobre el desarrollo profesional (Tabla nº8).

Tabla nº 8. Teorías sobre el desarrollo del profesor universitario

Teoría	Autores más representativos
I. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente.	Marton y Säljö (1987), Trigwell y Prosser (1996), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), Bell y Day (1991).
II. Teorías de desarrollo pedagógico del profesor universitario.	Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998), Robertson (1999).
III. Teoría de la vitalidad del profesor universitario.	Kalivoda, Rogers y Simpson (1994).

Fuente: Bozu (2008).

Para el abordaje del contenido relativo a cada una de estas teorías, partimos de los trabajos elaborados por Bozu (2008); Caballero (2009); Castro y Tomás (2012); Duta (2012); Feixas (2002b); Valero-García (2010) o Zabalza (2011) que desarrollan ampliamente las premisas fundamentales derivadas de cada una de ellas.

2.2.2.1.4. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente

La base de esta teoría la encontramos en un informe desarrollado por Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), quienes establecen las siguientes orientaciones necesarias para entender el desarrollo profesional:

- a) Orientaciones profesionales por las que se capacita a la persona para la función docente universitaria.
- b) Orientaciones personales con las que se mejora el aprendizaje del alumnado a través de una transformación personal (actitudes y aptitudes) que optimice la calidad de la enseñanza.
- c) Orientaciones colaborativas por las que se intercambian experiencias entre iguales y se participa en la innovación educativa a través de diferentes proyectos para mejorar las competencias.
- d) Orientaciones reformadoras que emplean los programas de desarrollo profesional para motivar hacia la mejora de la práctica cotidiana en la educación superior.

Y al mismo tiempo se reflejan el modelo empleado por Bell y Day (1991) en el que proponen tres formas de entender el desarrollo profesional (individualista, grupal o institucional) (Bozu, 2008).

2.2.2.1.5. Teorías de desarrollo pedagógico del profesor universitario

En este segundo bloque de teorías sobre el desarrollo profesional del docente universitario, los modelos que se adhieren a las mismas aportan premisas muy relevantes desde las que poder acceder al conocimiento del desarrollo pedagógico que sigue el profesorado universitario a lo largo de su trayectoria profesional. De esta forma, se trata de valorar la importancia que la formación continua (discurre en paralelo al desarrollo profesional y sin la que éste último no se entiende) adquiere para mejorar la práctica educativa, a través del estudio de las diferentes variables que emergen de la práctica profesional desarrollada por el profesorado en cada momento. En esta ocasión destacamos los modelos más frecuentemente concurridos:

A) Modelo de Kugel (1993)

Kugel establece dos grandes fases en el acontecer del desarrollo profesional del profesorado universitario y a cada una de ellas se asocian diferentes factores que determinan el quehacer de este profesional. Para comprender mejor cada una de estas fases nos apoyamos en la clasificación recogida en Bozu (2008:124) y estructurada en las siguientes tablas (Tablas nº9, 10, 11):

Tabla nº9. Fases del desarrollo profesional del profesor universitario I
(modelo de Kugel)

Dimensiones	Fase I: Énfasis en la enseñanza		
	Etapa 1 Yo (uno mismo)	Etapa 2 Materia	Etapa 3 Estudiante receptor
Características del profesor.	Principiante (profesores asistentes). Pasan de ser alumno a ser profesor.	Experto en su materia. Goza explicando.	Preocupado por cómo aprenden.
Preocupaciones.	Dominar el contenido Encontrar una buena forma de presentar el material. Disimular la inseguridad. Se sienten fuera de lugar, vulnerables. Consideran que no están lo suficientemente preparados.	Si conoce en profundidad la materia a enseñar. Presentar el material de forma atractiva. Acabar el temario. Los estudiantes no trabajan mucho ni aprenden lo que se les ha enseñado.	Conocer los problemas de aprendizaje de los estudiantes.
Características de su docencia.	Sigue “a raja tabla” sus notas o recursos expositivos. Desorganización en el desarrollo del programa o poca claridad en los objetivos.	Interesante. No se detiene en detalles. Rapidez en la presentación y explicación de los contenidos.	Rica y variada a nivel metodológico.
Objetivos de su docencia.	Transmitir información con coherencia.	Transmite su conocimiento. “Enseñar es explicar y aprender es escuchar”.	Llegar a todos los estudiantes.
Relación con los estudiantes.	Relación distante. El estudiante es visto como evaluador de la efectividad del profesor.	Relación de respeto. El estudiante toma nota de todo. El estudiante goza de las explicaciones del profesor.	Relación cercana y profesional.
Transición de una etapa a otra.	Del yo a la materia. Pasan del cómo enseñan al qué enseñan.	De la materia al estudiante. Pasan de qué se enseña al cómo se aprende.	Del estudiante receptor al estudiante activo.

Fuente: Bozu (2008).

Tabla nº10. Fases del desarrollo profesional del profesor universitario II
(modelo de Kugel)

	Transición entre la Fase I y II
- Las tres etapas descritas se pueden dar en este u otro orden. - Las tres etapas configuran una fase en la que el profesor se centra en diferentes aspectos de la enseñanza o cómo presentar el material. - No se centran en el cómo sino en para quién lo hacen.	

Fuente: Bozu (2008).

Tabla nº11. Fases del desarrollo profesional del profesor universitario III
(modelo de Kugel)

Dimensiones	Fase II: Énfasis en el aprendizaje	
	Etapa 4 Estudiante activo.	Etapa 5 Estudiante independiente.
Características del profesor.	Asesor- Guía. Es más un técnico que un experto en la materia.	Paciente, sensible a las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
Preocupaciones.	Ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza. Desarrollar el pensamiento crítico y autónomo del alumnado.	Hacer que perduren los aprendizajes. Conseguir dejarlos aprender por sí mismos.

Características de su docencia.	Procura contestar con el conocimiento y las habilidades previas. Actividades en busca de la autonomía (resolución de problemas, los diálogos entre alumnos y profesor, los debates, la elaboración de escritos y ensayos sobre un tema y la puesta en práctica de lo aprendido).	Técnicas de aprender a aprender. Pasar de una dependencia de la capacidad docente para presentar el material a que los alumnos aprendan ese material sin su ayuda.
Objetivos de su docencia.	Desarrollar los conocimientos de los estudiantes.	Desarrollar estudiantes independientes.
Relación con los estudiantes.	Conocimiento de las estrategias más convenientes para cada estudiante.	Estudiantes capaces de aprender de forma autónoma.
Transición de una etapa a otra.	Del estudiante activo al estudiante independiente.	

Fuente: Bozu (2008).

B) Modelo de Robertson (1999)

Finalmente, Robertson nos expone un modelo de desarrollo profesional por el que la trayectoria del docente universitario atraviesa tres etapas complementarias a los modelos de Kugel (a las dos primeras las denomina, respectivamente, egocentrismo y heliocentrismo e incorpora el sistemacentrismo como una combinación de ambas) y de Nyquist y Sprague (1998). Este último centrado en el profesor universitario novel.

En tal caso, las dos primeras etapas coinciden en todas las dimensiones con las propuestas por Kugel (1993) y por tanto, para evitar la reiteración, nos centramos en señalar las aportaciones más relevantes (Tabla nº12) con respecto a la etapa de “sistemacentrismo”, propuesta por este autor y que se aproxima a la relación docente-discente a través de la siguiente estructura dimensional.

Con este diseño, se logra una visión más acorde de lo que supone el desarrollo profesional del docente universitario, al incorporar la premisa de la relación docente-discente y el rol del propio docente como facilitador-guía del aprendizaje, factor éste último que desde el EEES ha pasado a ser una seña de identidad a lograr en el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario.

Tabla nº12. Modelo de desarrollo del profesorado universitario (Robertson)

Dimensiones	Etapa III Sistemacentrismo
	Centrado en el profesor y en el estudiante.
Contenido	Continúa el interés por el dominio del contenido, pero menos que en el heliocentrismo por la adición de nuevas preocupaciones.
Proceso	Las estrategias docentes se centran en facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero con un claro reconocimiento de la forma en qué la experiencia de los profesores interactúa con la experiencia de los alumnos.
Estudiantes	Continúa el interés por la experiencia previa de los estudiantes y sus propias características (la vida interior), pero ha disminuido por las nuevas preocupaciones sobre la experiencia de los profesores como facilitadores del aprendizaje y la forma en que la experiencia de profesores y alumnos interactúa.
Persona	Se centra de nuevo en la experiencia propia pero de forma renovada, diferente a la del egocentrismo, particularmente como un facilitador del aprendizaje más que un transmisor de conocimiento.
Contexto	Preocupación principal por la relación entre el profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos, como un sistema dinámico, complejo e intersubjetivo.

Fuente: Bozu (2008).

2.2.2.1.6. Teoría de la vitalidad del profesor universitario

Finalmente hacemos referencia a la teoría de la vitalidad, por la que se identifica el término vitalidad con el compromiso del profesorado hacia los propios objetivos y hacia los objetivos de la institución en la que trabaja. A partir de esta definición, es evidente apuntar que dicho compromiso (vitalidad) variará en los diferentes momentos en los que se encuentre el profesor a lo largo de su trayectoria profesional.

Estas premisas son desarrolladas por Kalivoda, Rogers y Simpson (1994), quienes estructuran estos modelos en tres estadios (Tabla nº13) en los que la vitalidad que el profesorado imprime en cada uno de ellos estará sujeta a las distintas variables que en ellos intervengan y ante las que realizan algunas recomendaciones a nivel formativo (Bozu, 2008; Caballero, 2009).

Tabla nº13. Estadios, dimensiones y recomendaciones de la teoría de la vitalidad docente

<i>Estadios de desarrollo profesional</i>	<i>Dimensiones de la vitalidad docente</i>	<i>Recomendaciones para la formación docente</i>
Profesor novel.	Ponen énfasis a los objetivos de la carrera docente. Experimentan niveles de estrés y frustración más agudos.	Actividades pedagógicas que fomenten sus habilidades y estilos de enseñanza. Relaciones de mentorazgo con profesorado veterano para facilitar la construcción de la identidad profesional. Actividades para promover la actividad docente e investigadora y evitar miedos.
Profesor en mitad de su trayectoria profesional.	Preocupación por el reconocimiento y la reputación	Actividades para evitar el estancamiento profesional: talleres sobre el desarrollo de la carrera, becas para la docencia, periodos sabáticos, etc.
Profesor veterano.	Necesidad de rejuvenecer la vitalidad	Impartir docencia en los primeros cursos o en asignaturas interdisciplinares que eviten caer en la repetición y rutina.

Fuente: (Bozu, 2008; Caballero, 2009; Feixas, 2002a).

En definitiva, se trataría de entender la configuración del rol docente como “un *proceso de crecimiento, formación y mejora en el ejercicio profesional*” (Villa, 2005: p. 173) en el que además se engloba tanto la formación pedagógica inicial como la permanente, en un acto de reconocer el carácter evolutivo y continuista que tinte dicho proceso en el discurrir hacia el perfeccionamiento docente y hacia la adaptación a los cambios en los que se ve envuelta la educación. Por motivos como éste, el bagaje profesional del docente ha de considerarse como uno de los pilares fundamentales desde los que afrontar el futuro de la educación superior, ya que:

“Si aprender a ser docente (aprender a enseñar) descansa en el acopio de forma sistemática de conocimientos, en la construcción y reconstrucción de creencias y en el desarrollo de aquellas técnicas válidas y necesarias para el buen funcionamiento de la docencia, será necesario que el desarrollo profesional del docente universitario no se convierta en terreno abandonado por la implantación de paradigmas que lo alienen o reduzcan” (Marín, 2006: 30).

Por tanto, habrá que tener muy en cuenta cuáles son las variables que inciden en este proceso para ofrecer al docente la posibilidad de actuar en consecuencia.

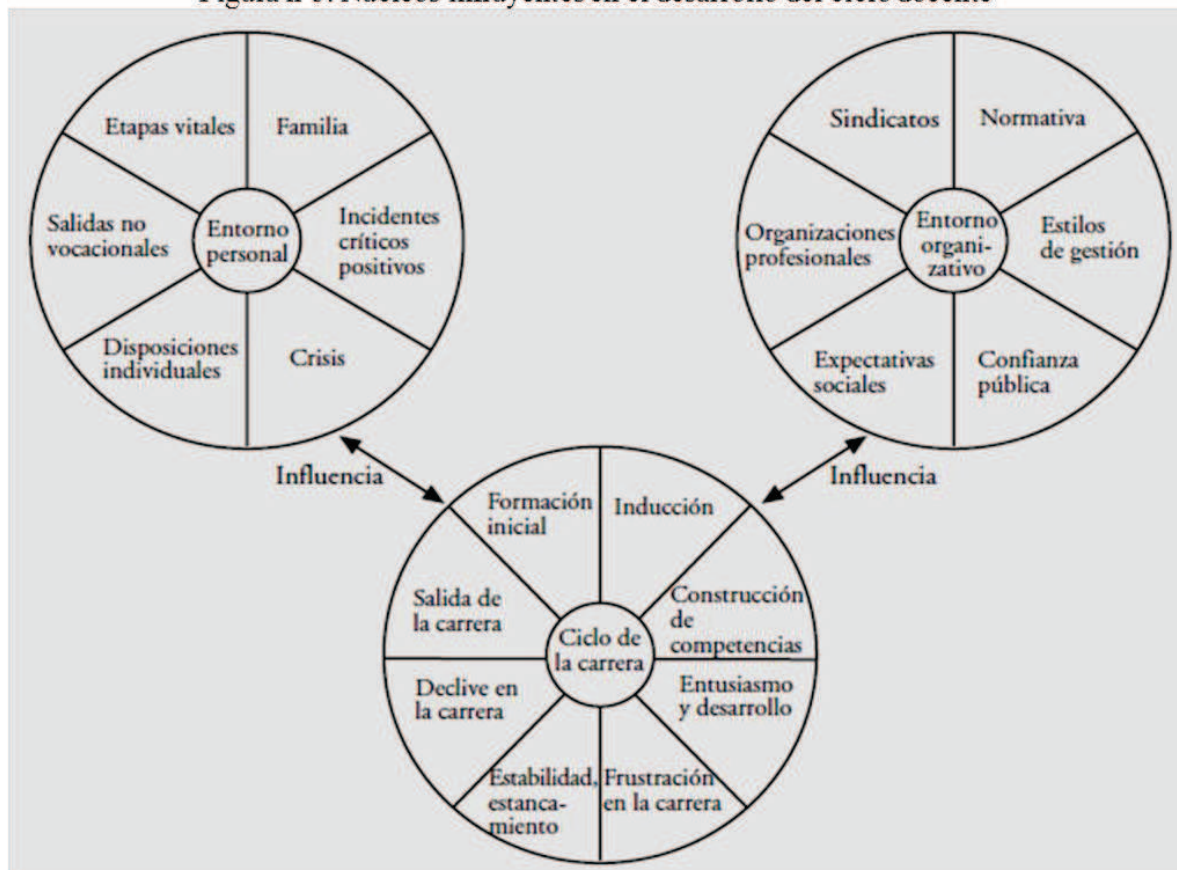
2.2.2.2. Variables que inciden en el desarrollo profesional docente

Determinar qué factores o variables inciden en el desarrollo profesional y cómo lo hacen no es fácil debido a, de una parte, la individualidad que identifica a este proceso, y de otra, a las características que emanan de la profesión docente. Ambas dimensiones cargan de subjetividad, particularidad y multidireccionalidad a un proceso formativo y constructivo en el que cada profesional decide el ritmo de trabajo con el que se siente más cómodo, al tiempo que afronta los distintos condicionantes que a modo de variables inciden en el proceso ya sea a nivel impulsor o como inhibidor.

A la hora de detallar estas variables y debido a que hemos considerado la formación como un apartado intrínseco al proceso de desarrollo profesional, se entrecruzarán condicionantes ligados a ambos procesos de acción que de una forma u otra estimulan o estancan la configuración profesional del docente. En esta línea, trabajos como los de Day y Gu (2012); De la Herrán (2008); De la Herrán y González (2002); Donoso, Figuera y Rodríguez (2011); Feixas (2002a; 2004); Imbernón (2011); Marín (2006); Nemiña, García y Montero (2009); Sánchez (2001); Serrano (2013) entre otros, abordan diferentes clasificaciones y perspectivas de análisis para comprender estos condicionantes. A partir de estas investigaciones y siguiendo a Burke (citado en Feixas, 2004), encontramos una primera aproximación categorial por la que se establecen dos grandes núcleos de influencia (dimensión personal y dimensión organizativa) sobre el desarrollo profesional del docente (Figura nº5) que de una manera u otra, marcarán la evolución o involución de este profesional en su quehacer profesional.

Así pues, tomando como referencia esta primera clasificación y el resto de propuestas

Figura nº5. Núcleos influyentes en el desarrollo del ciclo docente



Fuente: Burke (citado en Feixas, 2004).

recogidas en la bibliografía consultada, estamos en disposición de proponer la siguiente clasificación sobre variables que indiquen en el desarrollo profesional docente:

- a) Factores internos o personales: en esta dimensión se englobarán todas aquellas variables que son inherentes a la particularidad de la persona. Englobaría aspectos como: *los asociables a la salud física, psíquica y cognoscitiva, nivel de estrés, edad, experiencia profesional, rasgos de personalidad y madurez personal (percepciones que tiene el propio profesor sobre sí mismo y sus funciones), motivación, formación, conocimiento, ciclo de vida profesional, comprensión e integración profesional de la formación y de la innovación, recursos para la seguridad profesional, autoestima, satisfacciones, género, vida familiar, amigos, transiciones e incidentes críticos en la vida (Day y Gu, 2012), valores culturales y religiosos, motivación y proyecto profesional (objetivos y expectativas profesionales, fuertes creencias y valores que demandan excelencia en el trabajo, el sentido de la obligación, carencia de interés y compromiso por el desarrollo profesional continuo, seguridad en el ejercicio de la profesión, desánimo o frustración en el desempeño de las funciones propias del docente, disfrute de los retos y los cambios, entusiasmo con el desempeño de funciones, sentimiento de agotamiento de las diferentes funciones docentes, etc.), concepciones e implicación en la formación personal y de sus grupos e instituciones de pertenencia y referencia, orientación hacia la creatividad, compromiso con el propio desarrollo profesional docente, relaciones interpersonales, vivencias ligadas a la profesión docente (De la Herrán, 2008; Serrano, 2013).*
- b) Factores externos: a esta otra dimensión se atribuirían variables ligadas al terreno del marco social y al marco institucional, como las dos principales áreas que determinan las influencias externas hacia este proceso.
 - I. Variables institucionales: *tradición, inercias, vitalidad y sentido atribuido a la planificación didáctica y los proyectos, vivencia de procesos de investigación e innovación, condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, salud comunicativa de la organización, “madurez organizacional” (De la Herrán, 2004), existencia, fluidez y eficacia comunicativa de los equipos de trabajo, presencia de sujetos y grupos de presión, características de los alumnos, impulso interno (dirección), impulso externo (inspección), (De la Herrán, 2008), provisión o carencia de recursos, oportunidades para el desarrollo profesional, procedimientos y normas institucionales, (Serrano, 2013), formación continua (falta de debate sobre la formación inicial; ausencia de coordinación, seguimiento y evaluación institucional; descentralización de las actividades programadas; predominio de la improvisación; falta de presupuesto para actividades y recursos, etc.) (Imbernón, 2011).*
 - II. Variables sociales y curriculares: *comprensión del sentido social de la educación y del sentido educativo de la sociedad, prestigio y reconocimiento de la función docente ligados a reformas educativas, políticas, económicas, ideológicas, tecnológicas, etc., cambios asociados a los alumnos (sociedad emergente) o a otros cambios sociales, cambios de modelos curriculares y de trabajo asociado, nuevos programas de enseñanza, nuevas exigencias formativas, etc. (Feixas, 2002a, De la Herrán, 2008).*

Todas estas variables han sido objeto de estudio, en mayor o menor medida, por diferentes investigaciones, pero de entre todas ellas hay una serie de pilares básicos para el desarrollo profesional docente que nos interesa destacar brevemente de cara al devenir de esta investigación. Estaríamos

hablando de variables como son: la experiencia, la madurez personal, la motivación, la cultura de colaboración, la formación y el conocimiento pedagógico o el género, que contribuyen a la mejora docente y a un cambio en la perspectiva o estilo docente.

2.2.2.2.1. La experiencia (educativa y profesional)

La experiencia profesional en el marco educativo va a suponer una primera variable importante a tener en cuenta de cara a la configuración del desarrollo profesional, porque como bien apunta Feixas (2004:35):

“Ofrece una perspectiva de desarrollo diferente, especialmente si ha sido docente en otras instituciones educativas en cuanto que el bagaje educativo adquirido en la preparación de asignaturas (programaciones anuales, trimestrales, quincenales), reuniones de coordinación de equipos educativos (por departamentos o áreas de conocimiento) o docentes (por cursos o ciclos), presentación de memorias, evaluaciones, tutorías, etc., permeabiliza e impregna de sensibilidad didáctica la experiencia docente en la universidad”.

Es decir, a través de este factor el profesorado tiene la posibilidad de reflexionar sobre su práctica profesional (aunque esto no tiene porqué suponer su mejora), desde la más inmediata hasta todo lo que rodea su trayectoria profesional y su vida como persona (Goodson 2003), dando así la posibilidad de conocer los dilemas y aspectos a los que los docentes hacen frente durante su trayectoria profesional, así como la satisfacción y creatividad profesional que albergan (Sime, 2006). Pero además de esta dimensión reflexiva del docente, el propio Sime (2006:3) deja entrever que el repaso a la trayectoria profesional previa permite *“mirar el trabajo docente desde otras vertientes vinculadas a su salud psicofísica y necesidades ergonómicas. Esta vertiente legitima el estudio del estrés laboral docente como experiencias de emociones negativas y desagradables (enfado, frustración, ansiedad, depresión, nerviosismo)”*.

Además de estas puntualizaciones anteriores, en este apartado también Feixas (2004) destaca la influencia que cobran factores como las relaciones mantenidas con los profesores de su formación inicial, las preferencias o rechazos hacia determinadas materias o el grado de continuidad-discontinuidad entre la institución y la vida personal (González, 1995).

Podríamos entonces apuntar que en base a todas estas consideraciones que se derivan de haber dispuesto de experiencia profesional relacionada con la propia docencia y, de cara al desarrollo profesional docente, lo siguiente:

- Le imprime mayor madurez al docente.
- Le otorga más seguridad, más destrezas y actitudes positivas.
- Le dispone de mayor cantidad de recursos pedagógicos, tecnológicos y humanos.

A partir de aquí, las características individuales vuelven a tener su protagonismo de cara a entender este proceso como un elemento positivo, en interferencia con el desarrollo profesional y del que obtener un beneficio propio o bien, pasar a convertirse en una experiencia más de la que no se ha obtenido ningún tipo de beneficio profesional ni aprendizaje personal, sin ser pues un factor influyente en el desarrollo profesional docente.

2.2.2.2.2. La cultura de la colaboración

La cultura colaborativa es uno de los temas más profundamente afrontados desde la investigación educativa (De la Herrán, 2008; Feixas, 2002c, 2004; Ferreres, 1992; Lavié, 2009; López, 2005; Vezub, 2007; Villa y Yániz 1999, entre otros) y del mismo modo se ha convertido en objeto de referencia para el desarrollo profesional del docente. En esta misma línea, Hargreaves (1995, 1996) establece dos grandes principios que pueden ser alcanzados a través de la cultura colaborativa y que están muy relacionados con el desarrollo profesional docente: por una parte el estímulo del perfeccionamiento continuo y por otra, las múltiples oportunidades para seguir aprendiendo a través del compañero.

El problema está en que en el marco de la enseñanza universitaria ha venido predominando desde hace muchos años una cultura profesional muy balcanizada, aislada, individualista y ello ha frenado la aparición de un desarrollo profesional apoyado en la colectividad y la cooperación. No obstante, esta es una situación que se ha venido revirtiendo desde hace unos años y con la implantación de los nuevos desafíos desde Europa, se refuerzan aún más esos principios de los que hablaba Hargreaves a mediados de los años 90; aunque de igual forma, esto no ha de suponer que se elimine la actividad individual, puesto que esta seguirá siendo necesaria en este escenario educativo.

En todo caso, esta cultura organizativa dependerá de dos variables recogidas por De la Herrán (2008):

- I. Externas al profesor: *incluyendo el clima social del centro, la tradición colaborativa del centro (incluyendo el papel de los alumnos), historial didáctico de la institución, liderazgo de la dirección, existencia de figuras de influencia positiva (líderes colaboradores, profesionales abiertos o con sensibilidad pedagógica y didáctica, etc.) o negativa (líderes boicoteadores, frenos, etc.), etc.*
- II. Subjetivas: *incluyendo la percepción del compañerismo, del respeto, la amabilidad, el agradecimiento, etc., antecedentes de apoyo y ayuda de cualquier miembro u órgano de la comunidad educativa, motivación del profesor por la colaboración, orientación formativa del profesor, participación en proyectos, cantidad de relaciones interpersonales, etc.* (p.9)

Finalmente, para que todos los esfuerzos que de manera individual no queden en saco roto y tengan un beneficio óptimo para su desarrollo profesional, será necesario un mayor apoyo de una cultura institucional que lo favorezca a través de relaciones igualitarias de poder y apoye la autonomía individual en el ejercicio de la práctica docente.

2.2.2.2.3. La motivación

Cuando hablamos de motivación, nos apoyamos en Mook (citado en Lozano y Repetto, 2007:2) para referirnos a ésta como “*la causante de la iniciación, elección y persistencia en la realización de ciertas acciones en circunstancias concretas*”, con lo cual el desarrollo profesional exige al docente de una forma constante estar comprometido con su aprendizaje, con los cambios se aproximen en su marco personal y profesional y con el progreso y ello, se traduce en la promoción de innovaciones para mejorar la metodología de enseñanza, para mejorar el proceso de aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica y al mismo tiempo, para sentirse bien consigo mismo. En este sentido, como afirma Feixas (2004: 37) “*se produce desarrollo cuando hay una motivación intrínseca por*

aprender, cuando el individuo se cuestiona la manera de hacer las cosas (...); el desarrollo siempre es fruto de una voluntad personal de aprender y querer mejorar". Con lo cual estaríamos hablando de un proceso claramente autorregulador al que influyen claramente el contexto de enseñanza y el ambiente en el que se trabaja (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; McLaughlin, 1988).

Para lograr que la motivación no se convierta en un elemento condicionante del desarrollo profesional del docente, es necesario hacer ver "que el trabajo que se ejecuta produce resultados; que hay otra gente que lo valora; que es una condición para fomentar el crecimiento personal; y mostrar cuál es el camino idóneo para desarrollarlo" (Biggs, 2000); es a lo que Feixas (2004) asigna respectivamente cuatro tipos de motivaciones:

- 1.- *Motivación extrínseca*. La labor del docente la motiva un objetivo, ya sea positivo (promocionar) o para evitar algo negativo (malas evaluaciones del alumnado). Este tipo de motivación no contribuye al desarrollo profesional.
- 2.- *Motivación social*. La labor del docente se enfoca a contentar a las personas relevantes para él y es por tanto precursora de la motivación intrínseca. Así se favorece el desarrollo profesional.
- 3.- *Motivación para el logro*. Es similar a la extrínseca, únicamente implica condiciones de competitividad para trabajar de cara al logro de una meta (promoción). En esta ocasión puede servir o no para mejorar el desarrollo profesional, o simplemente traducirse en mejoras de la calidad laboral.
- 4.- *Motivación intrínseca*. La labor del docente no está a expensas de recompensas y lo hace por placer. Este tipo de motivación hace que el profesional se preocupe por los motivos y la forma en que sus estudiantes aprenden, por el rendimiento en la evaluación y por la adopción de modelos críticos y competenciales de cara a la sociedad.

En consecuencia, una motivación equilibrada va a exigir, en cierta medida, la presencia de los factores internos y externos de cara al desarrollo profesional docente.

2.2.2.2.4. La madurez personal

La madurez personal ligada al marco de la enseñanza es un rasgo que "*permite al profesor ser consciente de sí mismo, percibir mejor y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos*" (Ramírez y De la Herrán, 2012:26), por lo que es imposible entender el desarrollo profesional de un docente sin hacer mención al grado de madurez adquirido.

Este grado de madurez "*no se da por el número de vivencias que tenga la persona, sino por el significado que ésta le da a los acontecimientos que vive*" (González, 2008; Ramírez y De la Herrán, 2012), pues a lo largo de la trayectoria vital y profesional del docente son muchos los acontecimientos y vivencias a las que ha de hacer frente y cuyo afrontamiento se realiza de una forma distinta en cada ocasión, en base a los aprendizajes obtenidos en las experiencias previas. En este sentido Fernández (citado en De la Herrán, 2008:4) indica que:

"el docente puede dominar la planificación didáctica, manejar el proceso evaluativo, conocer a la perfección las tareas didácticas participativas, poseer todos los conocimientos propios de su especialidad, etc. Pero si es una persona inmadura, con una personalidad conflictiva y defensiva, incapaz de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con sus

alumnos, su crecimiento profesional se verá afectado constantemente por el fracaso y la frustración”.

Así pues podríamos apuntar que en la configuración del proceso de madurez personal vuelven a ser determinantes las variables externas que rodean al docente (las circunstancias en las que trabaja, la posición social, preparación inadecuada, falta de libertad para cumplir sus funciones, etc.) y las variables internas (su ego interior, los peligros característicos de profesiones cara al público, etc.), de tal manera que impiden que además de madurar como personas, emerjan otras limitaciones a nivel profesional que le impiden desarrollar un ejercicio profesional acorde a la calidad y excelencia que se persigue en los contextos actuales.

2.2.2.2.5. La formación y el conocimiento pedagógico

Son numerosos los trabajos que demandan la necesidad de una mejora de la situación profesional de los docentes a través del empleo de políticas educativas acorde a la situación actual. Y, en concreto, la formación es uno de los factores más ampliamente analizados de cara a esa mejora.

En esta línea y desde la óptica del desarrollo profesional, hay que señalar que las propuestas formativas que tengan como objetivo la mejora de la educación actual, deberán proporcionar competencias generales y conocimientos específicos sobre didáctica para así, favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas hacia la profesión docente (Pontes, Serrano y Poyato, 2013; Bolívar, 2010) y reforzar esta labor de la formación respecto a la configuración profesional docente. Para ello Marcelo (1995, 2005) establece varios principios claves:

- a) *Continuidad*: la necesidad de mantener una conexión permanente entre la formación inicial y la formación permanente, evitando así una desconexión en el proceso de desarrollo profesional.
- b) *Integrar la formación en los procesos de cambio, innovación y de desarrollo del curriculum para mejorar la enseñanza.*
- c) *Diversidad*: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- d) *Compromiso profesional y social*: la formación como un derecho y como un deber del profesorado universitario.
- e) *Flexibilidad*: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- f) *Transparencia*: de la política y de los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- g) *Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.*
- h) *Racionalidad*: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- i) *Institucionalidad*: conectar la formación con el desarrollo organizativo de la institución (reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad).
- j) *Excelencia*: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación.

No obstante, trabajos como los de De la Cruz (2000), Feixas (2004); Monreal y Ruiz (2009); Noguera (2001); Palomero (2003); Rodríguez-Izquierdo (2003); o Vaillant (2007), realizan una

excelente radiografía del panorama formativo y del trato del conocimiento pedagógico en nuestro país y fruto de ello, destacan: la existencia de condiciones en el trabajo inadecuadas para disponer de oportunidades formativas; la formación suele ser voluntaria e individualista (solo participan los interesados); existen carencias de incentivos para la formación (queda en manos de la política educativa); se aprecian diferencias presupuestarias destinadas a la formación entre universidades; no hay un marco legal o un enfoque institucional que le de continuidad a la formación (aparecen y desaparecen las actividades formativas); algunas actividades de formación que son fragmentarias, aisladas del contexto inmediato; existe desconexión entre los servicios interuniversitarios y en general un leve interés por parte de las instituciones; etc. como algunos de los rasgos más relevantes asociados a la formación y que inciden directamente sobre el desarrollo profesional docente.

Así, para lograr que la formación sea un factor que se torne en una variable positiva de cara al desarrollo profesional docente, es necesario que se perciba un cierto grado de receptividad y compromiso por parte del profesional, pero también que se le ofrezca una orientación sobre cuál debe ser la mejor opción para seguir adquiriendo los conocimientos pedagógicos necesarios para su trabajo (Zabalza, 2009), pues a medida que la sociedad y la educación evolucionan, las exigencias y las demandas que se generan hacia la figura del docente varían notablemente (conocimiento pedagógico ha de estar sometido a procesos de innovación) y es preciso obtener una respuesta a ellas desde el marco de la formación, de ahí que durante los últimos años, en las Universidades Españolas, como apunta Caballero (2013:394):

“en consonancia con el planteamiento de mejora de la calidad docente a nivel europeo, se promueve y se financia el desarrollo de proyectos de innovación. Estos tienen como objetivo mejorar la docencia, poniendo el foco en diferentes aspectos (metodologías docentes, bilingüismo, orientación y tutoría, gestión on-line de los procesos de enseñanza-aprendizaje, practicum, etc.)”.

En definitiva, *“la transformación intelectual, emocional, relacional y disciplinar es el cometido esencial de la formación, pretendiendo que los docentes configuren un espacio propio de planificación mental y social”* (Medina y Domínguez 1999: en línea); se trata de lograr que la formación infiera al profesorado la necesidad de mantener un compromiso profesional próximo a la mejora y al cambio constante, considerándolo como el principal protagonista de su realización.

2.2.2.2.6. El género

El tema del género aplicado al marco educativo ha sido un elemento ampliamente trabajado en los últimos años, sobre todo en lo relacionado al rol de la mujer en la organización y liderazgo en este ámbito profesional (Carrasco, 2004; Coronel, et al., 2003; Moreno, 2004; Padilla, 2001; Raddon, 2002; Tomás et al., 2011; Vaquero, et al., 2012).

De estas investigaciones se deriva la existencia de una serie de condicionantes internos (*la baja autoestima, tendencia a eludir los conflictos, los intentos de adecuarse a los estereotipos de lo que es –o no es– femenino, la tendencia a valorar las relaciones interpersonales por encima del ejercicio del poder, etc.*) (Sánchez y Lavié, 2011:30-31) y externos o impuestos por la organización institucional (*el amiguismo entre iguales, la cultura antropocéntrica, la ausencia de modelos femeninos en los puestos de responsabilidad, la dificultad de compaginar la carrera docente con la familia, etc.*) que afectan de lleno al desarrollo profesional de mujer en el marco de la enseñanza.

Pero de entre todos estos, sigue destacando la desigual dedicación a las responsabilidades familiares como uno de los principales obstáculos para el progreso de las mujeres en el ámbito profesional, que supone que *“no se comparta de forma igualitaria el ámbito público o que las mujeres deban renunciar a su vida familiar en favor del desarrollo profesional”* (Moreno, 2004:112) y, por otra parte, se incorpora a este factor las nuevas tendencias de la sociedad neoliberal del siglo XXI en la que el trabajador ideal es aquel que se dedica 24 horas a su profesión, no duerme, no consume, no tiene hijos y no pierde el tiempo haciendo vida social fuera del trabajo, lo que en definitiva lleva a que la mujer tenga que desempeñar trabajos a tiempo parcial con los que superar estos obstáculos para su desarrollo profesional (Carrasco, 2004; Moreno, 2004).

Finalmente, y apoyándonos en el trabajo de Snow-Gerono (2005), el desarrollo profesional docente ha de tener muy presente cada una de estas variables de cara a afrontar los retos que el nuevo planteamiento educativo que la Convergencia Europea ha incorporado a la universidad y apoyarse principalmente en el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo, además de una formación que potencie cada uno de estos rasgos y a la propia figura del profesor universitario, pero desde su dimensión más humana. Ahora más que nunca, innovación educativa y desarrollo profesional irán de la mano para ayudar a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas, al tiempo que les ayuda a mejorar su propia práctica docente (Nemiña, García y Montero, 2009).

2.2.3. Identidad profesional

Los profundos, recientes y continuados cambios que a nivel social, político, educativo, cultural, o económico se están produciendo en el marco de la enseñanza universitaria, llevan implícito un cambio en la figura del profesorado. Un cambio que, como hemos apuntado con antelación, se identifica con el paso de un profesor cuya principal característica funcional ha sido la comunicación transmisiva del conocimiento de forma unidireccional, hacia un docente con una idea mucho más integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde prima en mayor medida su rol como guía y acompañante del aprendizaje.

En base a este contexto y si tenemos en cuenta el notable interés que desde hace más de una década se viene generando por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, podríamos decir que es necesario un replanteamiento de la identidad profesional de la figura del docente universitario con el objetivo de adaptar su desempeño profesional al contexto exigente que en la actualidad lo envuelve.

2.2.3.1. Aproximación al concepto de identidad

Para llegar a comprender a qué hacemos referencia cuando hablamos de identidad profesional ligada al marco de la docencia, en un primer momento debemos de delimitar con claridad qué implica el término de identidad y para ello, son numerosos los autores que han aportado definiciones sobre el concepto (Beauchamp y Thomas, 2009; Erikson, 1980; Giddens, 1995; Goffman, 1963; Goodson, 2004a; Guidano, 1994; Larraín, 2003; Bolívar, 2006; Devís y Sparkes, 2004; Ferreira, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009; Ojeda, 2008; Sutherland et al., 2010; Taylor, 1996; Walkington, 2005).

En este caso en particular, no pretendemos realizar un recorrido conceptual por el término, sino que coincidiendo con Serrano (2013) y en base a las diferentes definiciones consultadas, destacamos como los rasgos más importantes y definitorios del mismo los siguientes:

- I. La existencia de una *dimensión personal*, íntima y peculiar que convierte al individuo en un ser peculiar y distinto al resto.
- II. La existencia de una *dimensión social*, comunitaria, compartida y en continua interacción con el resto de individuos.
- III. Se produce una *combinación dimensional* entre los dos apartados anteriores de manera que la identidad se configura como un proceso muy ligado al marco personal y a la vez diferente a como lo afronta el resto.

Siendo éstas las principales características definitorias, a modo de concreción aportamos la definición de Taylor (1996) para quien la identidad se entiende como:

“Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...] A partir de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor. [...] Mi identidad es lo que yo soy” (p. 10).

Y más recientemente la aportada por Bolívar (2006:10) en la que identifica la identidad como un *“maletín que acompaña al individuo y es portador de diversas categorías sociales y psicológicas que interaccionan entre sí configurando un tipo de ser único e irrepetible”*.

En base a estas dimensiones y la concreción en las dos definiciones aportadas, podemos tener una visión muy concreta de la subjetividad que envuelve al proceso de conformación de la identidad en el ser humano. Pero nuestro objetivo no queda ahí, sino que vamos más allá y, en este caso, nos aproximamos a la figura del profesor universitario como profesional de la enseñanza y como tal, vamos a emplear un enfoque algo distinto de este término. En concreto hablaremos de ahora en adelante de identidad profesional.

No obstante, si tenemos la oportunidad de abordar la identidad de una vertiente profesional, eso significa que también cabría acceder al término desde otros enfoques y eso es lo que nos aporta Caballero (2009) cuando referencia una identidad con la etiqueta:

- a) *Narrativa*: se construye a través de los relatos que narra el sujeto y por los que da coherencia interna a su historia de vida y a su vez estará determinada por el tiempo (según el momento cronológico que se tome de referencia y según el momento vital por el que atraviesa el sujeto).
- b) *Situacional*: la situación concreta en que se encuentre el sujeto será la que lo defina ante otras personas, con lo que la percepción sobre el sujeto varía entre aquellos que han tenido contacto con éste en varias circunstancias (*es determinante la percepción del otro, el contexto, el estado anímico, la predisposición, el interés personal o el grado de confianza*).
- c) *Profesional*: es un proceso por el cual la profesión, las funciones que se desarrollan en ellas y la forma de llevarlas a cabo son elementos determinantes para configurar una identidad ligada a un marco profesional concreto.

Es en este último enfoque en el que vamos a mostrar más hincapié dado las características de la investigación³⁴.

2.2.3.2. La identidad profesional del docente (universitario)

Si profundizamos en el marco de la identidad profesional y lo enfocamos hacia el escenario de la enseñanza, nos encontramos con el docente como la figura más relevante desde la que desarrollar esta profundización.

Pero antes de llegar hasta el docente, es preciso tratar de esclarecer aún más el concepto de identidad profesional y para ello, siguiendo con las palabras de Caballero (2009), los componentes a integrar en la identidad profesional se sintetizan en el conjunto que recogemos en la siguiente tabla (Tabla nº14):

Tabla nº14. Componentes esenciales de la identidad profesional

Dimensión	Definición	Factores determinantes
<i>Dimensión externa</i>	Establecida por la propia profesión, incluye funciones, características y atributos propios que la diferencian del resto de profesiones. Supone una identidad compartida y común a todos los individuos que la ejercen.	a) Prestigio (valoración de la profesión por el resto de la sociedad). b) Reconocimiento (estatus dentro de una profesión a modo de reconocimiento social; no implica un reconocimiento oficial o promoción). c) Interacción profesional (relaciones del sujeto con sus compañeros de profesión). d) Categoría profesional (rango o jerarquía a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción).
<i>Dimensión interna</i>	Manera personal de comprender y poner en práctica la profesión.	a) Vocación (grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer). b) Concepción de la profesión (principios, individuales o compartidos, que marcan una manera de ser y hacer en la profesión). c) El saber (nivel de conocimiento acerca de la profesión y el modo de llevarla a cabo). d) Autoconcepto (lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional). e) Autoestima (se consolida y reafirma con la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación). f) Integración en la cultura profesional (grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento).
<i>Dimensión interactiva</i>	Relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas interacciones influyen directamente en la forma que tiene el individuo de entender la profesión y de desempeñarla.	

Fuente: Caballero (2009).

³⁴ No obstante, no queríamos dejar pasar la oportunidad de mencionar los dos enfoques anteriores pues en el primer caso, la narrativa será un punto importante sobre el que girará la investigación (será abordado en profundidad en otro momento) y desde el que abordaremos igualmente la comprensión de la identidad docente.

Tras la consideración de la importancia de estos componentes en el proceso de construcción de la identidad profesional y aproximándonos a la figura del docente, podemos hablar de dos elementos fundamentales para la configuración de este proceso (Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998, 2001):

- a) Por una parte destaca la concepción que la persona tiene de sí misma como profesional de la educación y, que se verá condicionada por los factores que hemos destacado en esta dimensión interna de la identidad profesional.
- b) Y por otra parte, como elemento más específico en la figura del docente, hablamos del conjunto de opiniones, conocimientos y valores personales que el profesional tiene acerca de la enseñanza a modo de teoría pedagógica subjetiva.

En base a ello podemos apreciar cómo para la configuración de la profesión docente es necesario tener presente, la visión que el docente tiene de sí mismo como profesional y cómo percibe el proceso de enseñanza a raíz de los postulados pedagógicos que denota en su práctica diaria (*“el profesor es lo que enseña”*) (Van-Manen, 2010:90). A todo ello, habría que añadirle la relevancia del contexto institucional en el que se desenvuelve puesto que éste proporciona una nueva fuente de intercambio de información sobre la identidad atribuida por “otros”, lo que del mismo modo permite al individuo *“deliberar, ajustar y realizar compromisos modificando su entorno para adaptarlo a sus deseos, pero igualmente acomodarse a las presiones y límites de su circunstancia”* (Bolívar, 2006: 42).

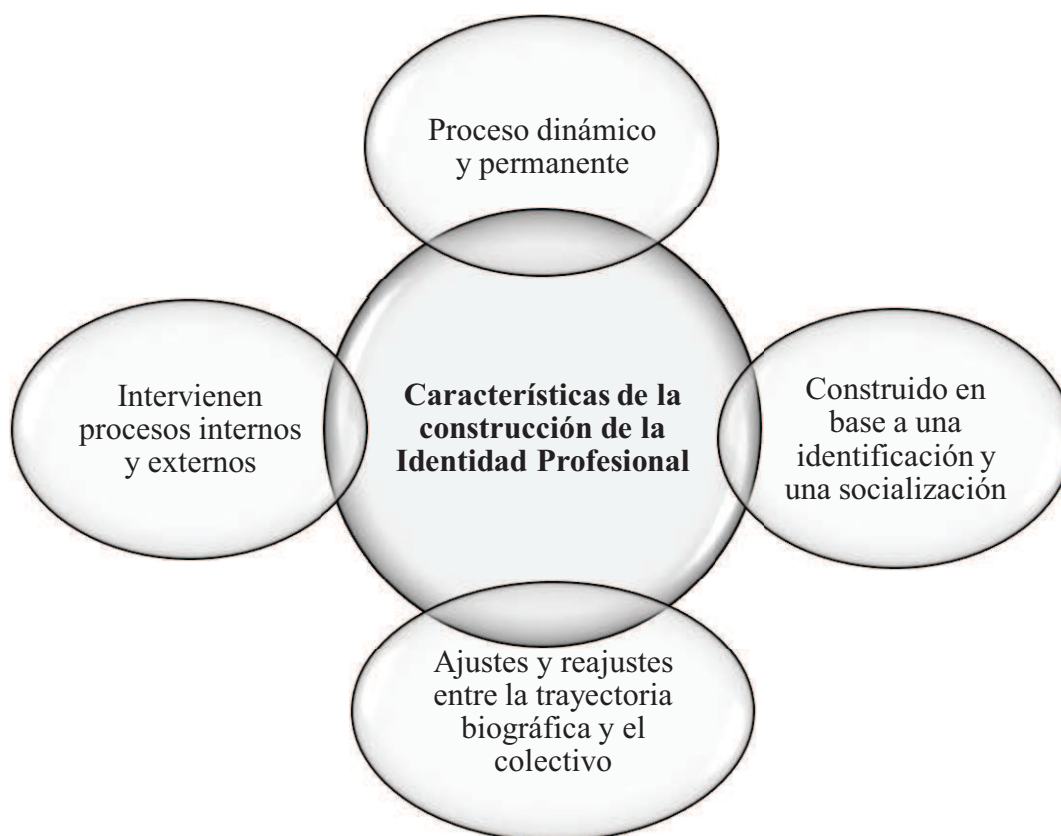
En otras palabras, estamos haciendo referencia a lo que se entiende por cultura profesional³⁵ y más concretamente a los dos modelos culturales que Castilla (2003:61) sintetiza como básicos en la configuración de la identidad profesional:

- I. *“La cultura latente: se refiere a lo que la persona incorpora a lo largo de su vida (dimensión biográfica) a su identidad cuando contacta con diferentes contextos culturales. Supone una identidad que demuestra en formas concretas lo adquirido en los contextos”.*
- II. *“La cultura ocupacional: se refiere a la cultura adquirida a partir de las relaciones sociales (dimensión relacional) de un colectivo profesional”.*

Queda entonces claro que la identidad docente no es algo que se tiene o no se tiene, sino que se aproxima a un proceso permanente (que comienza con la formación inicial y la construcción de un cuerpo de saberes y de “saber hacer” interiorizados en el “saber ser”) por el que el profesional dedicado a la enseñanza va configurando las facetas personales y profesionales a través de experiencias, sentimientos, necesidades, capacidades, decisiones, etc. (transiciones de vida) de tal manera que al final de su ejercicio profesional habrá obtenido una identidad particular (Gonçalves, 1996; Korthagen, 2010) desde la que ha visualizado y planteado una profesión en la que, la multidimensionalidad de funciones históricamente constituidas hacen de este proceso un recorrido complejo y exigente (Figura nº6).

³⁵ Definida por Marcelo y Estebaranz (1999:51) como *“la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización. En las organizaciones escolares implica, también, el pensamiento sobre futuros cambios en la escuela”.*

Figura nº6. Factores intervinientes en la construcción de la identidad profesional



Fuente: Castilla (2003).

En todo este entramado de crecimiento personal y profesional jugará un papel fundamental la autorreflexión y el autoanálisis que el profesorado universitario realice con el objetivo de comprenderse a sí mismo (dando una explicación a su forma de ser y de actuar) y mejorar su práctica docente. Detectar cualquier problema en la base de la configuración personal y profesional será la condición básica y permanente con la que lograr la mejora (desarrollo) personal y profesional.

2.2.3.3. Investigando la práctica docente desde la experiencia profesional de los “buenos profesores” y de los “profesores sénior”

La investigación de la práctica profesional del profesorado también emerge como un amplio escenario para la indagación científica, a partir de los numerosos focos de interés que subyacen al mismo y que evolucionan con los cambios que acontecen en el seno de la institución educativa. Por esto un amplio análisis desde los diversos enfoques de la investigación educativa relacionada con el profesorado nos desbordaría, de ahí que nos centremos en el aporte que un diseño de investigación en concreto (investigación biográfica-narrativa) nos ofrece para profundizar en el conocimiento del pensamiento y quehacer pedagógico del profesorado universitario.

En esta línea Cruz (2011) realiza un amplio análisis, próximo al conocimiento del profesorado sobre la práctica docente, en el que sintetiza la evolución seguida por la investigación al respecto, de la siguiente manera:

- a. Hasta los años 70 destaca la identificación de las conductas observables de los docentes dentro del aula y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (visión conductista que ofrece una base “científica” al conocimiento de la enseñanza); así, una formación del profesor apoyada en “contextos artificiales de práctica” cobra especial relevancia.
- b. En la década de los 70 cobra relevancia la indagación en los procesos cognitivos y el pensamiento del docente. El interés se traslada a ámbitos como el proceso de planificación de la enseñanza, la toma de decisiones, las creencias conceptuales o la relevancia del conocimiento experto (diferencia entre expertos y noveles) y de ahí, surge una aproximación hacia la base experiencial y práctica de la enseñanza (la vida dentro de las aulas) con la que además se potencia la dimensión más cualitativa de la investigación educativa.
- c. A partir de los 80 aflora la apuesta por la acción y la enseñanza interactiva. El interés sigue en el docente pero también se hace extensible al contexto en el que se produce la interacción, se apuesta por el conocimiento práctico o el conocimiento personal que se obtiene frente a la práctica profesional y emerge un corriente importante desde la que se otorga especial importancia al conocimiento didáctico del contenido (el conocimiento de la materia; el conocimiento pedagógico general; el conocimiento del contexto; y el conocimiento didáctico del contenido) Marcelo, Martín del Pozo y Porlan (citados en Cruz, 2011); a nivel metodológico, son los estudios de casos apoyados en historias de vida y narrativas de docentes las que copan este acercamiento a la profesión docente.

A raíz de este recorrido se evidencia la trascendencia que adquiere la dimensión cualitativa para indagar en la labor del profesorado y comprender con más detalle los diferentes factores determinantes en la misma. Esto no quiere decir que se haya dejado a un lado a la investigación cuantitativa, de hecho son múltiples los estudios que emplean este diseño metodológico para analizar rasgos específicos del docente o de la enseñanza, sino que las posibilidades que otorga escuchar la voz de los protagonistas, conocer sus impresiones y visualizar su práctica profesional son mucho más atractivas y esclarecedoras para la investigación educativa a la hora de indagar en un ámbito tan personal y subjetivo.

Es en esta línea en la que nuestra investigación cobra especial relevancia y hacia la que se aproxima. Abordamos la investigación sobre la práctica profesional del profesorado universitario a través de la investigación biográfico-narrativa y en concreto, desde la óptica de las historias de vida³⁶ por motivos como los que alegan García-Vasconcelos (2011) y Goodson (2004b), al considerarlas como herramientas metodológicamente adecuadas para el estudio de la vida personal y profesional de los docentes y por las aportaciones hechas en este campo:

- ↪ Permiten considerar la dimensión personal de los docentes (perspectivas personales y biográficas) para comprender el saber personal.
- ↪ Permiten conectar las narrativas particulares (estudiantes, profesorado, etc.) con grandes narrativas del cambio educativo y social que afectan directamente sus vidas.
- ↪ Superan tradiciones centradas en el conocimiento práctico y personal, y deslindadas del conocimiento teórico y contextual, para buscar la conexión entre ambos extremos y presentar un saber docente generador y eficaz.

³⁶ En el marco metodológico hacemos especial hincapié en las características particulares que hacen de esta técnica de indagación cualitativa, un recurso ideal para los objetivos de este trabajo.

- ↳ Aportan elementos positivos para dar sentido a la trayectoria vital del docente de acuerdo a las necesidades educativas.
- ↳ Buscan ampliar la perspectiva sobre el trabajo con el profesorado.
- ↳ Son recursos esclarecedores para la dimensión de género en las vidas personales y profesional de los docentes y además, han servido para abordar otros temas como: la reestructuración de la labor docente; el proceso que supone convertirse en docente; los matices psicológicos; las dimensiones emocionales; la formación y desarrollo profesional; etc.
- ↳ Van más allá de lo personal y de lo práctico de la labor docente, se aproximan al marco social y político para ofrecer una perspectiva de todos los factores que determinan el saber ser y saber hacer del profesorado.

Aunque como apreciamos es un diseño muy apropiado para este tipo de investigación, también hay que ser consciente de las críticas que se asocian al mismo y que tienen mucho que ver con la subjetividad y la confiabilidad de la información que se deriva de su puesta de largo, junto con el interés científico que pueda aportar la narración aportada por una sola persona. No obstante, para solventar dichas críticas se han aportado algunas soluciones desde la propia investigación:

- ↳ En un primer momento, Bertaux (1981) trató de solventar que los relatos de una sola persona (que no se centren en la obtención de datos, sino de significados) puedan carecer de interés científico y para ello, propuso tratar los relatos de vida individuales como “relatos de prácticas” (*deducir a partir de un relato el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base*). Así basta con el relato de una sola persona pues en cada persona está la cultura y cada persona está en su cultura.
- ↳ De igual modo, en caso de emplear las historias de vida como estrategia para recopilar datos, nos encontramos con el problema de la subjetividad y confiabilidad de los datos. En este sentido, el propio Bertaux (1981) aportó el concepto de “saturación” como solución; se trata de generar una triangulación (de personas, métodos y teoría) que garantice la validez interna de la información que rescatamos (cada nuevo relato no aporta nada nuevo) y contribuya, por un lado, a incrementar los resultados de la investigación y por otro, al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de una realidad social. Del mismo modo, se ha de “plantear una búsqueda de informantes clave con procesos de “bola de nieve” (partiendo de unos iniciales e ir ampliando el volumen de informadores en función de los datos y pistas que se vayan ofreciendo)” (Bolívar y Domingo, 2006:9).
- ↳ Velar por la credibilidad del proceso de investigación es fundamental, para ello hay que tratar de explicar cómo se ha llevado a cabo todo el proceso, identificar y describir la postura de todos los implicados y su evolución en las fases por las que discurre el proceso, y argumentar todas y cada una de las decisiones que se han tomado.
- ↳ Otro de los elementos importantes es denotar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado (la entrevista en profundidad). Para lograr una fiabilidad se han de revisar otras investigaciones y han de seleccionarse adecuadamente las fuentes, controlando los métodos de recogida y análisis de datos, de tal modo que respondan a los objetivos y puedan ser triangulados.

- ↳ Es importante “*someter toda la información que hemos obtenido a un juicio público y a una negociación dialéctica con los informantes*” (Bolívar y Domingo, 2006:10).

Con estas alternativas, el método biográfico-narrativo se ha hecho un hueco en el seno de la metodología cualitativa y lo que es más importante, dentro de la investigación educativa donde cada vez recibe menos críticas con respecto su empleo.

Tomando en consideración los dos apartados anteriores, el proceso biográfico narrativo empleado en la reconstrucción de la vida/trayectoria profesional del profesorado universitario, además de ser útil para la investigación educativa ha de serlo para este profesional y, en ambos casos, como apuntan (respectivamente) Domingo, Clandinin y Connelly, Roth y Bolívar (citados en Marín, 2005:134) va a permitir:

- ↳ *Aportar un acceso directo a los sucesos acaecidos a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Concretamente permite “acercarnos al conocimiento del cambio en la enseñanza y el desarrollo del propio conocimiento del profesor”.*
- ↳ *Poner en marcha procesos de carácter reflexivo, que nos van a permitir comprender los fenómenos objeto de estudio.*
- ↳ *Es una ciencia transversal, ya que aglutina diversas Ciencias Sociales permitiendo describir las experiencias vividas por el docente con mayor exactitud.*
- ↳ *Es formativa pues permite analizar los procesos seguidos por el docente en la construcción de sus conocimientos y de sus creencias.*

Toda la justificación que recoge la íntima relación existente entre la biografía del profesorado y su pedagogía, se acaba traduciendo en distintos estudios que dan soporte a la misma y que sirven para potenciar aún más la importancia de este método en investigación educativa. Siguiendo el trabajo de Arribas (2008) enfatizamos algunos hitos fundamentales y algunos otros trabajos relevantes:

A nivel internacional:

- La monografía de Jackson, *La vida en las aulas*, de 1968, que significó un punto de partida para la literatura sobre "historias de/sobre el profesorado".
- La revisión de Elbaz (1988) de los estudios sobre el pensamiento del profesor que creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos.
- Estudios de Clandinin y Connelly (2000), quienes enfocaron el conocimiento del profesor en términos de narrativas de historias de vida, proponiendo la reconstrucción del significado del currículo desde el estudio de la experiencia personal.
- Las obras de Goodson (1988 y 2004) sobre las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza.

A nivel nacional:

- Las investigaciones centradas en el paradigma del pensamiento del profesor como las de Marcelo (1992), sobre los dilemas prácticos del profesorado y Zabalza (1991) que agrupa investigaciones en este paradigma.
- Las investigaciones más recientes de Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Bolívar (2002) y Bolívar y Domingo (2006) sobre las historias de vida del profesorado.
- Los trabajos desarrollados por grupos de investigación como: ESBRINA (Universidad de Barcelona); Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga); Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga); FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela); etc. que abordan la investigación narrativa y las biografías de los docentes.

Estos son sólo algunos ejemplos de la infinidad de ellos que podríamos mencionar, pero con lo que es suficiente para apreciar la existencia de una mayor preocupación por comprender el mundo personal y profesional del profesorado y sobre todo, hacerlo prestando atención a sus voces, a sus relatos, reflexiones, etc., y siempre teniendo presente que las historias de vida no han de convertirse en “*panacea metodológica*” para este referente de estudio de la investigación educativa (Kreusburg, 2011).

En este interés por las voces del profesorado, y para esta investigación, nos parece oportuno hacer uso de las historias de vida como medio con el que aproximarnos, de una parte, a los relatos biográficos de quienes destacan en su labor profesional por ser o estar reconocidos como “buenos profesores” y de otra parte, a los relatos de quienes destacan por poseer una amplia y enriquecedora trayectoria profesional en el marco de la enseñanza, encontrándose por tanto próximos a la última etapa de su ciclo de desarrollo profesional: el “profesorado sénior”³⁷.

2.2.3.3.1. Los “buenos profesores”

La definición del término “buen profesor” es una tarea complicada debido a que en este proceso de delimitación conceptual, entran en juego numerosas variables que hacen que la concreción del mismo sea prácticamente imposible. En todo caso, partiendo de los trabajos de Bain (2004), Feito (2004) y Mayorga y Tójar (2003) podríamos definir al “*buen profesor universitario*” como un profesional que en el ámbito de la educación superior destaca por:

- a) ejercer su trabajo de manera exitosa y satisfactoria (independientemente de que sea la forma en que lo indica la ley o no),
- b) mostrando un alto grado de compromiso,
- c) destinando una especial dedicación a las tareas educativas para ayudar a los alumnos en su aprendizaje influyendo en su forma de pensar, actuar y sentir,
- d) promoviendo un talante negociador en el desempeño de las atribuciones de gestión e investigación,
- e) revelando una responsabilidad con la investigación y el reciclaje profesional y,

³⁷ En todo caso, la focalización a nivel investigador en estos dos rasgos concretos de la figura del profesorado no responde a una relación causal; es decir, en ningún momento nuestro objetivo pasa por asociar directamente al “buen profesor” con el “profesorado sénior o experimentado” o viceversa, sino que ambos son rasgos del profesor que interesan al devenir de la investigación y solamente los hacemos conectar cuando empleamos las estrategias metodológicas oportunas para poder establecer una relación causal probada. Se trata por tanto de identificar y trabajar junto a un profesorado comprometido con el proyecto educativo.

- f) afrontando con seguridad y profesionalidad todas aquellas circunstancias difíciles que puedan sobrevenir en el ejercicio diario de su labor.

De estos rasgos definitorios se aprecia que es un profesional, como apunta López de Maturana (2004:17) que:

“requiere de destrezas pedagógicas, afectivas, cooperativas y participativas que garanticen la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con sus compañeros y con sus alumnos (...) son profesionales preparados con el rigor propio del científico y la emotividad del artista, que gustan de su trabajo y que no solo cumplan con las características que comúnmente se les atribuye: “amables”, “activos”, “cariñosos”, “buenas personas”, “responsables”, “mediadores”, “exigentes”, “claros y precisos para exponer”, etc.”.

Estas y otras características (ligadas a aspectos como la eficacia, la personalidad, las competencias, etc.) son las que han venido empleándose en la literatura para definir al “buen profesor”. Tal es el caso de estudios como los de:

- I. Bain (2004), Álvarez, García y Gil (1999), De la Cruz (2003), De Juan (1996), Elton (1987), Ericksen (1985), García-Valcárcel (1992) o Ramsden (1992), entre otros, que abordan las características del “buen profesor” desde los rasgos de la personalidad y desde las habilidades y destrezas a nivel metodológico.
- II. Martínez, García y Quintanal (2006) o San Martín et al. (2012) abordan el perfil del buen profesor universitario desde el *cómo es* (lo personal), *cómo hace su trabajo* (profesional) y *qué otras actividades realiza* (compromisos).
- III. Gros y Romañá (2004) hablan de rasgos atribuibles a un profesor ideal y lo describen a modo de “superman” o “superwoman”.
- IV. Álvarez, Porta y Sarasa (2010a, 2010b, 2011a, 2011b), Casero (2010) incluyen la necesidad de un reconocimiento por parte del alumnado en el proceso de catalogación como “buen profesor” y además ofrecen múltiples características asociadas a la personalidad y profesionalidad.

Son múltiples las investigaciones que podríamos señalar y que han estudiado las características con las que se identifica al “buen profesor”, pero con estos ejemplos y con la síntesis que recogemos realizada por Rodríguez (2000:98-100) en forma de decálogo, queda más claro cuáles son las características que en la investigación se han repetido más asiduamente:

- 1.- *Un profesor no centrado en la simple docencia o instrucción.*
- 2.- *Un profesor que acompañe al estudiante, más que ofrecer respuestas hechas y terminadas.*
- 3.- *Un profesor convencido de un planteamiento humanista, capaz de integrar las tensiones y contradicciones que hoy día se multiplican en una sociedad global y localista.*
- 4.- *Un profesor investigador de su docencia.*
- 5.- *Un profesor con conocimiento teórico y práctico de la transversalidad epistemológica que caracteriza a la ciencia de hoy.*
- 6.- *Un profesor que parta de la problemática socioeconómica como centro de interés y sepa presentar la ciencia y la cultura como un instrumento liberador de esos problemas.*

- 7.- *El profesor de la universidad se ha de oponer al imperio de una cultura que rinde adoración al dinero y al éxito personal, al consumismo indiscriminado y al poder, una contracultura que proporcione una concepción del hombre y un sentido de la vida a la juventud universitaria que no por ser mayor de edad ha llegado a la mayoría de racionalidad y gobierno de sí misma.*
- 8.- *El profesor ha de ser un individuo político a fuerza de ser educador.*
- 9.- *El profesor debe comprometerse con su tiempo.*
- 10.- *El profesor universitario ha de ser competente en saberes y saber enseñarlos a los alumnos.*

Y finalmente, destacaríamos de forma transversal a todo este proceso de concreción de la figura del “buen profesor”, la asociación que de éste se hace con el desarrollo de “buenas prácticas”, identificadas estas con el *“desarrollo de una actividad –con frecuencia innovadora – que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito”* (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009: 3). Por tanto, el ejercicio de este profesorado, siguiendo las características establecidas para las “buenas prácticas” por Epper y Bates (2004), será útil en relación a:

- a) Mejorar el desempeño de la profesión docente e investigadora en la universidad.
- b) Ofrecer una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.
- c) Aportar métodos de excelencia apoyados en la innovación.
- d) Extrapolar las prácticas desarrolladas a otros contextos como consecuencia de su evaluación y valoración positiva.

De ahí que esta asociación “buenos profesores” –“buenas prácticas”³⁸ sea un binomio a tener presente en la investigación educativa de cara a dar respuesta a los cambios que en la universidad se están produciendo con las implantaciones de diferentes políticas educativas.

2.2.3.3.2. Los “profesores sénior”

La segunda tipología de profesorado que destacamos tiene mucho que ver con la anterior pero no por ello han de correlacionar obligatoriamente la una de la otra.

En esta ocasión la definición del “profesorado sénior” parece tener unos cauces mucho más claros en cuanto a que el término sénior va asociado a un intervalo de edad que puede oscilar entre los 25/30 años de experiencia profesional. Es un periodo de tiempo en el que el profesor se encuentra en una *fase de serenidad* (Huberman, 1989) desde la que es menos vulnerable a nivel profesional y donde desarrolla retos de mayor calado y responsabilidad (por ejemplo la mentoría a distintos niveles). Así pues un “profesor sénior” es aquel que, en palabras de Pol y Rodríguez (2014:118):

“ha pasado por todas las vicisitudes de un arco iris de la vida profesional que abarca desde los primeros momentos de duda y de esfuerzo (a veces, sólo basados en el ensayo y el error que, en ciertos momentos, han parecido baldíos) hasta su fase de establecimiento como

³⁸ No entramos a detallar la transcendencia que puede tener la evaluación a la hora de identificar a un profesor como “bueno” puesto que al hablar de “buenas prácticas”, este concepto lleva implícito un proceso de evaluación.

funcionario ordinario en la estructura universitaria y su época dorada de impartición de sus propias ideas y de sus propios hallazgos (fruto, frecuentemente de la investigación aplicada)”.

Y por tanto demuestra contar, como consecuencia de su experiencia en el aula, con las habilidades y saberes necesarios para enfrentar las continuas reformas que soporta la educación con el apoyo en los recursos de que dispone la institución, actuando de acuerdo con la organización educativa y adaptando las costumbre y tradiciones. (San Martín y Quilaqueo 2012; Tyack y Cuban, 2001).

Tomando en cuenta estas consideraciones, es evidente que ligado al concepto sénior haga su aparición en escena un nuevo término como es el de experto, ya que el profesor además de poseer importantes conocimientos a nivel teórico y tras haber transcurrido estos años de experiencia profesional (y con ello la madurez personal y profesional) posee importantes habilidades investigadoras, docentes y divulgadoras que le ofrecen un status a nivel educativo, social y cultural que le diferencian de otros con menor experiencia y menor edad. Hablaríamos por tanto de un profesional que además de experimentado, posee *“un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante”* (Bereiter y Scardamalia, citados en Marcelo, 2009:4) lo que lo convierte tras un proceso de reflexión sobre su práctica en un “profesor experto”.

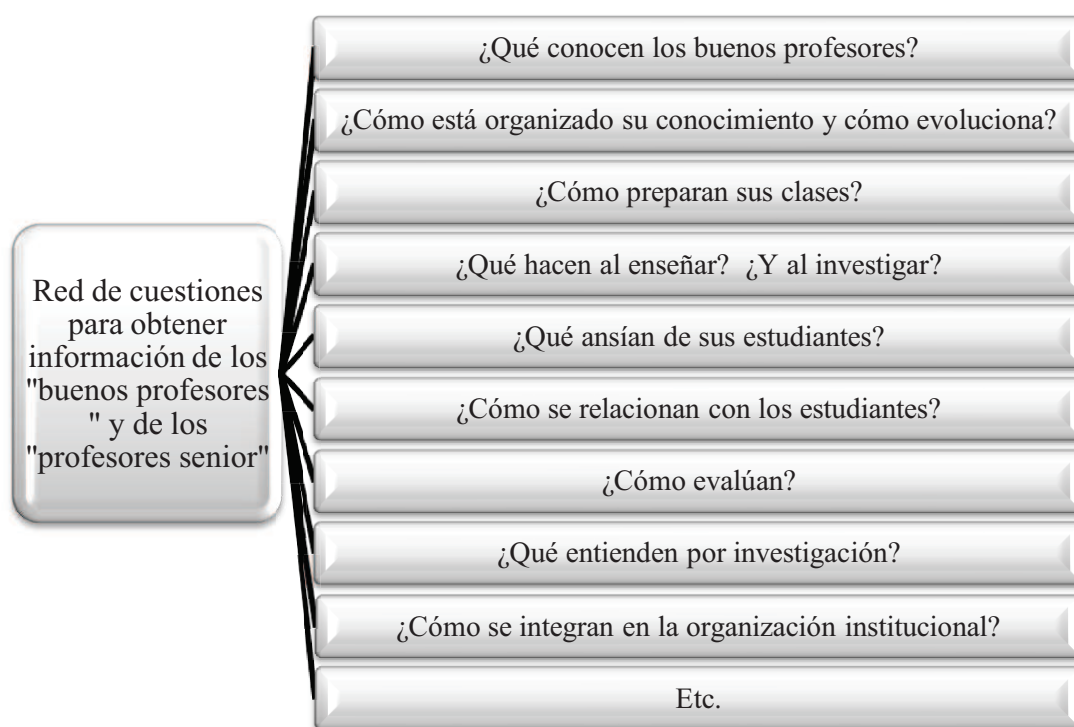
Con los rasgos adscritos al perfil de “profesor sénior-experimentado”, éste se convierte en un foco interesante para la investigación educativa y social puesto que posee méritos y conocimientos acumulados a lo largo de los años en el ejercicio de su profesión, que son un valor en sí mismos y cuyos frutos son transmisibles a las generaciones más jóvenes. Y es en éste último aspecto en el que la investigación educativa ha hecho más hincapié, en concreto encontramos el perfil del “profesor sénior-experimentado” asociados a estudios sobre el mentorazgo y formación del profesor novel o sobre las comparativas con el perfil de éste último (Caspersen, 2013; Cornejo, 1999; Díaz Barriga y Núñez, 2008; López e Hinojosa, 2012; Luque y López-Aliaga, 2010; Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez, 2012; Pol y Rodríguez, 2014; San Martín y Quilaqueo, 2012; Yot y Mayor, 2012; Zafra-Gómez et al., 2011; etc.)

De todo ello se podría decir que éste es un perfil profesional que, como apuntaba Julio Antonio González (Vicerrector de Profesorado de la Universidad de Oviedo) en una entrevista concedida al diario “El Comercio” en el año 2009: *“la universidad no puede permitirse el lujo de perder a sus grandes cabezas, profesores sénior con grandes equipos activos a su cargo”*, pues como más adelante explica, *“formar a una de estas grandes cabezas es una inversión cara y larga, aunque la universidad tiene también la obligación de ir formando a la nueva generación”*. Esta es una idea que recoge, de una manera muy explícita, el valor que adquiere la categoría de sénior en la evolución de la cultura universitaria y de la cultura social y como tal, la gran relevancia que supone para la investigación afrontar proyectos³⁹ encaminados a profundizar en el conocimiento que albergan estos profesionales de la educación para, a partir de ahí, mejorar la calidad de la misma y transmitir a los principiantes la pasión por esta profesión, pues hasta ahora son muy pocas las iniciativas a este respecto.

³⁹ Es el caso del proyecto perteneciente al Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (2009-2011), titulado: *“Recuperación y representación del conocimiento experto del profesorado emérito de las Universidades Españolas: ingeniería del conocimiento para la reconstrucción de la misión de la Universidad y la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo”*. Coordinado por Zabalza, M.A. y Barrios, C.

En definitiva, la investigación educativa apoyada en la narración de las historias de aquellos profesores que son “los mejores y más experimentados”⁴⁰, va a proporcionar a la educación una cantidad ingente de información (Figura nº7) relacionada con la manera en que su práctica profesional se ha convertido en todo un ejemplo de “hacer una buena enseñanza” y de desarrollar una “buena investigación y una buena gestión” en el seno de la educación superior.

Figura nº7. ¿Sobre qué pueden aportar información los “buenos profesores” y los “profesores sénior”?



Fuente: elaboración propia (2013). A partir de los trabajos de Álvarez, Porta y Sarasa (2010a); Bain (2004); Colás (1997) y Sarasa (2012).

Es una oportunidad para dar un significado público a las experiencias que los profesores reviven en el universo íntimo del aula universitaria a través de los relatos de vidas profesionales, de los recuerdos y huellas imborrables de aquellos modelos de docentes memorables que guiaron su formación, o de las distintas aproximaciones disciplinares y profesionales que se produjeron en la configuración de su identidad profesional como profesor universitario.

⁴⁰ Se puede ampliar mucha más información sobre estudios que emplean esta metodología con los perfiles profesionales a los que hacemos mención y con otros muchos ámbitos pertenecientes a la educación, en la introducción editorial de Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3) Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ed.pdf>

[3]

LA ORIENTACIÓN
Y
LA TUTORÍA
EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO ESPAÑOL



ÍNDICE

Introducción	115
3.1. La orientación universitaria.....	116
3.1.1. Situación de partida.....	116
3.1.1.1. Principios de la orientación	117
3.1.1.1.1. Principio de prevención.....	118
3.1.1.1.2. Principio de desarrollo.....	118
3.1.1.1.3. Principio de intervención social.....	119
3.1.1.1.4. Principio de fortalecimiento personal (Empowerment)	119
3.1.1.2. Funciones de la orientación.....	119
3.1.1.3. Áreas de la orientación.....	120
3.1.1.3.1. Orientación profesional	121
3.1.1.3.2. Orientación académica	121
3.1.1.3.3. Orientación personal	121
3.1.1.3.4. Orientación para la atención a la diversidad.....	121
3.1.1.4. Modelos de orientación	121
3.1.1.4.1. Modelo de counseling.....	123
3.1.1.4.2. Modelo de consulta.....	124
3.1.1.4.3. Modelo de servicios.	124
3.1.1.4.5. Modelo de programas	124
3.1.1.4.6. Modelo de servicios por programas.....	125
3.1.1.4.7. Modelo de tecnológico.....	125
3.1.2. Desarrollo y actualidad de la orientación en la universidad	126
3.1.2.1. Etapa anterior a 1970 (Ley General de Educación, LGE)	126
3.1.2.2. Etapa de grandes reformas educativas (1970-2001)	127
3.1.2.3. Etapa actual (Ley Orgánica de Universidades, 2001-actualidad)	127

ÍNDICE

3.2. La tutoría universitaria.....	130
3.2.1. Antecedentes de la tutoría universitaria en España: el contexto anglosajón	130
3.2.2. Aproximación al concepto de tutoría universitaria	134
3.2.3. Elementos definitorios de la tutoría universitaria.	136
3.2.3.1. Los momentos clave para la tutoría universitaria	136
3.2.3.2. Modelo de tutoría.....	137
3.2.3.2.1. Modelos de acción tutorial según el ámbito de trabajo	137
3.2.3.2.2. Modelos de acción tutorial según el rol desempeñado por el tutor	138
3.2.3.2.3. Modelos de tutorías según la modalidad de organización o de relaciones.....	138
3.2.4. Nuevo escenario socioeducativo y nuevos desafíos para la tutoría universitaria.....	139
3.2.4.1. Una revisión al marco normativo más actual	140
3.2.4.2. La aportación del EEES	141
3.2.4.3. Los aportes de la era de la información y la comunicación	143
3.2.5. Avance hacia nuevos modelos de tutoría	145
3.2.5.1. La tutoría académica	146
3.2.5.2. La tutoría virtual.....	149
3.2.5.3. La mentoría o tutoría entre iguales	150
3.2.6. El reto de potenciar la tutoría como elemento de calidad en la enseñanza universitaria.....	151
3.2.6.1. La figura del tutor universitario.....	157

INTRODUCCIÓN

Este nuevo capítulo sigue la misma línea de fundamentación conceptual que el anterior y con él se concreta el marco teórico que sirve de referencia al proceso de investigación desarrollado en este trabajo. Se trata de atender de manera seria y profesional cada uno de los ámbitos enunciados para abordar la investigación desde una perspectiva realista y contemporánea.

A raíz de estos motivos, en este tercer capítulo nos adentramos en la orientación como una de las áreas científicas que están íntimamente ligadas al marco de la enseñanza universitaria, con objeto de focalizar y aproximarnos a un escenario en el que hoy día se tienen puestas muchas esperanzas de cara a la mejora de la educación de los jóvenes universitarios. Para ello, planteamos un primer bloque de contenidos próximos al ámbito de la orientación universitaria a través de un repaso a sus rasgos más definitorios (principios, modelos, funciones, áreas, etc.) y de la situación actual por la que dicho ámbito atraviesa en el marco de la enseñanza superior española. Y por otra parte, en un segundo bloque temático abordamos una de las áreas más relevantes de la orientación en la actualidad como es la acción tutorial, en concreto, repasaremos los elementos más característicos de esta función del profesorado a nivel universitario, así como los avances y retos que vienen aconteciendo en los últimos años y que se asocian a la labor del profesor-tutor en la universidad.

3.1. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

A continuación realizamos una síntesis de aquellos rasgos más característicos y definitorios de la orientación educativa en la esfera de la enseñanza superior.

3.1.1. Situación de partida

Situarnos en el marco de la orientación universitaria en nuestro país nos lleva a comprender que esta no destaca como un referente en cuanto al desarrollo de una práctica orientadora muy consolidada. Frente a este contexto, otros países de la esfera mundial como pueden ser Inglaterra, Estados Unidos, Canadá o Australia han mostrado una mayor preocupación por el desarrollo de la orientación en el seno de la Educación Superior, y fruto de ello es una extensa tradición en este área de conocimiento y el carácter mucho más arraigado que encuentra en el desempeño profesional ligado a la universidad.

Por este motivo son muchas las corrientes que han venido señalando las posibles causas por las que la práctica orientadora en la universidad española se encuentra en un segundo plano, por detrás de otras funciones del profesorado y de otras prácticas institucionales; así, García, Romero y Valverde (2003:2) afirman que se llega a esta situación porque:

- a) No existe un consenso entre universidades en el momento de plantear la prioridad de la orientación en los planes de estudios (cada universidad va un poco por su lado).*
- b) No se contemplan unos planteamientos/fundamentos teóricos que le den solidez a la misma dentro del plano universitario.*
- c) Escasez de recursos y de materiales para su desempeño.*
- d) Nuestra tradición nos induce a ocuparnos por lo que sucede antes y después de estar en la universidad, y no tanto durante la estancia en ella.*
- e) Hay ausencia de evaluación de impacto.*

Ante este panorama, la práctica orientadora en la universidad española ha tomado direcciones distintas y a diferentes niveles de alcance a como lo ha hecho en otros países. Concretamente se ha centrado más en aspectos como la promoción de la oferta de información sobre estudios y sobre requisitos administrativos, la divulgación de datos de gestión y de gobierno, la trascendencia de los datos sobre los servicios de atención a la comunidad universitaria o la facilitación de información sobre el mercado laboral (salidas profesionales), y en menor medida se ha ocupado de solventar problemas más próximos (también referentes al alumno) al proceso de enseñanza-aprendizaje y a otros elementos y agentes como pueden ser la organización de la docencia, los planes de estudio o la figura del profesorado.

Para dar soporte a esta práctica orientadora, en España hemos optado por promover el desarrollo de un modelo de servicios (Salmerón, 1996; Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín, Pérez, 2008; Vieira y Vidal, 2006) en el que son los propios centros de Educación Superior los que establecen diferentes iniciativas institucionales con las que atender las demandas de orientación en la línea que hemos referenciado, generándose al mismo tiempo una subjetividad en el proceso de

creación de los distintos servicios⁴¹ que como señalan Saúl et al (2009:21) en una amplia revisión de los mismos a nivel nacional “casi un tercio de las universidades no cuentan con estos servicios de atención psicológica o psicopedagógica”.

Por tanto, éste es el punto en el que la tradición de la práctica orientadora universitaria en España difiere de la de los países que citábamos con anterioridad, puesto que en estos últimos la dirección que ha venido adquiriendo este área de conocimiento está mucho más próxima a la existencia de una figura profesional docente (mentor, asesor, tutor, consejero, etc.) que se encarga de promover una orientación, guía, asesoramiento, etc. desde tres ámbitos diferentes (académico, personal y profesional) (Watts y Van Esbroeck, 1998) y mediante los servicios y prácticas orientadoras que en cada sistema educativo se establecen, para así otorgar al proceso orientador un cariz mucho más personalizado y más centrado en el alumno (en contraposición a España donde el desvanecimiento de una figura de estas características es notable). Y no es hasta el planteamiento del EEES cuando en nuestro país comienza a reconsiderarse la revalorización de este profesional para dar respuestas a las demandas de la propia convergencia europea.

Sin embargo, este trasvase de modelos y de ideas no va a ser un proceso sencillo y como afirma García (2008:44) existen diferentes factores que son necesarios tener presente:

- a) *Se vienen produciendo cambios muy rápidos en la universidad que hacen que las adaptaciones cuenten con muy poco tiempo de reacción.*
- b) *Las características personales del tutor (generando perfiles diferentes).*
- c) *Una mayor diversidad entre el alumnado y un incremento sustancial en el número de los mismos.*
- d) *Nuevas dificultades institucionales, organizativas y de recursos.*
- e) *Complejidad en nuevos planes de estudio y en nuevas titulaciones.*
- f) *Dilemas en el ámbito de actuación específica de la tutoría.*

A pesar de todas estas dificultades a las que nos enfrentamos, el EEES trata de aproximar la orientación a la función tutorial del docente universitario, quien ha de tener presente tanto los aspectos que se relacionan directamente con la dimensión académica y profesional del desarrollo del alumno durante su formación, como el proceso de maduración individual que éste experimenta, dado que todo ello influencia claramente su configuración personal y profesional. Partiendo de esta situación cabe recordar aquellos rasgos que acompañan a la orientación educativa en su desarrollo y que de una forma u otra moldean las señas de identidad del docente-tutor en la universidad española.

3.1.1.1. Principios de la orientación

El proceso de orientación va a sustentarse en una serie de presupuestos (principios) que son los que otorgan las bases necesarias para que la intervención se ajuste a las necesidades que generan la puesta en práctica de dicho proceso.

La identificación, descripción y clasificación de estos principios cuenta en la actualidad con numerosas aportaciones en la literatura científica (Álvarez, 1995; Álvarez, 1994; Álvarez y Romero,

⁴¹ En el caso de la Universidad de Huelva encontramos el Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) o el Servicio de Orientación e Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo (SOIPEA).

2007; Bisquerra, 1998; Hervás, 2006; López, et al., 2006; Martín, 2002; Pérez, 2011; Repetto, 2002; Rodríguez-Espinar et al., 1993; Santana, 2003) que dejan muy claro el marco desde el que la orientación recoge sus fundamentos teórico-prácticos. Para esta investigación seguimos el modelo de clasificación recogido en Grañeras y Parras (Coords.). (2008) que aglutina los principios compartidos por la mayoría de los investigadores del ámbito de la orientación y que pasamos a describir:

3.1.1.1.1. Principio de prevención

Este principio se apoya en una serie de características básicas que le infieren las señas de identidad por las que hoy día tiene un espacio propio dentro del ámbito de la orientación. Destacan:

- a) Posee un carácter proactivo: trata de anticiparse a las crisis de desarrollo en las personas.
- b) El objetivo marcado se aproxima a la promoción de conductas saludables y competencias personales (fortalecimiento personal).
- c) El planteamiento de acción ha de tener presente las características del entorno.
- d) Necesidad de realizar una programación previa y desarrollo de un trabajo planificado y sistemático.
- e) Los agentes partícipes del proceso (a nivel grupal o individual) han de mostrarse activos en el cambio que debe producirse.

Al margen de estas características, los programas preventivos encuentran algunos obstáculos que hacen que su desarrollo sea costoso, exija asumir retos a la educación que aún quedan lejos de la realidad de la misma, o bien entran en conflictos de intereses con otros ámbitos o agentes que no comparten sus premisas o simplemente pueden llegar a percibir intrusismo profesional.

3.1.1.1.2. Principio de desarrollo

El segundo principio por el que se configura la estructura interna de la orientación profesional posee las siguientes características:

- a) El proceso de orientación no se limita exclusivamente a la intervención en un momento puntual (de crisis), sino que se hace extensible al proceso de desarrollo personal.
- b) El objetivo fundamental se relaciona con el desarrollo máximo de las competencias o cualidades, del sujeto o de la comunidad, a nivel integral.
- c) La evolución del sujeto es dinámica (muy determinada por el contexto) y los procesos van íntimamente ligados entre sí, como una red de efectos causales, lo cual exige una participación activa en el grupo social.

Todos estos objetivos son comunes a los tres tipos de interpretaciones que se han venido realizando en torno al principio de desarrollo, y que ponen el énfasis en una base biológica y el carácter madurativo (asociado a la edad cronológica), una base constructivista (relación del individuo con el entorno) o una base ecléctica (reconoce la importancia de las dos interpretaciones anteriores como elementos influyentes en el proceso de desarrollo).

3.1.1.1.3. Principio de intervención social

Un tercer principio para entender la acción orientadora presenta como características más significativas, las siguientes:

- a) La orientación ha de tener presente las características contextuales y ambientales porque estas determinan el desarrollo personal, profesional y social.
- b) La intervención orientadora se proyecta hacia todos los agentes ligados al proceso orientador (visión holística).
- c) La orientación debe promover cambios en la organización y funcionamiento en el seno del marco educativo y del marco social.

3.1.1.1.4. Principio de fortalecimiento personal (Empowerment)

Por último es preciso hacer referencia a un principio que emerge de manera transversal a los tres anteriores, y cuyas características le otorgan entidad propia como presupuesto a tener presente al realizar una orientación:

- a) Parte del objetivo de mejorar el bienestar y la calidad de vida del individuo a través de orientaciones que permitan capacitarle y darle poder sobre asuntos que son de su interés.
- b) Potencia los recursos individuales, grupales y comunitarios, para lo que emplea la prevención como guía en la intervención orientadora.
- c) El orientador aparece como un agente social y con actitud crítica, facilitando la auto-organización y la autoayuda.
- d) McWhirter (citado en Grañeras, 2008), diseña un modelo (5 Cs) en el que establece como claves para este fortalecimiento personal la colaboración (definición y planificación de la actuación), el reconocimiento de los factores contextuales causantes del problema, un conocimiento crítico para la toma de decisiones en la intervención, el desarrollo de competencias en la solución al problema y finalmente, la cooperación comunitaria para lograr el fortalecimiento personal con el apoyo de todos. Por tanto la comunidad contribuye a mejorar la calidad de la educación.

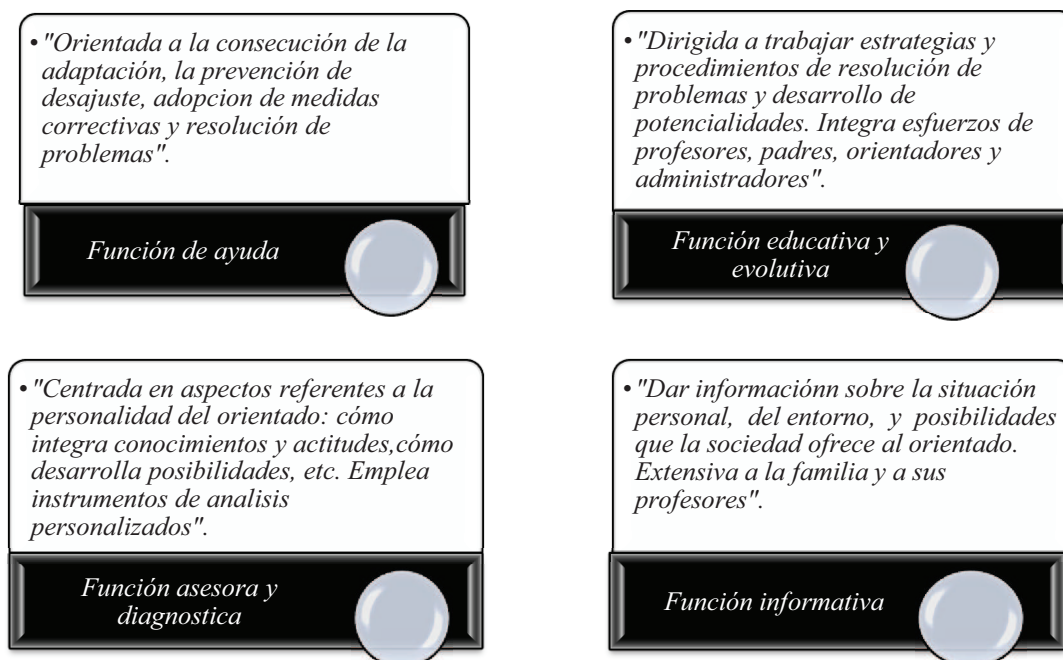
Además de estos cuatro principios propuestos desde la literatura científica, no debemos olvidar la consideración de entender la orientación como un derecho del individuo. Es un derecho con el que se contribuye a la innovación (pasando por distintas posturas respecto al sentir de la orientación, desde las más correctivas-clínicas hasta otras mucho más amplias) y al desarrollo de la educación con el punto de mira puesto en la resolución de los principales problemas que pueden atañer, o atañen, a la propia educación o a la comunidad, y donde además el alumno desarrolla sus potencialidades, alcanza sus metas y recibe el apoyo y cooperación de la comunidad en la que se inserta.

3.1.1.2. Funciones de la orientación

La orientación se ha convertido en un proceso cuyas funciones han sido entendidas desde múltiples puntos de vista a lo largo de la literatura específica, lo que a su vez representa un panorama muy general (Álvarez, 1995; Bisquerra, 2002; Morril, Oetting y Hurst, 1974; Riart, 1996; Santana, 2003; Vélaz de Medrano, 1998) desde el que afrontar el conocimiento de algunas de éstas. No obstante, en esta investigación hemos optado por seguir la clasificación que establece Rodríguez

(1995b) en la que sintetiza las funciones de la orientación en las mostradas en la siguiente Figura (Figura nº8):

Figura nº8. Funciones de la orientación



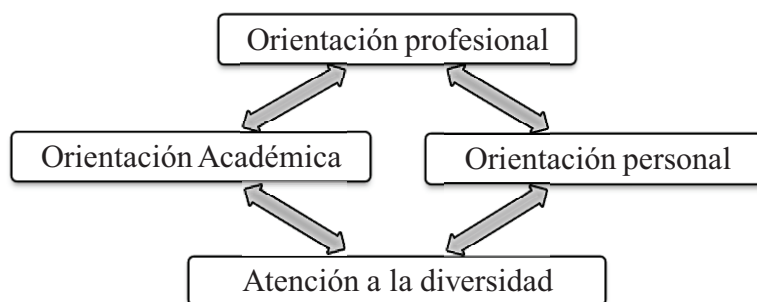
Fuente: Rodríguez (1995b).

Así pues, estas funciones son las que otorgan entidad y sentido propio a la acción orientadora, ya sea en el ámbito educativo (desde el que parte esta investigación) o en el ámbito social. Escenarios ambos desde los cuales se ha venido impulsando el desarrollo e innovación de esta disciplina científica.

3.1.1.3. Áreas de la orientación

Con el desarrollo de todas estas funciones, la orientación tiene como objetivo final lograr el desarrollo integral de la persona y lo hace, partiendo de cuatro grandes áreas o ámbitos de intervención (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bausela, 2004; Bisquerra, 2005; Boza et al., 2001, Boza, 2013; Montanero, 2007; Repetto, 2002; Del Rincón et al., 2000; Sánchez, 1999; Sanchiz, 2009; Toscano, 2002) (Figura nº9):

Figura nº 9. Áreas de intervención de la orientación



Fuente: elaboración propia (2013).

3.1.1.3.1. Orientación profesional

En esta primera área de intervención, la orientación tiene como premisa fundamental el desarrollo de iniciativas concretas con las que ayudar al alumno a tomar decisiones respecto a su futuro profesional (inserción laboral), a su desarrollo social (inserción social) y/o a su elección académica (itinerarios académicos); por lo que es preciso conocer al máximo las preferencias vocacionales del sujeto en primera instancia, y desarrollar un consejo orientador basado en el estudio del contexto (mercado de trabajo, itinerarios formativos, etc.) que se adecue a los intereses del sujeto y le permita disponer de conocimientos con los que acceder a la vida activa y a la formación a lo largo de la vida en segunda estancia.

3.1.1.3.2. Orientación académica

Esta área puede entenderse como la ayuda o asesoramiento prestado al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando como objetivos: diseñar estrategias que permitan prevenir los problemas de aprendizaje y desarrollar en el alumnado competencias para lograr un aprendizaje significativo, favoreciendo finalmente el autoconocimiento y la autovaloración de sus capacidades e intereses para ajustar la toma de decisiones a las características personales de cada uno.

3.1.1.3.3. Orientación personal

Se puede concebir como un proceso de ayuda que tiene como intención el desarrollo íntegro de la persona (alumno) con el fin de que este adquiera madurez, optimice y despliegue sus potencialidades, y finalmente supere los diferentes retos que la vida le plantea. Para ello es necesario trabajar competencias cognitivas y sociales que permitan tanto el autoconocimiento como una correcta interacción social, y finalmente el desarrollo de un sólido pero flexible proyecto de vida.

3.1.1.3.4. Orientación para la atención a la diversidad

Este último área que incorporamos a la clasificación de áreas afines al proceso orientador, posee un carácter transversal a todas las anteriores, y como tal, busca plantear una serie de iniciativas de asesoramiento para tratar de adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumno. Es un área que se orienta igualmente a la prevención y el desarrollo del alumno con la ayuda de una evaluación de necesidades, el diseño de medidas y apoyos y finalmente el seguimiento y evaluación de las mismas.

En definitiva, coincidimos con Bisquerra (2005) en que todas estas áreas de la orientación tienen importantes nexos de unión que permiten la adopción de una respuesta orientadora integral y adaptada al contexto en el que se produzca dicho proceso orientador.

3.1.1.4. Modelos de orientación

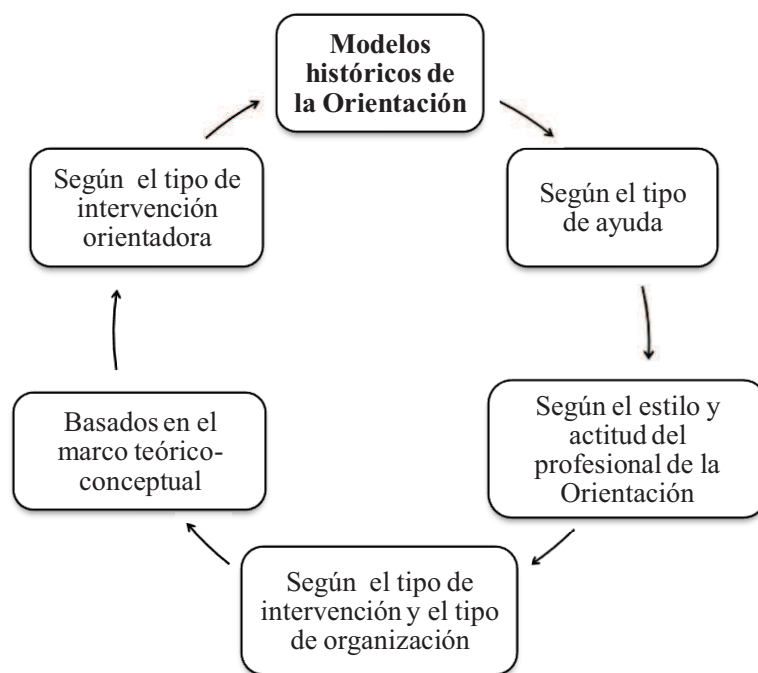
Todos estos elementos de la orientación confluyen en la existencia de presupuestos (*modelos*) que abogan por reseñar diferentes maneras de describir el desarrollo del proceso de orientación (Bisquerra, 1998, 2005; Castellano, 1995; Pérez-Santamarina, 2006; Repetto, 2002; Rodríguez-Espinar et al, 1993; Solé, 1998), y aunque todas las descripciones son dignas de mención, para nuestro propósito empleamos la definición de Pantoja (2004:21) quien afirma que un modelo es “*un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la*

realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”.

Ésta es una cuestión que entendemos que está suficientemente fundamentada en numerosas investigaciones (Álvarez, 1994; Bisquerra, 1996, 1998; Castellano, 1995; Cabrerizo, 1999; Grañeras y Parras (Coords.) 2008; Hervás, 2006; Martín, 2002; Monereo, 1996; Monge, 2009; Pantoja, 2004; Repetto, 2002; Rodríguez-Espinar et al, 1993; Rodríguez, 1995a, 1995b; Sánchez, Vicente y Guerrero, 2004; Santana, 2003; Sanz-Oro, 2001; Sobrado y Ocampo, 2000; Vélaz de Medrano, 1998; entre otros) y simplemente realizaremos un breve repaso al tema para mostrar su relevancia en nuestro estudio, y al mismo tiempo para no reiterarnos demasiado en algo muy delimitado teóricamente pero que en la práctica genera innumerables variantes y posibilidades de acción.

A continuación recogemos una primera clasificación en la que podrían englobarse los distintos enfoques que la mayoría de las clasificaciones de modelos de orientación han venido utilizando a lo largo de la historia, y que se sintetiza de la siguiente manera en la Figura nº10.

Figura nº10. Enfoques empleados en distintas clasificaciones de modelos de orientación



Fuente: elaboración propia (2013).

A raíz de esta figura y de la literatura consultada, referenciamos esta nueva tabla (Tabla nº15), en la que de una manera sintética señalamos los principales modelos de orientación seguidos por algunos de los autores más relevantes, para posteriormente, y en base a lo aportado por dichos autores, pasar a describir brevemente cuáles son las características principales de cada uno de ellos.

Tabla nº15. Clasificaciones de modelos de orientación

Autores	Counseling	Consulta	Servicios	Programas	Servicios por programas	Tecnológico
Álvarez (1991)			✓	✓	✓	✓
Álvarez (1994)		✓	✓	✓		
Rodríguez-Espinar et al., (1993)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Álvarez y Bisquerra (1996)	✓	✓	✓	✓		✓
Jiménez y Porras (1997)	✓	✓		✓		
Vélaz de Medrano (1998)	✓	✓	✓	✓	✓	
Sobrado y Ocampo (2000)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lázaro y Mudarra (2000)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Martín (2002)	✓	✓		✓		
Repetto (2002)	✓	✓	✓	✓		✓
Pantoja (2004)	✓	✓		✓		✓
Hervás (2006)	✓	✓		✓		
Santana (2003)		✓		✓		
Sanz-Oro (2001)		✓		✓		

Fuente: Grañeras y Parras (coords.) (2008).

3.1.1.4.1. Modelo de counseling

Las características comunes que vienen a definir el modelo de orientación denominado clínico o counseling son las siguientes:

- Parte de una atención o intervención individualizada, directa y personal.
- Participan dos protagonistas con roles asimétricos: el orientado es el sujeto que recibe el asesoramiento, y el orientador es el experto que asesora.
- Tres ámbitos de intervención: personal, educativo y socio-profesional.
- Varias fases para la intervención: demanda, diagnóstico, intervención y seguimiento.
- La técnica más empleada es la entrevista.
- Se suele aplicar junto a otros modelos.

3.1.1.4.2. Modelo de consulta

Los rasgos más característicos del modelo de consulta se pueden sintetizar en los siguientes:

- a. Se apoya en una intervención indirecta, individual o grupal (otros miembros de la comunidad educativa).
- b. Intervienen tres tipos de agentes con una relación simétrica (aceptación y respeto): consultor (interviene), consultante (intermediario y mediador) y cliente (transmite la consulta).
- c. Tres ámbitos de intervención: educativo, salud mental y socio-profesional.
- d. Diferentes fases de intervención (Bisquerra 1998:108): “*establecimiento de una relación consultor-consultante, analizar la situación y clarificar el problema, explorar alternativas, establecer planes de acción conjuntos, puesta en práctica de dichos planes y evaluación*”.
- e. Como finalidad establece el asesoramiento y formación a través de las dimensiones terapéuticas, preventivas y de desarrollo.
- f. Es compatible con otros modelos (clínico, de programas, etc.).

3.1.1.4.3. Modelo de servicios

Las características más destacadas del modelo de servicios se pueden sintetizar en las siguientes:

- a. Parte de una intervención directa, colectiva y sobre un problema ya existente.
- b. Posee un cariz social y público.
- c. La intervención se produce fuera de los centros educativos y está distribuida por sectores o zonas.
- d. Como finalidad se establece la resolución de las necesidades del alumnado con dificultades o en situaciones de riesgo (carácter terapéutico y de resolución de problemas).
- e. La actuación va más en la línea de las funciones que les definen que no por objetivos.
- f. La técnica más empleada es la entrevista clínica.

3.1.1.4.5. Modelo de programas

El modelo de programas es uno de los más extendidos dentro del ámbito de la educación y las características más representativas del mismo son:

- a. Se fundamenta en intervenciones directas sobre grupos de población en bases a las necesidades.
- b. Todos los agentes implicados tienen un papel participante en el proceso de desarrollo de la intervención (el estudiante es un agente activo) desempeñando las funciones que la situación demande.
- c. Posee varias fases: estudio de necesidades, diseño de objetivos y actividades de intervención, propuesta de seguimiento y evaluación del programa en su conjunto.

- d. La unidad básica de intervención es el aula.
- e. Supone trabajar con objetivos comunes y con ello la necesidad de colaborar entre los agentes educativos y socio-comunitarios.
- f. Son acciones desarrolladas a lo largo del tiempo y no de forma puntual.
- g. Favorecen la integración de la intervención orientadora en el currículum.

3.1.1.4.6. Modelo de servicios por programas

Este modelo de intervención orientadora combina los elementos procedentes del Modelo de Servicios y el de Programas, y presenta las siguientes particularidades:

- a. La intervención se realiza de forma directa e indirecta sobre un grupo de personas.
- b. Tiene varias fases: análisis de necesidades (paso previo obligado a cualquier planificación incluyendo la detección y priorización de las mismas), diseño de programas de intervención.
- c. Parte de los principios básicos de prevención y desarrollo (intervención proactiva).
- d. Posee tres ámbitos de intervención: grupo-clase, el centro y los sectores o zonas.
- e. El orientador es un asesor para la intervención en vez de un técnico externo (modelo de servicios).
- f. Las funciones para la intervención se relacionan con el apoyo, la formación y dinamización de la tutoría y los tutores.

3.1.1.4.7. Modelo de tecnológico

La presencia de este modelo en el marco de la orientación ha sido muy discutido en la literatura científica, pero lo que sí es común a toda ella es que hablar de éste supone reconocer la importancia de la presencia de las tecnologías en el ámbito de la orientación. A partir de aquí, señalamos algunas características de este modelo:

- a. La función principal se concentra en el aporte de información a la hora de iniciar un proceso orientador.
- b. Aplicación de las intervenciones de una forma directa o indirecta, y de manera individual o grupal a todos los sectores y en cualquier contexto (dependiendo de los rasgos que demande el tipo de intervención).
- c. Agiliza el proceso de interacción y de relación entre las partes implicadas en la orientación.
- d. La finalidad que persigue es integrar las nuevas tecnologías en programas comprensivos de prevención y desarrollo.
- e. Puede servir como soporte para el resto de modelos y se puede integrar en el currículum, pues de lo contrario correría el riesgo de quedar en una aplicación de técnicas o recursos a la orientación.
- f. Dos grandes ámbitos de intervención: educativo y socio-profesional.

En definitiva los diferentes modelos de orientación aquí expuestos (y los otros tantos referenciados en la literatura) vienen a significar varias de las posibilidades que tenemos para interpretar la realidad educativa, y en este sentido Pérez-Santamarina (citado en Cobos, 2010:63) afirma que *“un modelo ha de servir de marco de referencia para explicar el porqué y el cómo aprenden las personas en situaciones educativas institucionalizadas”*.

3.1.2. Desarrollo y actualidad de la orientación en la universidad

En la actualidad, la orientación se ha convertido en uno de los recursos más comúnmente localizables en el seno de los sistemas europeos de Educación Superior como consecuencia del incremento significativo del número de estudiantes que vienen accediendo a este nivel educativo en los últimos años (Álvarez, 2001:2), y ante la necesidad de ofrecer una respuesta de calidad a la incipiente demanda de servicios para atender las diferentes situaciones que exigen de una orientación o asesoramiento, y que se generan durante el proceso de estancia del alumnado en los centros educativos.

Para dar respuesta a esta situación, a nivel normativo, la orientación universitaria ha experimentado numerosos procesos de metamorfosis en forma de distintas legislaciones que han conformado un panorama muy heterogéneo, pero en el que se sigue echando en falta un cierto factor homogeneizador que actúe como nexo de unión entre las necesidades de los agentes implicados en el proceso orientador, y las realidades que dibujan las continuas reformas del sistema educativo español (ahora también europeo) que afectan de lleno a la enseñanza universitaria. Así pues, siguiendo a Grañeras y Parras (2008), Pérez et al. (2005) y Suárez (2012), ofrecemos un breve repaso a lo más destacado en la evolución de la orientación universitaria en nuestro país durante el último tercio del siglo XX y los años que van del siglo XXI.

3.1.2.1. Etapas anteriores a 1970 (Ley General de Educación, LGE)

Antes de la aparición de la LGE de 1970, la orientación en nuestro país se había caracterizado por poseer un importante cariz social, emergiendo al amparo de instituciones (Institutos de Orientación Profesional) que le profieren una dimensión profesional y psicotécnica para dar respuesta a las necesidades de cualificación profesional y de selección y diagnóstico de los alumnos durante el proceso formativo en las etapas de enseñanzas primarias y medias. No obstante, si hay que destacar un primer acercamiento con carácter nacional hacia el marco de la orientación, éste ha de ser la creación del Instituto Nacional de Psicotecnia en 1935 por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con el que se atienden las demandas de orientación escolar y profesional desde la educación primaria hasta la universidad.

Tras esta primera aproximación para acercar a la orientación al marco universitario, no será hasta pasado el periodo de Guerra Civil (1936-1939) en nuestro país, cuando las leyes del gobierno franquista (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 1953; Ley de Formación Profesional Industrial, 55; Ley 169/1965 de Reforma de la Educación Primaria) comiencen a reconocer entre sus propuestas la posibilidad otorgar de mayor relevancia en el plano educativo a la orientación, creándose así Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia en las Universidades Laborales para atender de una manera mucho más institucional los dos matices que han venido acompañando a la orientación hasta el momento, y siendo el germen de otras iniciativas posteriores como es el caso de los Departamentos de Orientación.

3.1.2.2. Etapa de grandes reformas educativas (1970-2001)

No será hasta la promulgación de la LGE en 1970 cuando la orientación cobre especial relevancia en el plano educativo en general y en el universitario en particular, reconociendo que *“el alumnado tiene derecho a una la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”* (LGE, 1970: Capítulo III, Título IV).

Esta es una realidad que empieza a desarrollarse tenuemente con la creación en la universidad, a partir del año 1975, de los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) para *“la prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de (...) educación universitaria por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo”* (LGE, 1970: Art.127.3), pero que no llegará a hacerse realidad, y de ahí que mientras que a otros niveles (educativos y también sociales) sí que emergen iniciativas que institucionalizan la orientación (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Instituto Nacional de Empleo, Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, etc.), en esta etapa educativa siguen existiendo importantes lagunas.

Este es un problema que prosigue tras la promulgación de una nueva ley, en esta ocasión específica para el ámbito de la enseñanza universitaria, como es la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), donde no se contempla la necesidad de promover iniciativas próximas al marco de la orientación, sino que solamente tras la modificación al Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, con los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991, y finalmente con el RD70/2000 se establecen en el artículo 9.4 una serie de obligaciones docentes para el profesorado universitario referentes a la dedicación horaria de la acción tutorial. Así pues, pese a que entre el periodo que abarca desde la promulgación de la LRU hasta la última modificación con el RD70/2000 encontramos quince años de diferencia y en este periodo se han promulgado otras dos grandes reformas orgánicas en la educación (LODE y LOGSE)⁴², la presencia de la orientación en la universidad no experimenta grandes cambios, salvo que con la progresiva descentralización de competencias educativas a las autonomías y la creación de Escuelas/Facultades de Pedagogía y Psicología en la universidad aparecen algunas titulaciones ligadas al ámbito de la orientación. Mientras, donde sí supone un gran avance es en las etapas de enseñanzas medias donde la LOGSE logra que la orientación se convierta en un derecho, y al mismo tiempo consolide su institucionalización educativa.

3.1.2.3. Etapa actual (Ley Orgánica de Universidades, 2001-actualidad)

Alcanzamos el siglo XXI y con él la presencia de una nueva reforma con miras puestas en la universidad, la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001). En ella volvemos a encontrarnos con la misma situación que hasta ahora, sigue sin hacerse una referencia explícita al desarrollo de la orientación en la universidad, aunque sí que de una forma generalista se reconoce *“el derecho del estudiante a ser asesorado y asistido por parte de los profesores y tutores en el modo en que se determine”* (LOU, Art.46.e)⁴³. Por lo tanto, poco a poco se aprecia cómo el concepto de orientación deja de ser un concepto “necesario” en la etapa universitaria (que no en el resto de etapas educativas) y emerge con más fuerza la acción tutorial ejercida por el docente, lo que a su vez liga indisolublemente

⁴² Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación y Ley Orgánica General del Sistema Educativo respectivamente.

⁴³ Este apartado no ha sido modificado por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

esta última al ejercicio de la docencia (Álvarez, 2009) y con ello la posibilidad de que el término tutoría caiga en desuso para pasar a ser una parte más de la docencia.

Tras esta última reforma específica en la universidad, se acometen nuevas leyes orgánicas en la educación (LOCE, LOE y LOMCE)⁴⁴ que tratan de dotar a la educación española de una mayor calidad y con ello a las diversas funciones que en el seno de la misma se desarrollan. De éstas, por recorrido, destacamos algunas de las premisas más relevantes que las dos últimas pueden aportar como significativas para el terreno de la orientación en la universidad. Por una parte aunque la LOE llega a reconocer la orientación educativa y profesional como un “*medio para alcanzar una formación personalizada y propiciadora de una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*” (LOE, 2006, Art.1.f), bien es verdad que no especifica claramente cómo puede quedar concretado en el marco universitario y en qué modo se organizaría esta premisa. Por otra parte, la LOMCE, última reforma promovida sobre el sistema educativo, sigue la misma línea con respecto a la valoración de la orientación en la universidad que la ley anterior, y por lo tanto volvemos a encontrarnos con la misma falta de concreción normativa a la que venimos haciendo mención en este recorrido desde principios del siglo XX.

Solamente con la concreción del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, apreciamos un mayor nivel de preocupación por la orientación en la universidad, aunque sin profundizar nuevamente en la forma de proceder, y de ahí que en varios capítulos se encuentren las siguientes referencias al respecto:

- En un primer momento, el Capítulo II. De los derechos comunes de los estudiantes. Art.7 (a) y (f) recogen la posibilidad que *las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes, así como la disponer de una información y orientación vocacional, académica y profesional, además de un asesoramiento sobre las actividades de las mismas (...).*
- En un segundo momento, el Capítulo V. De las tutorías. Art.19. De los principios generales, menciona que *los estudiantes recibirán orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación, y además, las universidades para desarrollar sus programas de orientación y de acuerdo con lo establecido en la normativa autonómica y de las propias universidades, podrán por una parte, nombrar coordinadores y tutores de titulación, cuya misión será llevar a cabo una orientación de calidad, dirigida a reforzar y complementar la docencia como formación integral y crítica de los estudiantes y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales, por otra crear sistemas tutoriales que integren de manera coordinada las acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes, desarrollados por el profesorado y el personal especializado.*
- Finalmente, en un tercer momento el Capítulo XV. De la atención al universitario. Art. 65. De los servicios de atención al estudiante, establece la posibilidad que *las universidades, como herramienta complementaria en la formación integral del estudiante dispongan de unidades de atención al estudiante, con cargo a sus propios presupuestos o mediante convenios con instituciones o entidades externas, que deberán desarrollar sus funciones estrechamente conectadas y coordinadas con los sistemas de acción tutorial, las acciones de formación de*

⁴⁴ Ley Orgánica para la Calidad de la Educación, Ley Orgánica de Educación y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

tutores y el conjunto de programas y servicios de la universidad, a través del ofrecimiento de información y orientación en ámbitos como la elección de estudios, metodologías de trabajo, itinerarios formativos y salidas profesionales, becas y ayudas, etc.

Al margen del proceso normativo que hemos descrito, también nos encontramos con un documento que trata de prestar la atención a la orientación en la universidad española, que ésta no ha tenido por parte de la legislación; nos referimos al Informe Bricall (2000). Desde este documento no prescriptivo, se alude a la necesidad de identificar en el panorama universitario la figura de un “profesor asesor o un tutor” que tenga la función de asesorar y apoyar al estudiante durante su proceso formativo, y de igual modo se demanda una concreción funcional con la que esta idea pueda hacerse factible en el seno de la Educación Superior.

En definitiva, a raíz de este marco normativo que refleja la situación de la orientación en la universidad española, encontramos, que por una parte, en la actualidad, el concepto más repetido para hacer referencia a este proceso de atención, ayuda y asesoramiento es el de acción tutorial o tutoría como función a desempeñar por el profesorado, y por otra, como afirman Vidal, Díez y Vieira (2002:433) “*no encontramos una regulación clara de este tipo de actividad en el contexto universitario español, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos*” y queda por tanto a la ambigüedad y autonomía de las diferentes Universidades del territorio nacional la puesta en funcionamiento de diferentes servicios que den cobertura al proceso de orientación en el seno de la Educación Superior, como bien refleja el Artículo 21 del RD 1791/2010, referente a las tutorías de materia o asignatura, cuando apunta a que serán “*las universidades, a través de sus centros y departamentos, las que garantizarán que los estudiantes puedan acceder a las tutorías, estableciendo los criterios y horarios correspondientes y se vele por el cumplimiento de las tutorías por parte del profesorado*”.

De estas premisas, se entiende igualmente que en la realidad del contexto universitario el proceso de la institucionalización de la orientación universitaria se ha ido llevando a cabo paulatinamente, y de las diferentes fases que proponen Echeverría, Figuera y Gallego (1996), nos encontraríamos en la *fase de consolidación* de estos servicios de orientación universitarios, puesto que el respaldo con el que cuentan se limita con exclusividad al que les ofrece la institución en la que se insertan. De ahí que en los últimos años, con las modificaciones surtidas por el Plan Bolonia y todo lo que ha supuesto el EEES (van en la misma línea que las anteriores reformas), existan numerosas voces que claman por encontrar una mayor presencia de la orientación en la universidad a través de un marco legal que le ofrezca la consistencia, coherencia, homogeneidad y estabilidad de la que hasta ahora no ha tenido la suerte de disponer.

Por esto en el siguiente apartado de contenidos nos centramos en el ámbito de la tutoría universitaria como una de las realidades a las que, en la actualidad, se trata de transferir gran parte de los presupuestos que han venido recayendo sobre la orientación (modelo de servicios) en esta etapa educativa.

3.2. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Hasta llegar a la comprensión actual de lo que implica el concepto tutoría y la función que del mismo se deriva, es necesario realizar un breve recorrido por aquellos hitos más relevantes de su evolución histórica y así identificar los fundamentos básicos que se apremian en la universidad española.

3.2.1. Antecedentes de la tutoría universitaria en España: el contexto anglosajón

A partir del trabajo realizado por López (2009:3) situamos el origen de la tradición institucional de las tutorías en Inglaterra, concretamente

“(...) en la experiencia que desarrollara Thomas Arnold como director de la Escuela de Rugby entre 1828 y 1841. Arnold estableció un sistema pedagógico fundado en mentores nombrados entre los alumnos más antiguos, que debían supervisar la educación de los más jóvenes. Este sistema aplicado al nivel universitario permitía una extensión del modelo basado en la relación personal/tutorial que se establecía entre alumno y profesor (tutoría académica), propia del sistema universitario de Oxford y Cambridge”.

Este modelo tutorial sufrió variaciones a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo con el impulso generado en las universidades norteamericanas, en especial en la Universidad de Harvard. En esta parte del Atlántico, Rodríguez-Espinar (s.f:1) puntualiza *“la fecha de 1841, ligada al Kenyon College (es la más antigua institución privada del Estado de Ohio), como una de las primeras iniciativas de tutoría universitaria: cada estudiante podía elegir a un profesor como advisor y amigo, así como vía de comunicación con el profesorado de la institución”*. A ésta siguen otras fechas y hechos que han logrado generar cambios en el modelo tutorial británico inicial:

- 1877. La Universidad Johns Hopkins pone en marcha el primer sistema, reconocido como tal, *the academic advising*.
- 1888. La Universidad de Harvard inicia un programa para freshmen. La atención a los estudiantes de nuevo acceso se convierte el *leit motiv* de la acción tutorial y orientadora.
- 1920. Las Universidades de Harvard y Johns Hopkins introducen los orientadores en su sistemas de *academic advising* para completar las funciones y tareas de éstos últimos.
- Hasta la década de los cuarenta, la información y orientación sobre el currículum académico constituye el núcleo de principal atención en la tarea de tutoría.
- A partir de los años 50 comienza a tomar carta de naturaleza el denominado *Developmental Advising*; es decir, prestar atención al desarrollo global del estudiante, tomando en consideración la relación entre educación y vida: progresiva identificación de objetivos académicos y profesionales, a la búsqueda de la interconexión entre formación y profesión (Rodríguez-Espinar, s.f:1)

Harvard se convierte así en un referente en la evolución del modelo tutorial anglosajón, y será bajo la dirección de Charles William Eliot cuando mayor relevancia cobre su liderazgo. Harvard se adecuó a los principios generales del modelo de universidad alemán denominado Humboldtiano. Un modelo caracterizado por los principios de autonomía en la gestión y apertura a las necesidades de la sociedad, en el que el tutor es un profesor que orienta al estudiante en el

camino de la investigación científica. Pero no solo el contexto anglosajón se ve influenciado por el modelo alemán, sino que también, desde Francia se promueven iniciativas encaminadas a promulgar una labor tutorial que tiene como objetivo esencial la formación para la profesión (las universidades como institución estatal tienen como misión formar a los profesionales que el Estado necesita, y el tutor es el profesor que acompaña al estudiante en su formación profesional).

La combinación de estos modelos ha sido la base del éxito de las instituciones norteamericanas, a lo que han acabado por añadirle las reglas del mercado (identificadas en la introducción de la cultura de la calidad y en el mecenazgo postindustrial) y de este modo han logrado que buena parte de las universidades se conviertan en las más atractivas del mundo para estudiar, investigar y colaborar, convirtiéndose la segunda mitad del siglo XX en *“la etapa que supuso el total desarrollo y consolidación de los sistemas de atención a los estudiantes, especialmente en el contexto universitario anglosajón”* (Rodríguez-Espinar, s.f:1).

Por todo ello, la tutoría en las universidades anglosajonas tiene una concepción diferente a cómo se ha venido entendiendo en el resto de Europa, y como afirma Morales (2008:3) se define como *“una acción docente especial que realizan los profesores tutores para participar en la formación integral de su alumno y en su proyección social y profesional”*, de ahí el fuerte carácter personal que se le imprime a la misma. Pero además de esta característica, investigaciones como las de Bidgood, (2004), Carmichael (2008), Franco (2010), Gordon, (2006) o López (2009) entre otras, remarcan algunas de las señas de identidad que convierten al modelo anglosajón en el punto de referencia al hablar de tutoría universitaria:

- El sistema educativo persigue un modelo educativo individualizado (énfasis en una relación uno a uno entre el tutor y el estudiante, tipificado por el sistema tutorial “Oxbridge” –Oxford y Cambridge–), procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos, y en el que las tutorías (sesiones de atención personalizada cara a cara) tienen una temporalización determinada dependiendo de su naturaleza. Y todo ello facilitado por el reducido número de estudiantes con el que trabaja el profesorado durante los seminarios (unos 12 aproximadamente), a los cuales debe tutorizar e interesarse por sus intereses y preocupaciones familiares y académicas, sin tratar en ningún caso de eliminar el tiempo dedicado a la investigación frente a la docencia, sino que cabe la posibilidad de delegar parte de esas tutorías en otros compañeros o entre el alumnado.

Así pues, las tutorías académicas en el modelo anglosajón no son las “horas de oficina (*office hours*)” del profesor, tal y como en ocasiones se han entendido en el sistema español (ligadas a la resolución u orientación en problemas de orden administrativo y a una primera consulta para orientar al alumno hacia donde debe dirigirse), sino que están más conectadas a un sistema intensivo de seminarios, donde la actividad central es el trabajo escrito (*essay*) que el tutor propone al estudiante, cuya finalidad es enseñar a pensar al alumno y a argumentar sobre un tema seleccionado como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica. Es el caso de la Universidad de Oxford en la que el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor (tutor) que le es asignado, y en este periodo el alumno ha de preparar un ensayo semanal para discutir oralmente con su tutor, lo que no excluye que se utilicen otros apoyos educativos como son lecturas adicionales, clases, bibliotecas, prácticas en laboratorio, conferencias, etc., y donde la interacción con otros compañeros en el desarrollo de diferentes actividades académicas se considera muy importante.

- Destacan también los Centros de Orientación en las universidades de países como Estados Unidos, Canadá y en algunos europeos, que constituyen instancias de gran importancia agrupando a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía en estrecha relación con el profesorado ordinario, quienes a su vez, tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades del asesoramiento académico (academic advising o mentoring) con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas especiales que desbordan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención formativa propias de la docencia universitaria.
- Otra de las vertientes más destacables de la tutoría anglosajona es la realización del “*peer tutoring*” o tutoría entre iguales, que junto al “mentoring” es quizás el modelo de tutorías más empleado (Bidgood, 2004). Esta metodología tiene a su vez cuatro grandes modelos que han determinado la evolución de la tutoría entre iguales en el contexto anglosajón:
 - a) *Surrogate Teaching*: delega en determinados alumnos las funciones relativas a la supervisión y control de la investigación.
 - b) *Proctoring*: un estudiante se encarga de supervisar a un compañero y cuando finaliza el proceso comunica los resultados al profesorado.
 - c) *Co-Tutoring*: es un sistema en el que los estudiantes se retroalimentan. Se plantean debates y por pequeños grupos se va tratando de darles respuesta y al mismo tiempo los alumnos rotan entre grupos.
 - d) *Teacherless group*: a través de grupos de discusión los alumnos trabajan sobre un tema prefijado y sin ayuda del profesor, concluyen presentado los contenidos que han podido obtener en los debates.

Este modelo tutorial comparte los mismos objetivos que la tutoría académica y en él, los tutores ni inciden directamente en los contenidos que el alumnado ha de adquirir, ni son alumnos con el mismo nivel que los tutorizados, puesto que son seleccionados a partir de un nivel competencial concreto y pasan por distintas estrategias de formación (cursos, manuales, talleres, seminarios, técnicas de entrevista, de asesoramiento, etc.) que junto a las técnicas que se establecen desde la universidad para su formación (encuentros o reuniones periódicas con los enseñantes, diarios de supervisión del proceso tutorial, consulta de manuales específicos para los tutores o la transmisión de experiencias) son las que le otorgan las capacidades necesarias para desempeñar sus funciones.

Esto describe el modelo tutorial universitario anglosajón apoyado en múltiples formas de entender la tutoría (Tabla nº16), todas ellas igualmente válidas, pero en las que destaca un denominador común como es la importancia capital del tutor y del alumno como dos figuras que se encuentran continuamente en el proceso tutorial. En el caso del alumno, su participación en la vida universitaria y la integración con sus compañeros y con el profesorado, son señas de identidad de estas universidades (en los College los alumnos acuden a las supervisiones como una forma de tutorías en pequeños grupos y en ellas, junto al tutor clarifican dudas, se involucran en la resolución de problemas, tienen oportunidad de discutir y explorar, presentan proyectos, etc. Éstas no tienen carácter obligatorio ni evaluable, pero se les anima a asistir como motivo para explorar nuevos conocimientos).

En lo que respecta al tutor, este se concibe al mismo tiempo como guía, profesor y amigo; el alumno depende de él en su vida académica (se asigna al alumno en el primer año de carrera para que

les asesore, al menos durante un ciclo de la misma), pero también en todo lo que comporta en su vida universitaria. Se trata de una figura dedicada intensamente a la enseñanza y formación de un número reducido de alumnos, y que no por ello deja de informarles y de mantener los estándares de la disciplina, al tiempo que promueve familiaridad y confianza (Trotter, 2004).

Tabla nº16. Modelos de tutoría

<i>Tutoría burocrática, profesional o funcional</i>	• <i>Propia de una Universidad de tradición napoleónica. En ésta, el profesor tutor se limita a: funciones burocrático-administrativas, revisión de exámenes, reclamaciones, problemas, calificaciones, etc.</i>
<i>Tutoría académica</i>	• <i>Se centra en el ámbito académico y posee dos características diferenciadas: se circunscribe al ámbito científico y docente, y el tutor universitario asesora respecto a: estudios y asignaturas, bibliografías, elaboración de trabajos de curso e investigaciones.</i>
<i>Tutoría docente</i>	• <i>Pretende una forma de docencia especial que complete y amplíe la ofrecida en las clases convencionales: docencia en pequeños grupos, realización de seminarios, profundización en temas monográficos, realización de debates, participación, estilo dialogante y preparación de nuevas clases y contenidos.</i>
<i>Tutoría como asesoría personal</i>	• <i>Se procura ofrecer al alumno: una atención muy personalizada, en todos sus aspectos y necesidades (intelectuales, sociales, académicos, personales...), transmisión de información, orientación, asesoramiento: Académico, personal, social y vocacional.</i>

Fuentes: Gonzales Maura (2006) y Caldevilla (2009).

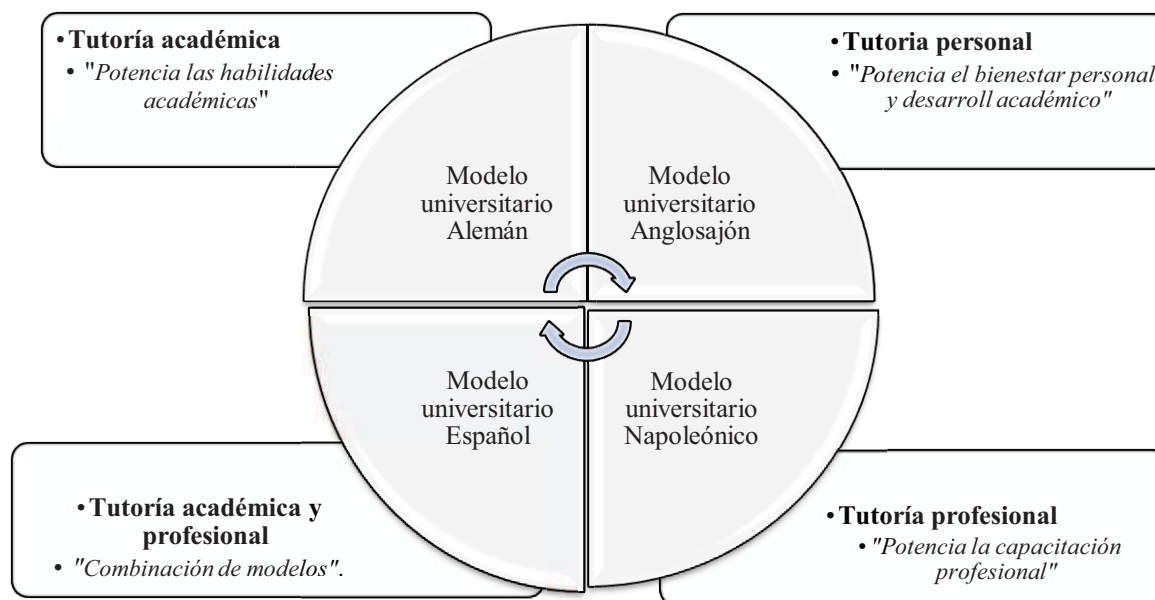
En definitiva, y a partir de las características señaladas en el modelo anglosajón y de la clasificación de los modelos de tutoría, el modelo tutorial que se pretende que impere en el resto de Europa estaría formado por una combinación entre la tutoría docente y la de asesoría personal (anglosajón), puesto que,

“con la tutorización de pequeños grupos de alumnos se logra involucrar al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma mucho más directa, en la que la tutoría y la supervisión de los trabajos tienen la mayor importancia, sustituyendo así la pasividad del alumnado por un compromiso activo” (Landaluce, 2008: online).

Y mientras eso sucede fuera de nuestras fronteras, en España (aunque hay universidades como las de Navarra o la Complutense de Madrid que desde los años 50 trabajan modelos similares al anglosajón) mantenemos un modelo que englobaría la tutoría burocrática y la académica porque, entre otras cosas, en universidades alejadas de ese contexto se torna muy complicada su implantación. Aún así, en el modelo español varía inevitablemente y se hacen necesarias alternativas que nos permitan tener acceso a variaciones funcionales de este modelo anglosajón, y romper con ideas como las que señala Martin Varsavsky, fundador de Jazztel, que afirma: *“a los ingleses les enseñan a razonar, entender y organizar. A los españoles les enseñan a memorizar, repetir y obedecer”* (Varsavsky, 2006: online).

Así pues, a partir de todo este entramado contextual se puede inferir la existencia de una conexión entre las características particulares de cada modelo universitario, con un modelo concreto de tutoría (Figura nº11) que son las que definen el panorama de la acción tutorial en el seno de la universidad.

Figura nº11. Modelo de universidad y modelo de tutoría



Fuente: elaboración propia (2013).

3.2.2. Aproximación al concepto de tutoría universitaria

Si queremos realizar un acercamiento al concepto de tutoría tal y como lo entendemos en la enseñanza universitaria española, en primer lugar sabemos que el término *tutoría* goza de numerosas definiciones en el marco de la literatura especializada (Aguilera, 2010; Álvarez y González, 2008; Álvarez, 2004; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005; Cid-Sabucedo y Pérez-Abellás, 2006; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004; García-Valcárcel, 2008; Lázaro, 1997, 2008; López, 2003; Martínez y Crespo, 2009; Perandones y Lledó, 2009; Pérez-Abellás, 2001; Rodríguez et al., 2007; Sanz-Oro et al., 2009; Sedeño, 2006; Sobrado, 2008; entre otros) que han puesto el énfasis en los distintos elementos que aglutinan el término, pero para nuestro objetivo, partiendo del contexto universitario como referencia, hablamos por tanto del concepto de *tutoría universitaria*, y concretamente nos apoyamos en las palabras de Rodríguez-Espinar (citado en García y Troyano, 2009:2) afirmando que se entiende esta como:

"(...) una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por el profesorado como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por profesorado especializado o personal técnico. Debe considerarse como una acción nuclear dentro del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas entre la cantidad y la calidad, entre la masificación y la personalización, entre la gestión del

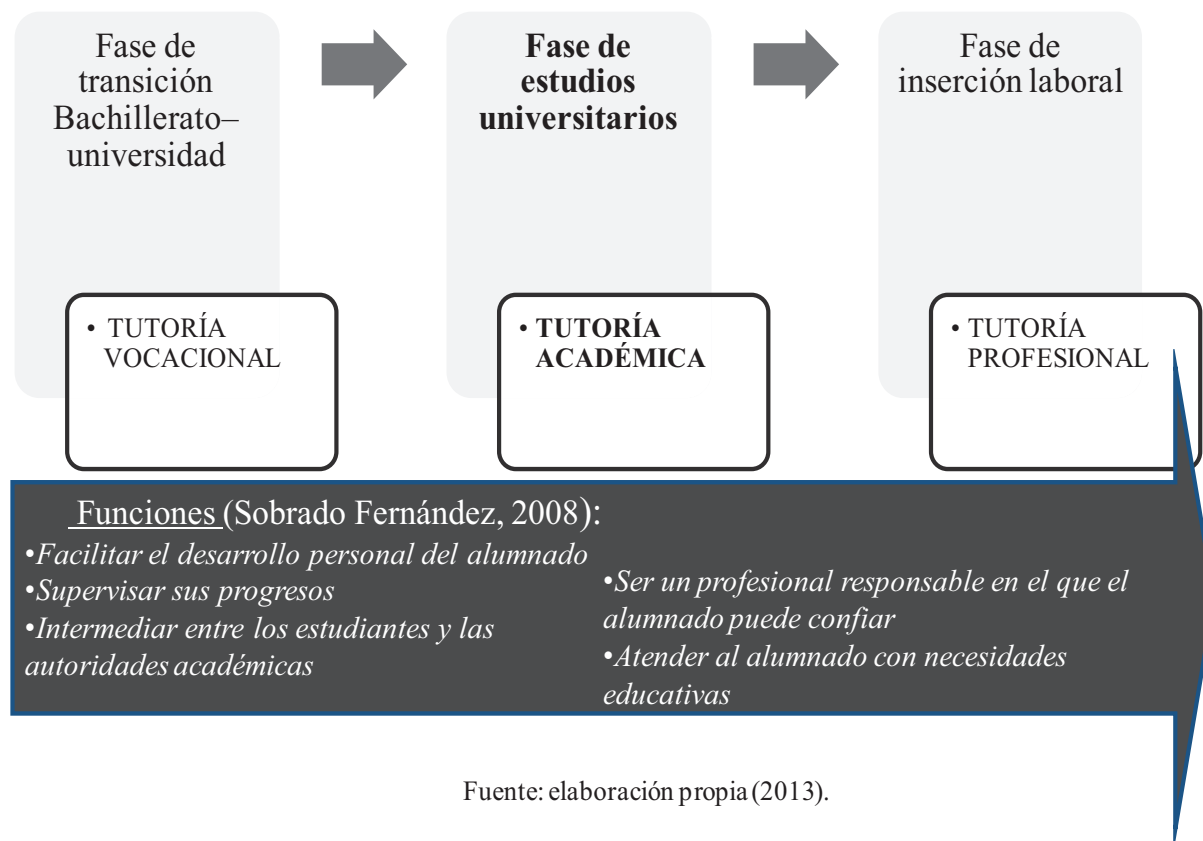
profesorado y la gestión del alumnado, entre el énfasis por el resultado y el énfasis en el proceso”.

A lo que añadiríamos, por una parte, que el proceso tutorial en la universidad se muestra como una oportunidad única con la que lograr mayor aproximación entre estudiante y profesor, propiciando así un clima adecuado para exponer todas aquellas circunstancias que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje por ambas partes, y por otra, lo señalado por Ferrer (citado en Cano, 2009:183) encuadrándola como:

“(…)la actividad del profesor–tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”.

Por lo tanto, de este entramado conceptual podemos extraer tres grandes escenarios en los que la tutoría desarrolla diversas funciones generales (Figura nº12) para dar respuesta a las características de estos entornos desde el marco de la Educación Superior.

Figura nº12 . Escenarios para el desarrollo de la tutoría



Fuente: elaboración propia (2013).

3.2.3. Elementos definitorios de la tutoría universitaria

Una vez contextualizado el marco en que se sustenta la acción tutorial en esta etapa educativa, a continuación realizaremos un recorrido por la literatura específica con el que fundamentar los principales rasgos que configuran el desarrollo de esta función.

3.2.3.1. Los momentos clave para la tutoría universitaria

Las señas de identidad que tratan de inferirse a la tutoría universitaria desde la Convergencia Europea hacen que esta tenga que abandonar el modelo más tradicional arraigado en nuestro país, por el que el profesor-tutor ejerce la tutoría en su despacho en aquellos momentos puntuales en los que el alumnado demanda una información (asesoramiento) sobre las claves necesarias para superar la materia, para convertirse en una función mucho más ligada al desarrollo integral de la persona y a lo largo de su proceso de formación. Es por ello que Cano (2009:192) aprecia la necesidad de ejercer esta función con mayor intensidad, e identifica tres momentos clave para ello: *“el momento de ingreso en la universidad, los años de permanencia, y la finalización de los estudios”*.

A partir de esta clasificación y del excelente trabajo realizado en Pérez (2013)⁴⁵, pasamos a efectuar una breve síntesis a través la Tabla nº17 de lo que suponen estos hitos para el desempeño de la labor tutorial:

Tabla nº17. Momentos claves para la tutoría universitaria

EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD	PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DURANTE SU ETAPA FORMATIVA	FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS
- Características : a) Adaptación a nuevos ritmos y cultura b) Despersonalización y libertad	- Características : a) Necesidades personales b) Necesidades profesionales c) Necesidades académicas	- Características: a) Último año de formación y primero postformación b) Inseguridad
- Funciones de la tutoría: a) Crear un espacio de atención y personalización (Personal) b) Formación en competencias varias (Académica)	- Funciones de la tutoría: a) Resolver conflictos b) Definir el perfil/itinerario profesional c) Elección y realización de trabajos y prácticas curriculares	- Funciones de la tutoría: a) Apoyo para la insercción laboral (búsqueda de empleo) b) Ayuda en la toma de decisiones (plan para la carrera profesional)

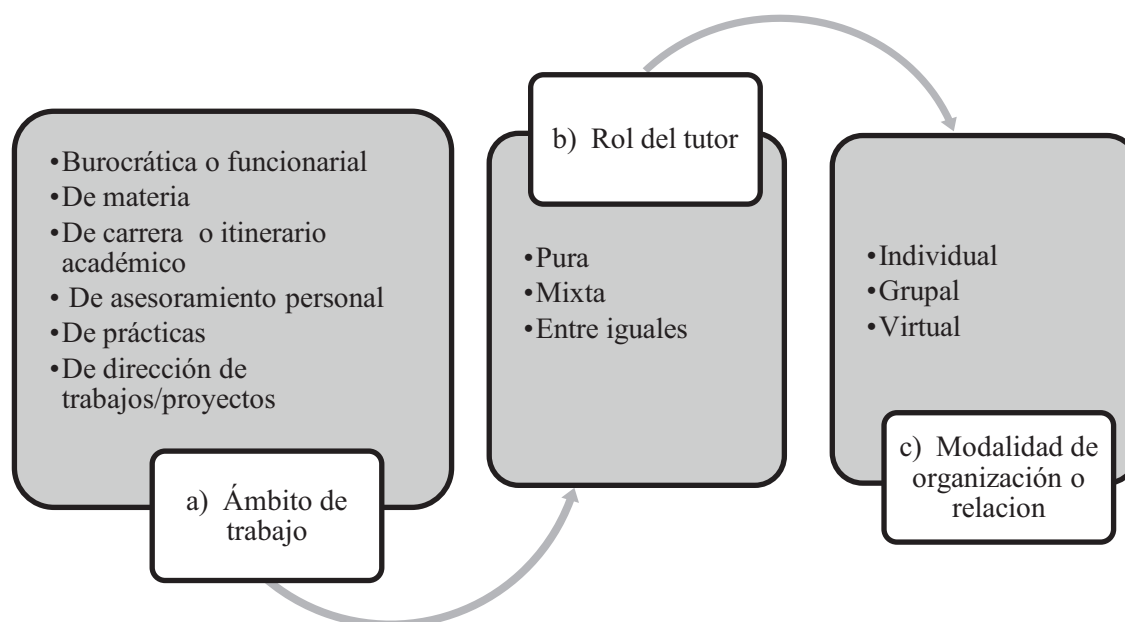
Fuente: adaptación de Pérez (2013).

⁴⁵ Tesis doctoral: *“Tutoría universitaria: ¿Un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de educación de la Universidad de Murcia”*.

3.2.3.2. Modelos de tutoría

Al igual que ocurre con el concepto, los modelos referenciales que se vienen empleando para fundamentar la labor tutorial presentan multitud de variantes, y de ahí que predomine una gran cantidad de clasificaciones que generan un panorama muy diverso, pero a la vez similar (Álvarez, 2008; Arbizu et al., 2005; Boronat et al., 2005; Cano et al., 2008b; Castillo, Torres y Polanco, 2009; García et al., 2004; Lobato, 2003; Pérez-Abellás, 2001; Rodríguez-Espinar et al., 2004). Para concretar todo este escenario, en la Figura nº13 recogemos una clasificación comprensiva propuesta por Pérez (2013:39) en la que se ordenan los diferentes modelos de tutoría en función de varios ejes: ámbito de trabajo, rol o figura del tutor y modalidad de organización o de relación.

Figura nº13. Clasificación de los modelos de tutoría universitaria



Fuente: Pérez (2013).

A continuación pasamos a describir estos modelos en base a dicha clasificación:

3.2.3.2.1. Modelos de acción tutorial según el ámbito de trabajo

En este primer apartado la manera de entender la tutoría en cada uno de los desempeños que el tutor realiza en su quehacer como profesional de la enseñanza universitaria, condicionará en gran medida la utilidad de esta en dichas funciones.

- **Tutoría burocrática o funcional:** entendida como la función más próxima a lo que dictamina el marco normativo en cuanto a horarios, espacios, deberes, y derechos.

- **Tutoría de materia:** centrada en el asesoramiento y la atención de las demandas (aclaraciones) del alumnado con respecto a los contenidos concretos de una materia.
- **Tutoría de carrera o itinerario académico:** parte de un seguimiento integral de la evolución del alumno a lo largo de su estancia en la universidad, a través del ofrecimiento de información sobre itinerarios formativos, salidas profesionales, estrategias de aprendizajes, etc.
- **Tutoría de asesoramiento personal:** se aproxima al abordaje de demandas personales del alumno. Es habitual su presencia en determinados servicios de orientación y la menos desarrollada desde el área de la acción tutorial.
- **Tutoría de prácticas:** desarrollada por el tutor del practicum que realizan los alumnos durante el transcurso de sus estudios; entre sus objetivos destaca dotar al alumno de habilidades y herramientas para desarrollar en ese periodo de prácticas. No obstante como indica Pérez (2013:41), *“la figura del tutor de practicum queda muy desconectada del tutor de carrera y sería esencial que existiese una íntima conexión”*.
- **Tutoría de dirección de trabajos/proyectos:** parte de las orientaciones y asesoramiento necesario para guiar al alumno en el desarrollo de los proyectos fin de grado o fin de máster. Es por tanto muy similar al rol a desempeñar en la tutoría académica, pero por el carácter que se le atribuyen a estas materias, precisan de una mención especial.

3.2.3.2.2. Modelos de acción tutorial según el rol desempeñado por el tutor

En esta ocasión el rol que desempeña el tutor a la hora de ejercer la acción tutorial puede verse determinado desde varias perspectivas:

- **Tutoría pura:** la acción orientadora se desarrolla de manera individual por parte del tutor, independientemente de los servicios de orientación o de cualquier otro apoyo. En este caso las carencias formativas pueden resultar condicionantes para el buen hacer en la tutoría.
- **Tutoría mixta:** la acción orientadora se ve beneficiada del apoyo de los servicios de orientación o de otros especialistas que pueden colaborar con el tutor (técnicos) aportando la formación y conocimientos que en el modelo anterior se destacaban.
- **Tutoría entre iguales:** consiste una guía, asesoramiento o ayuda hacia el alumnado de cursos inferiores por parte de otros alumnos (mentores) de cursos superiores en su adaptación, integración y aprendizaje. En ambos casos se obtienen beneficios para el desarrollo integral como alumnos y como personas.

3.2.3.2.3. Modelos de tutorías según la modalidad de organización o de relaciones

El tercer bloque agrupa algunas de las características más diferenciadoras y destacadas de las actuales tendencias que la tutoría universitaria ha visto impulsada con la potenciación ofrecida por el EEES y con el avance de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el contexto universitario, que de una forma u otra determinan la manera en que ésta se organiza, o las relaciones que imperan en dicha organización.

- **Tutoría individual:** se trata de un proceso personalizado en el que el profesor-tutor a través de la entrevista accede a distintos niveles de conocimiento sobre las características personales del alumnado que tiene a su cargo. La importancia de este modelo recae precisamente en las capacidades que demuestre el docente para ahondar en esta relación.
- **Tutoría grupal:** parte de una interacción compartida entre el profesor-tutor y un grupo de alumnos. Este tipo de agrupamiento permite abordar temas comunes, intercambiar experiencias y otro tipo de posibilidades que la atención individualizada no concede. En todo caso, trabajar la tutoría desde esta perspectiva implica tener presente numerosos criterios (diversidad del alumnado, necesidades educativas, formación y cualificación del docente, etc.) para que la funcionalidad de este modelo se logre.
- **Tutoría virtual:** este modelo parte de la utilización de herramientas facilitadas por las TICs (redes sociales, plataformas virtuales, servicios de correo electrónico, etc.) como soportes desde los cuales promover el proceso orientador. En todo caso, aunque reportan beneficios importantes (rapidez en la comunicación, ruptura de barreras geográficas o comunicativas, etc.) también emergen diferentes limitaciones (dificultades para el acceso a los medios, proceso impersonal, etc.) que ponen en tela de juicio su utilización en el marco de la tutoría.

En definitiva, hemos de tener presente que la tutoría en el plano universitario si no presenta una organización en torno a una estructura correcta de funcionamiento, si no se plantea a partir de unos modelos y momentos de intervención y de desarrollo, y junto a unos recursos eficaces y eficientes, entonces no estaremos haciendo una labor tutorial acorde a los principios didácticos que se presuponen para esta función:

“Preparar al sujeto para el aprendizaje autónomo pero acompañado, dar más importancia al manejo de herramientas de aprendizaje que a la acumulación de conocimientos, equilibrio de la relación exigencias-apoyo para el aprendizaje, disponibilidad de materiales didácticos que guíen el trabajo discente y hacer visible al alumno: su tiempo-esfuerzo, sus herramientas de aprendizaje, sus circunstancias y su responsabilidad” García-Valcárcel (2008:3).

A lo que además se añade la valoración de elementos como la disposición de servicios de orientación, la planificación de los contenidos destinados a la tutoría, el reconocimiento de la figura del tutor, la valoración del tiempo y del espacio, o los roles desempeñados por los alumnos, junto a los que se acabe por perfilar una determinada práctica orientadora en el marco de la tutoría universitaria.

3.2.4. Nuevo escenario socioeducativo y nuevos desafíos para la tutoría universitaria

La configuración del escenario educativo actual está determinada en gran medida por todos aquellos acontecimientos que a nivel de normativa académica han venido transfiriendo nuevas propuestas a la universidad, pero también por los continuos avances que a nivel social se vienen produciendo y cuyo reflejo en las aulas cada día se hace más evidente y adquiere mayor trascendencia en las distintas funciones que han de desempeñar los profesionales de la enseñanza universitaria.

3.2.4.1. Una revisión al marco normativo más actual

En este sentido, y en consonancia con la revisión normativa establecida con anterioridad para el marco de la orientación universitaria, a continuación nos aproximamos a la práctica de la tutoría universitaria a través de una exploración más afín a esta función, con la que poder entender su realidad y el contexto que le rodea.

Nos remontamos a la promulgación de la LGE de 1970, desde la cual se atisba la presencia de la tutoría en el plano universitario entendida como:

“(...) régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares” (LGE, 1970: Art.37.3).

Tras este primer momento en que se vislumbra el quehacer de la tutoría en la universidad, con la promulgación de la LRU de 1983, y la concreción en el RD 898/1985, de 30 de Abril, se establecen las bases para determinar el tiempo a dedicar a la tutoría:

- a) *“Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo completo, de ocho horas lectivas y seis horas de tutorías o asistencia al alumnado (...)”*
- b) *“Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado (...)” (RD 898/1985, Art. 9.4).*

No será hasta la aparición de la LOU (2001), a través de su Artículo 46, por el que ya mencionábamos el derecho del alumno a ser atendido y orientado a través de un sistema de tutorías, pero aún así, en ningún momento se sientan las bases para conocer la labor a realizar por el docente durante ese periodo de tiempo en el que permanece en sesiones de tutorías.

Posteriormente se han generado posteriores modificaciones en estos Artículos a través de Reales Decretos como son: el Real Decreto 1393/2007 *por el que se establece como criterio para verificar los nuevos títulos de grado y posgrado la existencia de un sistema de información, apoyo y orientación de los estudiantes*, o el RD1791/2010 por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, y dedica el Capítulo V a la tutoría universitaria. En este último, en primer lugar, se marcan cuatro principios generales para la tutoría universitaria, recogidos en su Artículo 19, que vienen a remarcar *la necesidad de otorgar información al estudiante sobre su titulación, la posibilidad de que se creen figuras tutoriales para gestionar y organizar la tutoría, la cooperación e integración de las actuaciones tutoriales (por parte del docente) y orientadoras (por parte de los servicios de orientación), y la necesidad de publicitar las acciones que se desarrollen en el seno de la universidad en relación a esta función*; y en segundo lugar, en sus Artículos 20, 21 y 22 se definen más concretamente tres modalidades de promover esta acción tutorial:

- I. La tutoría de titulación:*“los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su*

desarrollo profesional, facilitando el proceso de transición y adaptación del estudiante al entorno universitario, la información, orientación y recursos para el aprendizaje, la configuración del itinerario curricular atendiendo también a las especificidades del alumnado con necesidades educativas especiales y la transición al mundo laboral, el desarrollo inicial de la carrera profesional y el acceso a la formación continua”.

- II. Tutorías de materia o asignatura: *“los estudiantes serán asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura de su plan de estudios mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico, siendo esta una labor supervisada por los departamentos (cumplimiento de tutorías) y garantizada a nivel institucional (horarios y criterios de regulación)”.*
- III. Tutorías para estudiantes con discapacidad: *están destinadas a “adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Además de promover la atención permanente (profesor-tutor durante sus estudios)”.*

Así pues, al igual que sucede en el marco general de la orientación en la universidad, la función tutorial analizada desde el marco normativo, aunque más concretada con éste último Real Decreto, sigue caracterizándose por la existencia de un vacío legal en el sentido de determinar cuáles son las funciones o roles a desempeñar por el profesor en cada uno de estos modelos que se disponen para su ejercicio. Esta doble perspectiva hace que a día de hoy esta función siga ocupando un segundo plano en la universidad española, tras la investigación y la docencia, pero no obstante, es de reseñar la importancia que han cobrado las propuestas llegadas desde Europa para revertir esta situación.

3.2.4.2. La aportación del EEES

En Mayo de 1998 los ministros responsables de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, generan en París un documento denominado “Declaración de la Sorbona” en el que se comprometían e instaban a otros países a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para darle un giro a la Enseñanza Superior, lo que un año más tarde se concretaría en la extensamente conocida “Declaración de Bolonia”. Con esta pasamos a perseguir un modelo anglosajón, en el que priman aspectos de bienestar académico, desarrollo personal y humano, y una orientación académica, profesional y personal, que finalmente se traducen en modificaciones en las titulaciones, contenidos, formas de enseñanza, etc., en definitiva, el rol del profesorado varía, y su labor como tutor adquiere un nuevo cariz que se refleja en la práctica de la acción tutorial.

Se puede por tanto afirmar que el proceso de Convergencia Europea va a suponer una fuente de transformación e incidencia en el desarrollo de los principios que sustentan a la tutoría universitaria (Aguilera, 2010; Álvarez, 2008; Álvarez y González, 2005a; Amor, 2012; Árias, Álvarez, García, Cabrera Figueroa, Martín del Río y Robayna, 2005; Cano et al., 2008b; Castillo, 2008; Fernández, 2007; García y Troyano, 2009; García, et al., 2005; García, 2008; Martínez, 2009; Perandones y Lledó, 2009; Pérez, 2013; Sánchez et al., 2008; Sanz-Oro et al., 2009; Sedeño Vadellós, 2006; Sobrado, 2008; Vargas, 2014; entre otros) hasta convertirla en una *necesidad del escenario universitario* por factores como los recogidos en la Tabla nº18:

Tabla nº18. Factores que enmarcan a la tutoría como una necesidad en la universidad

Aspectos Sociales	Aspectos Académicos
Fortalecimiento de una cultura de tutoría en los niveles educativos previos al universitario.	Modificaciones en los planes de estudio (novedades en terminología, asignaturas, metodologías, funciones...).
Cambios en el ámbito sociolaboral (nuevas competencias), unido a la vinculación universidad-empresa.	Cambios en las expectativas sobre la calidad de la enseñanza (se busca la relación entre los recursos invertidos y la calidad educativa del proceso y de los resultados).
Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las infraestructuras (la enseñanza no presencial o virtual).	El currículum universitario actual es un tanto abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos, lo que hace difícil tomar decisiones.
Una gran diversificación del alumnado (más notoriedad de la mujer, adultos, discapacitados, inmigrantes...).	La universidad española adolece de un fracaso universitario de los mayores de Europa.
La creación de un mercado único en la Unión Europea demanda futuros profesionales dispuestos para la movilidad.	El aumento de la oferta de enseñanza universitaria que ha llevado a considerar la tutoría como un factor de Calidad.
Se ha ampliado el número de sus alumnos hasta llegar, en muchos casos a la masificación, en la que el alumno se siente un tanto desatendido y despersonalizado.	

Fuente: elaboración propia (2013).

Concretamente muchos de estos factores tienen que ver con las apreciaciones o sugerencias que sobre esta función se derivan de los diferentes documentos que han dado pie a la configuración del EEES (Convenciones, Declaraciones y Conferencias Ministeriales)⁴⁶ y que abogan por una enseñanza de calidad y un desarrollo integral del alumno. De entre todos podemos destacar las aportaciones de:

- a) La Conferencia de Berlín de 2003, donde se emplea el término “acompañante” como el principal descriptor de la labor del tutor universitario, y con el que dar respuesta a las nuevas exigencias del EEES (*un aprendizaje a lo largo de la vida y apoyado en el desarrollo de competencias*).
- b) El comunicado de Londres de 2007, donde se reconoce el valor de la enseñanza universitaria para la cohesión social y reducción de desigualdades. Se adquiere un compromiso con los alumnos a través del *desarrollo de servicios de apoyo, la flexibilización en el acceso a los estudios y el fomento de la participación en el desarrollo de los mismos*.
- c) El comunicado de Bucarest de 2012, donde se recogen tres líneas importantes para la promoción de la tutoría en la universidad como son: *la promoción de la enseñanza de calidad, fomentar la empleabilidad para los graduados, y potenciar la movilidad como medio para un mejor aprendizaje*.

⁴⁶ El trabajo de Vargas (2014) realiza una amplia e interesante descripción de los diferentes aportes de cada una de estas acciones.

En paralelo a la promoción de estas iniciativas de acción por parte de los Ministerios de Educación, a nivel europeo destacamos algunos de los hitos más importantes de la Asociación de la Universidad Europea (EUA)⁴⁷:

- a) Declaración de Praga de 2009: en ella se promueven diez recomendaciones (medidas de éxito para la década) entre las que destacan a nivel educativo la necesidad de *ampliar las oportunidades de acceso a la Educación Superior* y *que los estudios puedan ser completados con éxito* (finalizar los estudios), *la mejora las carreras investigadoras* y *lograr que los programas educativos sean relevantes e innovadores* (con nuevos enfoques en la docencia, itinerarios flexibles de formación y orientados hacia las habilidades y competencias que demanda el mercado laboral), con lo que la labor orientadora del profesorado universitario se ve potenciada para dar respuesta a estas exigencias que demanda el éxito educativo.
- b) Declaración de Aarhus de 2011: una de las acciones marcadas para las universidades europeas se aproxima a asegurar la identificación de la comunidad universitaria con la misión y responsabilidad social de la universidad y el equilibrio entre cooperación y competición, abierta y en sintonía con la sociedad, siendo trascendental adoptar estrategias para promover el talento mejorando las condiciones laborales, apostando por la movilidad, el compromiso con la calidad y la importancia de la asociación con el entorno social. De ahí que algunos de los modelos desde los que se promueve la acción tutorial sean claves para ello.

A nivel nacional destaca el Informe de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación (2006) que nos presenta “*las tutorías de acompañamiento y asesoramiento las tutorías personalizadas y las tutorías de Iguales*” como los principales ejes del EEES en los que la universidad española está centrada para su incursión en Europa.

En definitiva, a través de este recorrido por la aportación del EEES a la potenciación de la tutoría en el ámbito universitario, encontramos distintos puntos de encuentro y diversas lagunas en lo que respecta a la legislación correspondiente al proceso tutorial en la universidad. Ante esto, se hace necesario “*ofrecer una institucionalización con orden y rigor científico de las responsabilidades en torno al buen Profesor-Tutor universitario a tres niveles: Universidad, Facultad y Titulación*” (Cano, 2009:197), pues nos enfrentamos a nuevos cambios metodológicos, mayor diversificación en el alumnado y una mayor complejidad profesional que hacen que la tutoría se encuentre en un proceso dubitativo a nivel profesional y emerjan cuestiones como: ¿Quién ejerce la tutoría?, ¿Es una función del docente universitario? ¿Es una función de un especialista?, ¿Qué hacemos en ella?, etc.

3.2.4.3. Los aportes de la era de la información y la comunicación

Al margen del marco normativo y organizativo al que hemos referencia, la tutoría universitaria también recibe numerosas influencias y aportes del marco social.

La sociedad evoluciona y la educación trata de hacerlo al mismo nivel, de ahí que sean numerosos los avances que incorporamos a nuestras universidades con el fin de seguir el paso a una sociedad inserta en la era de la información y de la comunicación, donde estamos permanentemente conectados unos con otros a través de canales de información muy diversos; vivimos en una sociedad

⁴⁷ La EUA es el resultado de la unión entre la Asociación de Universidades Europeas y la Conferencia de Rectores de las Universidades de la Unión Europea que tuvo lugar en Salamanca, España el 31 de marzo de 2001. Más información en: <http://www.eua.be/Home.aspx>

donde los patrones sociales, culturales, políticos, educativos o económicos se enmarcan en un contexto mucho más amplio y diversificado (el marco europeo) pero que igualmente nos induce a avanzar hacia una unificación de posturas. Ante esta perspectiva, diríamos que un segundo elemento que incide en el contexto universitario y que fundamenta la necesidad de promover la acción tutorial en el mismo, sería la importancia que han adquirido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a nivel educativo.

Esta es una realidad que viene siendo objeto de innumerables investigaciones (Boza et al., 2009; Cabero, 2001; Cebrián y Gallego, 2011; Domingo y Marqués, 2013; Ferro, Martínez y Otero, 2009; Gutiérrez, 2007, 2008; Laguna, 2013; Marqués, 2000; Martínez, 2013; Morales, 2013; Salinas, 2008; Sigalés, 2004; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009; entre otros) que ponen de relieve la innegable realidad por la que las TICs se han convertido en un eje vertebrador tanto en el plano social como en el plano académico, y de ahí que la universidad afronte su incorporación como un recurso beneficioso en su avance hacia la consecución de una docencia y una investigación de calidad.

Esta integración en el contexto universitario se traduce en muchos casos en nuevas metodologías didácticas donde las tecnologías son un recurso importante para la labor del docente universitario, y en consecuencia el trabajo en el aula experimenta grandes variaciones (se promueve mucho más la práctica y el debate) lo que está permitiendo al alumno desempeñar nuevos roles en el marco de su aprendizaje. Claro ejemplo de ello, en el ámbito de la tutoría hemos pasado de un modelo en el que el alumno centraba exclusivamente las consultas al responsable de la materia en un despacho, para pasar a otro modelo en el que se trasladan estas demandas al contexto del aula (como se promueve desde el EEES) (Shea, 2005) o al escenario virtual. En ambos casos se diversifica la red de contactos del alumno para tratar de dar respuesta a sus demandas desde el apoyo con los iguales, o donde la atención y asesoramiento del profesor posee una mayor difusión “llegando a todos” y de una forma mucho más flexible en los tiempos de acción. Es por ello que las TICs se están convirtiendo en un recurso perfecto para complementar la docencia presencial (para la no presencial o semipresencial es prácticamente un requisito imprescindible) (Arranz, Aguado y Lucia, 2008; Ehuleche, Banno y De Stefano, 2007; Ezeiza, 2007; Llorente, 2006; Perea y Cubo, 2007; Pagano, 2007), y para que el alumno tenga acceso directo a un campo de información y de conocimiento mucho más amplio, diversificado y contrastado al que puede encontrar con el desarrollo de una educación basada en los manuales estándares de cada materia o las bibliografías recomendadas, y con ello la posibilidad de resolver muchos de sus interrogantes o la aparición de otros nuevos que de una forma u otra pueden ser objeto de debate, consulta o trabajo en la tutoría universitaria.

En palabras de Pino y Soto (2009:5141), “*las nuevas tecnologías de la comunicación aportan nuevos significados a la acción tutorial*” a través del aporte de algunas ventajas como:

- *La no coincidencia espacio-temporal aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje nuevos significados que se traducen en la democratización de la enseñanza y en una mayor accesibilidad al conocimiento.*
- *Se adoptan nuevas formas de interacción entre las personas basadas en los diferentes canales, la utilización del tiempo de aprendizaje y del espacio utilizado ya que este pasa de ser un espacio físico a ser virtual.*
- *La tutoría se enriquece con nuevos soportes multimedia, lo que hace más comprensible y atractivo el proceso de comunicación y aprendizaje.*

- Se cubren mejor las expectativas de los estudiantes al hacer más próxima la relación profesor-alumno.

No obstante, además de estas ventajas también aparecen algunas limitaciones relacionadas con el empleo de las TICs para el desarrollo de la tutoría en la universidad y que, a partir de investigaciones como las de Bautista, Borges y Forés (2006), Cabero (2005), García-Valcárcel (2008), Macías (2010) o Pino y Soto (2009), podemos sintetizar en las siguientes:

- Limitaciones en el uso del correo electrónico (el alumnado valora más el contacto personal mientras al profesor le supone un tiempo extra a invertir y no siempre ha de estar conectado).
- Las posibilidades de que la información pueda distorsionarse en el transcurso por los diferentes canales de información que se puedan emplear.
- La ausencia de normativa que determine su uso (horarios, contenidos, etc.).
- Necesidades de unidades especializadas para dar soporte a los usuarios.
- La necesidad de disponer de un profesorado con formación y capacidades para ampliar y dar un buen uso a la tutoría a través de las diferentes herramientas que aportan las TICs (redes sociales, plataformas, etc.).
- Sentimiento de aislamiento por parte del alumnado.
- Etc.

Así pues, el nuevo escenario que se visualiza para la Educación Superior y para el ámbito de la tutoría, está generando múltiples variaciones en los roles de los actores que forman parte del mismo y a la vez dotan a la Acción tutorial de una nueva naturaleza dentro de la universidad española.

Partiendo de todo este cúmulo de situaciones expuestas, se estima oportuno incorporar la tutoría entre las funciones primordiales del profesorado universitario, junto a las de docencia e investigación, pues tal y como afirma Tejedor (citado en García-Valcárcel, 2008:3) *“la tarea del profesor en la nueva cultura del aprendizaje consiste en supervisar las experiencias de aprendizaje”*. Solo así se atenderá a las demandas que desde el contexto europeo se realizan con respecto a la mejora de la calidad de la Educación Superior (avanzar hacia propuestas curriculares más flexibles, más centradas en el aprendizaje autónomo del alumno, con mayor uso de las TICs, y con más orientación docente apoyada en el desarrollo de competencias y en el desarrollo a lo largo de la vida) y podremos analizar y comprender hacia dónde avanza en realidad el modelo de tutorías español, evitando que todo ello quede en meros enunciados vacíos de significado si el profesorado no los llena de sentido.

3.2.5. Avance hacia nuevos modelos de tutoría

A partir de los rasgos más característicos de este contexto socioeducativo que envuelve a la universidad en primera instancia y, a los modelos docentes y pedagógicos en un segundo nivel, parece obvio pensar que el sistema de tutorías ha de avanzar hacia nuevas formas de proponer la acción orientadora para ofrecer una respuesta acorde a las nuevas exigencias (en forma de nuevas necesidades/demandas) que transfieren los alumnos que estudian en las universidades del siglo XXI.

Este cambio lleva implícito asumir nuevos riesgos, desempeñar nuevas funciones y en definitiva cambiar algunas concepciones preestablecidas con respecto al desarrollo de la acción tutorial. Pero todo ello empieza por el planteamiento y cumplimiento de algunos requisitos (Cano, 2009:194) que permitan afrontar el cambio con ciertas garantías y sobre todo creyendo en los beneficios del mismo:

- a) *Promover campañas de sensibilización y formación anticipadora.*
- b) *Imprimir un cambio pedagógico–didáctico en las actitudes, mentalidad y modos de hacer en profesores y alumnos.*
- c) *Estudiar el nuevo perfil tipológico del estudiante universitario actual.*
- d) *Diseñar un cambio pedagógico en la cultura universitaria de todos sus miembros (especialmente en sus órganos de decisión unipersonales y colegiados).*
- e) *Establecer un diagnóstico previo y riguroso sobre el estado de la cuestión.*
- f) *Creación y regulación de un marco institucional de carácter organizativo–aplicativo con capacidad de pervivencia.*
- g) *Inclusión de las medidas adoptadas como un criterio de evaluación de la calidad de las universidades en los procesos de evaluación y acreditación.*

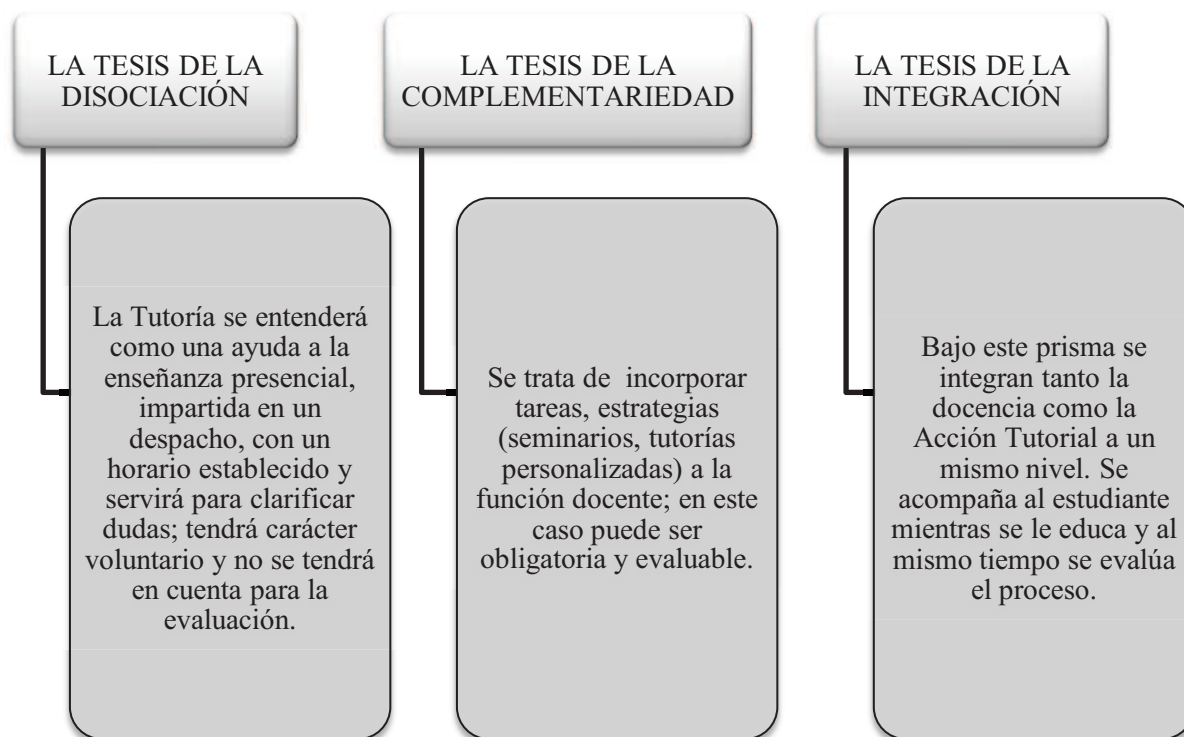
Una vez que seamos capaces de incorporar el cumplimiento de estos requisitos a nuestras universidades, entonces tendremos la certeza de evolucionar en el ámbito de la tutoría hacia las premisas que se promulgan desde los dos grandes frentes que hemos concretado con anterioridad. A su vez estas premisas se traducen en el desarrollo y potenciación de varios modelos de acción tutorial que si seguimos la clasificación utilizada en este trabajo para referirnos a los modelos de tutoría existentes en el marco de la universidad y propuesta por Pérez (2013), podríamos decir que se trataría de una forma de hacer tutoría en la que se conjugan *un diseño académico* (como ámbito de trabajo principal), apoyado en el desarrollo de la *interacción* y el conocimiento compartido *entre iguales* (como rol fundamental de la figura que desarrolla las funciones de tutor) y auspiciado por un *enfoque virtual* (como mecanismo con el que organizar la tutoría y desde el que establecer el marco de relaciones), desde la que se conjugan a la perfección los ideales marcados para la tutoría universitaria del siglo XXI.

3.2.5.1. La tutoría académica

La tutoría Académica, en palabras de Álvarez (2008:77) se define como “*un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal*”. Esta es pues una definición que podría enmarcarse claramente en las tesis defendidas por el EEES y otorgar así un nuevo cariz a la tutoría universitaria; se trata de romper con la estructura más tradicional que ha venido impregnando el desarrollo de la acción tutorial en la universidad (lección – apuntes – examen – créditos) y pasar a una nueva estructura (Autoestudio – tutoría – Trabajo – evaluación – Satisfacción) en la que la figura del alumno y el acompañamiento y guía en su aprendizaje adquieran un primer plano de referencia en el proceso formativo (Crisol, Borrero e Hinojosa, 2011).

Por tanto, de los tres paradigmas teóricos (Figura nº14) desde los que se puede entender la tutoría académica, recogidos por Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004:67-68), se trata de superar el arraigo que la universidad española tiene aún con respecto al primero de ellos (disociación) para pasar a apoyarnos en los fundamentos de los otros dos (complementariedad e integración) que son los pilares teóricos de los modelos tutoriales más arraigados en la tradición europea.

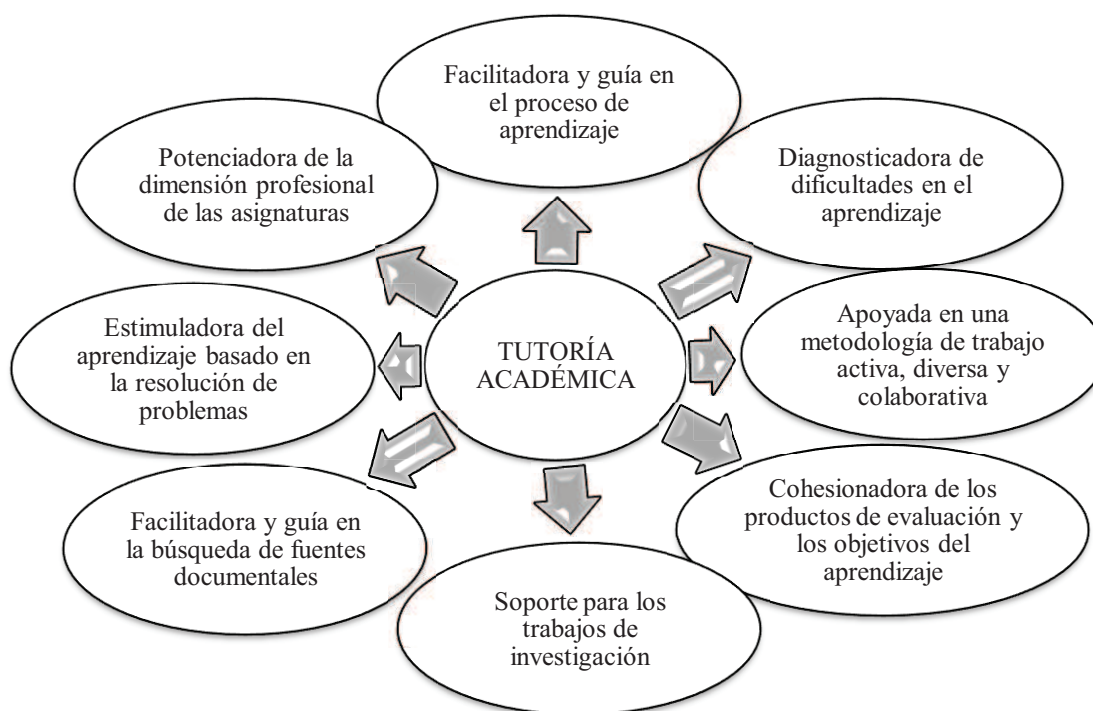
Figura nº14. Supuestos teóricos sobre la tutoría académica



Fuente: Gairín et al. (2004).

Este cambio, como ya hemos dejado entrever a lo largo de esta revisión teórica, no es algo que se caracterice por su sencillez y simpleza, sino todo lo contrario, serán necesario adquirir diferentes premisas (mayor formación, mostrar actitudes positivas, fomentar el hábito en el ejercicio y obtener un mayor apoyo institucional) con las que asegurar que el trasvase de un modelo a otro y de unos supuestos teóricos a otros sea efectivo, y verdaderamente represente las ideas que se comparten en el escenario europeo. Cuando esto es así, entonces podemos afirmar que la acción tutorial universitaria en España adquiere las funciones básicas que el modelo de tutoría académica despliega (Figura nº15):

Figura nº15. Funciones de la tutoría académica



Fuente: Álvarez (2008).

En definitiva, el sistema de tutorías académicas en la universidad debería de conducir a:

“(…) una formación integral personalizada, con la orientación permanente del tutor en cuanto a la selección de contenidos y tiempos, aclaración de dudas, respuestas a consultas bajo los lineamientos de un programa determinado, que responda a las preferencias y vocación del tutelado para superar sus problemas académicos y de investigación. Orienta, pues, de manera sistemática el proceso formativo del colegial; éste participa en estrategias variadas de aprendizaje según los contenidos de su plan de estudios, y realiza prácticas escolares y profesionales seleccionando experiencias de aprendizaje para integrar sus conocimientos teóricos con la práctica en centros de trabajo, talleres institucionales, oficinas públicas, dentro del propio país o en el extranjero.

De este modo se identifican las posibilidades del discente, sus habilidades, inquietudes, destrezas, actitudes, integrándolas en un compromiso de respeto, responsabilidad y solidaridad, propiciando la independencia, la creatividad, su espíritu crítico, y actuar en positivo con sus compañeros, sus conciudadanos y el mundo en general”. (Franco, 2010:18-19)

Solo así lograremos aplicar las ideas de un modelo cuyas bases están muy fundadas por una larga tradición anglosajona, y cuya puesta en escena supone una aproximación a las exigencias del contexto que nos rodea y hacia el que la universidad parece caminar de manera conjunta en Europa.

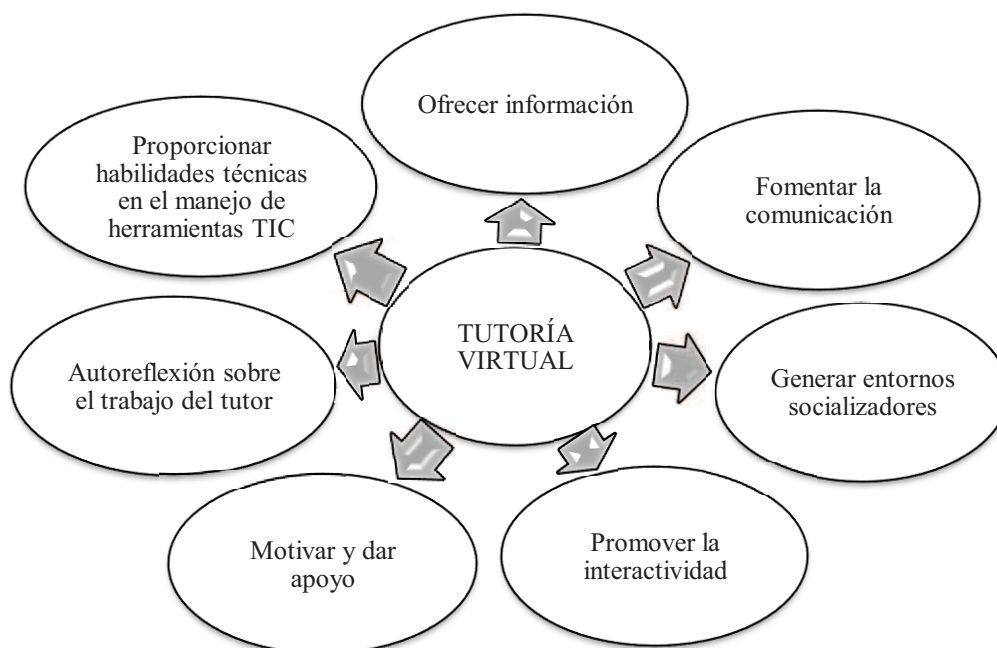
3.2.5.2. La tutoría virtual

Este modelo de desempeño de la acción tutorial es una de las incorporaciones más recientes a la práctica de la tutoría universitaria, y se puede entender como un sistema de apoyo a la tutoría o bien como una nueva modalidad de ejercer la tutoría. En ambos casos, la tutoría virtual aporta una serie de recursos (foros, debates, correo electrónico, chats, videoconferencias, etc.) que han logrado generar un cambio en el modo de entender y de realizar dicha función en el marco de Educación Superior, ya que no hay un único escenario en el que desarrollar esta actividad (incluso la docencia), sino que nos encontramos con un amplio abanico de posibles espacios físicos o virtuales (bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, diversas aulas, el entorno, etc.) que diversifican mucho más este proceso y le dotan un carácter diferente hasta el que poseía hasta ahora. Así, siguiendo a Hrastinki y Aghaee (2012) observamos que es importante que profesores y tutores potencien el empleo de todas estas herramientas, presentes o no en los campus virtuales (*mensajería instantánea, Facebook, Youtube, Twitter, etc.*) para que los estudiantes hagan de ellas un aprovechamiento más activo, potenciando redes de colaboración y aprendizaje a través de las mismas.

Por lo tanto, al igual que sucede con el escenario, el tutor ha de variar su práctica profesional y desarrollar nuevas funciones (Figura nº16) y estrategias que le permitan tener acceso a esta metodología de trabajo, pues como apunta Gallego (2007:147):

“(...) el docente en ambientes de aprendizaje virtual deja de ser instructor directo y pasa a ser facilitador. La idea de guía es la que aparece en mayor medida entre las funciones del tutor. Simplemente ofrece al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades [...]. El tutor será la persona encargada de tener un contacto directo con el alumno, predisponiéndolo y asesorándolo en el seguimiento de la asignatura. Es la figura que ha de evitar la desmotivación y el abandono del estudiante en su proceso autoformativo”.

Figura nº16. Funciones de la tutoría virtual



Fuente: Adaptación de Ortega (2007).

En definitiva, la tutoría virtual no se ha de entender como una función de aplicación puntual y aislada de algunas herramientas concretas como el correo electrónico, sino que precisa del empleo de diferentes herramientas virtuales de comunicación a disposición de los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para enriquecer a este último; pero como toda demanda, exige algunas condiciones (contar con menor número de alumnos, un cambio de mentalidad en el profesorado, dedicar mucho más tiempo, e indudablemente, poseer una formación y una destreza adecuada para el manejo de las TICs) que hacen que las variaciones de aplicación adquieran diferentes niveles de profundización en el mismo.

3.2.5.3. La mentoría o tutoría entre iguales

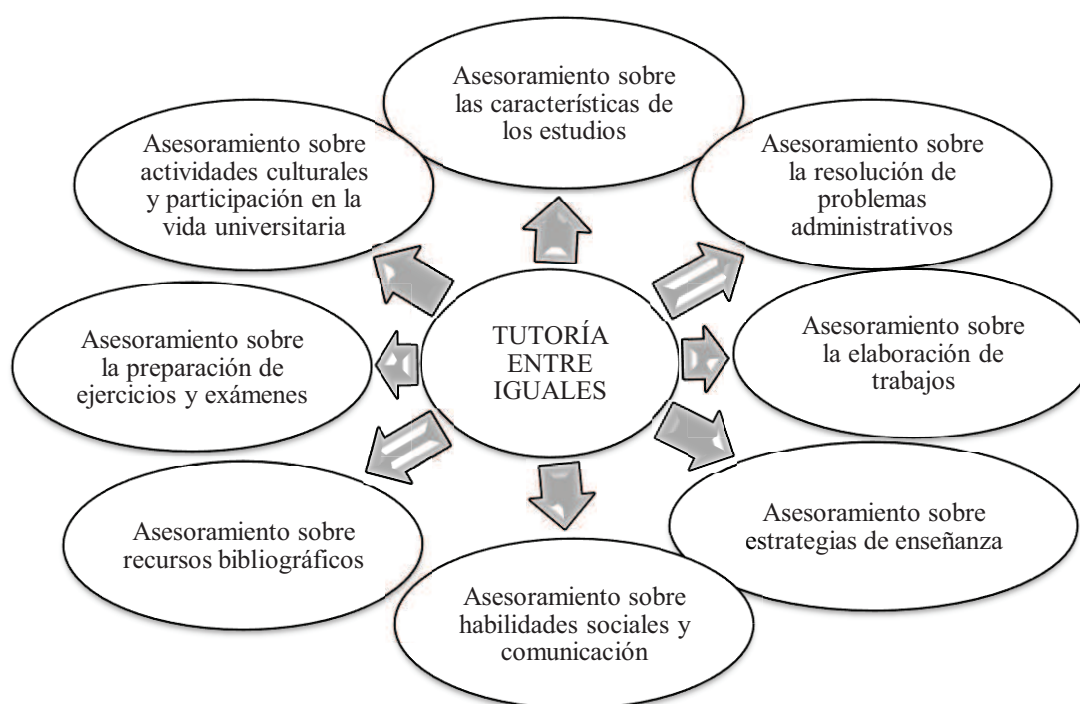
Finalmente, aparece en el horizonte del ejercicio de la tutoría universitaria un nuevo modelo de desarrollo de la acción orientadora, y en este caso se aproxima directamente hacia el proceso de aprendizaje del estudiante (cómo aprende). Es un modelo en el que la figura del tutor se diversifica y puede ser adquirida tanto por el alumnado (de cursos superiores), como por los profesores y los Servicios de orientación (a través de personal especializado), en cuyo caso la función principal que albergan estos últimos es la de coordinar el proceso.

Esta modalidad de tutoría se descubre ante nosotros con razones de peso para llegar a pensar en positivo sobre sus potencialidades y sobre la importancia que supone al ejercicio profesional de la tutoría universitaria disponer de un tipo de intervención en el alumnado en la que el peso de la misma recae sobre el propio estudiantado (Álvarez, González y Palacios, 2009). Para esta idea, García et al., (2004:61) nos aporta algo de luz a través de varios postulados que refuerzan esta idea:

- a) Se basa en una relación personal de igualdad, dado que mentor y alumno mentorizado son estudiantes en una misma institución.*
- b) Se caracteriza por la espontaneidad del trato y una relación interpersonal en ausencia de roles desiguales.*
- c) El mentor asesora desde la experiencia y del conocimiento práctico del medio universitario que o ha vivido o está viviendo*
- d) La ausencia de formalismos entre mentor-mentorizado*
- e) Las repercusiones educativas de dicha relación para ambos, dado que uno debe responsabilizarse del grupo de alumnos que tutela y con el que es preciso poner en práctica una cierta pedagogía del acompañamiento.*

En éste modelo las funciones que la acción tutorial presenta no difieren mucho de las que podemos extraer de los anteriores a pesar de tener un emisor diferente (Figura nº17). Por ello, ésta es una forma de dar respuesta a la idea que se transmite hoy día a la universidad desde la que se entiende el rol del alumno como co-responsable de su aprendizaje y con la autonomía suficiente como para resolver de manera eficaz el paso por la universidad, aunque al igual que ocurre con los modelos anteriores, existen diversos condicionantes que nos llevan a cuestionarnos si la universidad española (profesorado y alumnado) está preparada para afrontar las directrices que desde estos modelos se ofrecen.

Figura nº17. Funciones de la tutoría entre iguales



Fuente: Álvarez (2005b).

En definitiva, estos son los planteamientos más acordes a la evolución que está experimentando el contexto socioeducativo que envuelve a la Educación Superior, más concretamente a la tutoría universitaria, y que han supuesto un reto sin precedentes tanto para la propia institución universitaria como para las políticas educativas en muchos países. Como afirman Lobato e Ilvento (2013:19) *“los nuevos modelos de formación en competencias personales y profesionales, centrados en el trabajo y aprendizaje autónomo del estudiante, han resultado ser un revulsivo a la innovación en diferentes órdenes, y a la consecución de mayores niveles de calidad educativa”*, por tanto, este concepto de calidad pasará a ser el detonante en las diversas funciones que desempeña el profesor universitario, y como tal, la tutoría ha de formar parte de este conjunto de actuaciones desde las que se han de promover numerosas innovaciones para dar respuesta a las necesidades actuales y lograr una Educación Superior de calidad.

3.2.6. El reto de potenciar la tutoría como elemento de calidad en la enseñanza universitaria

Todos estos planteamientos que se vienen realizando sobre la enseñanza universitaria y sobre la tutoría en este nivel educativo, sirven para definir a día de hoy el perfil que define a esta última en el seno de la universidad española, sin ser muchos de ellos una novedad, más bien todo lo contrario, han servido para marcar el devenir de la tutoría universitaria a lo largo de su historia (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

En el caso de nuestro país, como ya hemos dejado entrever en algún momento, la acción tutorial se ha visto relegada a un segundo o tercer plano, por detrás de la investigación y la docencia, y en ello tienen mucho que ver las férreas concepciones preestablecidas y recogidas en investigaciones como las de Aguilera (2010); Arbizu et al., (2005); Cano et al., (2008b), (2009); Gallego (2007);

García y Troyano (2009); García et al. (2004); García-Valcárcel (2008); Lobato (2004); Martínez y Crespo (2009); Rodríguez et al. (2007); Sanz-Oro et al. (2009); Sola y Moreno (2005), y que han perdurado en el tiempo suponiendo una importante desconexión con el resto de tendencias europeas. Entre estas cabe destacar las siguientes:

- Se reduce a esclarecer las dudas que surgen en el aula.
- Se aprovecha como tiempo para investigar y para fomentar el desarrollo profesional, por lo que el alumno puede ser un “estorbo” al que se intenta alejar (horarios difíciles, sitios alejados, etc.).
- El alumnado está más cómodo sin las tutorías, pues éstas se asocian a mayor carga de trabajo y condensado en muy poco espacio de tiempo, por lo que sólo hay queja retroactiva en resultados de exámenes.
- Se asocia a compensar el retraso educativo o para resolver problemas psicosociales ajenos a la institución educativa.
- Es un trámite institucional que se hace como un trámite más, y sólo se sale de ahí si se solicita por parte del alumno.
- Se aproxima más a la orientación académica y deja más al margen la orientación personal y profesional.
- Se utilizan las tutorías virtuales por comodidad, ahorro de tiempo y sin todos los recursos de los que brindan las TIC, pese a disponer de ellos.

A consecuencia de esto se ha generado lo que Lobato, Del Catillo y Aribzu (2005) identifican como dos vertientes claramente definidas en la tutoría universitaria:

“(...) de una parte el cumplimiento formal (disponibilidad, horarios,...) reglamentado por la universidad, y de otra, las tareas que la conforman. En este sentido cada profesor desempeña su labor tutorial según sus experiencias, motivación para enseñar, expectativas, confianza, optimismo, ansiedad y preocupaciones sobre la enseñanza, su percepción del papel y responsabilidad como profesor-tutor”.

Con lo que la tutoría en muchos casos se ha venido entendiendo como un paradigma de lo que no funciona en el ámbito universitario (solo se acude a ella cuando algún aspecto no va bien), y de ahí que la universidad del siglo XXI sea un organismo que demanda mayor preparación docente, mayor dotación en materiales y actividades, mayor atención y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de nuevas técnicas y didácticas para hacer frente a las exigencias del EEES; es decir, “se busca un sistema universitario que ofrezca un marco conceptual y operativo que logre un desarrollo de la orientación y apoyo al estudiante” (Gairín et al. 2004: 62) a través de un sistema de tutorías organizado y planificado.

Ésta es una idea que se hace extensible a nuestro contexto desde hace más de una década, y que tiene como uno de los argumentos más significativos la incorporación y puesta en práctica de recursos como los Programas de tutorías, los Proyectos de Innovación, los Cursos de Formación Permanente del Profesorado, los Seminarios específicos de tutoría, o los Planes de Acción Tutorial Universitarios (PATUs) que actúan como punto de partida desde los que organizar la acción orientadora en la universidad y atender a la formación integral y continuada del alumno (Lobato y

Echeverría, 2004), para responder a sus necesidades, pero también a las de los propios docentes, y otorgar así a la tutoría una estructura de funcionamiento y un lugar destacado en la programación de actividades académicas propias de la universidad. Pero de todas estas posibilidades de acción, en el contexto español han venido destacando los Programas de tutorías (a partir de los cuales aparecen muchos Proyectos de Innovación) y los PATUs, como los indicadores más empleados para describir la labor tutorial en la universidad española (Alonso, Casablancas, Martínez, Sánchez y Sancho, 2007; Álvarez, 2008; Andrés, 2009; Cano et al., 2008b, 2009; Cano y Paula, 2008; Chivas y Ramos, 2007; Fernández, 2007; García et al., 2003; Hernández y Torres, 2005; Herrera y Enrique, 2008; Montserrat, Gisbert e Isus, 2006; Pantoja y Campoy, 2009; Perandones y Lledó, 2009; Sedeño, 2006; Sobrado, 2008).

Se trata por tanto de apostar por un nuevo diseño de la tutoría, con el soporte estructural y organizativo de los PATUs para ofrecer al alumno una acción orientadora hacia: a) El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje; b) El conjunto de las competencias a potenciar; c) El camino o itinerario a seguir; o d) Las demandas de asesoramiento y ayuda personal. Pero para acceder a esta nueva configuración de la tutoría universitaria a través de los PATUs es necesario:

- I. Presentar unos objetivos reales y factibles a partir de un análisis de necesidades.
- II. Generar una oferta de contenidos establecidos por los propios responsables y por unidades temporales.
- III. Programar las actividades y agruparlas por necesidades de información, formación y orientación.
- IV. Contar con recursos e incorporar tareas de evaluación y mejora del proceso.
- V. Integrar toda esta estructura en los planes de estudio. (Sobrado, 2008).

Y además, lograrlo todo no es nada fácil, por lo que se hace imprescindible desarrollar una serie de acciones que ayuden a ello:

- I. Implementar la motivación del alumnado sobre las posibilidades de la tutoría.
- II. Fomentar un mayor convencimiento entre el profesorado de que su labor es ardua y positiva.
- III. Incentivar el trabajo realizado.
- IV. Crear más espacios en los que poder desempeñar la labor tutorial acorde a las necesidades de cada situación.
- V. Combinar los modelos organizativos de tutorías para favorecer el dinamismo.

Solo entonces, si logramos que esta configuración se promueva desde el seno de las universidades de nuestro contexto, podemos afirmar que nos encontramos plenamente inmersos en el diálogo del EEES, donde el mensaje está muy claro: es necesario una nueva forma de entender la tutoría como sistema de apoyo al estudiante, representada por el tutor y apoyada en un Plan de Acción Tutorial. Lo que se traduce en palabras de Álvarez (2008:75) en:

- *Un servicio de atención al **alumnado** que le proporciona orientación, formación e información sobre su proceso informativo.*

- Una función del **profesorado** que le proporciona información para optimizar la práctica docente, cuestionar modelos de trabajo y disponer de información sobre planes de estudio.
- Un servicio para la **Institución** que le permite detectar dificultades, necesidades, carencias.... en todos sus ámbitos.

Éstas son tres unidades fundamentales a tener presente en la senda hacia la consecución de la ansiada calidad en la enseñanza y en la tutoría universitaria, pues de las características de cada uno de ellos va a depender esta evolución y que se cumplan los postulados marcados desde el EEES. Así pues, pasamos a detenernos en los rasgos más singulares de cada una de estas unidades en el contexto español:

En primer lugar hacemos referencia a un alumnado que presenta unas necesidades formativas y de orientación, más allá de los contenidos de las titulaciones, a las que hay que hacer frente, ya que tradicionalmente éstas han venido siendo una constante en el escenario universitario pero la tutoría no se ha encargado específicamente de atenderlas, y sin embargo le competen. Como señala Cano (2009:201-202) es el caso de:

- ✓ *La adaptación a la vida universitaria.*
- ✓ *La participación en la gestión universitaria.*
- ✓ *El desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje independientes y de respuestas a las exigencias académicas.*
- ✓ *La compensación de dificultades académicas.*
- ✓ *La elección de itinerarios formativos.*
- ✓ *La transición al mundo laboral.*
- ✓ *El establecimiento de vínculos entre la formación recibida y la realidad sociolaboral.*

A las que podríamos añadir otras dos necesidades que ha de atender la tutoría (Pérez-Abellás, 2001) en relación a las características del alumnado, y que vienen motivadas por:

- ✓ *La masificación de alumnos en las universidades (en muchos casos los alumnos entran en carreras que no quieren, y por lo tanto no las tienen como un elemento a su favor).*
- ✓ *Un cambio en el perfil del alumnado, convirtiéndose en un agente mucho más diverso (a nivel cultural, lingüístico, socioeconómico, edad, dificultades de aprendizaje, etc.).*

Con todo esto, la tutoría universitaria en el marco del EEES tiene que contrarrestar estas situaciones y hacer frente a la realidad que envuelve al alumnado universitario actual. Un alumnado que en palabras del propio Cano (2009:202),

“posee escaso conocimiento de la estructura, el funcionamiento, los requisitos, los servicios y procedimientos administrativos vinculados a la universidad; se encuentra desinformado respecto a las características de los estudios que realiza; presenta dificultades para responder a las exigencias académicas; muestra una escasa participación; carencias en cuanto al dominio del proceso de toma de decisiones; visión parcial de la relación teoría–

práctica profesional; y se le achaca una falta de dominio de procedimientos que faciliten su inserción laboral”.

Este compendio de circunstancias provocan que tanto la orientación como marco general y la tutoría como elemento más particular, tengan que dar respuesta a estas necesidades en los distintos momentos por los que transcurre el recorrido formativo del alumnado la universidad y lograr así su satisfacción.

En segundo lugar destacamos la figura del docente universitario, quien ve revalorizada su función tutorial y la consecuente evolución en su modelo de ejercerla,

“pasando de ser la fuente de saber (transmisor de cultura y contenidos, clases eruditas, proporcionando información clara y rigurosa...) a ser un experto y gestor del aprendizaje, generando un saber elaborado, apoyado en el currículo, etc., viéndose en muchos casos desbordado por la informática y las telecomunicaciones” (García, 2008:30-31).

Esta labor tutorial de la que hablamos y que se defiende desde el EEES puede entenderse a través de los diversos modelos de tutorías comentados en este capítulo, y que promueven desde la inserción de esta como un elemento inherente a la docencia (Álvarez, 2009), hasta un modelo mucho más formal o especializado en otros de los roles que desempeñan los profesores universitarios (coordinación de practicum, investigación, gestión de servicios, etc.). No obstante, la asunción de un modelo centrado en el estudiante y en el que la tutoría desarrolle una atención integral, queda enmarcado dentro de las exigencias que impone el EEES y por tanto, estaría dispuesto para atender a estas demandas que hemos destacado en el alumnado.

En tercer lugar, en lo que respecta a la universidad como institución que da cabida a la tutoría, hay que reseñar que con el EEES se busca una mayor coordinación entre todos los recursos con los que dispone la institución a fin de lograr una actuación coordinada en beneficio del propio alumno y de la propia entidad. Se intenta que la tutoría esté en coordinación con organismos como los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs), los Servicios de Orientación Universitaria (SOU), el Departamento de Orientación, etc., y ayudar a realizar una labor mucho más individualizada y concreta. Aunque para lograr todo ello es evidente que nuestra universidad aún precisa de mayor formación en ámbitos como el académico, profesional, personal, social o administrativo, y una amplia revisión en sus espacios para poder ofrecer una respuesta adecuada desde la orientación y tener éxito en los planes de la Convergencia Europea (Suárez, 2013).

Por consiguiente, solo con la asunción de estos tres principios lograremos que la tutoría en la universidad española se presente como una realidad adaptada a los modelos europeos y no como un reto pendiente. Y en todo ello tiene mucho que ver, como ya hemos adelantado, el hincapié que se hace desde este EEES en el paradigma de promover una enseñanza universitaria de calidad con el objetivo de lograr este cambio en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. De ahí que en este mismo escenario la tutoría no pasa desapercibida y debe experimentar modificaciones para identificarse como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora, de carácter integral, y como un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior (Cano, 2008a).

En este sentido son numerosas las investigaciones (Amor, 2012; Apocada y Lobato, 1997; García et al., 2004; Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Moneo 2013; González, 2006; Lobato, 2004; Martín, Martínez y Pérez, 2014; Pérez, 2013; Sedeño, 2006; Torrecilla, Rodríguez, Herrera y

Martín, 2013; Troyano y García, 2009; entre otros) que han trabajado el paradigma de la calidad aplicado a la tutoría universitaria, y de estas se derivan una serie de metas a alcanzar desde este ámbito para lograr un ejercicio de calidad. Destacamos las siguientes:

- a) Apostar por la formación del tutor.
- b) Otorgar un mayor reconocimiento a la labor tutorial.
- c) Potenciar el aspecto humano de la relación tutorial.
- d) Ser una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- e) Contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.
- f) Estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- g) Ser un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- h) Suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.
- i) Estar comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIEs, SOUs, Servicios de asesoramiento psicológico, etc.
- j) Implicar activamente al alumno.
- k) Estar basada en el respeto y la aceptación mutua.
- l) Dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- m) Llevarse con un carácter personal y confidencial.

Pero además de calidad, también tenemos que hacer mención al concepto de eficacia para entender la evolución positiva a lograr en esta función del docente y de la institución universitaria. En el caso de la eficacia, es García et al. (2005:207-208) quien realiza algunas propuestas que pueden transformar la acción tutorial en un servicio eficaz para el alumno, el profesor y la institución:

- 1.- Contar con la participación tanto de profesores como de estudiantes, de modo que se conviertan en agentes efectivos del cambio más que obstáculos en el proceso de armonización.*
- 2.- Utilizar la modalidad de mentoría, o tutoría entre iguales, por su valor formativo para el alumnado y por sus claras ventajas en cuanto a economía de esfuerzos y recursos, así como la posibilidad de llegar, de una forma relativamente cómoda y barata, a una amplia población de los estudiantes universitarios.*
- 3.- Estimular la implantación de servicios técnicos de apoyo a la labor tutorial, como pueden ser los Servicios de orientación Universitaria (SOU), con sede en cada Facultad o Escuela, de manera que sirva de elemento coordinación de la red tutorial y a los estudiantes mentores de cada centro.*
- 4.- Junto a la tutoría académica, de mayor peso en la universidad, revitalizar la tutoría profesional sin descuidar la personal para dar énfasis al desarrollo integral del universitario.*

5. Eliminar o paliar los problemas de recursos y medios que pueden obstaculizar el proceso de puesta en práctica de las tutorías académicas realizando acciones como:

- Reforma de los planes de estudio
- Reconocimiento académico y profesional de la tutoría como tiempo de actividad docente, refrendado en disposiciones legales.
- Reducir el número de estudiantes por clase.
- Reducir el número de horas de clase que tienen que impartir los profesores.
- Actualizar los espacios a las nuevas necesidades docentes y disponer de los recursos materiales necesarios

Pero alcanzar todas estas metas no es tarea fácil, por lo que las universidades de hoy día tienen que replantear sus esfuerzos para enfocarlos hacia el desarrollo de proyectos que posibiliten la sensibilización del profesorado, y al mismo tiempo supongan la creación de cauces y herramientas que ayuden a este a conocer y desarrollar mejor su tarea como tutor (Perandones y Lledó, 2009). Como decíamos anteriormente, es preciso generar nuevas competencias y actitudes entre el profesorado.

3.2.6.1. La figura del tutor universitario

La figura del profesional que desempeña su labor en la Educación Superior posee diversos ámbitos de acción como consecuencia de las características de este nivel educativo, y ello es una realidad que sirve para diversificar las funciones entre la atención a la investigación, a la docencia, a la gestión y a la tutorización, con lo que todas y cada una de estas funciones tiene reservado un espacio dentro del plano personal y profesional de cada individuo, que es lo que en definitiva le otorga su perfil e identidad.

Todas estas son funciones inherentes a este profesional, y en el caso concreto de la tutoría, esta es una función que desde el marco europeo se pretende ligar indisolublemente a la función docente para dar una respuesta mucho más comprensiva a las dificultades y necesidades encontradas en el proceso formativo del alumno. Como consecuencia de ello, el rol de tutor ha sido estudiado a través de numerosas investigaciones (Aguilera, 2010; Álvarez, 2008; Gairín et al., 2004; Gallego, 2007; García y Troyano, 2009; García et al., 2004, 2005; Hernández y Torres, 2005; Lázaro, 2008; Martínez, 2011; Rodríguez, 2007; Sánchez-Medina, 2009; Sobrado, 2008; Troyano y García, 2009), y cada una de ellas aporta una visión particular de a qué nos referimos cuando hablamos del tutor universitario.

Apoyándonos en las diversas definiciones existentes nos referimos con el término tutor a un profesional de la enseñanza que ejerce como un acompañante, guía del aprendizaje, creador de espacios de aprendizaje, capaz de potenciar el aprender a aprender y de motivar y apoyar a los alumnos para alcanzar sus objetivos y desarrollar las competencias necesarias para una formación integral y a lo largo de la vida. Ésta es una concepción que ha experimentado numerosas transformaciones a lo largo de la historia que han puesto el énfasis en diferentes acepciones del término, hasta llegar a cómo ha de entenderse hoy día. Siguiendo a Sánchez-Medina (2009) resumimos los matices de la concepción del tutor en los siguientes puntos:

- Allá por el siglo XII el tutor se mostraba como un experto en una disciplina y su función era la transmisión de la misma.

- Con la masificación de la enseñanza surge la necesidad de establecer nuevos planteamientos didáctico-pedagógicos y por tanto poseer nuevas características y nuevas habilidades en el profesorado para dar respuesta a las nuevas modas.
- La universidad se presenta como una opción laboral, ya sea a través de una beca o de un contrato, lo que supone nuevas opciones de trabajo para profesionales recién egresados.
- La asignación de sueldos bajos les ha llevado en muchos casos a desempeñar otras labores y por tanto, su actuación no siempre se ha venido centrando en los intereses del alumnado.

A través de estos altibajos en la historia se ha ido forjando la figura del Profesor-Tutor en la universidad española con unas características docentes, unas competencias a nivel curricular, unos roles y unas funciones son las que actualmente marcan el rumbo del desarrollo de esta función en la escena universitaria. Por tanto, para realizar una aproximación más en profundidad sobre la figura del profesor como profesional que desarrolla la función tutorial, hemos de pasar a describir cada uno de los rasgos que modelan el perfil profesional:

En primer lugar, en lo que se refiere a las competencias que debe mostrar el tutor universitario a la hora de ejercer la función tutoría existen investigaciones (García et al., 2005; Lázaro, 2008; Cano, 2009; García y Troyano, 2009; Martínez y Crespo, 2009; Troyano y García, 2009) que han puesto el énfasis en tratar de dirimir cuáles serían las más representativas, pero de todas ellas, nos aproximamos a esta realidad a través del trabajo de García (2008:45), quien afirma que se pueden llegar a concretar como competencias del tutor de universidad las siguientes:

- *Competencia cultural (dominio de conocimientos). Supone que el profesor domine la materia o disciplina que imparte poseyendo, ampliamente, los conocimientos exigibles por ser propios del campo de su especialización.*
- *Competencia pedagógica (saber enseñar). Supone, además, que posea habilidades didácticas para transmitir los conocimientos que posee, procurando que estos sean adecuadamente aprendidos por los estudiantes, lo que le exige, en cierta medida, el conocimiento del estudiante.*
- *Competencia investigadora. Relacionadas con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento, de la que deberá hacer partícipe al alumnado, iniciándole en este campo y suscitándole su interés hacia él.*
- *Competencia tecnológica. Traducida en habilidades instrumentales de dominio y uso de los nuevos recursos y lenguajes (audiovisual, informático, digital...) que han surgido y siguen surgiendo del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Competencia interpersonal. Entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como puedan ser: un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc.*

A través del desarrollo de estas competencias el tutor universitario ha de obtener las cualidades y capacidades necesarias para desplegar aquellas atribuciones que la labor orientadora exige, y que Sánchez-Medina (2009: online) sintetiza en la siguiente clasificación:

- *Ser Orientador: "...la función del tutor es propiciar un espacio en donde el estudiante se responsabilice ante la toma de decisiones..."*.

- *Ser Comunicador*: “... el elemento central es la clarificación, a partir de la interacción comunicativa, de los recursos del estudiante para enfrentar las situaciones de vida, asumiendo una posición frente al mundo que lo comprometa para con su proyecto de vida...”.
- *Ser un Educador Cognoscitivo*: “... la tutoría se estructura como un espacio de investigación conjunta entre el tutor y el sujeto tutorado, para identificar y buscar los apoyos que subsanen o solucionen las necesidades del estudiante...”.

Todos estos rasgos definitorios de la figura del docente en su ejercicio de la función tutorial, vienen a consolidar una base sólida desde la que estructurar su desempeño profesional en este escenario para, finalmente, acabar identificándose en él unas funciones muy específicas como tutor que han sido analizadas en profundidad por numerosos trabajos (Gallego, 2007; García et al., 2004; García-Valcárcel, 2008; Giménez, 2007; Hernández y Torres, 2005; Herrera y Enrique, 2008; Pérez-Abellás 2001; Sáenz, 2001; Sola y Moreno, 2005; Zabalza, 2000b, entre otros) a partir de clasificaciones en las que se priorizan las diferentes atribuciones que mencionábamos para el tutor. En esta línea, nos apoyamos más específicamente en el trabajo de Aguilera (2010) para reseñar las funciones que ha de desempeñar un tutor en la universidad (Tabla nº19):

Tabla nº19. Funciones del tutor universitario

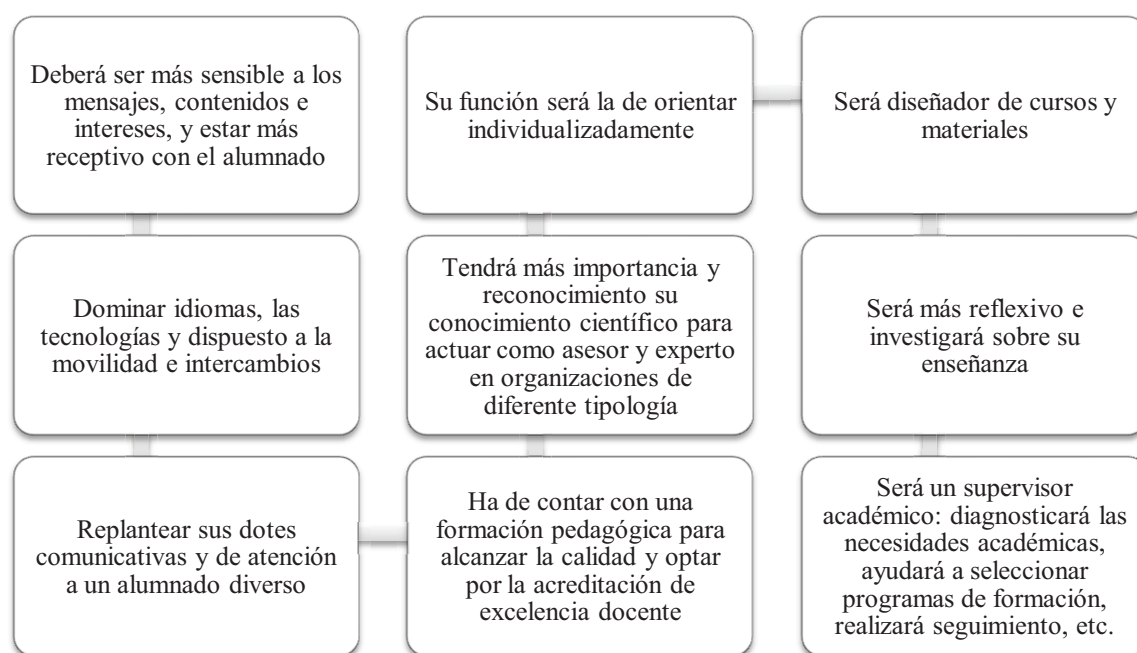
ÁREAS	FUNCIONES
CONOCIMIENTO	Promover la construcción de conocimiento científico, a través de procesos de reflexión y análisis crítico de los precedentes.
	Facilitar y contribuir al desarrollo de procesos de investigación.
ACADÉMICA	Análisis de dificultades de aprendizaje.
	Ayudar a construir un plan de estudios realista, en función de los intereses del alumno, y el seguimiento del mismo.
	Motivar y animar hacia el estudio y el esfuerzo para profundizar en el conocimiento.
	Estimular el sentido crítico de los conocimientos presentados en las materias.
	Favorecer el interés por la ciencia y la investigación.
	Ayudar a relacionar los diferentes conocimientos.
PERSONAL	Conocer al alumno y el desarrollo de sus cualidades.
	Ayudar en la resolución de problemas a través de procesos adecuados de toma de decisiones.
	Favorecer la autonomía y la singularidad.
	Promover el desarrollo personal en el ámbito de las profesiones.
	Favorecer la construcción de soluciones para los imprevistos que puedan surgir.
	Desarrollar la autoestima.
	Potenciar la integración universitaria
PROFESIONAL	Promover el desarrollo de habilidades de inserción laboral.
	Ayudar a construir soluciones a demandas de su profesión.
	Favorecer la construcción de itinerarios profesionales, coherentes y adaptados a las necesidades sociales.
	Ayudar a encontrar información sobre el desarrollo profesional de su carrera, y al análisis crítico de la misma.

Fuente: Aguilera (2010).

Toda esta vorágine de competencias, atribuciones y funciones que se asocian al tutor no hacen más que remarcar la necesidad de una transformación en la forma de entender y de atender la acción

tutorial en este nivel educativo, y todo guiado por los planteamientos que el EEES viene ofreciendo. En este sentido, parece evidente, que la transformación se logre con la adopción y reforzamiento de diversos roles en la profesión docente universitaria (Álvarez, 2008; Arbizu et al., 2005; Gairín et al., 2004; García et al., 2004; Rodríguez, 2007; Sobrado, 2008; Troyano y García, 2009) (Figura nº18).

Figura nº18. Roles del docente universitario para aproximar la acción tutorial a la calidad y excelencia



Fuente: Elaboración propia (2013).

En definitiva, aunque las exigencias que se transmiten hacia la figura del profesorado universitario en relación al uso de la tutoría son cuantiosas, es de recibo señalar que no siempre el tutor va a convertirse en un profesional que conoce cualquier temática a consultar, ya que puede verse influido inevitablemente por las condiciones que le rodean (como pueden ser las actuaciones organizativas que se le imponen) así como por sus características personales (no todo tutor tiene adquiridas las competencias y aptitudes necesarias para desarrollar esta función con el nivel de exigencia que supone). Así pues, asumir que la función tutorial es una necesidad a integrar en los planteamientos institucionales, con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional docente y el desarrollo formativo del alumnado, ha de servir como punto de partida para aproximarnos con seguridad y rigor hacia los senderos que los distintos contextos que rodean a la Educación Superior proponen para lograr el logro y mantenimiento de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BLOQUE II

APROXIMACIÓN Y DESARROLLO EMPÍRICO

*“La vida no es la que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo la recuerda
para contarla.”*

(Gabriel García Márquez, 2002)

INTRODUCCIÓN

Una vez planteadas las bases que han generado el surgir de esta investigación así como el marco teórico de referencia desde el que fundamentar los planteamientos marcados, el presente bloque sintetiza dos nuevos capítulos en los que se recogen dos nuevas fases del diseño de la investigación:

En primer lugar, abordamos el capítulo 4 destinado al planteamiento metodológico seguido durante el proceso de construcción y ejecución de este estudio. Empleamos este espacio para recoger todos aquellos datos referentes al paradigma de investigación utilizado en el diseño de este trabajo (fundamentando así el empleo de las historias de vida como estrategia más idónea), también para ofrecer las características más particulares que han definido la interacción con los informantes-clave e igualmente describir los instrumentos empleados en el proceso de recogida de información y los criterios que se han seguido para trabajar con los datos recopilados.

Se trata de un capítulo en el que la dimensión más teórica se entremezcla con la actividad práctica desarrollada por el investigador con el objetivo de recoger lo más fidedignamente posible aquellas iniciativas tomadas en cada momento y las consecuencias que de ellas se han derivado a favor del trabajo.

En segundo lugar, el bloque engloba un nuevo capítulo (5) destinado a los resultados obtenidos tras el periodo de trabajo de campo y la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos empleados. En concreto, se hace partícipe al lector de las seis historias de vida correspondientes al profesorado entrevistado así como los respectivos biogramas que acompañan a cada una de las historias de vida y que han servido tanto para su construcción como para su comprensión.

Este último capítulo es de largo el más denso de los que conforman la presente investigación, pero en él queda sintetizado todo el fruto del trabajo de campo realizado; aquí, la labor del investigador se comparte con la voz de los sujetos entrevistados tratando de configurar unos relatos biográficos de los que ambos se sientan partícipes y co-creadores.

En definitiva, este bloque será el punto de partida desde el que profundizar en el objeto de investigación establecido inicialmente y con el que seguir dando continuidad al estudio.

[4]

MARCO METODOLÓGICO



ÍNDICE

Introducción	167
4.1. Modelo de investigación: el paradigma cualitativo	168
4.1.1. La elección del método	170
4.1.2. La investigación biográfico-narrativa	171
4.1.2.1. Alcance y conceptualización del término.....	174
4.2. El diseño de la investigación.....	175
4.2.1. Fase preparatoria o de planificación.....	176
4.2.2. Fase de trabajo de campo	178
4.2.3. Fase analítica o de tratamiento de datos	179
4.2.4. Fase informativa.....	179
4.3. Los participantes	180
4.3.1. Selección de la muestra	180
4.3.2. Proceso de negociación	188
4.4. Instrumentos para recogida de información	190
4.4.1. Entrevista libre – Conversación informal: autopresentación	190
4.4.2. Entrevista biográfico-narrativa	192
4.4.2.1. Guía de entrevista.....	194
4.4.3. Biograma	198
4.4.4. Diario de campo	198
4.4.5. Registro tecnológico	200
4.5. Análisis e interpretación de la información	201
4.5.1. Transcripción de entrevistas.....	202
4.5.2. Segmentación, categorización y codificación de la información.....	204
4.5.2.1. Fase I: Codificación temática-descriptiva	205
4.5.2.2. Fase II: Codificación interpretativo-explicativa	207
4.5.2.3. Fase III: Codificación cronológica.....	208
4.5.3. Redacción-construcción de las historias de vida	209
4.5.4. Negociación y compromiso ético de la historia de vida	212
4.5.5. Triangulación e interpretación de la información de las historias de vida	215

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad ofrecer una descripción lo más detallada y objetiva posible de lo que ha significado el proceso metodológico empleado en el diseño y desarrollo de esta investigación. Partiendo de esta premisa, dividimos el capítulo en varios apartados entre los que distribuir las ideas y decisiones más importantes adoptadas en cada momento.

En un primer apartado señalamos los *fundamentos teórico-metodológicos* que han resultado del objetivo inicialmente propuesto para esta investigación. Partimos de ello para plantear un diseño cualitativo en el que la metodología biográfico-narrativa se empleará a través de la construcción de historias de vida de profesorado universitario, identificados a modo de casos singulares en el marco poblacional de la enseñanza universitaria y, más concretamente, docentes adscritos a la Universidad de Huelva. A su vez, esto se traduce en dos sub-apartados en los que se realiza, por una parte, una descripción general del método de investigación tomado como referencia (la investigación cualitativa), explicando las características del mismo en relación a los propósitos del estudio y, por otra parte, un segundo sub-apartado en el que se menciona el modelo de investigación cualitativa que ha servido de referencia para la configuración final del trabajo: la investigación biográfico-narrativa.

En un segundo apartado, de una manera secuencial, se plantean las fases por las que ha discurrido el *diseño de investigación* planteado para atender a los objetivos iniciales. Nuestra intención se aproxima a detallar, lo más exhaustivamente posible, cuáles han sido los diferentes pasos seguidos e identificar los posibles agentes condicionantes que han intervenido en cada uno de ellos. Tras este, en un tercer apartado presentamos a los *participantes*; en esta ocasión, radiografiamos el proceso de selección de la muestra y la negociación con los casos finalmente incluidos en el estudio. Este ha sido quizás uno de los apartados más importantes, quizás por las características del tipo de estudio empleado, donde las destrezas del investigador han de ponerse en juego para tratar de disponer de unos informantes-claves que, ante todo, sientan el proceso como una forma de aportar conocimientos, experiencias, prácticas, sabiduría, etc., al panorama científico, y no como un mero trámite investigador en el que colaborar sin más interés que el de aparecer como un dato más para un estudio.

En el cuarto apartado, realizamos un análisis pormenorizado de los diferentes *instrumentos* empleados en la recogida de información. A raíz del planteamiento metodológico seleccionamos aquellos instrumentos que mejor corresponden con los objetivos iniciales y que de una forma u otra, además de proporcionarnos información de los distintos casos, también exigen al investigador un esfuerzo por diseñar y manejar recursos con los que hacer de la investigación un esquema propio de trabajo, con el que se sienta a gusto y dispuesto a mejorar. Y, finalmente, en un quinto apartado, sintetizamos lo que ha supuesto el proceso de *análisis e interpretación de la información* obtenida en el transcurso de la investigación; hacemos partícipe al lector de los pasos que se han ejecutado en el procesamiento y posterior triangulación de la información recabada, para dar a la investigación una consistencia teórico-práctica que sirva de enlace entre los grandes bloques que la enmarcan.

A modo de síntesis, apuntar que nuestra intención no ha sido tanto la de discutir ni entrar en comparaciones de las diferentes perspectivas de investigación cualitativa existentes, sobre las distintas concepciones en el empleo de un determinado instrumento de recogida de información, o sobre los procedimientos para la obtención de muestras, etc., y por tanto realizar una extensa teorización sobre el método utilizado en cada momento, sino que lo que hemos pretendido es explicar aquellas características básicas de la propia metodología utilizada y justificar por qué se considera idónea para un estudio con las características del nuestro y en qué forma se contextualiza en él.

4.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN: EL PARADIGMA CUALITATIVO

El diseño de cualquier investigación hace necesario la adopción de un paradigma con el que ajustarse a los presupuestos marcados inicialmente para la misma y así desarrollar, un proceso de trabajo adecuado y dentro de los límites de lo que la comunidad científica acepta como investigación. Al referirnos a paradigmas, lo hacemos partiendo de la definición de Kuhn (1975:13) quien los considera como “*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” para posteriormente, de toda la pluralidad de posiciones epistemológicas y perspectivas de investigación que han surgido posteriormente y que se engloban bajo el término paradigma, señalar los dos grandes paradigmas que dominan el marco metodológico de aproximación a la investigación, y que a su vez nos pueden servir para tratar de dar respuesta al objetivo general de nuestro estudio: hablamos del paradigma cualitativo y del paradigma cuantitativo.

Como ya hemos dicho en la introducción de este capítulo, nuestra intención no va a ser la de entrar en la extensa discusión comparativa entre ambos modelos, por lo cual solamente atenderemos a la diferenciación básica que McMillan y Schumacher (2005) hacen atendiendo por un lado a la naturaleza del conocimiento (en qué forma comprende el investigador el mundo y por consiguiente el objetivo de la investigación) y por otro, a la metodología de investigación utilizada (cuáles son los métodos que se emplean para la recogida de información y para el análisis de la misma) y el tipo de generalización que de esta se pueda llegar a derivar; por el contrario, sí que nos ocuparemos de aproximarnos más a la justificación y desarrollo de la opción que ha marcado el diseño de nuestro estudio: el paradigma cualitativo.

El paradigma cualitativo ha sido definido en multitud de ocasiones en las que cada autor ha puesto el énfasis en determinados aspectos del mismo, de tal manera que para abordar el concepto de una manera más amplia, en este caso, seguimos cinco principios-guías, establecidos por Ruiz-Olabuénaga (2012:21-22), que sirven como máximas para su definición como “*un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos, para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación*”, y que además nos sirven como criterios que apoyan los fundamentos de nuestra investigación:

- *Introducción analítica*: desde el inicio hemos buscado plantear una búsqueda de información desde un contexto próximo y específico, sin tratar de imponer ningún tipo de modelo teórico al desarrollo del estudio, sino que se ha ido trabajando paso a paso y las interpretaciones y generalizaciones, han sido abordadas de manera tentativa a partir de los datos recogidos.
- *Proximidad*: uno de los rasgos definitorios de nuestra investigación es la proximidad de los casos objeto de estudio, pues tanto investigador como investigados son miembros de una misma organización institucional y ello facilita la comprensión del comportamiento/aptitudes descritas por los informantes.
- *Comportamiento ordinario*: a nosotros nos interesa el mundo cotidiano, la vida ordinaria, pues es ahí donde la rutina social tiene su razón de ser y por tanto, con el conocimiento y comprensión del quehacer diario del profesorado universitario logramos aproximarnos a dicho comportamiento ordinario.
- *La estructura como requerimiento ritual*: como ocurre en investigación cualitativa, nuestro estudio trata de emplear las costumbres, las circunstancias concretas o la interacción social

como medios con los que explicar y comprender el orden/estructura social en la que se inserta la muestra de referencia.

- *Focos descriptivos*: como hemos mencionado, los núcleos de interés del estudio se aproxima a fenómenos recurrentes en tiempos y espacios concretos. Para nosotros el descubrimiento y la exposición son dos de los principios fundamentales, más que la explicación y la predicción, puesto que buscamos dar a conocer a través de relatos singulares de profesores universitarios, las prácticas y pensamientos que estos poseen sobre su profesión, de manera que esto pueda servir como punto de interés para la mejora de la profesión docente universitaria.

Con lo cual, y tal como afirman Denzin y Lincoln (2005:13), diseñamos una forma de investigación que *“asume realidades múltiples, construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vistas, individuales y colectivos, diferentes de la misma situación”*, y que hacen que nuestra actividad se aproxime a ser entendida como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible al exterior, el escenario en el que el propio estudio se desarrolla. Para esto, es necesario establecer un cierto posicionamiento ante los problemas y la búsqueda de respuestas (Taylor y Bogdan, 1986). En base a ello empleamos las historias de vida del profesorado universitario para dar a conocer los significados que los propios profesores a modo particular, y en situaciones concretas, dan a los acontecimientos y prácticas que han venido sucediéndose durante su trayectoria vital y profesional y que hacen de su práctica profesional un interesante objeto de análisis como fenómeno no solo educativo, sino también social; o lo que es lo mismo, *“comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa, entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”* (Taylor y Bogdan, 1986:15-16), y así investigar desde un paradigma cualitativo apoyado en la interpretación, los descubrimientos y la exploración, que tal y como afirma Ruiz-Olabuénaga (2012:24):

“Lejos de ser esta una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular: no sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo.

En todo momento, este intercambio de fuera a dentro y del observador al campo de observación, adquiere una estructura zigzagante en la que se impone una flexibilidad completa para cambiar, en cualquier momento, la hipótesis orientada de trabajo, la fuente de información, la línea de interpretación”.

A raíz de todo lo expuesto, hemos tratado de justificar la importancia de emplear el paradigma cualitativo como forma de aproximarnos a la investigación que diseñábamos inicialmente, y así elaboramos, a partir de distintas investigaciones consultadas (Álvarez-Gayou, 2003; Arribas, 2008; Barba, 2011; Colás y Buendía, 1992; Denzin y Lincoln, 2005; González, 2013; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; McMillan y Schumacher, 2005; Rodríguez, Gil y García, 1996; Ruiz-Olabuénaga, 2012; Sánchez, 2007; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1986; Tójar, 2006), una tabla (Tabla nº20) en la que se sintetizan las principales características de la investigación cualitativa y cuya adecuación al estudio se hace patente en los diversos pasos que hemos ido dando a lo largo de su desarrollo:

Tabla nº20 .Características y rasgos definitorios de la investigación cualitativa

Carácter interpretativo, constructivista y naturalista
Comprensión / explicación
Inducción / deducción
Diseño emergente
Recogida de información cíclica, continua, flexible y desestructurada
Visión holística
Lenguaje conceptual y metafórico
Importa la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada = captación y reconstrucción de significado
Relación interactiva investigador – investigado
Humanista
Muestra no aleatoria → realidad concreta
Conocimientos ideográficos → significados que describan casos individuales desde su particularidad
Criterios específicos de credibilidad en la investigación

Fuente: elaboración propia (2013).

Empleamos, en definitiva, la investigación cualitativa como un acercamiento, naturalista e interpretativo, al panorama educativo a través del análisis de las trayectorias vitales y profesionales del profesorado inserto en el marco de la educación superior, donde además, nosotros como investigadores, planteamos el análisis en su propio ambiente buscando comprender los significados e interpretaciones que los propios participantes dan a los fenómenos/experiencias que narran en relación al propio escenario educativo, pero también sin dejar de lado el marco social; cumpliríamos así lo que Buendía, Colás y Hernández (1998:3) afirman que la investigación cualitativa supone para el campo de la enseñanza y al mismo tiempo para el campo social, entendiéndose como *“el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”*.

4.1.1. La elección del método

Delimitado el paradigma cualitativo como el modelo de aproximación más indicado para trabajar los objetivos propuestos en esta investigación, a continuación, de lo que se trata es de seleccionar uno de los métodos pertenecientes a la investigación cualitativa que pueda servirnos para dar forma al proceso de acceso y obtención de información.

Para esta elección, hemos de tener muy presente la intencionalidad de la que parten las técnicas cualitativas y que Ruiz-Olabuénaga (2012:31) sintetiza en las siguientes:

1. *Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada.*

2. Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás.
3. Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.
4. Recurrir a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.
5. Los surveys, las investigaciones estandarizadas comparativas, los experimentos de laboratorio, las relaciones entre las medidas, son en este caso más o menos extremo, inútiles o rechazados por la necesidad que siente el investigador de hacerse sensible al hecho de que el sentido «nunca puede darse por supuesto» y de que «está ligado esencialmente a un contexto».

Con estas premisas emergen dos grandes métodos con los que podría accederse a los objetivos establecidos para esta investigación. Hablamos de los estudios de casos y de la metodología biográfico-narrativa.

La decisión de elegir uno de los dos métodos no va a ser fácil, pues como afirma (Bolívar, 2002b:560) ambas técnicas comparten “desde su origen como metodología de investigación social (Escuela de Chicago), ser enfoques hermenéuticos, alternativos a formas positivistas, donde las «vivencias» (que decía Ortega siguiendo a Dilthey) o el «mundo de la vida» (Husserl) recuperan un papel relevante en la investigación”, lo cual hace que sean métodos muy ligados el uno al otro; inclusive, si profundizamos aún más, siguiendo al propio Bolívar (2002b:561), al emplear el estudio de casos, tratamos de “buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir -tanto en su proceso de investigación como en el informe- la forma de una investigación biográfico-narrativa”, y por otra parte, cuando empleamos la investigación biográfico-narrativa, ésta “se focaliza igualmente en casos ejemplares o singulares, y se configura como estudio de caso en la medida en que pretende desvelar un contexto de vida (individual o grupal) específico”.

Por esto decimos que esta no es una decisión fácil, pero tenemos que entender que pese a estar muy ligadas ambas perspectivas, la investigación biográfico-narrativa es quizás la metodología más acertada para dar forma a la estructura central de la investigación, ya que en su diseño, aglutina los que serán los “casos singulares” objeto de análisis en nuestro estudio, además de que, para nosotros, lo relevante es el “caso singular” y el significado que el propio sujeto otorga a su trayectoria vital y profesional.

4.1.2. La investigación biográfico-narrativa

La investigación biográfico-narrativa, emerge en esta tesis doctoral como una forma de investigar y desde la que tratamos de aproximarnos a la vida de diferentes profesores universitarios, mediante la reconstrucción de sus propias trayectorias vitales de manera subjetiva y ligadas a un contexto social. En este sentido, Pujadas (2002:57) nos recuerda que el interés de este tipo de metodología de investigación está en...

“(...) otorgar al investigador la posibilidad de situarse entre: a) El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, sus experiencias, de su visión particular, y b) La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte”.

A partir de ahí, es nuestra tarea dotar de significado a estas vidas para encontrar nuestra investigación su sentido en esta encrucijada.

No obstante, hasta llegar a este punto, conviene hacer un breve recorrido histórico-contextual con el que situarnos ante el enfoque biográfico-narrativo y, con el que conocer cuáles son los fundamentos que como investigadores nos ofrece.

La aparición de la narración de experiencias la podemos ubicar en la cultura asociada a la época griega y latina donde contaba con una extensa tradición, pero no será hasta finales del XVII cuando entre a formar parte de la literatura científica. Y será en el XIX, con la Escuela de Chicago (1890), cuando la ubiquemos en el marco de las Ciencias Sociales.

A través de esta institución, que abre sus puertas en 1892, se ponen de relieve los estudios de carácter social y antropológicos (cuyos temas principales fueron la inmigración y la delincuencia) dirigidos por A. Small, P. Radin y otros, mostrándose como una alternativa al positivismo y a la investigación social (basada en el experimento y en la encuesta estadística). Con lo cual *“la Escuela de Chicago reelaboró y dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas que hasta ese 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). Con este escenario, como objeto de investigación empieza a considerarse a la experiencia concreta como flujo social permanente y caracterizada por la ambigüedad y la subjetividad. *“En los estudios de Chicago encontramos un triple foco de interés: la explicación histórica y evolutiva de la vida de personas, grupos o unidades sociales, el desarrollo de la teoría y los problemas metodológicos”* (González, 2009: 211).

Será a partir de ese triple foco de interés, desde el que irrumpa en la época contemporánea el método biográfico en Ciencias Sociales, desde donde de forma concreta tomemos como referencia de partida la publicación de *“The Polish Peasant in Europe and America”*, de Thomas y Znaniecki (entre 1918 y 1920), donde se desgranar las experiencias y vivencias del inmigrante polaco, Wladeck Wisniewski, con el trasfondo de la inmigración europea a Estados Unidos. Se convierte este en el acontecimiento fundamental para sentar las bases de lo que conoceremos desde entonces como *“life history”* (Historia de Vida) y que se emplearán como técnicas 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, 2003:8).

En esos momentos, es la Escuela de Chicago la que se encargó de promover esta perspectiva de aproximación a la investigación, y

“logró que despertara el interés por la utilización de los documentos personales como instrumentos útiles con los que estudiar y adentrarse en determinados campos, casi inexplorados hasta entonces, como la marginación, la sociabilidad, los desfavorecidos y los pobres en general, quienes encontraron el protagonismo que, de otro modo, les había sido negado por la sociedad dominante” (Arribas, 2008:178).

No obstante, este panorama, para la investigación biográfica-narrativa, no se mantendrá siempre así y fluctuará a lo largo de los años, encontrando un papel secundario en determinados momentos (tras la II Guerra Mundial), cediendo terreno ante los métodos cuantitativos y su interés por la demostración empírica (observable y cuantificable); no será hasta los años setenta cuando, de nuevo, se produzca una *“progresiva recuperación del método biográfico en los campos de la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, y el ser humano recobrará el protagonismo frente a las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientifismo positivista”* (Pujadas, 1992:12), y el IX Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Uppsala en 1978, se establezca definitivamente como el origen de este repunte en el uso de las historias de vida como instrumento en el marco de la metodología de la investigación cualitativa.

En el caso de nuestro país, al igual que en el panorama internacional, desde los años setenta, este método se ha venido mostrando como una de las estrategias más empleadas para analizar diversos aspectos del ámbito social y también del educativo, exactamente sobre la educación formal, como pueden ser los cambios e innovaciones, la labor del estudiante, el curriculum, los espacios y tiempos en educación, etc., pero sobre todo cobran 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, actitudes ante los cambios y reformas, desarrollo del currículo, formación permanente y desarrollo profesional”* (Bolívar, Domingo y Fernández; Clandinin y Connelly; González; Goodson; Goodson y Sikes; Zabalza, citados en González, 2009:214).

Así pues, cabría esperar un nuevo papel para el método biográfico-narrativo en la actualidad, pues tal y como afirman Santamarina y Marinas (citados en Arribas, 2008:179) *“hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social”*, y más concretamente, la razón de este interés en el ámbito educativo nos la aportan Connelly y Clandinin (citados en Sandín, 2003:9), al señalar que:

“(…) los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, (...) y la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

Como resultado obtenemos un método de investigación a través del cual, y desde nuestra propia investigación, tratamos de aportar mejoras al proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes universitarios, pues el profesor universitario *“necesita conocerse a sí mismo y conocer y analizar su estilo docente, con el fin último de poder promover actitudes positivas hacia el cambio y el crecimiento profesional, (...) y este enfoque, permite al docente realizar un proceso de reflexión”*(Marín, 2005: 131); pero del que no obstante, han emergido otras muchas líneas de acción para recuperar las voces silenciadas de numerosos grupos sociales⁴⁸, otorgándole así a este método la gran relevancia socio-educativa de la que nos hacemos eco en este estudio.

⁴⁸ Véase: Endo, H., Reece-Miller, P. C., & Santavica, N. (2010). Surviving in the trenches: A narrative inquiry into queer teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1023-1030.

4.1.2.1. Alcance y conceptualización del término

Tras este proceso de contextualización, el hecho de trabajar con este método de investigación nos lleva indudablemente a comprender la dualidad que emerge del mismo y que le otorga su configuración. Para ello nos valemos de la definición que ofrece Bolívar (2010:74)⁴⁹ al referirse a cada uno de los enfoques que componen dicha dualidad:

- a) En cuanto al enfoque biográfico, este es entendido como *“la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido”*.
- b) En lo que respecta al enfoque narrativo, este se entiende como *“un enfoque de investigación en el que se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, etc.”*

A partir de la comprensión de esta dualidad, estamos en disposición de obtener la fundamentación básica para aproximarnos aún más a lo que aporta y supone el paradigma biográfico-narrativo para esta investigación y así, obtener la posibilidad de relacionar acciones y pensamientos docentes poniéndolos en juego dentro de un contexto concreto para conocer, tanto la identidad docente como la cultura profesional que subyace en todo ello; en definitiva, nos va a permitir *“significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto, a partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado”* (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006:11). Decisión que igualmente nos aproxima al panorama educativo a través de la aprehensión de los cinco postulados básicos (*“narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico”*) de la investigación biográfico-narrativa recogidos por Bolívar y Domingo (2006)⁵⁰.

Diríamos entonces que el proceso descrito conduce al método biográfico-narrativo a poseer una identidad propia (Bold, 2012) dentro del marco general de la investigación cualitativa, de ahí que para nuestra investigación se muestre como la base metodológica idónea con la que afrontar los objetivos marcados en la misma. Nosotros, al igual que afirma Van-Manen (2003:104), buscamos a través de este método *“descubrir algo revelador, algo significativo, algo temático en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significados de ellos”*. Por lo tanto, el testimonio subjetivo del docente universitario, conformado por su trayectoria vital, las experiencias y vivencias acontecidas y el contexto que lo engloba, servirá para definir un recorrido personal y profesional en el que aparecerán reflejados normas, valores, costumbres, ideas, etc., de la propia comunidad en la que se inserta, y las generadas por el propio docente a través de la experiencia personal.

⁴⁹ Otras definiciones se pueden encontrar en trabajos como los de Bolívar (2002), Buendía (2010), Bruner (2003), Conelly y Clandinin (1995), López (2006), Pujadas (1992) o Sparkes & Devís (2007).

⁵⁰ Véanse además, las clasificaciones aportadas por: Álvarez y González (2010) y López (2012).

Para lograr tal fin, este enfoque nos ofrece, a nivel práctico, dos grandes técnicas con las que acceder a la reconstrucción de la vida de la persona: los relatos de vida (life story) y las historias de vida (life history). En nuestro caso, a partir de las características definitorias de cada una de ellas⁵¹, optamos por emplear las “historias de vida” como la principal herramienta con la que aproximarnos a ese juego de intersubjetividades que nos propone la reconstrucción biográfica, entendiéndose a su vez como una perspectiva de análisis única, que se muestra como 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 presente, que al mismo tiempo le son relevantes para describir, entender o representar la situación actual. Así pues, el objetivo de la historia de vida no va a ser conseguir una validez o crédito de un acontecimiento, sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo (tanto a nivel personal como profesional) y de su contexto (a través del uso de la palabra, gestos, sentimientos, creencias, reacciones, actitudes...) con el fin de generar una reflexión que le permita dar una respuesta más profunda en relación a lo investigado. Todo el procedimiento de construcción de esta narración viene organizado en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio concreto, para finalizar en un texto elaborado por el investigador.

Este será un proceso que, como veremos a continuación, acabará por configurarse con el soporte de las entrevistas en profundidad, los biogramas y los diarios de campo alcanzando el fin último de la investigación.

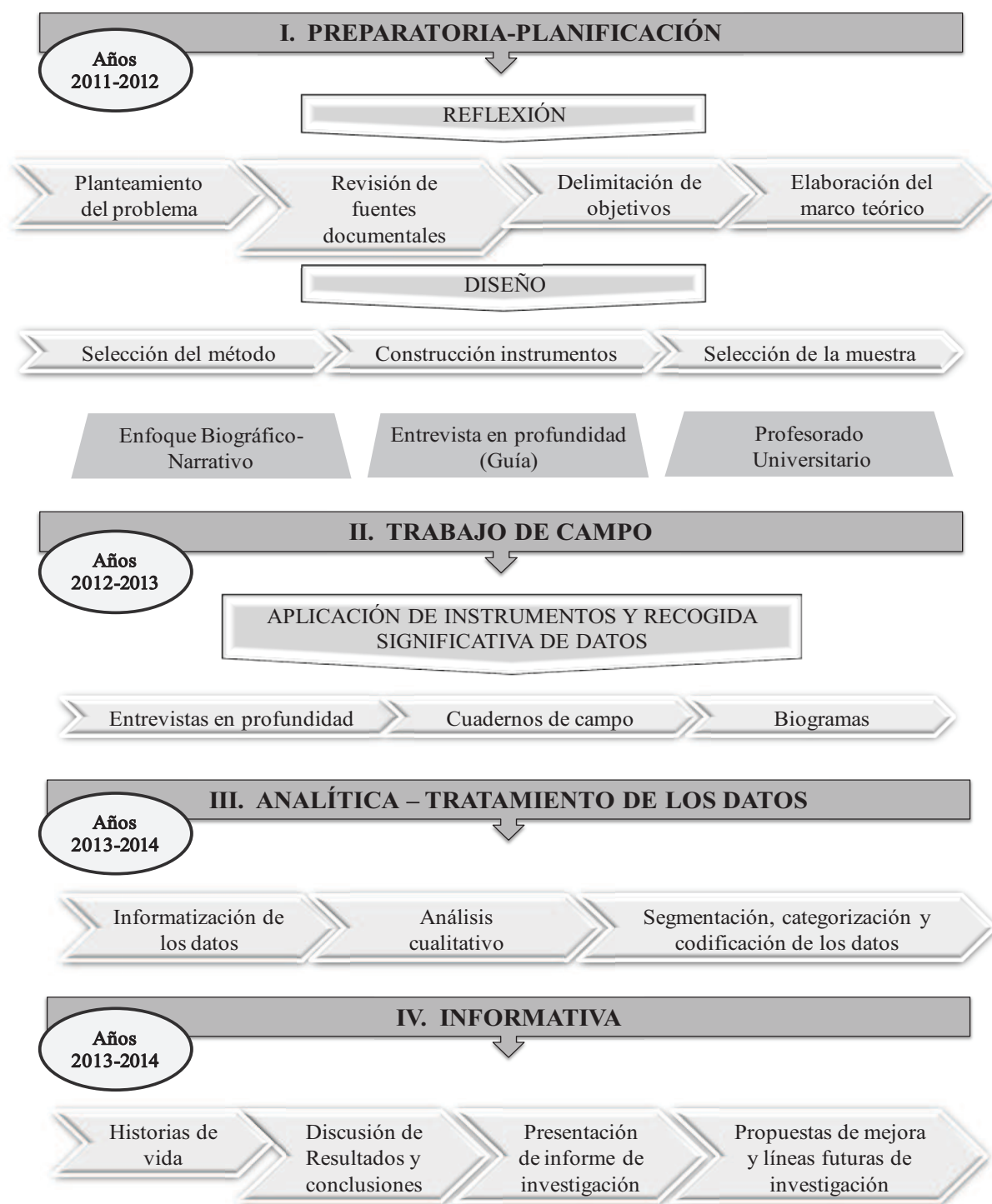
4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación es el resultado de un proceso continuo y recurrente, en el que hemos pasado por varias fases hasta llegar a redacción de un informe final en formato de tesis doctoral. Es un diseño que se identifica principalmente por el carácter cualitativo que ha moldeado a la propia investigación y como tal, ofrecemos un trabajo cuyas directrices fundamentales han ido aconteciendo con el devenir de los distintos momentos.

Partiendo de estas consideraciones previas, a continuación diseñamos la Figura nº19, para la que nos apoyamos en la clasificación establecida por Gómez, Flores y Jiménez (1996) para las fases de la investigación cualitativa, en la que se aprecian tanto la estructuración formal de la investigación, como la temporalización seguida en la misma y, será a partir de la misma por la que desarrollamos a continuación y de una forma más detallada, cada una de las fases por las que ha discurrido nuestro trabajo y las tareas desempeñadas en las mismas.

⁵¹ Véanse las definiciones aportadas en las siguientes investigaciones: Álvarez y González (2010); Bolívar y Domingo (2006); Goodson, (2003); Hernández et al. (2009); Mallimaci y Gimenez (2006); Pujadas (2000); Sanchidrián y Ortega (2011), Sancho et al. (2007); Sandín (2003); Torregrosa (2010).

Figura nº 19. Fases del diseño de investigación

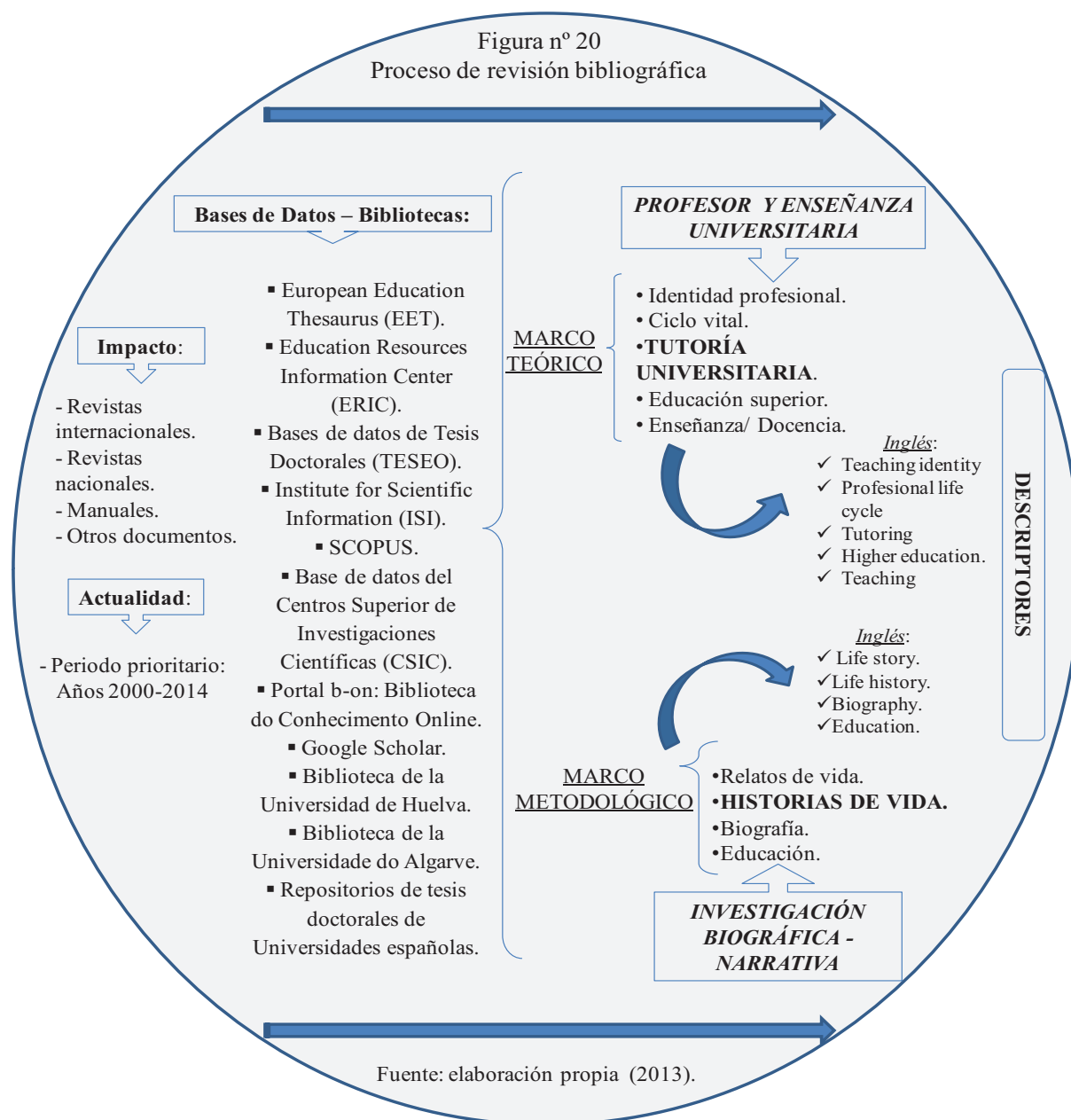


Fuente: adaptación de Gómez, Flores, & Jiménez (1996).

4.2.1. Fase preparatoria o de planificación

La investigación se inicia allá por el año 2011 y en esta primera etapa distinguimos dos periodos clave: por una parte, dedicamos los primeros meses a reflexionar sobre la cuestión objeto de estudio y a tratar de hacer una aproximación a los objetivos generales que marcasen el desarrollo del proceso de la misma; para ello realizamos una primera exploración teórico-conceptual en la que, a

través de la revisión de investigaciones y estudios relacionados con nuestro amplio objetivo inicial (*Las tutorías en la universidad a través de historias de vida*) lográsemos establecer el estado de la cuestión; o lo que es lo mismo, “*esta es una revisión de la literatura conceptual y de investigación del área a la que pertenece el problema que deseamos investigar, y ello nos va a permitir conocer qué han hecho otros, qué metodologías han utilizado, etc.*” (Buendía, Colás y Hernández, 1998:10), y por lo tanto, a continuación pasamos a desglosar ese objetivo inicial en otros objetivos secundarios, emergiendo de esto una amplia revisión bibliográfica con la que hemos ido dando soporte teórico-conceptual a la investigación durante los cuatro años que ha durado, y en los que la actualización y la relevancia (impacto) de las fuentes (Figura nº20) consultadas han sido las claves para la profundización en el conocimiento.



Por otro lado, en esta primera fase destinamos, igualmente, un periodo de tiempo a concretar el diseño metodológico que va a estructurar el desarrollo de la propia investigación. En primer lugar seleccionamos el método de investigación más adecuado para los objetivos inicialmente propuestos,

en este caso, nos decantamos por el empleo de una metodología de carácter cualitativo, y en la que el enfoque biográfico-narrativo apoyado en las historias de vida, surgen como el método más oportuno; a raíz de la decisión de emplear este enfoque descriptivo, nos centramos en el diseño del instrumento de recogida de información para lo que diseñamos en primer término una guía de entrevista (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Goodson, 2004, etc.)⁵². En segundo término construimos una batería de cuestiones focales (Pérez-Abellás, 2006; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2013; Fernández, Maiques y Ábalos, 2012; García, 2008; Hernández, Sancho y Sánchez, 2011) dirigidas al profesorado de universidad con el objetivo de profundizar en la cuestión de estudio.

Finalmente, de la población objeto de estudio de la que partimos (profesorado de la Universidad de Huelva), procedemos a una selección muestral para la investigación, concretamente aplicamos tres grandes criterios de selección para determinar quiénes serán los informantes clave: a) Profesorado más preocupado por la docencia universitaria (innovación, investigación, premios, etc.), b) Profesorado sénior o ubicado en la última etapa del ciclo profesional, y c) Profesorado perteneciente a campos científicos diferentes dentro del escenario científico-académico de la Universidad de Huelva. Tras este procedimiento se obtienen en un principio siete profesores con los que iniciar la investigación, aunque finalmente el número total se reducirá a seis puesto que una vez elaborada la historia de vida de un informante, emerge en éste una inseguridad a la hora de hacer pública su vida con una serie de acontecimientos notorios, y por ello, en consonancia con los directores de tesis y con el objetivo de mantener un equilibrio en la estructura de la investigación, decidimos, que ante la supresión de acontecimientos tan relevantes y necesarios para explicar parte de la historia profesional del sujeto entrevistado, sería conveniente no incluir la historia de vida, y garantizar la tranquilidad en el informante.

4.2.2. Fase de trabajo de campo

Transcurrido el primer año, e inmersos en el segundo año (2012), procedemos a afrontar la segunda etapa en el desarrollo de esta investigación. Pasamos a la ejecución del trabajo de campo y con ello a la realización de las entrevistas en profundidad como principal instrumento para la recogida de información, pero no el único, puesto que acompañamos este proceso de profundización en la vida de nuestros protagonistas, con un diario de campo en el que se recogen tanto las incidencias transcurridas en las sesiones de trabajo, como las sensaciones del propio entrevistador (de forma que ayuden a la interpretación de la información registrada en audio) y con la elaboración de un biograma junto a los informantes, con el objetivo de estructurar y secuenciar cronológicamente, en una línea del tiempo, los acontecimientos y experiencias vivenciadas por el profesorado.

Para esta fase, la temporalización ha sido un factor condicionante ya que en la profesión docente universitaria existen múltiples factores ligados a las funciones que desempeñan cada uno de los informantes-clave, y ello ha hecho que en algún caso las entrevistas se hayan visto reducidas a periodos de tiempo muy concretos, o bien se haya dilatado su finalización en el tiempo a consecuencia de algunos de estos condicionantes. No obstante, hemos procurado, en lo posible, trabajar de una forma lo más beneficiosa posible para el informante y para la investigación, porque esto lo permite la situación del investigador al formar parte del propio contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio.

⁵² Véase Tabla nº10 (Guía para el desarrollo de las entrevistas).

4.2.3. Fase analítica o de tratamiento de los datos

A medida que se concluye con la fase de recogida de información (mayo 2013) en cada una de las entrevistas, de forma casi inmediata se procede a su transcripción y su disposición en formato electrónico con el objetivo de revisar junto al profesorado cada una de las entrevistas antes de pasar a la siguiente. De este modo, al finalizar la fase de recogida de datos nos encontramos con todas las entrevistas transcritas y revisadas por el profesorado, al igual que sucede con los biogramas, igualmente elaborados y revisados junto al profesorado.

A partir del mes de Junio de 2013, se inicia el proceso de análisis cualitativo de la información obtenida en las entrevistas, y para ello empleamos el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA en su versión 2010. Con el empleo de este programa segmentamos, categorizamos y codificamos el contenido recogido en las diferentes entrevistas, y diseñamos un sistema categorial en el que ubicamos la información recogida.

4.2.4. Fase informativa

Una vez que hemos dotado de una estructura interna al contenido de las entrevistas, pasamos a la elaboración de las historias de vida correspondientes a cada uno de los casos objeto de estudio, y a una nueva revisión de las mismas por parte de los protagonistas para modificar y ajustar aquellas interpretaciones que puedan haber adquirido un significado diferente al que en realidad el informante había querido otorgarle. Sin lugar a dudas, este ha sido el proceso más laborioso y prolongado en el tiempo, puesto que la composición de siete historias de vida (aunque finalmente solo seis han sido las que han formado parte de la investigación) supone un esfuerzo considerable para su diseño e interpretación, y aunque el investigador ha dispuesto de toda la información facilitada por el entrevistado, no siempre los criterios de interpretación de la misma coinciden, o inclusive emergen nuevos datos que pueden ser significativos para la historia personal del profesional y que han de ser tomados en cuenta para enriquecer a la misma.

Tras la finalización del proceso de elaboración de las historias de vida (febrero de 2014), se procedió a la triangulación de la información obtenida en cada una de ellas y para esto nos apoyamos en el sistema categorial diseñado previamente, realizando a su vez un doble análisis descriptivo (por cada caso –vertical–, y por categorías temáticas –horizontal–) con el doble objetivo de reducir la información a los datos fundamentales, y comparar dichos datos en el mismo plano analítico, para así hacer posible una discusión de los mismos y proceder con el establecimiento de conclusiones coincidentes y divergentes.

Con la síntesis final de la información obtenida, en formato de informe final para el acceso al grado de doctor, ponemos un punto y seguido en la investigación, pues este es un proceso inacabado en el que estos mismos datos, al margen de las limitaciones encontradas, a su vez generan nuevos interrogantes y nuevas líneas de acción que ofrecen una perspectiva de futuro al trabajo realizado durante estos años.

4.3. LOS PARTICIPANTES

4.3.1. Selección de la muestra

El proceso de selección de los sujetos participantes en este estudio ha sido uno de los apartados más importantes en el desarrollo de esta investigación, de ahí que le hayamos otorgado especial relevancia a la hora de su presentación y, desde el inicio, consideramos que éstos deberían de ser el eje central sobre el que girase la investigación. Fruto de su biografía y de su pensamiento deberíamos de ser capaces de construir el conocimiento que presentamos.

Partir de un diseño de carácter cualitativo e interpretativo, nos ha ofrecido la particularidad de indagar en lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico, con lo cual la selección de los casos se ha visto tintada de estas particularidades y fruto de ello es el proceso seguido. Un proceso minucioso y relevante, en el que el principal objetivo ha sido *“encontrar casos que sean típicos o representativos de la idea que enmarca la investigación”* pero, sin por ello pretender hacer ver, que dicho proceso se plantea en base a la representatividad propia de los casos, puesto que la investigación cualitativa no tiene como objetivos prioritarios lograr una internacionalidad representativa o generalizadora (Flick, 2004; Mcmillan y Schumacher, 2005; Patton, 1990; Rodríguez, Gil y García, 1996), de ahí que como investigadores, aún teniendo una idea clara del tipo de personas con las que queríamos contar (personas que fuesen capaces de expresar su realidad personal y profesional, pensamientos, prácticas, principios, puntos de vista, etc. y que al mismo tiempo entendiesen y colaborasen en el objetivo del estudio) y el modo de encontrarlas (una selección de profesores claramente implicados en la profesión universitaria y con trayectorias profesionales dilatadas), no había una explicitación previa y cerrada sobre el número de informantes o las características definitorias de los mismos, sino que esperábamos que la potencialidad nos la ofreciese el propio carácter de cada uno de los casos.

A raíz de estas premisas, y con el enfoque metodológico que envuelve esta investigación, pretendemos emplear las historias de vida del profesorado universitario como un medio con el que acceder a las impresiones y expresiones sociales vividas y narradas desde la propia experiencia, para acercarnos al valor de las mismas de cara a comprender su quehacer pedagógico, ya que *“si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar deberá prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos, y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican”* (Geertz, 2000:20).

Estas premisas hacen que planteemos el acceso a una **población** referencial compuesta por profesionales de la enseñanza universitaria (aproximadamente partimos de una población de 880 profesores) contratados por la Universidad de Huelva durante curso académico 2011/2012.

La elección concreta de esta “población diana” o “población de estudio” se debe a que podríamos tener mucha más accesibilidad a ella por tres condiciones:

- a) Por una parte, los directores de la tesis son profesores consagrados dentro de la Universidad de Huelva, por tanto conocidos en la propia comunidad educativa, con lo cual es esta una oportunidad de aprovechar esta familiaridad para lograr una mayor predisposición de los futuros participantes.
- b) Nuestra pertenencia a la propia institución, inicialmente como profesor sustituto interino y posteriormente como becario de investigación, facilita por un lado la labor de acceso al

campo, el conocimiento de algunos profesores y del propio sistema institucional y, por otro, sirve para transmitir cierta confianza en el participante.

- c) Finalmente, al tratarse de una investigación en la que se ensalza un reconocimiento público y en la que se valora toda una trayectoria vital y profesional de un modo positivo, esto podía ser un atractivo más para incitar a participar en la misma.

En base a ello, la conveniencia para seleccionar a profesores pertenecientes a ésta universidad se hacía más patente, e inicialmente nos ofrecía ciertas garantías para lograr, sino de una forma directa participantes en el estudio, cerciorarnos que cabría la posibilidad de recurrir a estos presupuestos comentados, y así abrir el campo de posibles profesionales “objeto de estudio”.

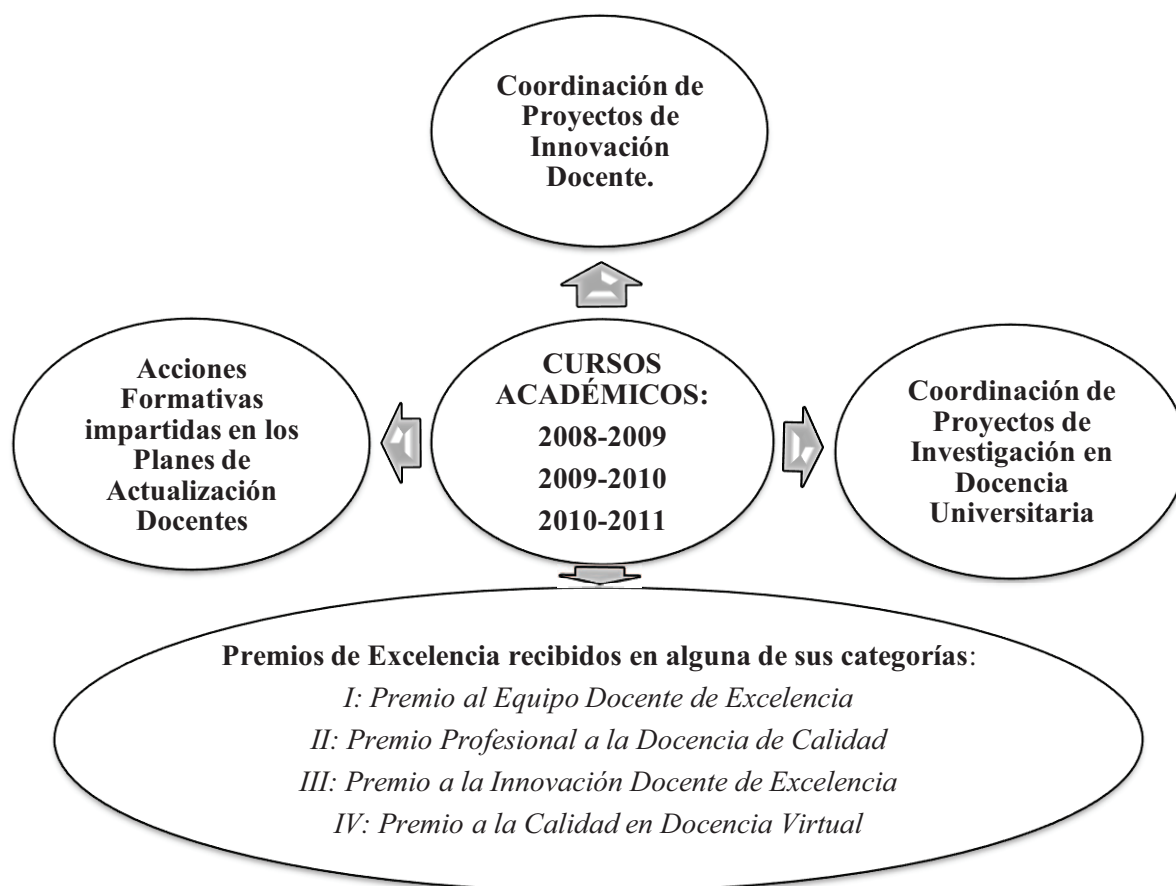
Llegados a este punto, y a raíz de los objetivos establecidos, se procede a realizar un **muestreo de tipo intencional o deliberado** (Patton, 1982) con un tamaño en consonancia con el problema de investigación, que podemos considerar, siguiendo a Glaser y Straus como de “saturación teórica”, y que en terminología de Patton, se puede denominar “provechosa” (citados en Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009:12).

Para realizar dicho muestreo, nos apoyamos en varios principios rectores, que a su vez albergan diferentes criterios de selección, y que tienen como objetivo reducir la población objeto de estudio y ofrecer una muestra accesible y ajustada a los objetivos marcados:

Principio nº 1: *Identificar al profesorado más implicado/preocupado por la profesión docente en la Universidad de Huelva.*

Los criterios de selección empleados para alcanzar este objetivo, aparecen sintetizados en base a cuatro grandes procedimientos desarrollados en la Universidad de Huelva (Figura nº21) que se emplean, por un lado para reconocer/premiar en cierta medida la innovación y la calidad en la investigación y la docencia universitaria, y por otro para favorecer el intercambio de distintas experiencias en enseñanza superior con expertos nacionales e internacionales, junto a los cuales mejorar la formación del profesorado de la Universidad de Huelva. Para la recogida de esta información, en primer lugar empleamos una horquilla temporal de tres cursos académicos, comprendiendo éstos el periodo entre los cursos 2008/2009 y 2010/2011 (por ser los más próximos en el tiempo al inicio de nuestra investigación), y en segundo lugar recurrimos a los diferentes servicios de la propia Universidad (Innovación Docente y Formación del Profesorado) desde donde accedemos a la información pública de que disponen de cara a lograr nuestros objetivos.

Figura nº21. Criterios iniciales de selección de la muestra



Fuente: elaboración propia (2013).

A partir de ahí, diseñamos una tabla (Tabla nº21) de doble entrada en la que se ordenan los datos relativos a los profesores que cumplen este primer criterio de selección y de la que obtenemos una primera muestra de 80 profesores, ordenados de mayor a menor participación en cada uno de los procedimientos establecidos (comenzando por los proyectos de innovación, los premios de excelencia, proyectos de investigación y finalizando por las acciones formativas impartidas).

Tabla nº21. Ordenación del profesorado.

Nombre	Datos de interés	Departamento	Facultad
"Profesor A"	(1º) "x" Proyectos Innovación (2º) "x" Premios Excelencia (3º) "x" Proyectos de Investigación (4º) "x" Acciones formativas impartidas	Departamento "Z"	Facultad "R"

Fuente: elaboración propia (2013).

Principio nº 2: Agrupar al profesorado en torno a grandes ámbitos de conocimiento.

En un segundo momento, con los resultados obtenidos en la tabla anterior, volvemos a crear una nueva tabla (Tabla nº22) en la que agrupamos al profesorado de las 9 Facultades y Escuelas de la Universidad de Huelva, resultantes a su vez de la primera selección, en torno a 7 grandes ámbitos de conocimiento, de los 8 que tomamos de referencia de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria y, por los que queda distribuido el procedimiento de evaluación para las figuras contractuales del Profesorado del Sistema Universitario Andalúz recogido en su anexo número III⁵³. El resultado de esta nueva clasificación nos deja la muestra inicial ($n=x$) distribuida de la siguiente manera:

Tabla nº22. Clasificación del profesorado por Facultades/Escuelas y Ámbitos de conocimiento

Profesorado	Facultades/ Escuelas de la UHU	Ámbitos de Conocimiento
(n=16)	• Escuela Politécnica Superior	• Ingeniería y Arquitectura.
(n=14)	• Facultad de Ciencias Empresariales	• Ciencias Económicas y Empresariales
(n=19) (n=5)	• Facultad de Ciencias de la Educación • Facultad de Humanidades	• Humanidades
(n=1)	• Escuela Universitaria de Enfermería	• Ciencias de la Vida • Ciencias Médicas y de la Salud
(n=6)	• Facultad de Derecho	• Ciencias Jurídicas.
(n=2) (n=2)	• Escuela Universitaria de Trabajo Social • Facultad de Ciencias del Trabajo	• Ciencias Sociales.
(n=15)	• Facultad de Ciencias Experimentales	• Ciencias Experimentales.

Fuente: Elaboración propia (2013).

Principio nº 3: Seleccionar al profesorado más experimentado (sénior) y con una larga trayectoria profesional en la docencia universitaria: al menos 10 años de experiencia en docencia universitaria.

Tras una estratificación más exhaustiva del profesorado en torno a los ámbitos de conocimientos citados, a continuación se procede de forma ordenada (orden descendente) a entablar un primer contacto vía correo electrónico/telefónico con los profesores que se encuadraban en cada uno de estos ámbitos. Esta primera toma de contacto tiene una doble finalidad:

- Por una parte se trata de averiguar si los profesores que ocupan los primeros puestos en la clasificación cumplen el principal criterio de selección para esta fase (poseer 10 años de experiencia en docencia universitaria).
- Y en un segundo lugar, ofrecer nuestra invitación a participar en la investigación que estábamos diseñando, al tiempo que se obtenía un compromiso firme para su implicación en la misma.

Así pues, con el empleo de un criterio/factor corrector de 10 años de experiencia en la docencia universitaria, nos aseguramos que el profesorado seleccionado se encuentre en las últimas etapas del ciclo del desarrollo profesional docente (*serenidad y profesionalización completa o preparación para la jubilación*) y, por lo tanto, sean modelos docentes e investigadores acompañados de una dilatada trayectoria profesional y al mismo tiempo tengan unos principios y fundamentos

⁵³ Más información en: <http://deva.aac.es/?id=acreditacion>

pedagógicos muy consolidados y, creemos que, muy positivos para dar a conocer al resto de la comunidad educativa de cara a una aprehensión de buenas prácticas de enseñanza y de investigación en la educación superior.

No obstante, una vez iniciamos este proceso de contacto con el profesorado, las principales dificultades que encontramos para seleccionar la muestra definitiva fueron:

- I. Algunos de los profesores que ocupaban los primeros puestos del ranking, por ámbito de conocimiento, no cumplían el requisito de poseer una experiencia de al menos diez años de experiencia en la docencia universitaria pese a estar conforme con su participación en la investigación.
- II. Un caso, pese a cumplir ambas premisas, se mostraba reticente a ser grabado (fuese en audio o en vídeo) y nos propuso realizar las sesiones de entrevistas a través de la ejercitación de la memoria y la toma de notas posteriores. Ante esto, y por las características de este tipo de investigación, preferimos avanzar hacia otro posible informante y recurrir a este en caso de no obtener un nuevo candidato.
- III. Otros casos, aunque cumplían el requisito de la experiencia profesional dilatada, se mostraron reticentes a participar en este tipo de investigaciones por el hecho de mostrar parte de su vida más personal en público. Nos hicieron hincapié en el pudor y el no deseo de hablar explícitamente de algunos temas que, desde nuestro punto de vista serían necesarios para el estudio, pero que por cuestiones personales no les parecía oportuno hacerlos visible; por lo cual se respetó su opinión, e igualmente dejamos el caso en la “recámara” para volver a él en caso de necesidad.
- IV. De igual modo, nos encontramos con varios casos en los que aún cumpliendo ambos criterios, su propuesta se centraba en retrasar el inicio de las entrevistas/encuentros con el investigador durante un largo periodo de tiempo por motivos de sobrecarga profesional (gestión universitaria), y ante ello, procedimos igual que en los dos obstáculos anteriores, puesto que ello demoraría en demasía el transcurso de los tiempos de la investigación.
- V. Finalmente, quizás el mayor obstáculo lo encontramos en el caso del ámbito de las Ciencias de la Vida, Médicas y de la Salud, ya que al disponer de un solo caso, éste por motivos familiares prefirió mantenerse al margen de participar en la investigación ya que no nos aseguraba su implicación constante en la misma.

En este caso, tuvimos que recurrir a un nuevo planteamiento de muestreo para lograr algún tipo de representación en este ámbito de conocimiento. Así que recurrimos al muestreo en forma de “bola de nieve” (Cohen y Manion, 1990; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) por el que, a través del conocimiento sobre la trayectoria profesional de docentes de la Escuela de enfermería, por parte de los directores de tesis y de varios profesores, logramos contactar con dos casos potenciales. De ellos, accedimos a contar con el que mayor experiencia profesional poseía y que mayor disponibilidad horaria mostró hacia la investigación debido a su condición de profesor honorario.

Finalmente, como resultado de la aplicación de los diferentes criterios de selección muestral empleados y, superados los obstáculos iniciales, obtuvimos una muestra inicial de siete profesores de la Universidad de Huelva (cuatro hombres y tres mujeres), cada uno de ellos encuadrado en un ámbito de conocimiento específico.

Principio nº 4: *Identificar al profesorado mejor evaluado por los alumnos de la Universidad de Huelva.*

Este último principio que colocamos al final, es realmente un paso intermedio que procuramos dar en el proceso de selección de la muestra objeto de estudio, con la finalidad de presentar una muestra que, además de estar avalada por el reconocimiento institucional a la dedicación del profesorado respecto de su profesión, al mismo tiempo esta estuviese fundamentada en la opinión que el alumnado tiene de los profesores que se habían seleccionado inicialmente. No obstante, pese a que nuestra intención era simplemente conocer de los cuatro primeros profesores de cada ámbito de conocimiento, los cuáles habían sido bien evaluados por los alumnos en el curso 2010/2011 (no nos importaba ni la puntuación obtenida, ni si uno estaba mejor considerado que otro), debido a la privacidad de datos y por la política vigente del Vicerrectorado de tecnología y calidad de ese momento, no se nos facilitó ningún tipo de información correspondiente a los resultados de las encuestas de evaluación realizadas por los alumnos sobre el profesorado de la Universidad de Huelva, y por consiguiente, en relación con aquellos que aparecían en el ranking elaborado para esta investigación.

No por ello, éste sería un principio que se dejó de cumplir, puesto que a medida que transcurrieron las entrevistas con los distintos participantes en la investigación, ellos mismos fueron los que nos comentaron la calificación obtenida en las evaluaciones de los alumnos y podemos por tanto decir, ahora sí, que además de una larga trayectoria profesional en la universidad, además de ser un profesorado preocupado y dedicado intensamente a la docencia e investigación en la universidad y ser reconocida por ésta a nivel institucional, también hemos trabajado con una muestra de profesionales que son bien evaluados por parte del alumnado en las encuestas de calidad.

Por último, para concretar el apartado referente a la muestra correspondiente a esta investigación, debemos apuntar que pese a tomar todas las precauciones posibles para evitar presionar al profesorado o mostrarnos inflexibles en sus peticiones y ser éste un proceso con un marcado carácter voluntario, tras haber dado prácticamente por concluido el desarrollo de uno de los casos (construcción de la historia de vida), en el último momento, por un lado, las dudas del caso de hacer pública su trayectoria vital y profesional de manera íntegra y por otro, las excesivas rectificaciones-supresiones que se acordaron realizar al último borrador de su historia de vida y que dejaban a la misma en una clara descompensación respecto al resto (en lo que al contenido provechoso para realizar una posterior triangulación y análisis de la información en ella representada se refería), decidimos consensuadamente no incluir esta historia de vida en la tesis doctoral, y emplearla eso sí, para futuras producciones ligadas a la tesis doctoral pero que no incluyesen la publicación por completo de la misma, sino solamente los fragmentos textuales consensuados en el último borrador.

Con todo esto, presentamos en las siguientes fichas (véanse fichas personales de los casos)⁵⁴ la muestra definitiva para este estudio con una ligera modificación, ya que como indica Stake (citado en López de Maturana, 2004: 277) “*la investigación con estudios de casos no es una investigación de muestras ni tampoco la comprensión de otros casos; es “este caso” el que nos interesa comprender porque tiene un interés muy especial en sí mismo*” y, quedando comprendida por seis profesores de la

⁵⁴ Por motivos relacionados con la protección de datos, los datos personales de los participantes en este estudio aparecen bien en términos de códigos o bien generalizados (sin otorgar un valor concreto a determinados rasgos), de manera que pueda verse garantizada su intimidad y por lo tanto, sólo se habla específicamente del ámbito de conocimiento en que se encuadra (sin entrar en detalles del área o Facultad/Escuela) y la Universidad a la que pertenece.

Universidad de Huelva (n=6), de los cuales cuatro son hombres y dos mujeres. Además, como consecuencia de esta ligera modificación, unimos el ámbito de Ciencias Sociales con el de Ciencias Jurídicas para así agruparlos en seis ámbitos de conocimiento específicos.

Ficha personal del Caso nº 1			
DATOS IDENTIFICATIVOS.			
	Pseudónimo:	Profesora "A "	Intervalo de edad:
	Categoría profesional:	Titular de Universidad	Sexo:
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias Humanas y de la Educación.	
	Años de experiencia en la Educación Superior:	18 años	
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva	
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.			
Coordinación de tres proyectos de innovación docente.			
Cursos académicos de referencia:			
2008/2009 – 2010-2011			

Ficha personal del Caso nº 2			
DATOS IDENTIFICATIVOS.			
	Pseudónimo:	Profesor "B"	Intervalo de edad:
	Categoría profesional:	Catedrático de Escuela Universitaria	Sexo:
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias Experimentales	
	Años de experiencia en la Educación Superior:	18 años	
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva	
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.			
Coordinación de dos proyectos de innovación docente.			
Cursos académicos de referencia:			
2008/2009 – 2010-2011			

Ficha personal del Caso nº 3			
DATOS IDENTIFICATIVOS.			
	Pseudónimo:	Profesor "C "	Intervalo de edad:
	Categoría profesional:	Catedrático de Universidad	Sexo:
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias Económicas y Empresariales	
	Años de experiencia en la Educación Superior:	22 años	
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva	
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.			
Coordinación de tres proyectos de innovación docente.			
Cursos académicos de referencia:			
2008/2009 – 2010-2011			

Ficha personal del Caso nº 4				
DATOS IDENTIFICATIVOS.				
	Pseudónimo:	Profesora "D "	Intervalo de edad:	50-60 años
	Categoría profesional:	Titular de Escuela Universitaria.	Sexo:	Mujer
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias Sociales y Jurídicas		
	Años de experiencia en la Educación Superior:	20 años		
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva		
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.				
Coordinación de dos proyectos de innovación docente.				
Cursos académicos de referencia:				
2008/2009 – 2010-2011				

Ficha personal del Caso nº 5				
DATOS IDENTIFICATIVOS.				
	Pseudónimo:	Profesor "E "	Intervalo de edad:	50-60 años.
	Categoría profesional:	Catedrático de Escuela Universitaria	Sexo:	Hombre
	Campo científico de pertenencia:	Ingeniería y Arquitectura.		
	Años de experiencia en la Educación Superior:	31 años.		
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva		
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.				
Coordinación de un proyecto de innovación docente.				
Coordinación de dos proyectos de investigación en docencia universitaria.				
Cursos académicos de referencia:				
2008/2009 – 2010-2011				

Ficha personal del Caso nº 6				
DATOS IDENTIFICATIVOS.				
	Pseudónimo:	Profesor "F "	Intervalo de edad:	70-80 años
	Categoría profesional:	Profesor Honorario (Prof. Asociado)	Sexo:	Hombre
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias Médicas, de la Vida y de la Salud.		
	Años de experiencia en la Educación Superior:	37 años		
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva		
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN.				
Muestreo por "bola de nieve".				
Amplia experiencia profesional y compromiso de disponibilidad inmediata y total.				

Para concluir con este apartado, si hablamos de términos como la representatividad de la muestra o la validez de la misma, en nuestra investigación la saturación de información ha

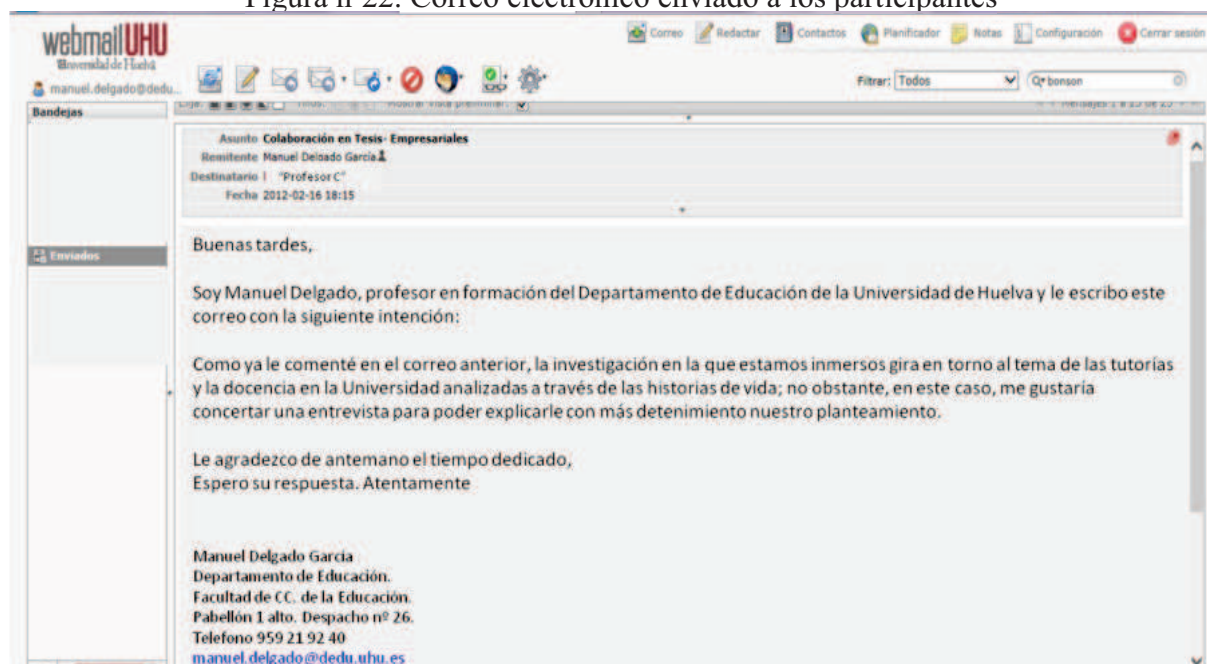
aparecido entre parte de la información recopilada en los casos objeto de estudio, y pese a proceder de ámbitos de conocimiento diferentes y, no ser esta representatividad el principal referente de la investigación, sí que nos ha dejado entrever un significado distinto de la misma al que se otorga en cualquier tipo de investigación más de corte cuantitativo. A ello ha colaborado, en igual medida, el hecho de que la muestra esté conformada por profesionales de edades próximas, ubicadas en un mismo centro de trabajo, con la misma profesión y con la ilusión de transmitir su saber y experiencias a aquellos que están empezando a recorrer el camino de la profesión docente universitaria y, por tanto, nuestra intención, como ya decíamos, y al igual que apuntan Fernández, Maiques y Ábalos (2012:48) es la de ofrecer *“una visión interpretativa y naturalista hacia el objeto de estudio. Esto significa que hemos estudiado la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentado sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”*.

4.3.2. Proceso de negociación

Seleccionada la muestra objeto de estudio, a continuación se advierte una primera fase en la que se toma nuevamente contacto la misma y a la que podríamos denominar proceso de negociación de la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; García-Vasconcelos, 2011; Woods, 1998). A través de esta fase y teniendo presente en todo momento las características del escenario en el que se enmarca la investigación, se han tomado en consideración diferentes premisas a comunicar y negociar con todos y cada uno de los participantes en el estudio de manera individual. El resultado de las mismas es el siguiente:

El primer paso para la negociación de la investigación se realizó a nivel institucional mediante la distribución de un correo electrónico personalizado (véase Figura nº22) y una llamada telefónica, en los que se hacía constar la solicitud para una primera entrevista, de carácter informal, en la que exponer aquellos datos necesarios con los que ofrecer una radiografía del proyecto que estábamos elaborando y el rol que en él desempeñaba su figura.

Figura nº22. Correo electrónico enviado a los participantes



Como decimos, esta primera entrevista fue llevada a cabo de manera informal, sin ningún tipo de grabación y, en los distintos casos, transcurrió en los despachos destinados a la atención del alumnado ubicados en las Facultades/Escuelas donde imparten docencia, o en los despachos que tienen asignados como acreedores de algún tipo de cargo de gestión institucional.

En lo que respecta al contenido de esta primera entrevista, se podría sintetizar en los siguientes apartados:

- I. Descripción de la finalidad de la investigación y de aquellos detalles generales que identifican a la misma (sin entrar en grandes detalles):
 - Objetivo general de la investigación: datos del investigador principal, nombres de los directores de tesis y motivo que genera el planteamiento del estudio.
 - Criterios del muestreo: valoración de la aptitud innovadora y preocupación por la docencia universitaria.
 - Temporalización: estimación de la sesiones precisas (entre tres y cuatro, pero con un ritmo adaptable al proceso) y la duración de las mismas (preferiblemente en torno a una hora de duración, aunque igualmente adaptable a la situación) a fin de marcar plazos y “cuadrar las agendas académicas”, al tiempo que facilitaba mi total disponibilidad (fechas y horas) para no inferir en ningún caso en los tiempos de docencia, tutoría, gestión o investigación. No obstante, los reajustes fueron permanentes puesto que en lo cotidiano de la vida de un profesor de universidad, no faltan algunos eventos (caso de las estancias, congresos, invitaciones a eventos, reuniones de trabajo, etc.) que hicieron que se pospusiesen algunas citas ya marcadas en el calendario de trabajo, y se retrasasen algunos plazos. Sin embargo, el margen establecido para el desarrollo de las entrevistas en cada caso estudiado y la posibilidad de plantear entrevistas en paralelo, facilitó concluir las entrevistas sin mayores contratiempos (no buscábamos concluir con prisas ni interceder en gran medida en los planes de trabajo del profesorado).
- II. Negociación sobre la forma en que se va a registrar la información: en un principio proponemos la posibilidad de grabar las entrevistas en audio y en video, pero ante la reticencia e incomodidad de algunos docentes a ser grabados en video, optamos por la grabación en audio en todos los casos.
- III. Acordamos el tema de la confidencialidad y del anonimato: por un lado pactamos el acceso de terceras personas (directores de tesis) a la lectura de las historias de vida una vez redactadas de forma anónima y, por otro, acordamos el empleo de un código (inicialmente optamos por un nombre propio a elección por parte del informante, pero debido a que más adelante otros casos preferían un modelo más clásico, optamos por la nomenclatura “Profesor + letra A→F” para unificar criterios) para referirnos a su persona (aunque algunos informantes manifestaron su aprobación a hacer pública su identidad) y a aquellos datos que al margen de lo estrictamente necesario (como es el caso de la universidad en la que trabajan) hiciesen referencia a algún elemento identificador del informante.
- IV. Aclaramos las perspectivas de publicación del material resultante de la investigación: en este apartado planteamos la premisa de la cesión de los derechos de autor del material obtenido para futuras publicaciones derivadas de la tesis doctoral y siempre, tras las revisiones/supervisiones realizadas por los propios informantes.

- V. Informamos del derecho a no ser entrevistado una vez conocidas las perspectivas que dominan la investigación y, así mismo, accedemos a la no utilización de un contrato ético-de colaboración puesto que la familiaridad del contexto de trabajo y las buenas sensaciones mostradas por ambas partes (entrevistador y entrevistado) así lo motivan.
- VI. Finalmente, comunicamos la forma de compensación por el tiempo y dedicación mostrada y lo hacemos a través de un detalle material (tratamos de que sea representativo de la historia personal-profesional del informante) al finalizar el proceso de entrevistas.

De igual modo, durante el desarrollo de todos y cada uno de estos apartados y al finalizar los mismos, ofrecemos la posibilidad de aportar todos aquellos comentarios dudosos y curiosos al respecto y, justamente, en los aportados, pudimos apreciar el interés mostrado por los informantes, no solo por poner a disposición de los futuros docentes universitarios su experiencia profesional, sino también por tratar de averiguar quién más formaría parte de la investigación (aspecto que no pudimos aclararle más allá de la pertenencia a diferentes campos científicos dentro de la propia Universidad de Huelva, por los ya comentados criterios de protección de datos y anonimato).

4.4. INSTRUMENTOS PARA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En base a estos presupuestos, a continuación presentamos algunos de los principales instrumentos empleados para la recogida de información en las “experiencias narrativas” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flick, 2005; Josso, 2002), y de los que hemos hecho uso para esta investigación:

4.4.1. Entrevista libre – Conversación informal: autopresentación

Las entrevistas libres, como apunta Ander-Egg (2003:13-14) podrían definirse como:

“(...) conversaciones amigables-informales; pero que sean informales y libres no significa que en ellas se hable de cualquier cosa, es más, el entrevistador deberá llevar en mente un guión o esquema orientador de los temas a tratar en las conversaciones a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en una primera toma de contacto (fase exploratoria) con el entrevistado”.

Por lo tanto, estas conversaciones informales emergen como una “*modalidad discursiva que se caracteriza por una interlocución en presencia (cara a cara), inmediata, con toma de turno no predeterminada, dinámica y cooperativa, y a la que se atribuyen rasgos como pueden ser*”(Tabla nº23):

Tabla nº23. Rasgos de la conversación informal.

a) Rasgos primarios:

- ✓ *Fin interpersonal.*
- ✓ *Tono informal.*
- ✓ *Ausencia de planificación.*

b) Rasgos situacionales:

- ✓ *Relación de igualdad entre los interlocutores.*
- ✓ *Relación vivencial de proximidad.*
- ✓ *Marco de interacción familiar, cotidiano.*
- ✓ *Temática no especializada*

Fuente: Albelda (2004:2).

En este sentido, cuando se utilizan metodologías en las que pretendemos ir más allá de lo percibido y caminar hacia lo que subyace tras la palabra o tras los hechos, esta herramienta tiene la ventaja por un lado, de aportar una gran cantidad de información, “*dar claridad y precisión a la misma, y reconstruir el pasado para tratar de comprender el momento actual*”(Flores, 2012:32), y por otro lado se logra establecer con ella una “*legitimidad informal del proceso a través de su uso en el campo de trabajo, convenciendo a los informantes tanto de la seriedad e importancia de la investigación como lo valioso de su participación*” (Tarrés et al., 2001:89).

Partiendo de todo ello, empleamos esta técnica de recogida de información en combinación con la autopresentación, entendiendo esta última como “*una pequeña descripción que el entrevistado hace de sí mismo, y que debe entenderse como una toma de partido, una opción personal que pretende ofrecer una visión general y coherente de sí mismo ante los demás*” (Susinos y Parrilla, 2008:159), para así lograr distintos objetivos en diferentes fases:

Objetivos iniciales:

- a. Adquirir un conocimiento previo de la persona con la que vamos a trabajar.
- b. Dar a conocer los objetivos de la investigación e identificar la postura/comentarios del informante respecto de los mismos.
- c. Sellar compromisos, mostrar sensibilidad, empatía y cercanía con el entrevistado.

Objetivos durante las entrevistas en profundidad:

- a. Recuperar los detalles más finos y necesarios para interpretar los acontecimientos sin riesgo a malas interpretaciones.
- b. Entablar confianza y compromiso en el transcurso de las entrevistas para la promoción e intercambio de información.

A raíz de esta combinación de instrumentos de recogida de información, hemos empleado una primera entrevista libre, con el diseño de una autopresentación, mediante la cual se ha mantenido un diálogo, que no ha sido totalmente informal o coloquial sino que ha estado en todo momento mediatizado por los objetivos de la investigación, y que nos ha bridando esa primera toma de contacto con el informante; posteriormente, durante el resto de entrevistas en profundidad, la técnica de la conversación informal ha sido empleada en numerosas ocasiones, fundamentalmente antes y después de las entrevistas, para entablar diálogos no sólo cercanos al objetivo de la investigación (con los que desarrollar los objetivos citados anteriormente), sino sobre otros muchos temas de la vida cotidiana emergidos como consecuencia de compartir un mismo contexto laboral, pero en el caso de producirse en mitad de la entrevista, siempre tratando de valorar que estas nuevas líneas de diálogo que emergen no supongan una consumición de gran parte del tiempo destinado a la entrevista, pues de lo contrario no se rentabilizaría el tiempo destinado a la misma y demostraríamos poca habilidad y agudeza como investigadores en el campo del diseño y procedimiento metodológico. Además, al ser en muchos casos conversaciones espontaneas e informales, no han sido recogidas en audio, y sí que han podido quedar registradas, en todo caso, en el diario de campo como comentarios complementarios a cada una de las sesiones en las que se han producido o como parte de las reflexiones del investigador.

4.4.2. Entrevista biográfico-narrativa

La entrevista es uno de los instrumentos más empleados en investigación cualitativa por sus numerosas potencialidades para la obtención de datos. En nuestro caso, al trabajar desde un enfoque inserto en el marco cualitativo, como es el enfoque biográfico-narrativo, utilizamos de la entrevista varios propósitos específicos para este enfoque (Van-Manen, 2003:84), que a su vez la convierten en la herramienta principal con la que desarrollar el proceso de acceso a la información:

- I. Cabe la posibilidad de emplearla como medio para explorar y reunir material narrativo-experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano.*
- II. Puede emplearse igualmente como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona (el entrevistado) sobre el significado de una experiencia.*

En consecuencia, la entrevista biográfico-narrativa emerge como una herramienta con potencial en la investigación cualitativa (Bertaux, 1981; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Denzin, 1989; Flick, 2004; Parrilla et al., 2004), y al mismo tiempo en esta investigación lo hace como un instrumento esencial con el que “*se permite al entrevistado, mediante un conjunto de cuestiones temáticas, contar su vida. Ésta reconstrucción consiste en reflexionar y rememorar episodios, donde las personas cuentan cosas de su vida profesional, familiar, afectiva, etc., y por tanto supone un proceso reflexivo de autodescubrimientos y experiencias que han jalonado su vida*” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:158-159). Este proceso se deberá de entender desde una óptica co-productiva entre la narración propia del entrevistado y el rol de escucha, inducción (guía) e interpretación final del entrevistador, para que este no quede simplemente en una suma de hechos sueltos y se aproxime más a la reconstrucción con sentido de una vida con identidad propia y, en la que se profundizan en las cuestiones/acontecimientos más interesantes para el objeto de estudio analizado. Con ello se da la oportunidad al entrevistado de tener libertad para contar su historia pero, a la vez, dejamos un espacio posterior para llevar a cabo intervenciones concretas que sean pretenciosas con el objeto de estudio al que atiende la investigación.

Con una definición clara de cómo la entrevista biográfica-narrativa se incardina en el marco de la investigación que planteamos, tomamos en cuenta algunas de las consideraciones sugeridas desde diversos materiales bibliográficos consultados (Alheit, 2013; Bolívar et al., 2001; Castilla, 2003; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; Kelchtermans, 1994; Pozo, 2001), así como las propias apreciaciones surgidas durante el proceso, dado el carácter relajado y cercano del mismo. El conjunto de estas consideraciones sirvieron para esculpir el proceso de trabajo de campo en relación a los tres grandes momentos recogidos por Bolívar et al. (2001:160-162) y por los que se constituyen este tipo de entrevistas: “*planificación, puesta en práctica y transcripción e interpretación*”.

Así pues, las principales consideraciones trabajadas en el manejo de la entrevista biográfica-narrativa son:

- Previo a la realización de la primera entrevista y a partir de los criterios que han dado pie a la elección de los informantes, procedemos a una indagación más “en profundidad” del entrevistado (sin más intención que la de identificar físicamente a la persona, identificarle institucionalmente, y sondear algunos de los campos de trabajo en los que se encuentra inmerso) para no aparecer en

la primera toma de contacto cara a cara sin un perfil más o menos claro de con quién vamos a trabajar.

- Aunque los informantes conocían previamente el objetivo de la investigación, en cualquier caso, la primera sesión procuramos que sirva de recurso motivador con el que intercambiar información personal entre los protagonistas, de cara a fomentar un clima de confianza y distensión que perdure durante el transcurso de la investigación.
- El registro de las entrevistas ha sido consensuado junto a los informantes y, finalmente, todas las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas en soporte de texto (Word). Las transcripciones se han obtenido siempre antes de iniciar una nueva sesión, con los objetivos de: por un lado, disponer en la memoria de aquellos elementos de la comunicación no verbal surgidos durante la grabación y que ayudan a enfatizar y a significar el proceso de transcripción y, por otro lado, repasar la información obtenida y aclarar junto a los informantes aquellos datos en los que no se haya profundizado lo suficiente o en los que se muestren dudas de comprensión por parte del investigador.
- En todo momento se ha procurado que el espacio físico destinado a la realización de las entrevistas sea un lugar que garantice la comodidad del entrevistado, sea significativo del trabajo que realiza, y que preserve la intimidad suficiente como para lograr que el diálogo adquiera la profundidad óptima, sin que por ello el entrevistado tenga que tener una preocupación por mostrar algún tipo de sentimiento durante el desarrollo de las mismas.
- En relación al horario, se podrían señalar las mismas apreciaciones que con respecto al espacio físico; es decir, nos hemos adaptado a las circunstancias personales y profesionales del entrevistado y es por ello que la continuación de algunas de las entrevistas se ha alargado más en el tiempo. Esta adaptación al espacio horario ha facilitado que no se haya trabajado con ningún tipo de prisas y de ahí que en algún que otro caso, pese a que partíamos de un criterio claro de no agotar al entrevistado con entrevistas de más allá de una hora de duración, haya habido entrevistas que han sobrepasado la hora y media de duración.
- Se trató de diseñar un proceso en el que ambas figuras, entrevistador y entrevistado, estuviesen a un mismo nivel de exposición ante la entrevista, y prueba de ello son las numerosas anécdotas y comentarios que emergieron en los distintos relatos (fruto de la confianza y distensión que rodeaba a las sesiones) que, sin ser necesariamente datos relevantes para la investigación, sí que han servido para dar sentido a muchos de los acontecimientos que en ella aparecen. No obstante, para garantizar que el relato no se desliga en demasía de los objetivos inicialmente propuestos, contamos con una guía de entrevista con la que redirigir el mismo.
- Respecto a la negociación del contenido de las entrevistas a hacer público, esta se ha producido en la fase final, es decir, cuando se ha reconstruido un primer borrador de la historia de vida, con lo cual ha sido un proceso acordado entre investigador e informante, y por el que ambas partes se sentían más cómodos: de un lado, el investigador dispone de toda la información al instante y selecciona la que más le interesa y para el informante, además de disponer de todas las entrevistas transcritas, centra su atención principalmente en aquella información que formará parte de la historia de vida y puede complementarla con aquella otra información que considere oportuna, o inclusive hacerle las correcciones que así estime.
- Finalmente, y aunque algunos de los participantes no se mostraban contrarios a que figurasen en las transcripciones su nombre u otros datos biográficos que pudiesen identificarle claramente,

optamos por dar un formato anónimo (a través de códigos) a todos los datos, y así uniformar criterios de redacción y publicación de la información. Además, en todo momento se negoció el acceso de terceras personas a las historias de vida revisadas, de tal modo que este proceso alcanzase los diferentes pasos por los que transcurre la realización de entrevistas en el seno de la investigación cualitativa.

En definitiva, con el planteamiento que diseñamos a través del uso de la entrevista biográfico-narrativa, hemos pretendido tratar de rescatar de las experiencias más interesantes del entrevistado sin por ello, tratar de buscar un relato exhaustivo y totalitario, puesto que somos conscientes “*que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador*” (Mallimaci y Giménez, 2006:5).

4.4.2.1. Guía de entrevista

Llegados a este punto, hemos visto que la entrevista emerge como la técnica básica para acceder a una determinada información a través del método biográfico-narrativo; a partir de ahí, entendemos que para poder acceder a los datos necesarios para la construcción de las historias de vida necesitamos el diseño de una guía de entrevista biográfica en la que, a través de un conjunto de bloques temáticos, se incitase a que sea el propio protagonista el que vaya narrando su vida. En este sentido, la entrevista biográfica, como apunta Parrilla et al. (2004:44), “*es un autoanálisis retrospectivo guiado*” con el que buscamos reconstruir la experiencia vital y profesional del profesorado universitario y por tanto, las cuestiones promueven enlazar los diferentes acontecimientos narrados para así dar sentido a la vida y reconstruir su identidad.

Lograr este planteamiento nos lleva a seguir a Bolívar, Fernández y Molina (2005), quienes adaptaron al modelo de entrevista biográfica el ciclo de profundización sucesiva de Kelchtermans (1994), estableciendo distintos “focos de interés” para guiar los distintos sucesos que interesan en la construcción de la historia de vida. En nuestro caso partimos de los dos grandes focos de interés para la investigación con los que identificar las dimensiones e indicadores que a su vez dan pie a la construcción de los distintos interrogantes de la guía de entrevista, nos referimos a: a) *Los ciclos de vida y de desarrollo profesional y, b) La identidad profesional, con especial énfasis en la tutoría universitaria*). Por consiguiente, el diseño de la guía no es algo que hayamos planteado de manera aleatoria, sino que en todo caso tratamos de otorgarle una estructura lógica y coherente con las intenciones que guían el proceso investigador, para lo cual nos apoyamos igualmente en la estructura planteada por Flick (2004:111) (Figura nº 23).

Figura nº23. Fases de la entrevista biográfica



Fuente: Flick (2004:111).

A partir de las características de este tipo de interrogantes y de las propuestas diseñadas en diferentes investigaciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Castilla, 2003; Cid-Sabucedo y Pérez-Abellás, 2006; Fernández, Maiques y Ábalos, 2012; García, 2008; García-Vasconcelos, 2011; Hernández, Sancho, Montané y Sánchez, 2009; Hernández, Sancho y Sánchez, 2011; Martí y Costa, 2011; Medrano, Aierbe y Cortés, 2002; Parilla, 2004; Sanchidrián y Ortega, 2011), planteamos una serie de cuestiones, a modo de guía de entrevista, como las más adecuadas, coherentes y válidas para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación.

Como resultado obtenemos una guía de entrevista utilizada exclusivamente por el entrevistador y cuyas principales características son:

- I. No tiene por qué ser un instrumento de recogida de información a leer y aplicar de manera literal y rígida (a modo de cuestionario), sino que en ella se sintetizan una serie de interrogantes a modo de recordatorio de ciertos bloques temáticos, para tratar de obtener la información más destacada para el estudio en caso de que el informante no haga referencia a la misma.
- II. No es un recurso cerrado y sin posibilidad de modificación, sino que a medida que avanzan las primeras entrevistas, se pueden introducir algunas cuestiones nuevas (derivadas de los datos obtenidos parcialmente) que dan pie a nuevos elementos a tener presente en la investigación, y a los que será interesante volver en caso de no haberse trabajado aún.
- III. Supone una evidencia clara, ante el informante, para demostrar que pese a la apertura de la entrevista y que la mayor responsabilidad sobre esta recae sobre él mismo, la entrevista es un aspecto que ha sido trabajado con anterioridad, y en caso de solicitar algo más de información sobre el tipo de cuestiones que se pueden trabajar durante las sesiones (como así ocurrió en algún caso), podemos recurrir al documento para hacerle algún tipo de indicación / aclaración sobre las mismas.
- IV. Igualmente, quisimos pilotear la guía antes de introducirla de lleno en su empleo para la recogida masiva de datos, y de este modo, en el primer caso (Caso Profesora “A”), solicitamos la grabación en video de varias sesiones de entrevistas para realizar una autoevaluación de los errores cometidos en el empleo de la guía, en el comportamiento verbal y no verbal, las reacciones, etc. y así, terminar de pulir el rol del entrevistador y anotar percepciones sobre la fiabilidad y validez de la propia herramienta de recogida de datos.

Tras estas características definitorias de nuestra guía de entrevista, a continuación realizamos una breve descripción de cada uno de los bloques que la componen y al mismo tiempo, elaboramos un esbozo estructurado (véase Tabla nº24) de cómo ha sido su diseño, puesto que la guía íntegra queda recogida íntegramente en el Anexo I (*Guía base para las entrevistas con los informantes clave*).

En un primer momento, a modo de aproximación al informante (invitación a participar en la investigación y conocimiento de la identidad) planteamos una serie de interrogantes de carácter generador con los que, además de hacer emerger información relativa a estos objetivos, también focalizarlos hacia el favorecimiento de la empatía y la generación de confianza y transparencia en las intenciones de ambos protagonistas (entrevistador y entrevistado). Por ejemplo: *ítem: ¿Desea conocer algún dato más de la investigación?*; *ítem: ¿Qué tal va todo desde la última sesión que tuvimos?*

En un segundo momento, los interrogantes se derivan hacia un enfoque mucho más centrado en profundizar en características propias de la narración de la vida del entrevistado; en este momento

los ítems se focalizan en áreas temáticas concretas con las que obtener información clave (a nivel personal en lo que respecta a sus experiencias ligadas a las fases de su ciclo de vida, y sobre todo a nivel profesional con sus experiencias pasadas y presentes en el escenario laboral) para la construcción de la historia de vida del sujeto en cuestión, e inclusive se plantean cuestiones (in situ) para incitar a comentar “temas” que no hayan sido desarrollados con la suficiente profundidad que consideramos que podría tener. Por ejemplo: *¿Podrías contarme o explicarme con más detalle esta parte?* Más concretamente, en nuestra investigación ponemos el énfasis en cuestiones ligadas a las experiencias/vivencias profesionales acontecidas antes del acceso profesional a la enseñanza superior, y también a la práctica docente y profesional desarrollada en el día a día como profesores de la Universidad de Huelva. Por ejemplo: ítem: *¿Qué fue lo que le motivó o lo que no le motivó a desempeñar una actividad laboral previa a la enseñanza universitaria?*; ítem: *¿Por qué la UHU fue el destino seleccionado?*

Finalmente, en un tercer momento, completamos nuestra guía de entrevista con una serie de cuestiones ligadas a la realización de una síntesis por parte del informante. En este caso, los interrogantes son mucho más abstractos y nos ayudan, por una parte, a obtener una visión más argumentada (identidad profesional y conocimiento en general de la profesión) del por qué de algunos de los acontecimientos/temas emergidos en la narración, y por otra, a reorganizar aquellas experiencias acontecidas de una manera más cronológica (para lo que usamos el biograma) y así ofrecer un “cierre” a las entrevistas, y dar la oportunidad al informante de aportar nueva información si lo considera oportuno. Algunas cuestiones a modo de ejemplo serían: ítem: *¿Cuáles son sus planes a corto, medio y largo plazo en los diferentes planos de su vida?*; ítem: *¿Desea añadir algún dato o información más, y que considere relevante o/a destacar?*

Tabla nº24. Guía para el desarrollo de las entrevistas

BLOQUE I. Datos de identidad			
	Técnica	Objetivos	Dimensiones e indicadores
(Preguntas generadoras)	PRESENTACIÓN	▪ Dar a conocer los propósitos de la investigación. ▪ Obtener un acuerdo de colaboración.	I. <u>Contextualización del estudio.</u> a) Argumentos de la elección del informante. b) Detalles de la investigación. c) Firma/acuerdo verbal de colaboración.
	AUTO- PRESENTACIÓN - ENTREVISTA LIBRE	▪ Apertura de la entrevista: ↳ Control de entrevistado para recabar información. ↳ Conocer a la persona y ofrecer confianza y transparencia.	II. <u>Identificación del informante.</u> a) Sin dimensiones determinadas: ↳ Presentaciones personales.

BLOQUE II. Historia personal			
	Técnica	Objetivos	Dimensiones e indicadores
(Preguntas de narración)	(Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Goodson, 2004)  Guía para entrevistas ENTREVISTA BIOGRÁFICO-NARRATIVA Cuestiones focales y en profundidad  (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Cid-Sabucedo y Pérez-Abellás, 2006; García, 2008; Hernández, Sancho y Sánchez, 2011; Fernández, Maiques y Ábalos, 2012)	▪ Obtener un registro memorístico sobre la historia personal y la importancia que en ella han tenido los elementos macrosociales, personales y profesionales.	<u>Parte I. Condicionantes personales y contexto socioeducativo.</u> a) Datos biográficos generales: ↳ Datos personales. ↳ Infancia. ↳ Historia familiar b) Datos socioeducativos: ↳ Etapa escolar inicial y secundaria. ↳ Contexto social.
		▪ Reflexionar sobre el proceso de socialización profesional y sobre aquellos incidentes críticos que pudiesen llegar a ser determinantes en la transformación vital o profesional.	<u>Parte II. Trayectoria recorrida hasta la situación actual.</u> c) Formación profesional. ↳ Elección de la carrera. ↳ Formación. ↳ Vivencias. d) Experiencias profesionales. ↳ Primeras experiencias laborales. ↳ Acceso a la profesión. ↳ Especialización. ↳ Vivencias acontecidas.
		▪ Alcanzar una visión longitudinal y personal del proceso de desarrollo identitario. ▪ Conocer la trascendencia de aquellos acontecimientos que rodean la vida institucional. ▪ Profundizar en los pilares fundamentales del profesor universitario (especialmente la función tutorial)	<u>Parte III. Situación actual: Identidad y conocimiento de la profesión.</u> e) El conocimiento de la profesión docente. ↳ Señas de identidad profesional. ↳ Pensamiento pedagógico. ↳ Valoraciones sobre el futuro. f) Ser profesor hoy, la universidad y la función tutorial. ↳ Características y desempeño de la función docente. ↳ El desarrollo de la función investigadora. ↳ El desempeño de la función tutorial. ↳ Valoraciones generales.
BLOQUE III. Cuestionamiento y Reconstrucción.			
	Técnica	Objetivos	Dimensiones e indicadores
(Preguntas balance)	BIOGRAMA	▪ Identificación de los momentos más importantes de la trayectoria vital. ▪ Obtener una autorreflexión biográfica. ▪ Triangulación de la información.	a) Sin dimensiones determinadas. ↳ Supervisión y cumplimentación en una línea cronológica aquellos acontecimientos relevantes para la trayectoria vital.

Fuente: elaboración propia (2013).

4.4.3. Biograma

Otro de los instrumentos empleados en el desarrollo de esta investigación es el biograma. Se trata de un recurso utilizado en el marco de los estudios metodológicos de corte biográfico-narrativo con el que, a través de la información biográfica obtenida en las entrevistas en profundidad, se diseña una estructura gráfica y cronológica en la que, por una parte, aparezcan representados aquellos acontecimientos/experiencias más relevantes en la trayectoria personal y/o profesional del sujeto entrevistado, y en la que por otra, esta ordenación cronológica de la información vaya acompañada de una valoración, construida desde un plano de “percepción subjetivo”, sobre la trascendencia actual que ésta tiene, o bien de la que tuvo en el momento de acontecer la misma; y todo ello con una triple finalidad: adquirir una visión holística de la trayectoria vital de la persona, facilitar la reconstrucción de la historia de vida a partir de los hitos más relevantes, y tener acceso a un ágil proceso de triangulación de la información recabada (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Parrilla et al., 2004; Sandín, 2003).

Para esta investigación, se ha procedido a la construcción de seis biogramas (por duplicado) correspondientes a las trayectorias personales y profesionales de cada uno de los sujetos participantes. Esta duplicación da respuesta a dos objetivos diferenciados y a su vez se corresponde con dos momentos diferentes de la investigación:

- Inicialmente, se procedió a la elaboración de los biograma a través de una línea de tiempo, en la que se secuencian los distintos acontecimientos/experiencias destacables de cada uno de los bloques temáticos de las entrevistas realizadas a cada participante y a la que a su vez, se incorporan secciones socio-históricas de trascendencia contextual (véase el capítulo 4), que tienen como objetivo ofrecer una visión panorámica de la vida de los seis casos objeto de estudio y que será de gran trascendencia en el momento previo a dar forma a cada historia de vida.
- Seguidamente, a raíz de este primer diseño (con una perspectiva mucho más visual) decidimos optar por un nuevo modelo de biograma, más clásico, en formato tabla, con la misma secuenciación cronológica y mismos acontecimientos/experiencias que en los anteriores (véase el capítulo 4), pero en este caso, incorporando la dimensión reflexiva y valorativa que en colaboración con los propios docentes se ha elaborado para lograr una interpretación más concisa del propio suceso y servir como punto de partida para la triangulación de la información en la fase de análisis cruzados entre las diferentes historias de vida.

En ambos diseños hemos tratado que este sea un proceso de elaboración conjunto y aprobado por ambas partes, de tal manera que no queden en el tintero acontecimientos destacables bajo la opinión del docente, o bien que pueda haber una mala interpretación de los mismos por parte del investigador.

4.4.4. Diario de campo

Entendemos el diario de campo o diario del entrevistador como una herramienta, complementaria en el marco de la metodología biográfica-narrativa, que viene a desempeñar una función homóloga y derivada de la que realizan las notas de campo tomadas en la observación participante. En este caso, el diario tiene la función de registrar todo aquello que en el escenario de la narración emerge como significativo para el propio contexto de la investigación y, como tal Taylor y

Bogdan (1986:131-132) afirman, es función del investigador “*tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales, esenciales para comprender el significado de lo que se dice*”; por lo tanto esta es una herramienta que acompaña al investigador durante el proceso de encuentros/entrevistas (formales e informales) con los sujetos participantes en el estudio y a su vez, le permite obtener momentos de retrospectión y de reflexión sobre las decisiones tomadas y sobre los acontecimientos que han sucedido en dichos momentos.

No obstante, este es un proceso en el que como afirma Woods (1987:60-62), además de mostrar ciertas cualidades como investigador (*flexibilidad, capacidad de mezclarse con el medio, saber discriminar el material, tomar decisiones y elecciones, etc.*), es preciso también tener muy presente que es “*recomendable hacerlo fuera del horario establecido para las entrevistas/encuentros y evitar así incomodar a la persona*”. En esta línea, seguimos las sugerencias indicadas por el propio Woods (1987:62) con las que evitar estas indiscreciones:

- ↳ *Tomamos notas de forma inmediata, utilizando claves, abreviaturas, códigos personales que servirán más tarde para la redacción de notas más completas.*
- ↳ *Cultivamos la memoria para recordar diálogos y situaciones.*
- ↳ *Incorporamos un apartado de reflexiones, ya que el análisis detenido vendrá luego.*
- ↳ *Empleamos hojas sueltas que se archivan posteriormente de forma ordenada.*

Teniendo presente estas sugerencias, se recogieron unas notas de campo en las que, por una parte se atendía fundamentalmente a varios criterios: a) Identificación personal y espacio-temporal (participante, lugar, fecha, tiempo empleado); b) Cuestiones a resolver de sesiones precedentes, c) Cuestiones latentes emergidas del propio discurso a resolver finalizado el diálogo y d) Impresiones y manifestaciones emocionales observadas o experimentadas por el investigador; y en las que por otra parte, se marcaron como objetivos principales: a) Que enriqueciesen las entrevistas, y b) Que sintetizasen un todo en el que se incluyen, además de la información surgida de la entrevista, los sentimientos, afectos u otras percepciones del observador.

Así pues, el diseño del diario tras finalizar cada una de las entrevistas ha permitido plantear nuevos interrogantes a las entrevistas en profundidad y al mismo tiempo, mostrar con detalle lo “oculto” de la investigación, es decir, lo que nos permite observar la realidad práctica. También, simultáneamente, es posible disponer de un material para la reflexión, ya que como señalan Bertaux (1993) o Díaz y Palacios (2009), ésta es una práctica muy recomendable, con la que no solo buscamos dotar de cierta coherencia interna a la propia investigación, sino que buscamos recoger todo lo que acontece con el máximo detalle y de una forma que no va más allá de “*suplir parcialmente la ausencia de transcripciones que permitan la totalización del saber*”.

En definitiva, presentamos seis diarios de campo, correspondientes a cada uno de los participantes y en los que se sintetiza toda la información recogida en los encuentros/entrevistas. De esa manera, estos pasan a ser un instrumento complementario a la propia investigación y, que como indica García (2000:11),

“(…) *un diario de campo es un escrito ambiguo en su constitución. A diferencia de una monografía o una novela, el autor/a desconoce cuál será la trama argumental, y todavía son mayores sus incógnitas respecto al desenlace. El diario de campo se construye día a día, y al*

final, el resultado es un conjunto articulado de entradas que evidencian intuiciones y contradicciones”.

4.4.5. Registro tecnológico

Finalmente, otra de las herramientas empleadas en la recogida de información ha sido la grabadora de audio digital, que como afirma Borrego (1999:144) *“concede libertad al entrevistado para que aporte todos aquellos datos que considere de interés sobre el tema investigado, al mismo tiempo que el investigador sigue algún tipo de esquema que le permita mantener centrado el tema de investigación”*. Además, es una magnífica herramienta con la que *“evitar la pérdida de detalles ante posibles distracciones, la desaceleración del ritmo de conversación y el efecto sobre la espontaneidad y fluidez del entrevistado”* (Valles 1997:218), aunque de igual forma se pueden correr algunos riesgos como pueden ser el “vagueo de la mente”, debido a que cuando se están grabando sesiones especialmente prolongadas uno no tiene la obligación de concentrarse para recordar cada palabra que se diga, o bien, que el tiempo transcurrido entre la grabación y la transcripción de la misma se torne en un condicionante para otorgar significados, puesto que como afirman Schwartz y Jacobs (citados en Caballero, 2013: 30-31), *“cuando la gente escucha una conversación en ocasiones posteriores y en situaciones sociales diferentes, no interpreta su sentido de la misma forma en que lo hizo cuando tuvo lugar el intercambio original, (...) pueden parecer que cambian con el tiempo”*.

Sin embargo, pese a estos riesgos que hay que tener muy presente, un instrumento de grabación de audio tal y como afirman Taylor y Bogdan (citado en Centro de Investigación y Docencia, 2009:214-215):

“(...) permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria, pues los datos con los que este trabaja son casi exclusivamente palabras (a diferencia de los observadores participantes), de ahí que es posible que muchas de las más importantes historias de vida de las Ciencias Sociales nunca se hubieran escrito de no mediar el empleo de dispositivos de registro electrónico”.

Siguiendo esta línea, para registrar el contenido de las entrevistas en profundidad optamos por emplear dos grabadoras de audio digital, marca Sony ICD-P520 e ICD-110 respectivamente, con la finalidad de evitar posibles altercados en la grabación con una única máquina y tener la certeza de rentabilizar el tiempo de escucha y no tener que volver a repetir una sesión de trabajo. Además de ello, para el proceso de grabación, seguimos las premisas establecidas por Taylor y Bogdan (citado en Centro de Investigación y Docencia, 2009:214-215): I) Antes de proponer la idea de grabar, en las diferentes sesiones de autopresentación así como en las conversaciones informales, aprovechamos para relacionarnos con los informantes y así evitar que pudiesen sentirse incómodos con la grabadora, o estuviesen completamente pendientes de la misma; II) Tratamos de utilizar aparatos pequeños y colocados de manera que recogiesen la información lo más nítida posible, pero sin estar interpuestos entre entrevistador y entrevistado; III) Nos aseguramos que las baterías de las grabadoras tuviesen carga suficiente (inclusive llevando baterías de repuesto) para no interrumpir la conversación con frecuencia (incluso durante la propia grabación, de un modo disimulado, visualizamos el propio tiempo de grabación o el nivel de carga para asegurarnos del correcto funcionamiento de las mismas); IV) Finalmente, todos los archivos de audio registrados fueron vertidos en un ordenador y convertidos en formato mp3 para su posterior escucha, además de rotulados con el número de la entrevista y el nombre del entrevistado.

Así pues, a modo de recapitulación, podemos indicar que aunque se propuso la grabación en video, la incomodidad denotada por algunos informantes a participar con esta herramienta presente, nos llevó a optar por la grabación en audio y así, se han registrado en audio un total de veintidós entrevistas en profundidad (oscilando entre las dos y cinco entrevistas por caso) con una duración de aproximadamente treinta horas de grabación (oscilando entre entrevistas de aproximadamente una hora hasta otras de más de tres horas de duración).

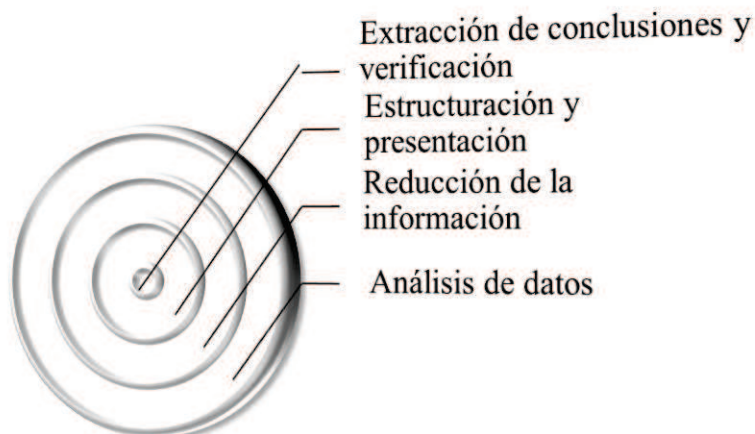
Posteriormente, todas las entrevistas fueron transcritas en soporte digital a través del procesador de textos de Microsoft Word versión 2010. Esta transcripción, en un primer término hemos procurado realizarla con la mayor premura posible para evitar dificultades en la interpretación de los relatos (a lo que también ha ayudado el diario de campo), aunque como indica Bourdieu (citado en Caballero, 2013:30-31) *“la puesta en escrito de la grabación (tan sólo la mera puntuación) es ya una traducción e incluso una interpretación”*, y en un segundo término, hacerlo de forma literal para perder la menor cantidad de información posible, ya que consideramos que en el empleo de este tipo de metodología cualquier dato acontecido anteriormente puede ser trascendental para explicar una situación concreta del presente, con lo cual, solamente se han omitido ciertos datos que los propios informantes han expresado su deseo de no revelar, pero que a nivel personal han ayudado a comprender alguna que otra de las vivencias relatadas.

Sin embargo, nunca se ha descartado el proceso de re-escucha de las entrevistas en audio una vez transcritas (ya que con esta estrategia hemos logrado minimizar al máximo las malas interpretaciones) y facilitar así al informante una transcripción lo más nítida posible de lo que ha sido el relato narrativo expresado que formará parte de la futura composición de su historia de vida.

4.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso de recogida de información se diseña a partir del modelo en espiral que proponen Miles y Huberman (1984) (Figura nº24) y que han seguido otras investigaciones (Arribas, 2008; Gallagher, Griffin, Ciuffetelli, Kitchen y Figg, 2011; García-Vasconcelos, 2011; González, 2013; Hernández, 2011; Ocaña, 2006; Parrilla et al., 2004; Tojar, 2006) planteadas también desde un enfoque similar al que utilizamos en nuestro trabajo.

Figura nº24. Esquema de la fase de análisis de datos



Fuente: Miles y Huberman (1984).

Desde esta perspectiva, la información recogida ha pasado por tres fases concretas desde las que se ha pretendido ir reduciendo el volumen de datos con el que se ha ido trabajando en cada una de ellas, mediante un proceso de segmentación, categorización y codificación de los mismos para, finalmente, poder llevar a cabo una triangulación de datos con la que extraer las conclusiones más relevantes del estudio y su posterior verificación. Todo ello se percibe desde una óptica interactiva y cíclica, de manera que dependiendo de las necesidades surgidas en cada momento, cada paso se identifica con un carácter flexible y moldeable a los propios intereses de la investigación.

4.5.1. Transcripción de entrevistas

Siguiendo las recomendaciones recogidas en estudios como los de Rockwell (1987) o Pujadas (1992, 2000), decidimos que a la hora de iniciar el proceso de transcripción de las entrevistas, este estuviese caracterizado por el criterio de la *literalidad estilística*, es decir, hemos tratado de contar con registros que alberguen una versión lo más textual posible de aquello que se dijo y que se escuchó en las entrevistas, con el fin de disponer de la mayor cantidad de información posible de cara a sus futuras interpretaciones. No obstante, este proceso de transcripción no ha llegado a ser tan fidedigno como para que se pueda hablar de una transcripción fonética, puesto que no es posible cuando se realiza una grabación de audio registrar todas las características del lenguaje verbal y no verbal y además, a ello sumamos la interpretación que el propio informante puede darle a la propia palabra. Aún con ello, hemos pretendido que el relato narrado por el informante sea lo más parecido posible al resultante del proceso de transcripción y es ahí, donde las notas recogidas en el diario de campo cobran especial relevancia para hacer volver a la memoria, la interpretación ofrecida por el informante a un segmento concreto del relato y así lograr nuestro objetivo.

Por todo ello, la transcripción de las veintidós entrevistas que dan soporte a las seis historias de vida en las que se sostiene esta investigación, ha sido un proceso dilatado en el tiempo y de una densidad considerable debido a que, como apunta Bertaux (1999:11), para este tipo de metodología

“ (...)la transcripción inmediata de las entrevistas, su examen en caliente, y la totalización del saber sociológico a medida que se acumula, parecen ser las vías ideales con la que mejorar el proceso investigador a través de la formulación de nuevas preguntas, y la aparición de la saturación en los contenidos objeto de conocimiento” .

Continuando pues con la lógica establecida por estas directrices, en cada uno de los casos objeto de estudio, inmediatamente después de realizarse cada una de las entrevistas con los informantes, éstas eran transcritas con el objetivo principal de disponer de ellas para la siguiente sesión y así acceder a nuevas cuestiones que condujesen a la saturación del contenido tratado en cada una de las entrevistas anteriores. En todos los casos, se procedió a facilitar la entrevista al informante, así como a una revisión conjunta de la misma para corregir aquellas expresiones y elementos de la propia narración con los que no se mostraban muy identificados o se veían sorprendidos, tales como algunas expresiones como: “¿digo tantas veces tal palabra?”, “¡yo no hablo tan mal!”, “¡esto es para entendernos, mejor lo sustituimos por una expresión más formal!”, etc., pero en las que en todo caso, como la persona entrevistada es coautora de su propio relato, tiene todo el derecho sobre su propia imagen y por tanto, hemos tratado de respetar las indicaciones que nos han hecho llegar en estas sesiones de revisión (antes del inicio de una entrevista o bien al finalizar el proceso de elaboración de la historia de vida).

Además de ello, también hemos tomado en consideración las pautas que autores como Barroso (s.f) o Sanmartín (2000) indican como aconsejables para la realización de esta fase de transcripción:

- ⇒ El investigador, como persona que ha realizado las entrevistas, ha sido el encargado de realizar las transcripciones de las mismas y se ha preocupado porque esta se caracterice por ser entendible, legible (corrigiendo algunas expresiones para la mejor lectura del relato, pero sin cambiar el sentido otorgado por el entrevistado y evitando demasiada edición en las mismas) y aceptada por el informante. De ahí que se hayan repasado una y otra vez los fragmentos de audio y texto en los que hemos encontrado alguna dificultad.
- ⇒ Tras la transcripción hemos obtenido una triple edición de las entrevistas: por un lado los archivos de audio con las entrevistas originales, por otro lado un archivo en formato electrónico a través del procesador de texto y finalmente una versión definitiva del archivo electrónico tras la revisión del entrevistado. A ellos se suman las notas de campo (diario del investigador) que se tomaron durante el encuentro en cada entrevista.
- ⇒ Para trabajar con estas transcripciones, se dejó un margen en el lateral del texto para poder realizar las anotaciones oportunas de cara al posterior análisis de las mismas.

Finalmente, con el fin de mostrar el carácter más técnico del proceso seguido, se recogen algunas notas definitorias del mismo, pero que son de gran interés para la interpretación de texto y la comprensión del mismo:

- Todos los nombres propios de lugares, personas o entidades que aparecen, son códigos empleados para garantizar el anonimato. Salvo el referido a la Universidad de Huelva.
- El cambio de turno en la entrevista es especificado con las letras (E)=Entrevistador y (P)=Profesor/a.
- La codificación de las entrevistas se presenta con el acrónimo [EP+ letra correspondiente al caso (A→F) + número de entrevista (1 →5)], por ejemplo: Primera Entrevista a la Profesora “A” [EPA1]
- La codificación del diario de campo se presenta con el acrónimo [DP + letra correspondiente al caso (A→F) + número de entrevista (1 →5)], por ejemplo: Diario correspondiente a la Entrevista nº1 con la Profesora “A” [DPA1]
- Se añade la fecha de realización de la entrevista al inicio y, al final, se incorpora la duración total de todas las entrevistas.
- En el texto, como resultado de la elección de un modelo de transcripción lo más literal posible, aparecen una serie de signos cuyo registro y equivalencia es el siguiente (Tabla nº25):

Tabla nº25. Signos de puntuación empleados en la transcripción de las entrevistas

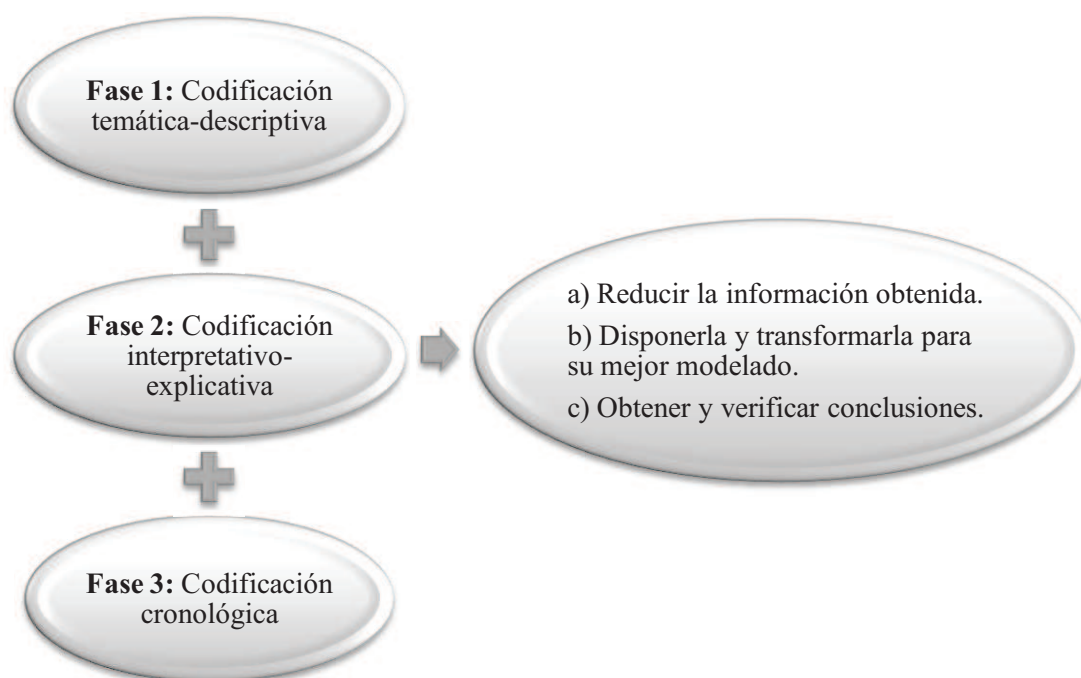
Descripción nominal	Signo gramatical	Significado
Puntos suspensivos	...	Pausa, reflexión, o discurso dubitativo.
Signos de interrogación	¿ ?	Preguntas
Signo de exclamación	¡ !	Alteración de la narración: énfasis, sorpresa, enfado, afirmación o negación puntual, gestos ostensibles para remarcar importancia, etc.
Paréntesis	()	Aclaración del propio relato o indicaciones sobre gestos, expresiones, actitudes, acontecimientos no previstos, etc.
Paréntesis con puntos suspensivos	(...)	Omisión de varias palabras o varias líneas de texto.
Corchetes con puntos suspensivos	[...]	Omisión de un párrafo, o más, de texto.

Fuente: elaboración propia (2013).

4.5.2. Segmentación, categorización y codificación de la información

Tras el proceso de transcripción de las entrevistas es necesario llevar a cabo un proceso de análisis de la información recabada con el que lograr propósitos como: a) reducir la información obtenida; b) disponerla y transformarla para su mejor modelado y c) obtener y verificar conclusiones. Para ello nos hemos apoyado en el modelo diseñado por Miles y Huberman (1994), compartido en numerosas investigaciones (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010a; Arribas, 2008; Castilla, 2003; Castillo, 2006; García-Vasconcelos, 2011; Hernández, 2011; Parrilla et al., 2004; Tójar, 2006) y por el que se establecen una serie de categorías, subcategorías y códigos relativos a la información obtenida en la etapa anterior a modo de una codificación múltiple y, en la que entran a formar parte de la misma tanto la codificación temático-descriptiva, la codificación interpretativo-explicativa y la codificación cronológica (Taylor y Bogdan, 1986) (Figura nº25).

Figura nº25. Fases del proceso de segmentación, categorización y codificación



Fuente: elaboración propia (2013).

Así pues, a raíz del conocimiento adquirido en cuanto a, lo que teoría fundamentada e investigaciones en que se trabaja a partir de una metodología cualitativa y apoyadas en el enfoque biográfico narrativo se refiere, hemos percibido la necesidad de segmentar, categorizar y codificar la información generada a partir de las entrevistas, aún cuando el análisis narrativo deba de huir de un excesivo tratamiento categorial que llegue a desposeer la voz de los propios sujetos participantes, pues creemos que será la mejor forma de extraer el máximo rendimiento a estos relatos narrativos, y para ello la investigación discurre por las siguientes fases:

4.5.2.1. Fase I: Codificación temática-descriptiva

El proceso de codificación de la información se inicia con una lectura detallada del contenido transcrito de cada entrevista y una primera segmentación desde un sistema categorial previamente definido (Tabla nº26), en base a la estructura de la guía de entrevista diseñada para el desarrollo de las entrevistas en profundidad (proceso deductivo), para lo cual nos servimos del software para análisis cualitativo Maxqda en su versión 2010.

Tabla nº26. Sistema categorial inicial

Dimensiones	Categorías
Contexto	Enclave físico y educativo
	Familiar
	Socio-Político
Persona	Formación
	Experiencia profesional
	Vivencias personales
Enseñanza	Sistema educativo
	Pensamiento pedagógico
Universidad	Docencia
	Investigación
	Metodología
	Tutoría

Fuente: elaboración propia (2013).

Se trata de clasificar la información obtenida en base a los grandes bloques de referencia empleados para la ejecución de las entrevistas (dimensiones) y a las categorías surgidas de estos, aunque reconociendo la posibilidad de diseñar nuevas categorías a través de este primer análisis de contenido, puesto que como afirman McMillan y Schumacher (2005:486), *“el grupo final de categorías no está totalmente predeterminado desde el inicio, sino que está compuesto por los datos de acuerdo con los significados de categorías”*. En base a esta premisa, nos vemos en la tesitura de tener que variar ligeramente nuestro sistema categorial inicial a partir del contenido de la información extraída de las diferentes transcripciones (proceso inductivo), diseñando finalmente un proceso categorial mixto, donde tanto la vertiente deductiva como la inductiva han resultado fundamentales para lograr una agrupación temática (Tabla nº27) que sirva para organizar toda la información obtenida, y en la que sea la propia voz del informante la que de sentido al análisis y no al contrario.

Tabla n°27. Sistema de categorial empleado en la organización y análisis de contenido

Dimensiones	Categorías	Definición
Condicionantes personales y contexto socioeducativo	El ámbito educativo	Almacena información relativa a las características particulares y más destacables (tipología de centros, leyes, movimientos/corrientes pedagógicos, estructura, organización, etc.) que han impregnado al sistema educativo (en las etapas anteriores a la universidad) al paso de la persona por el mismo
	La familia	Sintetiza las variables familiares más destacadas que han podido influir en las decisiones o trayectorias iniciadas a lo largo de la vida personal y profesional del informante.
	El contexto socio-político	Describe los acontecimientos más relevantes acaecidos en el contexto físico, social, político, económico o cultural que ha rodeado la trayectoria vital del protagonista
Trayectoria formativa	Formación profesional inicial	Comprende las características más destacadas de la preparación recibida en el ámbito humano y académico (estudios superiores cursados, personas influyentes, formación especializada, etc.)
	Vivencias	Recoge las impresiones, sentimientos, valoraciones, experiencias profesionales que han condicionado de una u otra forma al informante.
Trayectoria profesional	Experiencia profesional	Atiende a las prácticas o acontecimientos vividos por la persona durante la estancia y desempeño de las distintas actividades laborales.
	Vivencias	Recoge las impresiones, sentimientos, valoraciones, experiencias personales que han condicionado de una u otra forma al informante.
Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico	Señas de identidad profesional	Sintetiza el conjunto de rasgos propios del individuo que le otorgan una determinada caracterización a nivel profesional y le identifican con su campo de conocimiento.
	Pensamiento pedagógico	Recoge los pensamientos e ideas que la persona posee acerca de la educación en general (niveles obligatorios y no obligatorios) y que son transcendentales para comprender su quehacer personal y profesional.
Conocimiento de la profesión y el desempeño de la tutoría	Carga docente	Señala los rasgos más identificativos de la “carga docente” (asignaturas, niveles, titulaciones en las que imparte docencia, etc.) desempeñada por el profesorado a lo largo de su trayectoria profesional en el marco de la educación superior.
	Investigación	Sintetiza la información relativa a la función investigadora que se le presupone a todo profesor/a universitario/a (líneas de trabajo, grupo de investigación, área, etc.).
	Metodología docente	Alberga los datos necesarios para comprender la forma de proceder de la persona en cuanto al ejercicio de la enseñanza y las características más relevantes que de esta se desprenden.
	Tutoría	Sintetiza los testimonios imprescindibles para identificar en la persona las variables que definen la función tutorial en la universidad (modelos, funciones, ideología/creencias, nivel de compromiso, etc.).

Fuente: elaboración propia (2013).

Por lo tanto, este es un proceso con el que además de reducir parte de la información y hacer más “manejable” el volumen de datos relevantes para la investigación, hemos buscado que se cumplieran los requisitos de pertinencia (categorías trascendentes de cara al objeto de estudio), adecuación (categorías relacionadas con el contenido que albergan) y homogeneidad interna (en los datos pertenecientes a los diversos casos de estudio), con el fin de ser precisos, tener clara la ubicación de las unidades de información y focalizar la atención en los temas que verdaderamente son relevantes para el estudio; y como decimos, a todo ello nos ayuda el programa Maxqda mediante las herramientas para la separación entre párrafos y la acotación de segmentos del discurso como unidades de significados en las respectivas categorías de análisis establecidas, logrando una nueva disposición de la información.

4.5.2.2. Fase II: Codificación interpretativo-explicativa

Concluida la fase anterior, decidimos ahondar en la información obtenida con el objetivo de comprender el discurso biográfico y seguir con el proceso de transformación de la información.

En esta nueva fase nos centramos en localizar y extraer, a través de un análisis sincrónico (partiendo de los acontecimientos) de los relatos narrativos, aquellos hitos más significativos (incidentes críticos) en la vida del protagonista y de los cuales subyace una repercusión y/o significado trascendente para los objetivos de la investigación. Así pues, volvimos a codificar los segmentos textuales obtenidos en la fase anterior, en este caso a través de códigos cromáticos (Tabla nº28) y de forma manual, para así alcanzar mayor nivel de comprensión en las distintas unidades narrativas obtenidas y profundizar en hitos más destacables y en los aspectos comunes y los divergentes en cuanto a las diversas dimensiones de análisis de la investigación recogidas en el sistema categorial.

Tabla nº28. Dimensiones empleadas en el análisis interpretativo

Dimensiones por caso	Dimensiones de análisis
Condicionantes personales y contexto socioeducativo	⇨ Hitos más destacables ⇨ Aspectos comunes ⇨ Aspectos divergentes
Trayectoria formativa	
Trayectoria profesional	
Construyendo la Identidad profesional: el pensamiento pedagógico	
Conocimiento de la profesión y el desempeño de la tutoría	

Fuente: elaboración propia (2013).

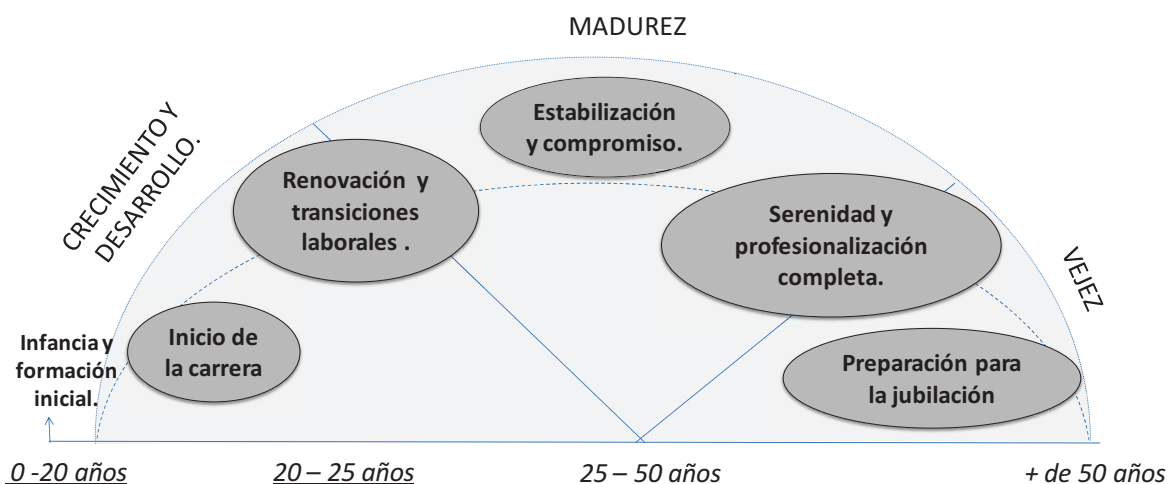
En definitiva, con este segundo proceso de análisis en profundidad de las entrevistas, no buscábamos limitar el contenido ni los temas de los relatos sin considerar el elemento subjetivo de que se impregna cada uno, sino que por el contrario, pretendíamos obtener la singularidad que ofrece el análisis narrativo de los relatos de vida e interpretar dicha singularidad como elemento generador de un perfil/retrato individual de cada uno de los informantes participantes en el estudio.

4.5.2.3. Fase III: Codificación cronológica

Como último paso en el proceso, cada uno de los segmentos codificados ha sido analizado nuevamente, en este caso con el objetivo de identificar a través de la voz de los protagonistas las etapas-fases que estructuran su trayectoria vital y profesional.

Se trata de un análisis cronológico-vertical en el que a partir de las clasificaciones existentes, en base al ciclo vital de los docentes (Fernández, 2003; Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Sikes, 1985) y su correspondencia con las etapas del desarrollo humano, se ha procedido a diseñar una clasificación a raíz de estas, y así, se han identificado tres grandes fases del desarrollo humano en las que a su vez se insertan cinco etapas claves en el ciclo del desarrollo profesional del docente (Figura nº26); esto configura un análisis cronológico en horizontal igual de valioso que el análisis vertical y complementario a este (Bolívar, 2004; Parrilla et al., 2004), con lo cual, desde ambas posturas se logra concretar una temporalidad, tanto en hechos acaecidos como consecuencia de las etapas vitales del desarrollo humano, como en circunstancias de la trayectoria profesional recorrida.

Figura nº26. Fases-etapas empleadas en el análisis cronológico



Fuente: elaboración propia (2013).

Esta es una fase en la que la ordenación cronológica de los acontecimientos personales y profesionales vividos por los protagonistas, dibuja el esquema a seguir en la posterior reconstrucción del relato biográfico en forma de historia de vida; de igual forma, los biogramas han desempeñado un papel fundamental en la facilitación de este procedimiento de ordenación cronológica, otorgando significado a los propios acontecimientos y también, reajustando posibles desajustes en el desarrollo de los mismos, para así completar el diseño de este material en su totalidad.

Finalmente, hemos tratado de alcanzar y sintetizar unas primeras consideraciones a tener en cuenta respecto al devenir de la investigación, a través de un proceso de descripción de diferentes núcleos temáticos tratados, mediante la explicación e interpretación de los mismos y su engranaje con el desarrollo humano y profesional del informante, es decir, hemos planteado como línea argumental las dos posibilidades básicas que se otorgan en investigación narrativa: el análisis paradigmático

(centrado en los datos) y el análisis narrativo (centrado en los elementos más singulares de la propia narración).

A partir de este proceso de análisis vertical (estudio de cada caso), se diseñan las historias de vida de cada profesor como caso individual y emergen las unidades de contenido que empleamos, a modo de referentes, en el análisis comparativo/horizontal que se lleva a cabo con posterioridad entre los distintos relatos, pues como señala Bolívar (2001:264), *“una de las pretensiones de este tipo de análisis de contenido, es encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de mas personas”*.

4.5.3. Redacción-construcción de las historias de vida

Una vez superado el proceso de fragmentación de toda la información recopilada, emprendemos en la investigación una nueva y trascendental fase: hablamos de la redacción-construcción de la historia de vida.

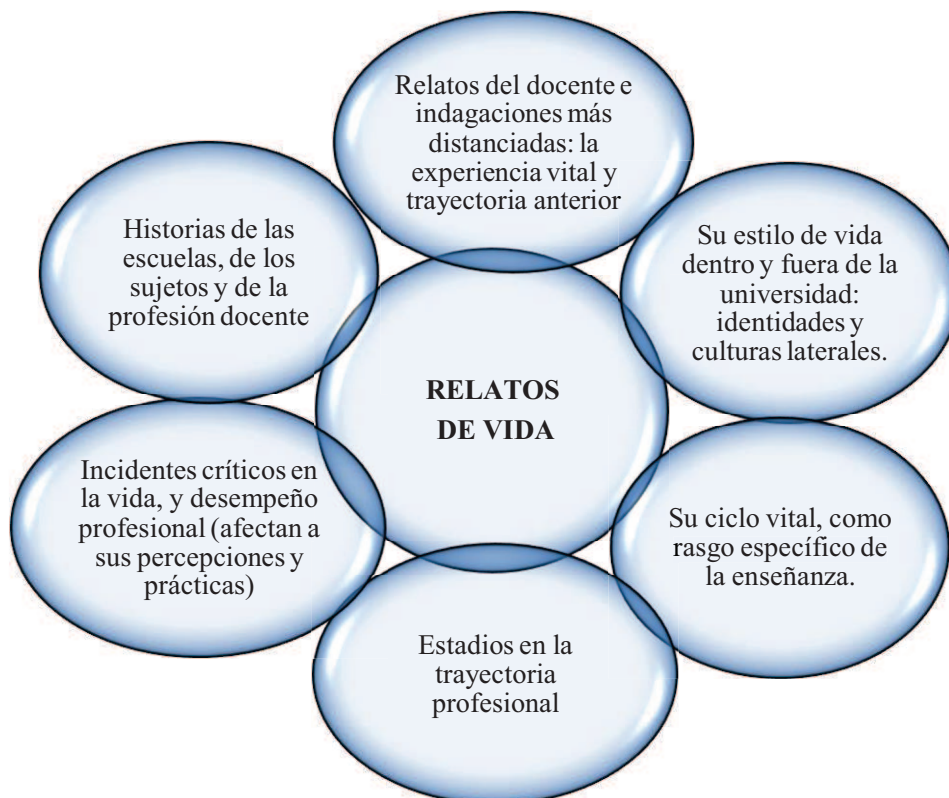
Esta es una etapa en la que la operación más importante, pasa por la correcta construcción de la trama como una síntesis de múltiples elementos heterogéneos representados en forma de acontecimientos o múltiples sucesos, como apunta Ricoeur (2006:10-11),

“(...) la trama tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia. En este sentido, un acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato, tanto como a su comienzo y a su final desenlace. En relación a esto, la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”.

Partiendo de esta premisa y apoyándonos en otras investigaciones (Mancila et al., 2011; Pujadas, 2000; Sanchidrián y Ortega 2011; Cortés, 2012; Thompson, 2009; Torregrosa, 2010), encontramos dos modos de situarnos como investigadores frente al relato obtenido: ya sea otorgando una importancia trascendental a la voz de quién es el protagonista de la historia (life story), donde el rol del investigador queda como comentarista del propio relato, o bien partir desde una perspectiva más contextual y tratar de ubicar el relato en un contexto (life history), donde el rol del narrador se centra en resaltar aquellas referencias que pueden dar pie a profundizar en contenidos que emergen de dichas referencias. En base a ello, nuestra investigación parte de un diseño mixto, en el que la idea fundamental se asocia a *“convertir los relatos biográficos (life story) en historias de vida (life History)”* y en este proceso, la posición de quien redacta-construye la historia es determinante para el diseño de la misma en el plano narrativo, no solo por su dominio de la técnica sino también por las decisiones/interpretaciones que ha de tomar en los distintos momentos del proceso.

En nuestro caso, en lo que respecta a la construcción la historia de vida, identificamos el inicio de la misma con la reconstrucción inicial que hizo cada informante cuando rememoró las experiencias/vivencias ligadas a su trayectoria vital y profesional y nos las describió en formato de relato narrativo. A partir de esta primera fase de narración, siguiendo a Goodson (2004), extrajimos información fundamental desde diversos ámbitos (Figura nº27), para continuar de forma inmediata con las fases de revisión de los relatos transcritos (entrevistas) y la posterior interpretación del investigador en la fase de segmentación, categorización y codificación.

Figura nº27. Ámbitos de información relevante



Fuente: elaboración propia (2013)

En definitiva, la antesala de la redacción de la historia de vida la percibimos como un proceso de creación compartida junto al protagonista del relato (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:154) para garantizar la fiabilidad del mismo, obtener la aprobación última del sujeto y en definitiva, diseñar el planteamiento para redactar la historia de vida como “*el resultado de una serie de reconstrucciones en los relatos obtenidos*” (McCormack, 2000:286). Para tal propósito, se tienen en cuenta los dos tipos de tiempo que Ricoeur (2006) establece como necesarios para la configuración cronológica de la propia historia de vida, por un lado una sucesión discreta, abierta y teóricamente indefinida de sucesos, y por otra, una secuencia lógica por la que exista una integración del relato, la culminación de la misma y una clausura (considerando esta como un cierre no definitivo).

En lo que respecta a la redacción del documento que configura la historia de vida, nos fundamentamos en los criterios desarrollados en estudios como los de Mancila et al. (2011), Pujadas (2000), Torregrosa (2010), o Ruiz-Olabuénaga (2012), de los que se obtienen varias premisas necesarias para proceder con la elaboración de un relato con las características propias de la narrativa.

En un primer momento nos planteamos la redacción de las distintas historias de vida en base a una ordenación cronológica (fases del ciclo de vida) y temática (fases del ciclo profesional y/o situaciones clave) de la información obtenida en los distintos relatos, con el objetivo de mantener un hilo argumental, más o menos lineal, con el que el lector no tenga que percibir grandes saltos espacio-temporales que supongan una lectura incómoda y pueda situarse sobre el contexto y las características específicas del entorno del biografiado. Esta idea inicial de que sea el tiempo y el espacio el hilo conductor del relato viene acompañada de la voz de los protagonistas (son ellos los autores de su

propia vida y como tal creemos que los más indicados para guiar el resto del relato), por lo tanto, desde el inicio partimos de un compromiso mutuo con los informantes, por el que la idea de fidelidad del relato se convierte en una realidad y, como investigadores, nuestro rol se destina a tratar de evitar posibles digresiones, reiteraciones, o alusiones personales que identifiquen a los participantes, intentando que esto no suponga generar grandes cambios en el texto original, para lo cual, también se toman en consideración las pertinentes anotaciones aportadas en los relatos por los informantes y se recurre a las notas a pié de página, bien para clarificar expresiones que pudieran parecer ambiguas, para explicitar algunos tecnicismos/coloquialismos, o bien para enlazar el tema tratado con otro tipo de referencias que puedan aclararlo, contextualizarlo, o bien profundizar en el mismo.

Tras tener claras estas premisas iniciales, el texto se inicia con un título (decidido al final de la construcción de la historia de vida) que refleja el sentido de la trama, para posteriormente, proceder con el amplio relato de la historia de vida (a partir de las fases ya mencionadas) donde se intercala la narración/interpretación del investigador, con los fragmentos textuales originales de los profesores participantes en el estudio que dan cuenta de los distintos focos de interés para la investigación. En todo este proceso, el lenguaje empleado (Figura nº28) ha tratado de caracterizarse por la legibilidad del mismo, y por tratar de transmitir una singularidad para cada una de las historias de vida, de tal manera que, cada caso destaque por sí mismo y albergue un estilo propio.

Figura nº28. Aspectos del lenguaje empleado para elaborar las historias de vida



Fuente: Parrilla et al. (2004).

Partiendo de las características de este enfoque metodológico, en las distintas redacciones elaboradas para conformar las seis historias de vida va implícito un componente interpretativo, necesario y fundamental, para poder no solo dar sentido al texto original, sino también poder destacar aquellos puntos de inflexión que son relevantes para la investigación. En este caso, a cada bloque (fase) en los que se divide la historia de vida, el subtítulo que recibe este, hace referencia (al igual que el título inicial) a la trama que discurre en el mismo y dar así al lector una guía para mejorar la lectura y comprensión de la historia de vida.

Para concluir con la fase de redacción, se hizo acopio de toda la información disponible y obtenida en los relatos (utilizada y no utilizada en las historias de vidas) en varios anexos (Anexos II, III, IV, V) en los que, como recursos formales, incluir todo ese material complementario para que pudiese servir a una mejor comprensión del texto y al mismo tiempo dar evidencia de su pertenencia al relato original.

Tomando en consideración todos y cada uno de estos pasos, finalmente planteamos presentar las historias de vida (de manera aleatoria en la investigación) como el resultado de la construcción de varios relatos en paralelos en torno a un mismo tema de estudio y partiendo de un contexto lo más contemporáneo posible de cara a la posterior triangulación de los datos. Se obtienen así, unas historias

de vida conectadas entre sí, ya sea en base a puntos comunes o divergentes en su contenido. Sin embargo, a pesar de tratar de presentar las historias de la manera más sistemática posible, en la práctica hubo algún que otro caso en los que el orden cronológico del relato no fue del todo lineal y emergieron grandes saltos en el tiempo que nos obligaron a realizar un mayor esfuerzo para engranar los acontecimientos en la trayectoria vital del profesor, e inclusive, para poder determinar la trascendencia de los mismos de cara al relato final. Pero pese a ello, hemos estructurado las historias de vidas de una manera que se aprecie claramente cómo están organizadas, cómo se desarrollan los relatos, y dónde y cómo las narraciones comienzan y finalizan (Coffey y Atkinson, citados en Chárriez, 2012: 57).

4.5.4. Negociación y compromiso ético de la historia de vida

Después de haber otorgado un sentido y un significado a los relatos de los participantes en la investigación y, siguiendo los criterios de negociación fijados en la fase de recogida de información, se procede a negociar y a valorar éticamente el resultado obtenido, a partir de las entrevistas en profundidad y estructuradas en forma de historias de vidas, puesto que como afirma Sandín (citada en González, 2013:234),

“(...) abordar una investigación desde un enfoque cualitativo implica adentrarse en un complejo contexto de relaciones, reflexiones, lecturas, diálogos, colaboraciones, etc. Por esta razón, la metodología cualitativa se enfrenta a numerosos dilemas éticos que hacen necesario seguir escrupulosamente una serie de atenciones que surgen en torno a los objetivos del estudio, los resultados que se producen y los deseos y valores de las personas que son partícipes del mismo”.

Es más, el hecho de fundamentarse esta investigación en experiencias, vivencias y pensamientos del profesorado universitario, analizadas desde sus propias historias de vida, supone más que nunca una consideración ética y comprometida con la información manejada. De todo ello se deriva el siguiente proceso:

Tras la composición de la historia de vida, a través del correo electrónico (acordado así para mayor comodidad en la lectura y comentarios) se envía adjunto, en un archivo en formato Word, a cada participante el documento correspondiente a su historia de vida y, en el cuerpo del mensaje, se describe brevemente y de forma clara el siguiente procedimiento a seguir con el relato:

- ✓ Realización de una lectura detenida del material.
- ✓ Empleo de las herramientas “control de cambios” y “comentarios”, del programa Microsoft Word (preferiblemente), para realizar las estimaciones e indicaciones oportunas al documento.
- ✓ Se solicita la aprobación y validación de la historia de vida en la devolución de la misma vía correo electrónico.
- ✓ No se establece una fecha de devolución concreta, puesto que entendemos los diferentes compromisos (profesionales y personales) que ocupan a los participantes en los momentos del envío de la historia de vida, pero sí que hay un compromiso firme por parte de los mismos a remitirla con prontitud.

Por tanto, ofrecemos a cada participante un primer borrador de la historia de vida con la firme intención de ser valorado y modificado por el propio protagonista, ya que, como afirma Krebsburg (2011:39), presentar las historias de vida *“como un producto acabado, sin la pertinente interpretación dialógica del investigador, supone dejar de lado el conocimiento de las condiciones de producción, y situarse en una posición positivista de, pensar que los datos hablan por sí mismos”* y es esta, una opción que no pretendemos que se haga extensible a nuestro estudio, e intentamos así, garantizar el engranaje de las aportaciones de los actores implicados en este proceso.

Tras la cesión de las historias, todas y cada una de ellas fueron revisadas y en algunos casos, esta revisión se limitó a matices de imprecisión cronológica o pequeñas imprecisiones en los datos y en otros, la revisión se aproximó más a una redefinición del texto narrativo original, bien para dejar entrever mejor el sentido del mismo, bien para evitar algunos coloquialismos propios del lenguaje cercano y familiar que caracterizó el proceso de entrevistas, o bien para eliminar ciertos segmentos textuales que podían dar pie a confusión o a la identificación del protagonista. Quizás esto último es en lo que más hincapié hemos tratado de hacer, puesto que, pese a tratar de respetar la confidencialidad de los participantes, como afirma Christians (citado en Arribas, 2008:244) *“a pesar de cerrar compromisos en este sentido, es muy difícil practicar una confidencialidad y anonimato herméticos, ya que los pseudónimos y las descripciones “camufladas” pueden ser reconocidas por determinadas audiencias”*. No obstante, todos los participantes transmitieron (bien a través de correo electrónico, bien en una sesión de revisión cara a cara) su aprobación con respecto a la idoneidad y adecuación del relato finalmente elaborado.

En principio no se encontraron discrepancias entre los comentarios de los participantes, salvo las ya comentadas: a) utilización del código como un nombre propio o como “Caso X” y, b) la disposición a la identificación personal de unos frente al anonimato de otros. En ambos casos, optamos por la decisión más indicada para este tipo de estudios y, por una parte empleamos la terminología “Caso + letra” para referirnos a cada participante y por otro, acordamos plantear todos los relatos de forma anónima. Decisión que es comunicada nuevamente vía correo electrónico a los protagonistas para contar definitivamente con su aprobación.

En este sentido, desde nuestra perspectiva como investigadores, tratamos de entender este proceso de negociación y compromiso ético con el relato narrativo como un proceso de colaboración junto al profesorado de forma continuada y ello se traduce en ofrecer a los protagonistas el mayor espacio y autonomía posible para decidir sobre el diseño final del relato personal inserto en la historia de vida. Además, esta perspectiva se ve favorecida por el hecho de compartir tanto investigador como informante un mismo escenario profesional, pero sobre todo, por el amplio bagaje cognoscitivo que estos últimos poseen en lo que se refiere a su participación en investigaciones de similar calado (sobre todo en lo referente al diseño metodológico empleado), ya sea como sujetos activos (investigadores) o pasivos (informantes) en las mismas, lo cual permitió acercarnos a un compromiso ético más allá de lo que se conoce con el nombre de “consentimiento informado” (aceptación poco valorada de los criterios del investigador) y aproximarnos a una cierta comodidad y transparencia en cada una de las decisiones abordadas durante este proceso y crear así, espacios para el diálogo y la reflexión en torno al propio relato en los encuentros informales producidos a posteriori (ya sea al entregar un obsequio de agradecimiento a su colaboración, o bien por cuestiones personales/profesionales en las que hemos coincidido).

Una vez recibido el nuevo documentos con los cambios y comentarios indicados por los informantes, estos fueron valorados en primera instancia por el investigador (antes de proceder a su

modificación o eliminación) con el fin de apreciar la importancia que los datos, sobre todo los eliminados, podían tener para la investigación y en caso de ser así, volver a negociar con el informante nuevos términos para no dar por perdida una información relevante. Esta fue una propuesta a estudiar en varios casos, donde algunos segmentos del texto fueron descartados por el protagonista, bien por no estar claramente definidos o por no estar totalmente asegurado el anonimato y dar pie a una posible identificación personal, con lo cual, volvimos de nuevo a ponernos en contactos con los casos pertinentes, vía correo electrónico o vía encuentro personal y negociamos la posibilidad de modificar de nuevo el segmento textual para que recibiese su aprobación pero sin suponer ningún tipo de compromiso o incomodidad para el protagonista.

Tras ello, los documentos con las modificaciones de cada uno de los informantes se guardan como un archivo (“modificaciones al texto original”) independiente, a partir del cual, junto con el nuevo proceso de negociación descrito anteriormente, se elabora un nuevo documento que recoge los cambios introducidos en la historia de vida original y que nuevamente es remitido a los protagonistas con la intención de un nuevo proceso de revisión si así lo considera y para el que se hace saber, que se han recogido exclusivamente los cambios negociados y quedamos abiertos a nuevas aportaciones durante el proceso de investigación, ya que este es un proceso siempre abierto y en el que el protagonista del mismo tiene la última palabra sobre el relato de su propia vida.

Algo similar ocurre con otro instrumento empleado para la recogida de información, como es el caso del biograma, el cual aún siendo elaborado junto a los informantes en las diferentes sesiones de entrevistas en profundidad, además en la fase final de elaboración es remitido a los propios participantes del estudio (llevándose a cabo el mismo procedimiento descrito para la historia de vida), asegurándonos así la aprobación del mismo y la veracidad de la información en él recogida.

En definitiva, este ha sido un proceso en el que los implicados hemos sido conscientes de las numerosas cuestiones éticas que emergen de este tipo de investigaciones y como consecuencia de ello, hemos tratado de buscar en todo momento que tanto la forma como el contenido que se circunscribe a este proceso sean lo más auténtico posible, pero siempre respetando la integridad de las personas participantes (Cole y Knowles, 2001), de ahí que en todo momento hayamos apostado por una escritura honesta, coherente, respetuosa y crítica que permita comprender el significado de cada historia de vida por sí misma. Para ello, la línea central por la que ha discurrido este trabajo ha perseguido que tanto el investigador como el investigado sean beneficiarios del mismo (el investigado a título de reconocimiento profesional y el investigador por un lado, con la disposición de conocimientos válidos para su formación y aprendizaje en esta profesión y, por otro, con la disposición de voces experimentadas para su investigación) y en ningún caso, que alguno de los dos pueda sentirse “lesionado” en su estima personal o profesional.

En base a estas consideraciones éticas, como afirma Measor y Sikes (2004:271) “*el conocimiento no tiene al otro como objeto*”, de ahí que nuestra intervención en la investigación parta de la humildad y el reconocimiento de los diferentes puntos de vistas y de las distintas consideraciones que tanto los informantes como los directores del trabajo hagan del mismo de cara a mejorarlo y corregirle deficiencias. Siempre se ha tratado de partir de un compromiso con la ética personal y profesional para solucionar aquellas pequeñas incidencias surgidas en el proceso de investigación, pues como afirma Josselson (citado en Mancila et al., 2011:59) “*la ética en la investigación, como tantos otros escritores nos han mostrado, no es cuestión de un comportamiento correcto en abstracto, sino de responsabilidad en las relaciones humanas*”, de ahí que aunque nuestro objetivo sea hacer que las voces de los participantes sean escuchadas, “*el hasta dónde y cómo hacerlo, va a depender de*

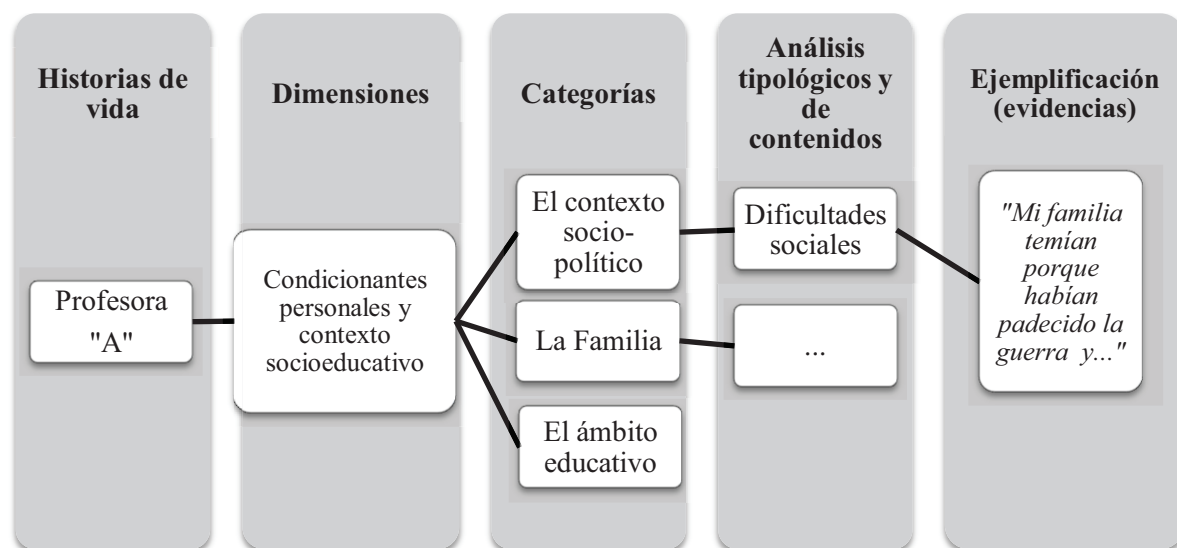
nuestro compromiso ético y moral con las intenciones centrales de nuestro proyecto de investigación” (Cole y Knowles, 2001:114).

4.5.5. Triangulación e interpretación de la información de las historias de vida

Tras un primer acercamiento analítico (en vertical) sobre la información obtenida en el proceso de entrevistas y, con el firme propósito de construir las historias de vida de los participantes en este estudio, finalmente afrontamos un nuevo proceso de análisis de información (horizontal), en este caso con el objetivo puesto en triangular la información previamente ordenada e interpretada en cada una de las historias de vida elaboradas y dar a conocer las conclusiones extraídas.

Abordamos un análisis comparativo de seis relatos paralelos para el que no partimos de cero, sino que empleamos el acercamiento anterior para partir de las categorías temáticas establecidas y hallar en las distintas historias de vida patrones recurrentes, temas comunes a los que recurrir, divergencias, etc. que fundamenten el desarrollo de la propia investigación; en este proceso se emplean los tres tipos de procedimientos recogidos en Campos, Biot, Armenia, Centellas, Antelo (s.f:28-29) para el análisis de relatos múltiples y paralelos como son: a) un análisis tipológico con el que nos aproximamos a los aspectos más cercanos a comportamientos y expectativas para extraer perfiles personales o profesionales; b) un análisis de contenido (sirviéndonos del previamente elaborado) en el que se profundiza en las relaciones existentes entre los relatos; y c) un análisis de ejemplificación o matrices en el que la selección de segmentos de los textos sirva para fundamentar y resaltar los aspectos denotados en las dos tipologías previas. En definitiva se trata de promover lo que Denzin (1986) denominaba como “triangulación interactiva”, que supone la clave para interpretar las historias de vida y a la que acompaña, indudablemente, un proceso de reflexión, crítica y contextualización.

Figura nº29. Análisis categorial por casos

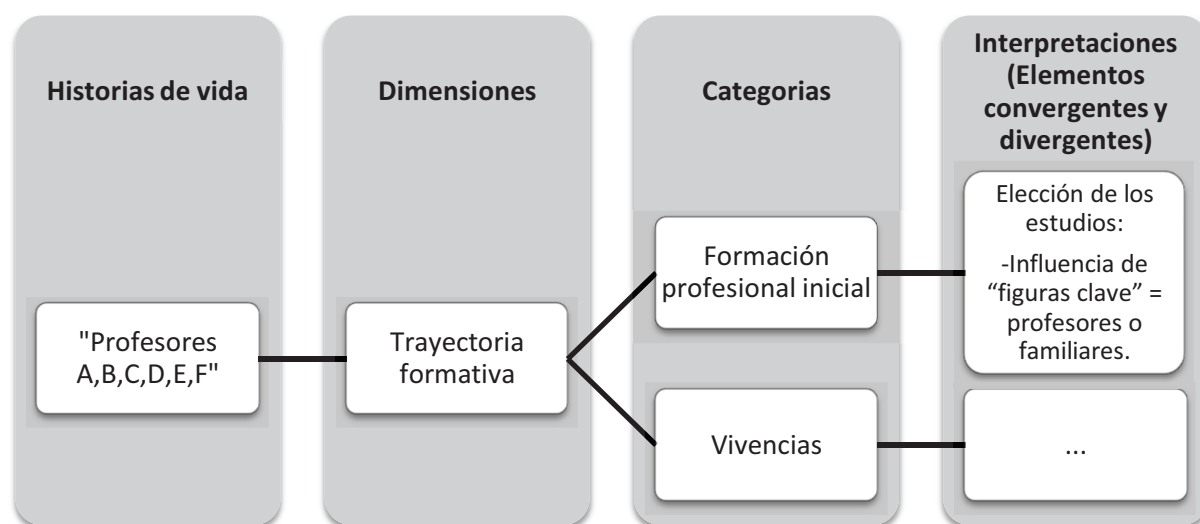


Fuente: elaboración propia (2013).

Con este primer bloque de análisis por cada caso, obtenemos una visión panorámica de todos los temas emergentes de las historias de vida, de manera individual y a continuación, procedemos con un nuevo planteamiento analítico. En este caso, volvemos a partir de las categorías temáticas (Figura nº30), pero ahora sí que el planteamiento horizontal cobra especial relevancia puesto que de lo que se

trata es de cruzar la información extraída en el apartado anterior (tanto aspectos convergentes como divergentes), diseñar un sistema temático-categorial desde el que realizar la posterior interpretación y discusión de resultados, planteando las conclusiones finales en formato de informe de investigación, ya que de una forma emergente se han visualizado determinados conceptos y, es entonces, cuando nosotros como investigadores, de nuevo, debemos profundizar y recuperar las teorías que respecto a la temática planteada existen.

Figura nº30. Análisis por categorías (triangulación)



Fuente: elaboración propia (2013).

Todo este proceso de triangulación nos debe ayudar, además de a completar el diseño de la investigación, a otorgarle a la misma cierta validez y confiabilidad, pues tal y como apuntan Tarrés et al. (2001: 89) éstas se pueden hallar en

“(...) la comparación de los resultados de las propias entrevistas con los obtenidos con otras técnicas, con la confrontación de los resultados de otras entrevistas, con el análisis de los mismos resultados por parte de otro(s) investigador(es), o bien proporcionando la lectura de éstos a los propios informantes para que sean ellos quienes validen los análisis ahí obtenidos”.

En definitiva, la conjugación de los diversos procedimientos (*reconstrucción secuencial, análisis de contenido y análisis multivariante y de trayectorias*) para interpretar el contenido recogido en las diferentes historias de vida (Barroso, s.f: 17), nos hace llegar a conclusiones en las que se engloban nuestras decisiones como investigadores y a través de las cuales, se establecen afirmaciones generales sobre las relaciones entre las categorías al ir descubriendo modelos en los datos (McMillan y Schumacher, 2005); unos modelos que finalmente se convierten en la estructura básica para, por un lado, presentar los descubrimientos logrados y por otro, organizar el informe final de la investigación. Siendo todo ello, como afirma Patton (citado en Arribas, 2008:239) *“un proceso creativo que requiere realizar cuidadosamente juicios sobre lo que realmente es importante y tiene significado en los datos”*.

(5)

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



ÍNDICE

Introducción	219
5.1. Historia de Vida de la Profesora “A”	221
5.1.1. Biogramas	222
5.2. Historia de Vida del Profesor “B”	259
5.2.1. Biogramas	260
5.3. Historia de Vida del Profesor “C”	291
5.3.1. Biogramas	292
5.4. Historia de Vida de la Profesora “D”	333
5.4.1. Biogramas	334
5.5. Historia de Vida del Profesor “E”	381
5.5.1. Biogramas	382
5.6. Historia de Vida del Profesor “F”	413
5.6.1. Biogramas	414

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como finalidad prioritaria presentar los resultados obtenidos tras el proceso de trabajo de campo llevado a cabo en esta investigación. Concretamente mostramos las seis historias de vida correspondientes a cada uno de los seis profesores que han formado parte de este estudio, junto a sus respectivos biogramas dado que estos han servido no solo para favorecer la reconstrucción del propio relato, sino que también aportan información relevante sobre la trascendencia de algunos de los acontecimientos relatados en el transcurso de la narración y ayudan al propio lector a situar/seguir cronológicamente el relato de una forma muy clarificadora.

Es, por tanto, una estructura muy simple pero en la que la riqueza fundamental se encuentra en el interior de la misma. Son seis historias de vida de profesorado sénior de la Universidad de Huelva con las que tratamos de profundizar de una manera respetuosa en su vida y pensamiento para, a partir de ahí, recoger las experiencias, nociones y conocimientos más valiosos con los que dar respuesta a los objetivos de esta investigación. Para ello, hemos tratado de otorgar una identidad propia a cada uno de los relatos expuestos ya que consideramos que la riqueza que puede aportar cada uno de los casos a la investigación, viene en la propia particularidad del caso y en el contexto que le envuelve; de esta manera, la presencia del investigador en las próximas páginas del estudio se aproxima a tratar de comprender e interpretar cada una de las particularidades que ofrezca cada caso y, al mismo tiempo, brindar al lector una narración de la trayectoria vital y profesional de los participantes en el estudio en la que encuentren datos reales y con sentido propio y que sirvan para comprender su relación con el objetivo último del estudio.

En definitiva, el capítulo hace acopio de seis historias de vida, donde cada una muestra, por un lado, la voz de un profesional curtido, experimentado y preocupado por la enseñanza universitaria, a la vez que por otro lado, recoge el matiz interpretativo que el investigador da a la narración para ajustarla a los parámetros propios y definitorios de la investigación. Desde esta conjugación de las voces es desde donde cada una de las historias de vida ha ido adquiriendo una estructura interna (asequible y estructurada tanto para el investigador como para el lector) en la que han sido trascendentales los siguientes criterios⁵⁵ para presentar una secuenciación ordenada y similar en cada caso:

- a) *Etapas del desarrollo humano*: suponen la base sobre la que se estructura cada historia de vida, avanzando desde la niñez hasta la actualidad.
- b) *Etapas del ciclo del desarrollo profesional docente*: se intercalan en las anteriores, aportando la información precisa sobre el escenario profesional que ha envuelto a cada uno de los casos estudiados en diferentes momentos de su vida.
- c) *La profesión universitaria*: supone el espacio destinado a la profundización en los diferentes parámetros de análisis que envuelven a la intencionalidad de esta investigación (el pensamiento pedagógico, la identidad profesional, los aspectos metodológicos, rasgos definitorios de su carga docente y la dimensión tutorial) y que se entrecruzan con los apartados anteriores.
- d) *Marco contextual*: es inherente a los todos los puntos anteriores aportando aquellos rasgos más característicos del escenario social, político, económico, educativo y personal que ha vivido o experimentado cada sujeto en cada momento.

⁵⁵ Véase capítulo 4 relativo al marco metodológico.

Con esta estructura, el lector en cada historia de vida podrá identificar diversos apartados conceptuales que, a modo de epígrafe, definatorio del contenido que se sintetiza en el mismo, serán empleados para guiar el sentido de la narración. Una narración en la que hemos tratado de preservar en gran medida el anonimato de cada uno de los participantes y de ahí que algunos datos aparezcan con códigos o desdibujados pero, no obstante, la veracidad de cada uno de los fragmentos textuales que forman parte del relato original puede autenticarse, si así se desea, recurriendo a las transcripciones de las entrevistas originales o a los diarios (ambos recogidos en los anexos) a partir de las citas que acompañan a los segmentos textuales en las que se indican el número correspondiente a cada entrevista del docente o diario del investigador y la página concreta en la que se encuentra el fragmento (por ejemplo:[EPA1:4]). Además, todos aquellos elementos que hagan referencia a cualquier tipo de figura o símbolo empleado como rasgo identificativo de una aportación del propio investigador, pueden consultarse igualmente en el Capítulo 4.

5.1.

Historia de vida: Profesora “A”

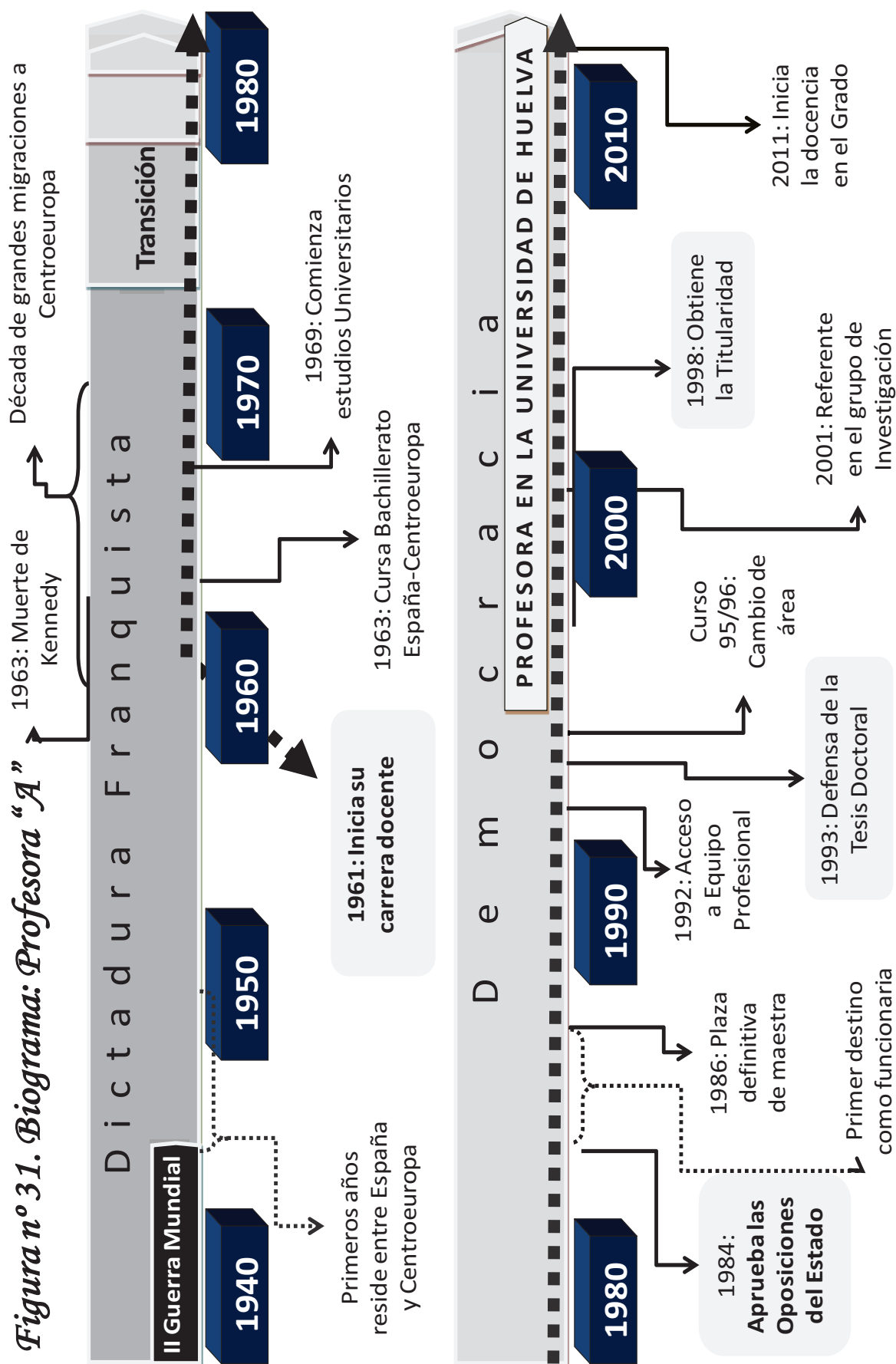
*“Toda una vida enseñando a
aprender”*

Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

Tabla nº29. Biograma de la trayectoria personal y profesional de la Profesora “A”

Cronología	Acontecimientos	Valoración-Interpretación
1940-1950	⇒ Nacimiento. ⇒ Periodo de posguerras. ⇒ Vive entre España y Centroeuropa.	⇒ “Norte de España”. ⇒ “Pérdida de todos los bienes, inseguridad y miedo a la deportación”. ⇒ “Vía de escape en momentos difíciles y acceso a nuevos horizontes”.
1950-1960	⇒ Cursa la enseñanza primaria.	⇒ “Etapa de luces frente a las sombras en la educación del resto del país”.
1960-1970	⇒ Primeras experiencias profesionales (clases particulares). ⇒ Cursa bachillerato entre España y Centroeuropa. ⇒ Inicio de la carrera docente en el centro en que estudió. ⇒ Inicio de los estudios universitarios.	⇒ “Motivado por el dominio de varios idiomas”. ⇒ “La falta de consonancia entre planes de estudios le obliga a repetirlo”. ⇒ “Polivalencia profesional: imparte docencia a distintos niveles de enseñanza”. ⇒ “Esfuerzo personal y profesional para devolver a la familia del sacrificio realizado”.
1984	⇒ Aprueba las oposiciones al cuerpo de funcionarios docentes del Estado.	⇒ “Algo inesperado y a lo que accede con ilusión”. ⇒ “Estabilidad económica y profesional”.
1984-1987	⇒ Primer destino profesional.	⇒ “Contexto marginal, grandes retos profesionales y personales y grandes avances pedagógicos”. ⇒ “Descontento profesional con el tipo de enseñanza promulgada por la escuela pública”.
1987	⇒ Traslado geográfico y acceso a su plaza definitiva de maestra.	⇒ “Sur de España”. ⇒ “Posibilidad de seguir cerca de parte de su familia”.
1992	⇒ Entra a formar parte de un servicio autonómico para la orientación.	⇒ “Actuar para mejorar la Atención a la Diversidad desde dentro”.
1993	⇒ Adquiere el grado de Doctora.	⇒ “Consagración tras varios cambios de título y director de Tesis”. ⇒ “Agradecimiento a la Universidad del norte de España, donde la presentó”.
1994/1995	⇒ Acceso a la Universidad de Huelva como Profesora Asociada.	⇒ “Último nivel educativo al que aspirar y desde el que emplear la formación obtenida en el resto”.
1995/1996	⇒ Cambio de área de conocimiento.	⇒ “Necesidades docentes y adecuación al perfil”.
1998	⇒ Obtención del grado de Profesora Titular de Universidad.	⇒ “Estabilidad profesional”.
2001	⇒ Atesora responsabilidades en un grupo de investigación.	⇒ “El incordio de la burocracia versus la necesidad de investigar desde el aula”.
2011	⇒ Inicia la docencia en los nuevos planes de “Grado”.	⇒ “Un reto difícil de afrontar”.

Fuente: elaboración propia (2013)



El punto de partida en el que se enmarca el comienzo de la trayectoria vital de la Profesora “A”⁵⁶ se sitúa en una región del norte de nuestro país. Éste será un enclave que actúe únicamente como cuna de su nacimiento pues desde muy corta edad, la vida de nuestra protagonista discurrirá por diversos escenarios geográficos a lo largo y ancho de un continente europeo que está recomponiéndose de las importantes secuelas producidas por la II Guerra Mundial.

LOS PRIMEROS AÑOS DE MI VIDA: ESPAÑA, CENTROEUROPA Y LA GUERRA COMO TELÓN DE FONDO

Nacer en el norte de España se torna un acontecimiento más o menos anecdótico ya que desde muy pequeña su vida transcurre entre dos regiones diferentes a la de nacimiento, por una parte, con muy poca edad se traslada a otra región situada al noreste del país, lugar donde tiene establecida parte de su residencia familiar y en el que pasa gran parte de su infancia, adolescencia y los inicios de la etapa adulta y, por otra parte, durante largas temporadas se desplaza a una región centroeuropea⁵⁷ donde se vive su familia paterna y donde tiene lugar parte de su formación.

“Mi padre y mis abuelos eran de una ciudad del interior de Europa y por distintos motivos pasaron a otra ciudad Centroeuropea (...), con lo cual yo tenía pasaporte y nacionalidad de esta última región.”[EPA1:1]

Nos trasladamos por tanto a un periodo histórico próximo a la segunda mitad de la década de los años 40, donde la infancia de nuestra protagonista discurre en un contexto marcado por el belicismo (en el que la II Guerra Mundial y la Guerra Civil española acaban de finalizar) y con ello, emergen las notables y desastrosas consecuencias para unas poblaciones que han visto reducidas a escombros o cenizas gran parte de lo que han sido sus hogares y posesiones. En el caso del país centroeuropeo en el que pasa temporadas durante su infancia, la pérdida de la guerra supone entre otras muchas cosas su ocupación por parte de países del bando Aliado y la consecuente división del territorio, a lo que se añade un periodo de Guerra Fría en el que sucumbirá hasta la última década de los años 80⁵⁸ y como resultado, su presencia en este se ve reducida a visitar a la familia establecida en una de esas partes en las que se encuentra fragmentado el país y la imposibilidad de visitar al resto de la familia situada, inclusive, en otra parte de una misma ciudad.

“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 cómo te estaban apuntando desde una torre vigía desde el otro lado y diciéndote: ¡no te acerques!, aquello parecía un poco la guerra, y eso yo lo había visto montones de veces (no sé ni la bandera que tenían y no me preocupaba mucho), al igual que camiones del ejército de un lado para otro y entonces eso era muy duro...”. [EPA3: 26]

En estos años de Posguerra nuestra protagonista pasa distintos periodos de tiempo en Centroeuropa y ahí experimenta en primera persona dos momentos claves: por una parte toda la barbarie que ha resultado tras la guerra y por otra, los inicios del despegue de un país centroeuropeo donde los avances comienzan a notarse de forma acompasada pero con mucho sentido común.

⁵⁶ Código empleado para referirnos a la profesora cuyo relato recogemos en esta tesis.

⁵⁷ Término empleado a modo de pseudónimo del enclave físico real al que pertenece el país de referencia.

⁵⁸ Se puede ampliar información en el portal de noticias: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2309746_page_1,00.html

“Mi propia familia estaba en aquel entonces remontando un poco la pérdida de la guerra, ¡lo habíamos perdido todo!, y lo único bueno es que, por ejemplo, la casa de mis abuelos se salvó de los bombardeos y las casas de mis tías también, de manera que hubo una época en que en la casa de mis abuelos tuvieron que vivir unas cuantas familias porque no había casas, o las casas de mis tías (tenían una gran casa) que se las dividieron en trocitos para poder meter a otras personas, ¡pero vamos!, ¡no es que mis tías lo hicieran, sino que se les impuso!”. [EPA3: 26]

Estos avances además de suponer para la Profesora “A” una importante apertura de mentalidad y de horizontes a todos los niveles sociales, también coinciden con dos grandes acontecimientos históricos con repercusión mundial y que ella, de una u otra forma, va a vivirlos muy de cerca: por un lado, hablamos de las grandes migraciones de población hacia Centroeuropa que se suceden en torno a los años 60 (uno de los países de los que parte de su población emigró fue España)⁵⁹ con dos objetivos muy claros: primero la reconstrucción del territorio asolado por la guerra (se contrata mucha mano de obra) y segundo, cubrir todos aquellos sectores de la producción en los que la demanda de personas se convierte en un condicionante para impulsar el desarrollo.

“El país centroeuropeo estaba súper dividido, allí estaban las tropas de ocupación norteamericanas, francesas, inglesas... ¡allí había de todo menos gente autóctona! (risas). Y sí que recuerdo que en algunas calles había como unos tubos, de esos grandes que hacen cuando hacen construcciones, y eso eran casas, pues el país estaba todo derruido porque cuando hubo la guerra, al final el objetivo era destrucción total (...). Por lo tanto, muy poco a poco, el país se estaba levantando y había mucha gente extranjera puesto que había muchísimos habitantes que no tenían nada y eso facilitaba que llegasen extranjeros (creo que lo hicieron bien, entre comillas, porque llevaron a las personas allí a trabajar, pero con contrato; ellos pensaron: ¡estas personas vienen aquí y dónde las meto!, y entonces hicieron unos barracones inmensos para meter a esas personas, puesto que tendrían que vivir, tendrían que buscarles casas y como los propios habitantes de las ciudades tampoco tenían casas, propusieron esa solución)”. [EPA3: 26]

Esta es una situación en la que muchos españoles (entre uno y dos millones) dejan nuestro país, ya sea huyendo del régimen dictatorial que está instaurado o bien para buscar nuevas oportunidades y, acabarán refugiándose en este país donde pueden “disfrutar” de un nuevo orden político, una nueva cultura, nuevas formas de mercado, etc., en definitiva, empezar una nueva vida en la que tiene cabida toda persona que esté dispuesta a trabajar⁶⁰.

“Era un poco una vida que empezaba a mejor pero en la que todavía arrastrábamos la guerra, la posguerra, etc., pero eso sí, allí nunca hubo miedo a hablar (lo único que la parte esta de los judíos nadie hablaba de ello pero todo el mundo lo sabía), incluso recuerdo que apareció, por aquel entonces, una obra de teatro, que a España ha venido posteriormente, que era el Vicario, donde estaba la figura de Pio XII como personaje que sabía lo que estaba pasando con los judíos, y entonces esa obra aquí en España, ¡imagínate! ¡si éramos católicos, apostólicos y romanos no podíamos hablar mal del papa!; o sea, fui a ver obras de teatro que aquí en España no se hacían, y por tanto ese país era un poco ¡el galardón de ver cosas que aquí no podía!, con lo que culturalmente también aprendí mucho en allí.” [EPA3: 26]

⁵⁹ Más información en el portal: <http://periodismohumano.com/migracion/la-mitad-de-los-emigrantes-espanoles-se-fueron-sin-contrato-de-trabajo.html>

⁶⁰ Se puede ampliar más información a través de: Vilanou, C. (2006). Formación, ciencia y cultura en la Alemania Imperial (1870 - 1918): el resurgir de la conciencia hebraica. *Philosophica*, 29, 335-355.

Respecto al otro gran acontecimiento que marcará parte de las estancias de la Profesora “A” en ese país centroeuropeo, es el asesinato de John Fitzgerald Kennedy el 22 de noviembre de 1963 en Dallas (Texas, Estados Unidos)⁶¹, a quien muchos habían considerado como un icono de las aspiraciones y esperanzas estadounidenses, pero cuya muerte coincidirá con su reciente visita a este país europeo el 26 de junio de 1963.

Supone por tanto un acontecimiento trascendental en el mundo y en la propia Europa, puesto que tras haber realizado proclamas ofreciendo su apoyo a todos los ciudadanos que sufrían la represión de la Unión Soviética (URSS), comienzan a emerger continuas especulaciones sobre la muerte de Kennedy que ponían en muchos casos en el punto de mira a este país europeo y con ello, todo lo que esto podía llegar a significar.

“En aquel tiempo sucedió el asesinato de Kennedy, en aquel momento, aquel día el país tembló porque Kennedy había ido a la capital y dijo: ¡Ich bin ein Berliner mehr!, es decir, ¡yo soy un berlinés más!; y entonces qué paso, pues que tras este suceso necesitan saber cómo queda “Centroeuropa” ya que en aquel momento estaba muy dividida y esto afectaba negativamente.”
[EPA3: 26]

Por tanto, este es el difícil contexto que acoge a la Profesora “A” durante la larga temporada en que vive en Centroeuropa —un contexto repleto de circunstancias esenciales que han marcado su historia vital y que en cierto sentido explican quién es la Profesora “A” en la actualidad; hoy se han detallado muchas vivencias a través de ejemplos, con los que creo que nuestra protagonista ha revivido algunos pasajes de su vida que no son del todo agradables para su persona [DPA1:5]— pero a pesar de ello, su presencia en ese país es rememorada como un punto de inflexión en su vida y acude a él para poder empaparse de una nueva cultura y de las imágenes de la nueva Europa que está empezando a forjarse.

Mientras tanto, la situación en nuestro país no es muy diferente a la que vive en los primeros viajes a Centroeuropa. En España también está muy reciente el final de una guerra, en este caso una Guerra Civil y como consecuencia de la misma, el país está inmerso en una dictadura instaurada por el general Francisco Franco que llegará hasta mediados de la década de los 70. Con este panorama, nuestra protagonista contempla cómo se transforma el país poco a poco y se aproxima muy rápidamente una ruptura en la evolución política, social, cultural, ideológica, económica, educativa, etc.... con respecto a las corrientes que emergen en Europa quedando España sumida en un aislamiento profundo (se cierran las fronteras) que acabará por instaurar un fuerte aparato de control y censura a todos los niveles (todo debe pasar la aprobación del poder eclesiástico y el político)⁶² determinando de una forma u otra su forma de vida.

“Cuando empecé a dar clases aquí en España estaba bajo el régimen de Franco (yo ya había estudiado bajo el régimen de Franco), y 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, había que no hablar mal de régimen, teníamos en la clase la foto de Franco y de José Antonio Primo de Rivera, 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]

⁶¹ Para más información visitar: <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/kennedyberlin.htm>

⁶² Se pueden localizar reseñas más extensas en: Martín, P. (1986). Las consecuencias de la Guerra Civil: dinero, finanzas y comercio exterior. *Economistas*, 4 (21), pp.20-23.

Queda por tanto un país aislado, con un ambiente de represalias y de rencor entre dos bandos opuestos (republicanos y nacionales) que tendrá consecuencias muy nefastas para la población en general. No obstante, será la ciudad donde ella reside uno de los territorios que más sufre el azote nacional, representado por una gran represión debido a que con el anterior sistema político (II República) se le planteó la posibilidad de tener su propio estatuto de autonomía y con la llegada de la dictadura todos sus privilegios finalizan y el Poder se centraliza en Madrid (centro de operaciones del gobierno Franquista). Pero quizás una de las represiones más conocidas junto a la prohibición de la práctica de la lengua de la región (una prohibición que llega incluso a sancionar por hablar en esta lengua), es sin lugar a dudas la represión ejercida sobre la educación. En esa ciudad está terminantemente prohibido, por supuesto impartir algún tipo de docencia su propia lengua, pero de igual modo, el régimen establece qué contenidos hay que trabajar en cada materia y cómo deben de impartirse con el fin de evitar el librepensamiento y posibles sublevaciones ante ideas renovadoras o liberales, para lo cual el control en la cultura también se vuelve algo inexpugnable (las obras literarias y no literarias deben de pasar la criba del Estado y toda aquella obra que la censura no considere apta, es destruida inmediatamente y los escritores que reincidían en sus ideales contrarios al régimen son exiliados del país o encarcelados). Así pues, la educación queda como un recurso canalizador de la ideología franquista.

Una educación inicial diferente

Por supuesto, la Profesora “A” no es ajena a todo ello y cuando asiste por primera vez a la escuela, lo hace en un centro en el que vive en primera persona las represiones impuestas por la dictadura y en la que de un modo otro quedan reflejadas las ideas del régimen.

“En la época educativa, la época de Franco tuvo influencia puesto había unos libros ¡y esos había que darlos y se ha acabado! (...) Por lo tanto, en ese aspecto no me preocupaba, solo me decía a mí misma: hay cosas que hacer y se hacen, que no es que fuese reivindicativa ni nada.”
[EPA3:27]

El centro en el que estudia es un centro privado y unitario, que se sostiene con las matrículas del alumnado y con una pequeña subvención que recibe por parte del Estado y cuyo dueño y director es un señor muy estudiado, docto, (pedagogo y matemático) y con grandes influencias dentro del contexto regional en el que se enclava el centro. Con estas características, éste no será un centro cualquiera y en él, el funcionamiento es muy distinto (siempre de puertas hacia dentro) respecto a lo que la mayoría de centros estatales⁶³ realizan: ahí cabe la oportunidad de aprender a través de la coeducación y desarrollar unos conocimientos alejados de los que gobierno central establece para la enseñanza, por lo que este centro educativo acaba convirtiéndose en uno de los pocos reductos en los que la cultura y la ideología opuestas al régimen tienen una pequeña oportunidad con la que vislumbrar a su alumnado, sin tener por ello que dejar de sufrir constantes incautaciones de material escolar, a modo de azote del régimen.

“De todas maneras, en el centro en el que yo estuve (...), el dueño y director del centro era un señor republicano, era muy nacionalista... Y por aquél entonces estaba prohibido hablar en otra lengua que no fuese el castellano, pero ese señor se saltaba las leyes a la torera (risas), hablaba todo en la lengua de la comunidad autónoma y ponía todo en “esa lengua”; no es de

⁶³ Se puede ampliar información en: Boix, M (2005). *La educación de las niñas, una lucha histórica*. Obtenido de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article186>

extrañar por tanto, que muchísimas veces viniese la policía y cerrase el colegio, aunque al día siguiente lo abrían, o sea, que yo no vivía eso de ¡Oy lo que ha pasado!., sino que lo vivía en el sentido de: ¡ea qué pasa!., ¡ah que nos vamos para casa, pues nada!., y al día siguiente: ¿Está abierto?, ¡pues venga a la escuela!.. O sea, ese señor tenía que tener dentro de la policía unos amigos o a alguien porque tal como se cerraba el centro se abría al día siguiente”. [EPA3:22]

“Pero fue un colegio desde casi todos los principios mixto, esto en aquel entonces era muy difícil; ¿Y cómo hacía para que pareciera que fuera un colegio en el cual en unas clases estaban los niños y en otras las niñas?(...), ¡y lo hacía así porque la ley lo decía!., pues ahora bien, estaban los niños y estaban las niñas haciendo un trabajo de forma individual, ya que se trabajaba solo y el profesorado iba de un lado para otro mirando cómo hacías las practicas, pero en el momento de la clase se unían”. [EPA3:22]

“(…) era un colegio que tenía un sistema y unas ideas pedagógicas diferentes, y pese a que teníamos que seguir unos textos, pero fíjate: ¡lo que nunca vino fue una inspección!., (...) ¡no apareció una inspección nunca!., y si apareció no pasaría del despacho.” [EPA3:27]

En este sentido, nuestra protagonista recibe una educación básica que se desmarca un poco de la educación que reciben muchos de los niños y niñas de su edad en un entorno muy cercano y se aproxima más a una formación en la que la llegada de nuevas ideas es una constante, donde las oportunidades para aprender tienen un amplio abanico de posibilidades y donde la configuración integral como persona bebe de unas fuentes próxima al resto de Europa.

“Ese señor había estado en Rusia, entonces las normas que había en ese colegio a mí me gustaban mucho. La pedagogía que yo aprendí y que él había traído (porque él era pedagogo y también matemático) las había traído de Rusia, y tenía unas ideas preciosas que a mí me marcaron mucho”. [EPA3:22]

“También me gustaba su forma de trabajar, hacíamos muchos trabajos que él decía: ¡vamos a hacer conferencias!., se trabajaba mucho la expresión oral y eso a mí me ha quedado mucho, o decía: yo voy a investigar sobre los animales, o como él era “muy nacionalista” te decía: ¡vamos a investigar sobre la iglesia que hay aquí en el pueblo que es una iglesia gótica o una iglesia románica, o sobre el románico de “la comunidad autónoma”; claro, él te iba llevando por los ámbitos que a él le gustaban, pero siempre tú 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 de la escuela (...) e iban a escuchar a ese niño o esa niña que estaba dando una conferencia; (...) o sea, se trabajaba lo que hoy en día son las facultades o todos los aspectos cognitivos. Trabajábamos de una forma muy diferente, y los sábados que también estábamos en el colegio íbamos al campo y estudiábamos la naturaleza, íbamos de excursión, yo creo que entre Rousseau y luego Makarenko (risas) aquello era, ...”. [EPA3:23]

Será esta etapa de escolarización primaria un periodo en el que nuestra protagonista, a pesar de encontrarse con grandes condicionantes externos para su proceso de aprendizaje (que hacen de la escuela un bastión esencial para desarrollo y consolidación del régimen) experimente el despertar nuevas sensaciones en su personalidad para proseguir en el camino educativo iniciado, dar comienzo a

su andadura en el periodo de enseñanzas medias⁶⁴ y no dejarse amedrentar por el contexto tan negativo que envuelve a la sociedad española de la época.

Aunque accede a una nueva etapa educativa, esta se caracteriza por ser muy similar a la anterior, en lo referente a lo académico, pero en la que emergerán grandes acontecimientos en la vida de la Profesora “A”.

Nada más dar inicio a sus estudios de bachillerato elemental, estos pronto se verán interrumpidos por su incursión en el mundo laboral. La Profesora “A” cuenta entonces con unos quince o dieciséis años de edad, y es esta la primera vez en que al entrar en un aula ocupa una posición distinta a la que había venido ocupando hasta ahora, es el momento en el que por primera vez afronta el proceso de aprendizaje desde el rol del docente y no de alumno, convirtiéndose este en un acontecimiento muy relevante para la vida de nuestra protagonista como lanzadera para su posterior trayectoria como profesional de la enseñanza.

“Hice el bachillerato en “una ciudad en el norte de España”, y aproximadamente, cuando tenía quince años, una cosa así, debido a que yo hablaba dos lenguas (...), empecé a dar clases particulares de estas dos lenguas (...) en un pueblecito al lado de mi ciudad y ahí tuve bastante éxito, y para aquella época yo ganaba mi dinerito.

Al poco tiempo, en un colegio, el mismo que en que yo había estudiado, también me pidieron dar clases (¡todo esto con dieciséis años!), pues dio la casualidad que en el colegio necesitaban una profesora de infantil, y entonces comencé a dar clases de infantil, y de idiomas en el mismo colegio que había estudiado. Pero el problema era que tenía que seguir mis estudios y en aquel momento empecé a dar clases, con lo que finalmente los estudios los dejé un poquito más aparcados, aunque quizás fueron dos años nada más”. [EPA1:1]

Nuestra protagonista comienza a ganar dinero y a tener una vida un poco más centrada en su trabajo porque además de servirle éste como sustento personal, en el núcleo familiar se hace urgente aportar dinero ya que con el transcurrir de la guerra la familia se había visto desprovista de los privilegios con los que contaba hasta entonces. Ésta será una situación que se prolonga durante varios años y, trascurrido este periodo, regresa de nuevo a Centroeuroa (por motivos familiares) y ahí tratar de finalizar sus estudios de bachillerato.

Esta será una corta estancia de tiempo, pero lo suficiente para además de completar los estudios y convivir con otra cultura, tener el calor de la familia y tomar un respiro de “aire fresco” con el que volver con nuevas sensaciones a nuestro país. Un país donde descubrirá nada más llegar que la formación cursada fuera de nuestras fronteras no tiene validez y tendrá que volver a repetirla toda ella si quiere promocionar hacia la universidad. Aún así, decide afrontar esta nueva barrera en el camino educativo y lo hace sin ningún ápice de desánimo, todo lo contrario, sigue estudiando como gesto de rabia ante los continuos contratiempos que le sobrevienen y junto con el apoyo de su familia.

“En Centroeuroa hice como si fuese el quinto o el sexto de bachillerato (...) y cuando me vuelvo a España me encuentro que aquello que había hecho allí no me sirve aquí; ¡bueno!, pues vuelvo hacer el quinto y el sexto aquí, porque yo quería y mi padre también quería que

⁶⁴ Más información en: Lorenzo, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Editorial Complutense: Madrid.

estudiara, y de todas maneras mi familia siempre ha vigilado mucho la formación porque por desgracia Centroeuropa, en un momento dado, tuvo una guerra y ahí se perdió todo, todo, todo (de igual modo, en España también hubo una guerra y también afectó a mi familia), mientras que antes de llegar esta situación, habíamos tenido una relativa tranquilidad; así pues, mi padre había decidido por aquel entonces que lo único que no nos podían quitar, ¡que ya nos lo habían quitado todo!, era lo que aprendíamos, la educación. Eso no se podía arrancar de la persona. Por lo tanto yo continué estudiando a la vez tenía que trabajar (ya había perdido un montón de años estudiando, aunque sí que me que me sirvió para después), así que trabajaba de día y estudiaba de noche, y así llegue a la universidad". [EPA1:2]

Todas estas vivencias y experiencias le van a servir para ir demostrándose a sí misma que el esfuerzo personal y el apoyo de su familia cada día más se convierten en los pilares a partir de los cuales va alcanzando las metas que a corto plazo se propone y que finalmente le van a permitir llegar a un nuevo horizonte, en el que se atisban de nuevo diferentes retos y metas personales que harán de la Profesora "A" una persona más segura de sí misma y sin miedos a posibles contratiempos.

La etapa universitaria: del "gris español" a la claridad europea pasando por la profesión docente

Tras el periodo como alumna en las enseñanzas primaria y media, nuestra protagonista accede a la enseñanza universitaria con unos ideales educativos y un bagaje cultural muy distinto a los que muchos de sus compañeros han podido disfrutar y es con todo ello como inicia su camino como estudiante en la "Universidad B". No obstante, este caminar como estudiante universitaria no será por un sendero plagado de glorias, sino que más bien 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 provocar en ella numerosas experiencias y sensaciones que poco a poco le harán forjar una personalidad muy fuerte con la que afrontar el resto de situaciones acontecidas a lo largo de su vida.

Concretamente su llegada a la universidad coincide con la última etapa del franquismo en la que la apertura económica empieza a hacerse notar en nuestro país, empiezan a abrirse fronteras al turismo o se va suavizando muy progresivamente el control del régimen sobre la población (aún así se seguía teniendo muy presente la importancia de la ideología y por tanto, el control de las escuelas y universidades para asegurar la transmisión de la misma), pero aún así, será esta una primera etapa en la que nuestra protagonista ha de convivir con el miedo a una posible detención en uno de los múltiples asaltos que realizaban los "grises" (cuerpo de policía armada y de tráfico del Franquismo) a la universidad (con el objetivo de eliminar posibles manifestaciones contrarias al régimen, o bien para hacer notar la presencia del propio régimen) y con la consiguiente deportación a Centroeuropa (nuestra protagonista durante muchos años tuvo doble nacionalidad) de donde no podría volver si esto ocurriese.

"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 cuando veo esta universidad o veo "la Universidad B", me doy cuenta de que ahí esa influencia del régimen sí lo percibí (en la universidad yo he estado en tiempos de Franco, en el tiempo que acababa Franco y en el tiempo post-Franco), sobre todo en el tiempo de Franco y a finales del periodo dictatorial, cuando entraba todos los días la policía y quemaba esto y lo otro, ¡que si ahora no vamos a clase!, ¡que si se hace una manifestación!, ¡que si se hace una asamblea!...". [EPA3:28]

“También es verdad que en mi propia familia temían porque habían padecido la guerra y estaban marcados por el otro bando, entonces por su parte también me decían: ¡cuidadito no te mezcles, cuidadito no digas...! , y como estaban con los cuidaditos pues yo ya no me atrevía a decir nada; pero lo que sí recuerdo (entonces yo tenía doble nacionalidad) es que mi padre me decía: Si a ti te cogen en una manifestación o lo que sea, a ti te llevan directo a la frontera y te mandan fuera, ¡así que no te metas en líos!, y también me decía: si tú ves un pelotón de policías (risas), ¡tú adelante, pero sin correr! (esto sí que me había pasado varias veces en la universidad, o bien llegaba la policía y entraba, o la cercaba, y yo salía con mis libritos, y con un paso firme pasaba al lado de la policía “muerta de miedo” (...), pero nadie me cogió ni me hizo nada”. [EPA3:27]

Esta es una época que le toca vivir donde la universidad española⁶⁵, toma un rumbo muy distinto al recibido de herencia tras la II República y donde las revueltas estudiantiles hacen que la tensión siga en aumento con las fuerzas de régimen, se generen numerosas huelgas en las que durante varios días las universidades permanecen cerradas y en la que la preocupación por un posible incidente es palpable entre sus familiares (no tienen intención de rememorar de nuevo el horror que supuso la guerra y las consecuencias que tuvo), con lo cual este escenario no es el más tranquilizador ni para nuestra protagonista ni para sus padres, pero aún con todo, de una forma u otra tratan de afrontarlo con la “normalidad” que puede suponer vivir bajo un régimen dictatorial.

En definitiva, todo esto se transforma en una dificultad a superar en el devenir de su trayectoria formativa en la universidad y adquirir de ellos aprendizajes con los que afrontar con decisión el nuevo reto que se presenta ante ella en esta nueva etapa. Ha de tomar una decisión sobre qué perfil profesional quiere otorgar a su futuro.

Ésta no es una decisión nada fácil de tomar ya que tras su vuelta de Centroeuropa y habiendo finalizado el bachillerato en España, 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 de un nuevo plan de estudios⁶⁶ le daba la posibilidad de redirigir sus estudios en cualquier momento y dejar una puerta abierta a una posible variación en los mismos. Con estas dos premisas a la vista y tras barajar algunas opciones para seleccionar una carrera acorde a sus posibilidades personales y profesionales, se decanta finalmente por una titulación afín a las Ciencias de la Educación, e inicia su andadura como alumna universitaria.

“Cuando entré en la “Universidad B”, primero tuve que hacer la matricula (como yo trabajaba de día) adaptándome a las circunstancias de qué carreras se ofertaban nocturnas y entre estas tuve que hacer la selección (no podía dejar de trabajar porque el dinero hacía falta en casa), y la segunda cosa, teníamos en “la Universidad B” el “Plan Estudio B”, un plan en el cual tú empezabas con asignaturas generales y luego en tercer año pasabas a las optativas y ya enfocabas la carrera. Y concretamente, esto me gustó porque al principio yo no lo tenía muy claro, y (...) así empiezo con las clases de las asignaturas obligatorias y dos optativas por si acaso decidía cambiar mis preferencias más adelante.

⁶⁵ Más información en Rodríguez, C. (2002). *Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura, continuidad (1931-1951)*. Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, Madrid.

⁶⁶ Más información en Siguan, M. (1978). La enseñanza universitaria de la psicología en España: notas para su historia. *Anuario de psicología*, 19, pp.125-138.

Paso a segundo y aquí cojo las obligatorias, y veo otras materias que me gustaban o que había cursados una parte antes pero que se daban exclusivamente por la mañana, o te exigían latín, griego y sanscrito, y yo la verdad que ya había quedado harta de latín, griego y sanscrito (risas), y la opción de arqueología la dejé; ¿Entonces qué cojo?, entonces cogí materias afines a las Ciencias de la Educación, la salud, y las artes (esta última por si acaso); por tanto, en este curso hice las optativas más las obligatorias.

Cuando acabé el segundo curso, resulta que las materias cercanas a artes se hacían por la mañana y entonces quedaba descartado, y me quedaba la historia que quedé un poquito harta con el profesor que tuve (risas), no me cautivó la verdad, y entonces me quedaban “dos titulaciones afines al ámbito de las Ciencias de la Educación y de la salud”, y opté por la más próxima a la educación pero con aportes de las Ciencias de la Salud, que además se llevaba más y se hacía de noche; digamos que entonces ahí empecé mi carrera”. [EPA1:2]

Mientras tanto, de forma paralela a sus estudios, su trayectoria profesional como maestra en la escuela avanza a pasos agigantados, y de impartir clases en la etapa de educación infantil en un primer momento, su presencia en el centro se torna muy trascendente y copa varios niveles educativos en los que acabará impartiendo docencia (Educación General Básica, Formación Profesional, clases de distintos idiomas...), lo que le sirve en gran medida para asimilar, afianzar, contrastar y poner en tela de juicio algunos de los contenidos que recibe durante su formación en la universidad. Y es precisamente esto último lo que le hace descubrir que a pesar de ser una situación muy difícil de sobrellevar y que exige de grandes sacrificios, empieza a obtener algunas ventajas de todo ello.

“(...) estaba dando clases, ya no solo a infantil, a bachillerato, daba clases a lo que era EGB con clases de lengua, de idiomas, también impartía FP, daba clases de todo a tiempo completo, todas las gamas de clases a todos los niveles; (...) ahí yo podía explicar muchas cosas de las que me enseñaban y la verdad que fui muy feliz, lo que pasa es que empezaba las clases a las seis de la tarde y (los sábados también) después estaba trabajando; estos fueron años, de verdad, de mucho sacrificio”. [EPA1:3]

“(...) además siempre me he enfrentado un poco en la universidad a muchas cosas porque yo tenía la práctica cada día y la universidad te daba mucha teoría, pero la práctica la tenía yo ya, y cuando a mí me hablaban de cómo hacer una tutoría o cómo tratar a un niño con discapacidad de una forma u otra, me parecía muy bien que me lo dijeran, yo lo apuntaba todo, pero luego yo tenía lo que a mí me pasaba en el centro (estaba en un colegio con una clase unitaria, eran cincuenta y seis alumnos entre los cuales había unos quince que tenían ocho años, otros quince con otra edad y otros de otra edad, y eso había que llevarlo adelante), entonces cuando me hablaban de cómo llevar una clase, yo les decía: perdón, yo tengo una clase unitaria y tengo esto, y me decían: ¡hombre pues mire!, para quitárseme de encima, ¡usted va a venir el próximo día, va a dar aquí una clase y va a explicar cómo lo hace!, y así me callaba la boca y al mismo tiempo yo hablaba un día en clase, pues además a ellos les interesaban las características de una clase unitaria, qué problemas tenía, etc., así que yo creo que era el conejito de indias de la educación.” [EPA1:9]

Es un momento en el que tiene la oportunidad de desarrollar una didáctica muy personalizada y en la que las influencias recibidas del exterior juegan un papel muy importante para promover una educación diferente a las que se estilaba en el resto del país.

“(...) una de las cosas que teníamos era que los niños visitasen todos los museos de la ciudad, ¡y eran tantos museos que hasta en el colegio se hacía una programación para las visitas!, y además esas visitas eran totalmente gratis; también se les llevaba a conciertos, (yo los había llevado varias veces), o si estábamos estudiando el románico pues iban a ver iglesias románicas, (...) se tocaban hasta las paredes para ver las piedras cómo estaban dispuestas, cómo estaban los restos romanos, (...) y claro, todo esto se le ofreció a los niños y a la vez pues me lo ofrecieron a mí. (...). O sea que había un avance pedagógico tremendo”. [EPA3:25]

Aunque todos los acontecimientos que se suceden en este periodo son nuevos desafíos a los que nuestra protagonista se enfrenta con serenidad y con prudencia, también comienza a descubrir el lado más amargo y difícil de este trabajo. En el centro se encuentra que ha de afrontar algunas situaciones que le exigen dar de sí una respuesta precisa y acorde a las características particulares de casos muy específicos, por lo que pone en marcha toda una gama de habilidades y destrezas con las que tratar de adquirir formación complementaria para ir más allá de una simple atención a los alumnos. Así es como decide cursar una nueva licenciatura con la que mejorar su didáctica (aprovechando que con el Plan Nuevo tiene muchas asignaturas comunes y sólo tiene que realizar algunas de la parte específica) e iniciarse en camino de la atención a la diversidad.

“En una de mis clases había un niño discapacitado visual, así que tuve que aprender a darle clases.” [EPA1:6]

“Entonces pensé: con esta titulación puedo conocer el problema que tiene una persona o intentar saberlo, pero me falta algo, me faltaba una formación para cómo arreglar ese problema, y entonces decido cursar una titulación muy afín a las “Ciencias de la Educación”, de la que creo que sólo tenía que hacer algunas asignaturas”. [EPA1:3]

Comienza así una nueva etapa en la universidad en la que por una parte, su trabajo en el centro le reporta numerosas experiencias profesionales que emplea como fuentes de las que obtener información y formación para ir poco a poco definiendo su perfil e identidad profesional en un escenario en el que cada día se siente más cómoda y del que obtiene una retroalimentación muy positiva para seguir adelante (tal es la seguridad que alcanza en su trabajo que entre los nuevos roles que desempeña se encuentra afrontar la dirección del centro), pero en la que por otra parte, también percibe un notable cambio social en el país y al mismo tiempo en el entorno educativo que envuelve a la enseñanza universitaria y no universitaria, muy distinto a su vez del que se encuentra en su primera etapa.

“(...) cuando muere Franco y finaliza la dictadura, me pareció la universidad muy aburrida, era una universidad silenciosa, ¡pero de aburrimiento total!, nadie decía nada, todo estaba bien, y la verdad, es que el alumnado que antes era reivindicativo (que si quería las clases así, o que se les diera esto o lo otro...,) se volvió pacífico y manso de la noche a la mañana (demasiado manso para mi gusto).” [EPA3:28]

Así transcurrirá su segunda etapa en la universidad, un nuevo panorama en el que todo parece tranquilizarse y donde la nueva titulación que cursa no es sólo su objetivo más a corto plazo, sino que además el trabajo que desarrolla día a día en el centro educativo, al igual que le ha incitado en cierto modo a centrarse en la didáctica, a cada instante le invita a continuar indagando en el terreno del aprendizaje (cómo se aprende), y desde sus indagaciones en el terreno de la psique da un paso más al

plantearse una autentica profundización en este campo de conocimiento a través de la realización del doctorado.

Esta decisión no es una decisión que nuestra protagonista se tomase a la ligera, sino que viene meditada a raíz de los últimos años por un madurez en su formación y su personalidad, además de por aquellos condicionantes que encuentra en su trabajo y la necesidad de adquirir una formación quizás algo más específica y sobre todo con más profundidad sobre un determinado campo de estudio de la educación. A raíz de ello se sumerge en la realización de una tesis doctoral que parte de la mano de un prestigioso Doctor de una universidad española, junto a quien desarrolla su investigación en torno a una línea temática muy novedosa para la época en España. Es más, tan novedoso es el tema en el que inicia su periodo investigador que tendrá que, gracias a los contactos de su director y a su dominio de distintas lenguas, contactar con profesionales de países centroeuropeos con los que poder intercambiar conocimientos, impresiones y experiencias para poder recabar información y desarrollar el tema con el suficiente rigor científico para que se puedan abrir ante ella amplios campos de conocimientos en los que indagar, y sobre todo con los que acercarse otra cultura y nuevas formas de entender y de afrontar las situaciones que en la educación nacional percibe.

“En primer lugar, decirte que en aquel entonces, con dos carreras, yo pensaba hacer la tesis en una temática ligada a la titulación “educativo-sanitaria” (la primera titulación que cursé), de ahí que me empezó a dirigir la tesina el doctor “Jaume”. La tesina se refería a un ámbito de conocimiento concreto desde el que trabajo con un grupo de personas que en aquel entonces estaban en “una ciudad europea” y con el que yo estaba muy entusiasmada; ahora bien, cuando empecé a hablar de este tema aquí en España ¡no había nada de ello!, ¡ni siquiera en Theseus!, (...), y entonces me encontré con una tesina muy linda, muy bonita, pero ¿Cómo yo continuaba en un doctorado por esa vía?, entonces el director de la tesina me dice: ¿Por qué no te dedicas a otra vertiente diferente? (...),y en aquel momento me vine abajo porque digo: ¡dios mío, yo no me meto en esto!, pero él estaba súper interesado, porque él estaba en una investigación relativa a ello junto a una profesora de una universidad europea.” [EPA2:11-12]

Aún con las dificultades propias que le plantea la elección de este tema, el impulso por desarrollar un tema novedoso en España a través de enlaces importantes con otras universidades europeas hace que su trabajo no pase desapercibido para la su universidad, y para otro muchos profesionales que acabarán interesándose por el mismo, de tal manera que nada más finalizar esta parte inicial del doctorado, y tras algunos desencuentros con su director prosigue adelante con la realización de la tesis doctoral, pero en esta ocasión de la mano de un nuevo director de tesis. Es decir, propone un nuevo giro a su investigación, aunque partiendo desde el mismo campo de conocimiento, hacia una nueva dimensión en la que nuestra protagonista se ensimisma y en la que pone en marcha todas sus estrategias como investigadora para conseguir información del extranjero y poder completar una tesis doctoral acorde a las exigencias que ella misma se impone y que el propio tema le demanda.

“Entonces empiezo a pensar y a leer otra vez, a ver que me interesaba, y me interesa un tema que se lo explico al profesor “Santos”, a él le gusta, pero cuando empiezo a trabajar con él y empiezo a traerle libros del extranjero, que en aquel entonces eran difíciles de traer aquí, comienza a hablarme de Piaget, ¡y venga Piaget!, y ¡haz esto por Piaget!, total que yo me veía haciendo una tesis piagetiana, que me gustaba, la verdad, porque aunque a mí me gusta todo, yo tenía un proyecto muy bonito, que desde el inicio me gustó mucho, y con el que, como yo trabajaba en centros, podía hacer todas las experiencias previas para mi investigación; pero

pese a ello y aunque el profesor “Santos” estaba muy entusiasmado, éste intentaba aproximarme a otros campos.” [EPA2:12]

De nuevo comienza a contemplar cómo no todo sale como nuestra protagonista pensaba inicialmente, y verá cómo esta nueva tentativa para desarrollar su tesis doctoral se verá frenada por diversos reveses que provocan que, definitivamente, no tenga más remedio que dejar la tesis doctoral apartada durante un periodo de tiempo, y aprovechar ese impasse para reflexionar y dedicarse por entero a su familia y trabajo.

“(…) En aquel momento, mi director tiene que hacer su cátedra y se va a otra Universidad del norte de España (no sé exactamente dónde sacó la cátedra), y precisamente, en aquel momento también me surge a mí un problema personal de enfermedad, y entonces lo paro todo, pues yo no podía seguir esto sin un tutor que estuviese allí, cercano, que me orientase, y él no me contestaba, así que lo paré”. [EPA2:12]

Tras este periodo de tiempo en el que ha mantenido al margen el desarrollo de la tesis doctoral, a continuación se sucede un nuevo periodo en el que retoma fuerzas para volver a emprender con intensidad sus continuos estudios en el campo de la didáctica a la vez que continua poco a poco tanteando el sendero de la investigación, y será así como conoce al catedrático que a la postre será el director de su tesis doctoral.

Esta persona que se cruza en la vida de nuestra protagonista, rápidamente pasa a convertirse en uno de los pilares fundamentales en los que apoyarse para retomar de nuevo los estudios, y al mismo tiempo le hace interesarse por nuevos campos de conocimientos en los que le brinda la oportunidad de profundizar de aquí en adelante, y desde los que avanzará en la senda por la senda de la investigación.

“En aquel impasse de tiempo estaba haciendo mi segunda titulación y de pronto me encuentro unas asignaturas, (...) que no correspondían a lo mejor a mi línea, pero que a mí me gustaban; y es precisamente en una de ellas donde encuentro a un profesor muy bueno, el profesor “Solans”, quien al ver que yo no podía asistir a las clases por mi trabajo me dice: ¡tú no puedes asistir a las clases, pero tienes que leer doce libros!, entonces empiezo a leer los doce libros y se los iba explicando a él, los iba trabajando y eso me gustó. Así que un día hablando con él, le digo que yo leo en otro idioma, que me gusta mucho “Centroeuropa”, que mi corazón palpita en esa dirección y me dice: ¡pues bueno!, ¿porqué no leemos autores de ese país si te gusta? y empiezo a leer a autores europeos, ¡y a mí eso me encantaba! con él discutía y poco a poco empieza a pensar y a decirme que porqué no empiezo una tesis sobre un tema relacionado con mis intereses (...), concretamente sobre una forma de enseñar que a mí me gustaba, y de la que en realidad yo había tenido la oportunidad de disfrutar solo en mi formación inicial (no había sido total porque cuando yo estudiaba el bachillerato por letras te hacían estudiar con muchísima memorística y con poca reflexión), y a mí me gustó muchísimo el tema, y digo: ¡pues vamos a empezar la tesis!. Y la empiezo con él.

Una tesis que era principalmente en otro idioma (...) y con la que la “Universidad B” se portó maravillosamente bien porque todos los libros de aquella época que yo necesitaba, eran libros incunables, yo pude (con un certificado, con una autorización que me dieron) estar dentro de la biblioteca, pero como en una jaula de cristal donde estaban los mejores libros, y ahí los tenía todos a mi disposición, o me trajeron libros de donde yo quisiera a través de los prestamos interbiblioteca.” [EPA2:12-13]

Mientras toda esta vorágine (segunda titulación y tesis doctoral) va tocando a su fin y el trasfondo socio-político parece entrar en una relativa calma tras casi cuarenta años de inestabilidad permanente, a la Profesora “A” le surge un nuevo contratiempo a nivel profesional: de un tiempo hasta ahora el centro en el que trabaja comienza a tener numerosos problemas y ve abocada su labor docente a su fin, y con ello todo lo que esto supone tanto a nivel de sustento económico para su familia, y a nivel de sustento profesional para ella ya que le estaba permitiendo pagarse unos estudios que mejorasen su ejercicio profesional y le cualificasen aún más en su campo de conocimiento.

“El centro comienza a no cumplir la función para la que había surgido. Así, si un alumno no iba bien en la escuela pública, lo llevaban a aquella y mejoraba, entonces pasa a convertirse en la conciencia pedagógica de muchas escuelas, y eso no interesaba” [EPA3:25]

“(...) entonces comienza a ir regular, y a mitad de la carrera que yo estaba cursando (...) el centro cierra; (...) además, con anterioridad, se incendió y tuvimos muchos problemas, entonces en aquel momento el centro cierra y digo: bueno ¿yo que hago? ¿Dar clases particulares?”. [EPA1:3]

Con lo que en pocos meses verá cómo todo lo que había estado construyendo en los últimos años comienza a venirse abajo rápidamente y deberá, por tanto, emplear alguna estrategia con la que salir adelante y plantear este episodio de su vida como el punto de partida hacia una nueva meta personal y profesional.

LA INCURSIÓN EN LA ESCUELA ESTATAL: UN PUNTO DE INFLEXIÓN

Corren los años 80 cuando nuestra protagonista se ve abocada a una situación nueva para ella como es el paro, pero de la que saldrá muy rápidamente gracias al inestimable consejo de un compañero, quien le plantea la posibilidad de presentarse a unas oposiciones al magisterio por la vía estatal.

Éste es un planteamiento que surge sobre la marcha, sin tiempo de haberlo preparado a conciencia, y al que hace frente acudiendo a toda su experiencia formativa y profesional acumulada, y convenciéndose a sí misma de que está suficientemente preparada para superarlo y que tiene la suficiente experiencia como para seguir demostrándose que está cualificada profesionalmente para desempeñar la labor docente, que es sin dudas lo que más le gusta.

“Me quedo sin trabajo(...), pero un compañero me dice: ¡oye mira!(porque el centro cerró en mayo), ¡van a salir las oposiciones de maestro!; y en ese instante digo ¡bueno, adelante! pues como en aquel entonces uno se podía presentar a la oposición que quisiera, me presenté a dos clases de oposiciones: unas oposiciones del ayuntamiento, que también eran para unos colegios del ayuntamiento (son centros que tienen muchísima fama porque tenían un movimiento muy bueno y de muchos años), y las saqué, pero no con la calificación suficiente como para conseguir una plaza. Entonces, visto esto me presento a las otras, las del Estado (las normales, las de todo el mundo), y las saco a la primera también, sin haber estudiado y sin habérmelas preparado, y ahí sí que alcancé la interinidad”. [EPA1:3-4]

“Bueno, pues gracias a Dios, me quedé sin trabajo en junio y empecé a trabajar en septiembre, o sea, que estuve muy poquito en el paro (...). Hago las oposiciones en el 84”. [EPA1:4]

Este será el giro fundamental que recibe su trayectoria profesional, no por un cambio de escenario, puesto que éste sigue siendo el mismo (la profesión docente en la enseñanza primaria), sino por todo lo que supone depender del Estado, principalmente un sueldo seguro y una estabilidad laboral asegurada. Así pues, y sin apenas tiempo para asimilar todo lo que le había ocurrido en su anterior centro de trabajo, nuestra protagonista se encuentra con una interinidad que le brinda la oportunidad de volver a trabajar en la misma región y en un nuevo centro educativo, en este caso público y con características algo más diferentes a lo que se había encontrado hasta ahora.

Por lo tanto, superar estas oposiciones es un momento especial y con un significado muy poderoso, ya que le supone algo más que volver al trabajo, le supone demostrarse a sí misma que el sacrificio realizado hasta el momento ha obtenido su recompensa, no ha caído en el vacío, y al mismo tiempo es el propio Estado el que ratifica su valía como docente tras la superación de una prueba exigente.

“(…) No es que sacara yo un diez ni mucho menos, pero aquellas oposiciones fueron difíciles porque mientras que todas las asignaturas de letras las saqué con más nota, en las de ciencia obtuve menor puntuación, aunque aprobadas, ya que yo no estaba ahí tan especializada en este ámbito de conocimiento. Ése era el primer examen. Después, en el segundo examen había que elegir una especialidad y estuve pensándomela y digo: lo hago en francés, porque yo sabía francés (...), pero claro, yo tenía detrás una formación muy amplia en dos áreas de conocimiento ligadas al campo de la educación y (entonces la oposición ligada al área de la “atención a la diversidad” no existía), como existía preescolar, pues digo: ¡en preescolar va a haber material para que yo pueda trabajar! Así que me presento a las oposiciones de preescolar y en una especialidad concreta, hice un buen examen y me fue muy bien porque esa especialidad (...) se me daba más o menos bien, y después (...) había que hacer una programación y defenderla, (...) y una vez tenías eso, (...) te tenías que examinar de “la lengua de la región” (...). Todo ello lo aprobé.” [EPA1:4]

Al margen de lo positivo, a nivel personal y profesional, que le aporta pertenecer al cuerpo de funcionarios del Estado, esta situación también provoca que nuestra protagonista experimente un importante contraste en su modelo pedagógico y pase de trabajar en una enseñanza alejada de los modelos más tradicionales ejercidos por los centros estatales (un modelo recibido desde su llegada a la educación privada como alumna primero y ejercido como directora después, y desde el que tuvo la oportunidad de formarse a todos los niveles y bajo influencias más cercanas a ideales europeos) a recalar en un modelo que recoge la herencia de un periodo dictatorial, que a pesar de haber intentado transformarse con diferentes reformas llevadas a cabo (sobre todo con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970)⁶⁷, presenta todavía un amplio margen de mejora.

Aun con todo asume su nuevo rol en un primer destino ligado a un centro ubicado en un barrio difícil, donde la pobreza y la marginalidad han hecho estragos durante años, y es ahí donde va a poner a prueba su modelo docente en aulas repletas de alumnos, donde las situaciones más complicadas a nivel personal afloran a ras de piel y donde la educación cobra un sentido mucho más impersonal y distante a lo que ella había vivido hasta este momento.

⁶⁷ Se puede ampliar información en: Blanco, H. Dávila, S. y Sarrapio, P. (s.f). Evolución histórica del sistema educativo español. *Educación y Futuro*. Edición digital. Obtenido de <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>

“En septiembre empiezo a trabajar dentro de lo que es el Estado (...) y claro, ahora hay que elegir destino, y mi afán era no irme de la capital, pues ahí tenía mi casa, mi familia, y yo no me quería ir, pero claro, como había pocas plazas, y una de las plazas era en una zona a la que nadie quiere ir (el que había ido antes que yo decía que no quería ir de nuevo), (risas) pues entonces yo digo: ¡venga, pues me voy yo!, y cogí y me fui. Incluso dio la casualidad de que la directora de ese colegio estaba en la selección de las plazas y me dijo exactamente que aquello no era Jauja (yo sabía exactamente lo que era); pero bueno así yo no me iba de la capital (...) y aunque allí sufrí, también aprendí muchísimo, porque allí estaba la pobreza, la discapacidad más grande (...).” [EPA1:4-5]

La consecuencia más notoria de todo esto, será que nuestra protagonista acaba por asumir una postura de aislamiento profesional desde la que tratar de atender una situación en la que las necesidades del alumnado superan ampliamente todas sus expectativas. De manera individual trata de hacer todo lo que está a su alcance para dar una respuesta acorde como profesional y para ello, además de contar con la colaboración de muchos profesionales pertenecientes al gobierno autonómico que acuden al centro como apoyo para impartir formación o para aportar algún tipo de recurso con el que hacer más llevadera la labor de los docentes adscritos al centro, nuestra protagonista se aproxima a la dimensión más social de la educación y emprende numerosas acciones socioeducativas con las que tratar de acercar los problemas del centro a aquellas entidades/asociaciones de carácter socio-sanitarias que pueden ofrecer nuevas formas de atender a la diversidad de necesidades educativas que copan las aulas en las que la Profesora “A” imparte docencia.

“(...) 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 tiene un ritmo y me aislé un poco, yo hacía con mis alumnos lo que yo creía más necesario y oportuno para ellos.” [EPA3:24]

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

“La organización de discapacitados visuales me ofreció el poder trabajar con ellos, así que fuera de mi horario iba a formarme con ellos, y esto fue algo que me gustó mucho poder hacer. Por otra parte, también he tenido varios niños con retraso cognitivo y por ejemplo, había un equipo de médicos y psicólogos en un hospital de la ciudad con los que también estuve en contacto, (ya era más específico: ¿este niño qué necesita?, ¿y cómo lo hago para tratarle?); pero sobre todo trabajé intensamente con unos equipos de profesionales de la orientación (...) y con ellos hice formación en el colegio (allí sí que la oferta de formación para el profesorado era magnífica), y venían personas de una formación excelente para darnos clases ya que nosotros teníamos una problemática dentro del centro que lo requería.” [EPA4:32]

“He buscado cualquier formación, pero siempre lo que a mí me interesaba era: ¿cómo enseñar al alumno?, ¿qué técnicas o qué estrategias emplear?,... pero 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 cursos sobre ¿cómo enseñar a la diversidad en general?, y por eso te digo que gracias a que tanto la propia comunidad autónoma, como su propia capital tenían una

amplia oferta en cursos de verano y de “asociaciones pedagógicas”, puede hacer bastantes de este tipo de cursos”. [EPA4:31]

“El gobierno autonómico daba muchísimas ayudas, muchísimo dinero para esos centros, (en esos centros teníamos un plus de peligrosidad) es más, en esos centros tenían unos avances pedagógicos tremendos, eran muchos los cursos que se hacían y otras iniciativas. Con lo cual, puedo decir que aquello fui mi universidad, mi todo.” [EPA1:5]

Muchas de aquellas decisiones personales y colaboraciones profesionales que le facilitaron la labor en el aula durante el tiempo que estuvo en el centro, vienen secundadas por unos Movimientos de Renovación Pedagógica⁶⁸ que surgen con la intención de ir defendiendo, desde los inicios del siglo XX, ideales muy prácticos para la educación (la coeducación, el acceso a la cultura por parte de todos los niños y a todos los niveles, la importancia dada a la ciencia y sobre todo a los aspectos sanitarios e higiénicos, la apuesta por el bilingüismo, etc...) y, que especialmente en esta comunidad calaron muy hondos. De estos se impregna la Profesora “A” para sacar adelante una situación que en cierto modo se había tornado en contra de los ideales que ella defendía para su profesión —el nivel de detalle que ofrece en algunos de los acontecimientos vividos me hace comprender la importancia que tuvieron los mismos para su persona o el grado de complejidad con el que tuvo que afrontar diferentes situaciones que se alejaban de los principios que como docente ha venido defendiendo en su ejercicio profesional— [DPA1:2].

Fruto de este esfuerzo realizado para plantear un aprendizaje centrado en el alumno y atendiendo a las necesidades concretas para cada niño, surge en ella un gran apego por esos alumnos, y comienza a sentirse poco a poco mucho más partícipe de la labor que realizaba en el centro.

Pero como a todo le llega su final, y su estancia en el centro también se ve limitada por la condición de interina, le llega la hora de tomar una decisión importante y prepararse para acceder a su plaza definitiva. Una decisión nada fácil de tomar, y que supondrá otro momento relevante al que prestar atención en la trayectoria vital y profesional de nuestra protagonista, hablamos de un cambio en el escenario geográfico y con él un traslado al suroeste de la península.

“Me llevé 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 dice que tienes que cogerte la plaza definitiva. Entonces las plazas definitivas que estaban por la comunidad y que me interesaban por mi especialidad, eran unas plazas muy alejadas geográficamente de mi casa. Y es en este instante, dado a una relación familiar, y que yo había venido siempre aquí a pasar las vacaciones, pues me dije: ¡me voy para “el sur de España”! Así que tengo familia aquí, me vine para aquí, y empecé aquí.” [EPA1:5]

BUSCANDO AIRES RENOVADOS Y NUEVOS RETOS: LA CONSOLIDACIÓN PROFESIONAL

El cambio de escenario geográfico es una decisión motivada por dos razones importantes, que son las que han hecho que la Profesora “A”, a día de hoy, siga en viviendo en la provincia que eligió en su momento como destino definitivo en el que asentar su profesión como docente. La primera de

⁶⁸ Para completar la información consultar: Roig, O. (2006). La Escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 1, 75-84.

estas razones tiene que ver con el plano personal, y con el hecho de ser esta provincia un destino vacacional concurrido durante su infancia y adolescencia ya que en ella reside parte de su familia, y la segunda razón se aproxima más al plano profesional pues en esta va a disponer de mayores opciones a la hora de elegir entre los destinos definitivos que verdaderamente le interesaban.

Aunque su idea inicial es trasladarse directamente a la capital, este no será su destino definitivo en primera instancia, ya que el resultado de su elección de centro le reporta dos destinos alternativos muy cercanos a la misma y que le motivan especialmente. Así pues, desde el año 1986 establecerá su lugar de trabajo en una provincia de Andalucía Occidental pero sin perder el contacto en ningún momento con su anterior lugar de residencia puesto que ahí se mantenía la universidad a la que estaba ligada por la continuación de su tesis doctoral y también parte de su familia seguía residiendo en esa comunidad.

“Cogí mi plaza definitiva. Primero me la dieron en la “localidad I”, porque en aquel entonces se concursaba por especialidad, y yo concursaba por preescolar (porque tenía la especialidad), y por el apartado general; así pues por el general me dieron la “localidad P”, y por el específico me dieron la “localidad I”, y como a mí me interesaba más estar cerca de la capital, y fui a ver los dos colegios, me quedé en la “localidad P” porque creo que me iban a dar no sé si el primero o un segundo curso de primaria, pero como el aula de educación especial estaba vacía y nadie la quería, entonces yo hice un cambio con una profesora, yo cogí el aula de educación especial y ella cogió el curso que me correspondía.” [EPA1:5]

Tras negociar las condiciones de trabajo de esta primera toma de contacto con su destino definitivo, nuestra protagonista logra una de las metas fundamentales que se ha venido proponiendo en los últimos años como es tener un aula en la que poder poner en práctica todos los conocimientos y experiencias acumulados y desplegarlos con el alumnado con necesidades educativas de cualquier tipo. De ahí, que esta pase a convertirse en una de las épocas más productivas y gratificantes en su vida profesional y que disfruta de una manera especial como hasta ahora no había podido hacer.

“En ese colegio monto un aula al estilo de todo lo que yo tenía acumulado, ¡era magnífica!, además 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 el colegio era una maravilla para mí”. [EPA1:5-6]

“(…) he aprendido en todos sitios, y en todos sitios ha habido cosas buenas, quizás en los primeros centros era más joven y tenía unas ilusiones tremendas (eran mis años en los que yo trabajaba y estudiaba por la noche) y si me decían que un autor había hecho un experimento con los niños y le había salido bien, entonces yo decía: ¡pues esto yo voy a intentarlo!, pero después ya entras en el Estado y tienes otras normas, pero he sido feliz en todos sitios”. [EPA3:25]

Entramos pues en un momento en el que nuestra protagonista adquiere una cierta estabilidad laboral que le permite asentarse en su profesión, buscar nuevas expectativas de futuro, consolidarse económicamente y, sobre todo, centrarse en la finalización de una tesis doctoral que durante unos años había vuelto a quedar un poco al margen, y ahora más que nunca recibirá el impulso necesario para llegar al final de la misma, cumpliendo así otro de los retos marcados y que más le apasionan.

“Con la “Universidad B” continuo trabajando, yo ya tenía dos especialidades, y ahora yo quería finalizar la tesis en “la Universidad B” (...).Una tesis que me duró bastantes años porque soy lenta trabajando, pero también porque en ese tiempo de la tesis hay problemas familiares entre medio (muerte de mi madre, etc., etc.) y eso corta mucho lo que es el estudio. Y entonces acabo la tesis y me doctoro en el año 93.” [EPA1:6]

Será este movimiento pendular entre la realización de la tesis doctoral y el desarrollo de su labor docente el que caracteriza una trayectoria vital y profesional de idas y venidas en ambos sentidos.

Al igual que le otorga el gran impulso final a su tesis doctoral, la Profesora “A” saca tiempo para desempeñar un nuevo rol dentro del sistema educativo, por el que se especializa aún más en su campo de trabajo, y lo hace asumiendo un cargo en una sección concreta de la administración educativa que le permite analizar la situación de la educación, en su región, desde una óptica diferente a la que hasta ahora había tenido como docente. Ahora se permite visualizar el proceso “desde arriba” y con el apoyo de la experiencia que tiene de haberlo vivido antes “desde dentro”.

“En el año 92, me parece que fue en el 92, estando yo aún en la “localidad P”, aparece un concurso para optar por unos equipos profesionales de intervención educativa, y como yo tenía las dos titulaciones, concursé y estuve durante dos o tres años, no me acuerdo concretamente.” [EPA1:6]

“En estos equipos participé en la creación de materiales (...), ya que, anteriormente, en lo que eran las escuelas, en las que di clases en el norte del país, había creado seminarios siempre enfocados a la creación de materiales y a facilitar la enseñanza de los alumnos con discapacidad (...). Así que cuando ya viene al sur, la coordinadora de los seminarios era yo. Y durante seis o siete años, desde el año 87, más o menos, hasta el año 93 coordiné seminarios” [EPA4:34-35]

Este nuevo reto decide afrontarlo como una motivación personal ante la necesidad de dar respuesta a los problemas que ha encontrado en el día a día de la educación de los niños con necesidades educativas durante todos estos años en los que ha trabajado en la escuela y que en definitiva le han hecho centrar gran parte de su atención y esfuerzo en otorgarles una solución a través de la adopción de numerosos compromisos con su formación.

“Recuerdo en aquel primer colegio (sin que en España estuviese todavía la integración) cómo se integraron niños discapacitados; el profesor con esa pedagogía, que traía de los países del Este, hacía que a cada niño se le hiciesen adaptaciones (...); entonces, eso yo lo he vivido. (...) Por ejemplo, mi primer niño con discapacidad visual tenía además un poquito de retraso mental, y yo le ponía el trabajo, yo le hacía leer, etc., es decir, que aquello eran adaptaciones curriculares y estaba trabajando al mismo tiempo que los demás también (...). Entonces había vivido esto de la integración (en la fase de incursión total), así que cuando apareció, esto no me pareció raro pues yo lo tenía asumido.” [EPA3:24]

“Ahora se están viendo todas estas cosas y resulta que eso ya lo había hecho yo ya hace muchísimos años: se hacían comedias, cada sábado dedicaban unas horas a leernos fragmentos de diferentes libros, nos leía capítulos, nos leía poesía, hacíamos después juegos para ver que

habíamos entendido de la poesía, dedicábamos a eso un tiempo, para el que ahora se diría ¡uy, es que se está perdiendo el tiempo!”. [EPA3:23]

“También hice la formación de una asociación pedagógica (...) y siempre con el objetivo de: ¿cómo puedo enseñar a todos los niveles, qué técnicas, qué estrategias, qué metodología....?” [EPA4:32]

Con esta visión panorámica de todo lo que influye en la educación y con la intensa formación adquirida hasta el momento (a nivel docente por la experiencia acumulada y compartida en los centros, e investigador por la finalización de la tesis doctoral), se presenta ante ella el horizonte de la universidad como el contexto más idóneo desde el que completar el compromiso adquirido un día con la educación.

“La parte formativa de mi profesión siempre ha estado centrada en la formación a todos los niveles para, de esta forma, poder impartir docencia a todos los niveles. Por esto es que mi formación se aproxima tanto al ámbito educativo como al sanitario en base a las dos titulaciones cursadas.” [EPA4:31]

La universidad: escenario desde el que 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 el puesto de trabajo que desarrolla al amparo de la administración educativa en las enseñanzas medias. Como consecuencia de esta circunstancia, su primer contrato en el seno de la universidad (aproximadamente en el curso 1994/1995) es un contrato de profesora Asociada. Así pues, desde este momento sí que se puede hablar de un cambio significativo en la trayectoria profesional de nuestra protagonista.

Se encuentra con un escenario laboral algo distinto al anterior, pero en el que se hace un hueco rápidamente contando con la inestimable ayuda de su buen hacer y de su saber estar en el trabajo, lo que le ayuda a adaptarse a las circunstancias cambiantes que rodean la llegada a esta profesión.

“Cuando entro en la universidad yo ya entro como doctora, eso no es lo normal en aquel entonces (ahora tampoco), era raro. Entro en el “área H” (vuelvo a decir que maravilloso, me gustó muchísimo y fui muy feliz en el departamento), pero las cosas de la vida, cuando pasó un año, en este área no había docencia y me ofertaron la posibilidad de pasarme al “área D”, con lo cual pasé al “área D”, y hasta la fecha de hoy estoy en esta área”. [EPA1:6]

“(...) para el “área H” he tenido formación (por una de mis titulaciones), y para la parte del “área D” también podía estar, primero porque había cursado otra titulación muy ligada a ella, y segundo porque llevaba muchos años metida con la dar respuesta a la atención a la diversidad.” [EPA1:6]

“No obstante, cuando llegas a la universidad, en primer lugar te tienes que adaptar mucho a las asignaturas tal y como las tienen enfocadas el resto de compañeros, pues verás, en el “área H” conmigo fueron buenísimos porque yo tuve la opción de tener casi como un librito de las clases que daba para ir partiendo de una guía.” [EPA2:13]

“Pero el año que estuve en el “área H”, que fue como tiempo parcial, daba clases por las tardes y mis asignaturas eran muy bonitas (no me acuerdo exactamente de cuáles eran), y desde el principio di esas asignaturas aunque luego también diese clases de doctorado, pues tenía las dos opciones. Con lo cual, en un principio di materias relacionadas con el contenido de mi tesis, (...) y luego, al pasarme a esta área, empecé a centrarme más en temáticas como en las que trabajo en la actualidad.” [EPA1:9]

Nuestra protagonista ve cumplido el sueño para el que durante todos estos años había estado formándose desde diversos escenarios profesionales, y es ahora cuando alcanza la posibilidad de transmitir todo el saber acumulado a través de las múltiples experiencias en las que ha puesto en práctica múltiples estrategias y diseños didácticos con los que trabajar en las aulas escolares. Además, contar con la opción de impartir materias ligadas a la línea de trabajo en la que ha venido desarrollando su actividad laboral en los últimos años, viene a ser un elemento fundamental para que la confianza inicial en su trabajo se vea beneficiada por una retroalimentación positiva y disfrute de lo que hace en cada instante tal y como ella siempre lo había soñado.

“La verdad es que desde que estaba en la universidad me gustaba la docencia, pero también creo que la docencia 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 en desempeñando otros puestos ligados a la docencia en la administración educativa o he estado, a nivel de centros, en la dirección, y en todos y cada uno de estos puestos he visto los problemas que pueden existir en la educación, y (...)entonces ese ambiente de clases ya me gustaba.

Mientras, por otro lado, cuando yo hice el doctorado, lo hice enfocado a dar clases en la universidad, de esta manera esteme dio una formación amplia que nadie tenía antes de llegar a la propia universidad (la gente primero entraba en la universidad y luego hacía el doctorado, mientras que yo ya venía con el doctorado hecho porque a mí me gustaba la docencia). Así pues, veo que mi docencia en la universidad tiene una base previa, que son todas las clases que he dado, toda mi relación con la escuela, es decir, ¿que no estoy enseñando algo que yo haya aprendido a nivel teórico solamente, que también lo he aprendido así, sino que es que he podido ver si una determinada metodología o una determinada actividad funciona o no funciona en la práctica diaria.” [EPA4:33]

“Pero pese a todo ello, al llegar a la universidad no ha sido fácil exponer muchas cosas. (...)Por eso, aunque yo reviso la teoría para ver lo que dice “fulanito y menganito”, que seguramente lo que dicen todo está muy bien, pero yo vengo del trabajo de la práctica, ¡yo vengo de las bases!, y por tanto, lo que yo quiero enseñar es lo que yo he hecho.” [EPA1:10]

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 aproximarle a la adquisición de determinados logros y abrirle las puertas a nuevos desafíos. Y uno de los principales recursos que dará soporte al devenir de la Profesora “A” por la universidad tiene mucho que ver con la formación.

Para ella esta dimensión ha sido una constante que ha acompañado de manera paralela a su trayectoria profesional y, quizás, de todas las características que puedan emplearse para definir cómo ésta ha venido configurándose en nuestra protagonista, llama la atención la internacionalización que ha adquirido la misma, pues desde muy joven imprimirá a su formación un carácter internacional con

aquellos periodos de tiempo en los que estudió en Centroeuropa parte del bachillerato y donde adquirió unas nociones educativas y culturales que le permitieron tener una visión estereoscópica del funcionamiento del sistema educativo español del momento.

“Hice el bachillerato superior en Centroeuropa y su enfoque era muy distinto al español, por ejemplo, lo mismo que yo me dedico aquí en la universidad a la lectura, reflexión y análisis de un libro, y después pregunto, ¿pues esto aquí cuesta mucho al alumnado!, allí eso se hace desde pequeño, de manera que, la forma de aprendizaje era más tranquila y más de reflexión. (...) Bueno, pues a partir de esta experiencia, yo seguí la misma línea, (...) y a lo largo de la vida he aprendido que me ha venido muy bien conectar con otra educación fuera de nuestras fronteras.” [EPA3:27]

“En mi primera etapa educativa asistí al primer congreso que se hizo de educación especial, luego estuve en bastantes congresos que se hicieron en Centroeuropa sobre temas próximos a mi campo de conocimiento, es decir, me apuntaba a los congresos que hubiera ya que estos eran ámbitos de conocimiento que me interesaban”. [EPA4:32]

“En estas experiencias puede apreciar la diferencia respecto a cómo se entendía la educación, por ejemplo: a mí me gustaba mucho el dibujo y la pintura, y entonces me dediqué en Centroeuropa a las clases de dibujo y el profesor estaba encantado conmigo, (...)pero cuando llego aquí a España, un profesor me coge un dibujo y me lo parte, me dice que eso no está igual, ¿que no es válido!, pues aquí entonces de lo que se debía era de la imitación, si yo no imitaba perfectamente pues no sabía dibujar. Esta es una diferencia”. [EPA3:27]

Este contacto inicial con el exterior, al margen de que le sirve para extrapolar a su práctica profesional algunas de las estrategias o diseños metodológicos que mejor funcionan y que son empleados en otros escenarios educativos distintos al español, además le sirve como una plataforma ideal desde la que acceder año tras año, a una amplia red de contactos por toda Europa de la que valerse para promocionar aún más su formación académica, profesional y personal y al mismo tiempo acercar todas estas culturas entre sí y hacia la universidad.

“Como investigadora me han gustado mucho los congresos en los que he estado, (...) algunos me han impactado y me han dado ánimos para hacer muchas cosas; a partir de estos congresos internacionales he trabajado con temas concretos desde la perspectiva de lo que España ha aportado a Europa y lo que Europa le ha aportado a España, y entonces esa parte de mi formación me gusta mucho”. [EPA4:33]

“(...) Recuerdo como entre estos contactos con Europa, un profesor me dice: ¡oiga! ¿Usted quiere escribir conmigo en un libro?, y le digo: ¡es que yo no sé!, yo pensando: ¡Ay dios mío que me dice que yo voy a escribir, yo no!, (...) total escribí con él durante cuatro o cinco años y tenemos tres libros a nivel europeo hechos.” [EPA2:14]

Rápidamente descubre las enormes posibilidades que la enseñanza universitaria le otorga para abrir nuevas fronteras al conocimiento y pasa a convertirse en una profesional que logra conectar la Universidad de Huelva con Europa. En esta línea, en muy breve espacio de tiempo abre las puertas de su universidad a la movilidad de estudiantes y profesores entre los diferentes centros europeos con los que durante su

trayectoria formativa (estudios medios y la formación doctoral) ha establecido algún tipo de contacto.

“A mí me gusta mucho el programa ERASMUS, yo he sido muy partidaria de que el alumnado se mueva, de que se abran a otras fronteras y siempre todo con legalidad, es decir, ¡que no nos vayamos para allá para pasar el rato!, sino para ver y estudiar. Entonces empiezo como coordinadora Erasmus, y me voy a una de estas reuniones Erasmus a un país centroeuropeo y ahí conozco a un profesor de la “Universidad FK” (...) y me dice: bueno, ¿Por qué no abrimos un convenio?, y hemos abierto un convenio porque ahí se trabaja muy bien la educación inclusiva, la formación es muy buena, utilizan el método Montessori, y etc., etc., de manera que fui, visité los colegios, visité la universidad.... (...) Después en otra ciudad europea, donde yo también había estudiado, y hago un convenio con la “Universidad H” y con ese profesor, de tal manera que entre él y yo hay un intercambio de conocimientos, metodologías, y hemos colaborado en muchos trabajos.” [EPA1:8]

Esta vorágine internacional que envuelve la formación de la Profesora “A” le sirve para crear un cuerpo de conocimientos muy sólido y fundamentado en cuanto a lo que a sus líneas de trabajo se refiere, y además tiene la opción de exponer y compartir todas las ideas y pensamientos que emanan de su práctica profesional con muchos otros profesionales que participan de inquietudes y campos del saber cercanos a sus intereses.

Aun con el amplio trayecto recorrido a nivel internacional antes de llegar a la universidad, los primeros pasos que la Profesora “A” ha dado en las diferentes direcciones que la profesión universitaria ofrece siempre se han caracterizado por partir desde la precaución y la inseguridad de quien accede por primera vez a un escenario profesional donde tiene la posibilidad de conocer y relacionarse con profesionales cuyos trabajos admira o sigue en el ejercicio de su profesión. Éste es el caso de la investigación. A medida que nuestra protagonista amplía su red formativa más allá de las fronteras de nuestro país, comienza a barajarse la posibilidad de potenciar la dimensión investigadora y con ello servirse de estos contactos para tratar de dar a conocer cuáles son los trabajos que está desarrollando a nivel docente e investigador y qué resultados está obteniendo de todo ello. Para esto, y aunque la inseguridad queda patente en sus primeras aproximaciones en este sentido, cuenta con la inestimable colaboración de sus compañeros de departamento quienes le ofrecen su respaldo y le proporcionan conocimientos esenciales para aprender a desenvolverse en este contexto y encauzar de este modo su trayectoria investigadora con firmeza y desde la base formativa y experiencial que acumula de sus años de trabajo en el marco de la educación.

“Al principio sí ha habido una gran inseguridad por mi parte. Recuerdo cuando fui y me matriculé en un congreso (...) en una ciudad centroeuropea, y cuando iba a ir, me dice un profesor: Bueno ¿tú presentarás alguna comunicación? y yo le digo: ¿yo tengo categoría para presentar alguna comunicación? ¡Y era doctora!, y dice: ¿y la tesis?, y digo: ¿y eso como va a interesar?, entonces fue que yo me creí que mi trabajo no valía y que a nadie le iba a interesar.” [EPA2:14]

“Pero al principio pensaba que yo no podía presentar nada de mis trabajo porque pensaba: ¡estos tienen mucha categoría y yo con mis conocimientos no puedo llegar a su altura!, pero luego, cuando vi lo que exponían en el congreso dije yo: ¡que tonta he sido de no exponer lo que tenía! Después, cuando yo me he ido soltando sí que he aportado mis trabajos, pero al

principio me costaba (...), tenía un exceso de miedo, no estaba segura. Después he ido evolucionando y superándolo.” [EPA2:14]

Este paso firme que otorga a su investigación tras superar las inseguridades iniciales, es el que genera un relanzamiento de su carrera profesional nuevamente, y entonces alcanza la cota más alta a nivel profesional que posee en la actualidad, obtiene la Titularidad de Universidad (en un periodo de tiempo relativamente corto desde su incorporación), y consigue una estabilidad definitiva en la Universidad de Huelva.

Esta nueva categoría profesional no supone para su persona un cambio radical en cuanto a su forma de pensar o de actuar, sino que lo aprovecha para seguir creciendo como profesional de la educación superior, ampliar su curriculum académico, y mantener su apuesta por la creación de espacios en los que dar a conocer el diseño de materiales, la realización de casos prácticos, la promoción de la investigación, etc., pues esto es lo que ha venido haciendo y en lo que ha venido creyendo durante toda su trayectoria profesional y por tanto ahora dispone de más medios para potenciarlo.

Uno de los medios a los que más recurre es el diseño y puesta en práctica de proyectos de innovación en los que plasma todos esos ideales educativos forjados mediante múltiples vivencias y que ahora los da a conocer en el marco de la enseñanza superior.

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

Cada día que pasa se involucra más en la mejora de la educación, cada vez se consolida más a nivel profesional en el seno de su departamento, y con cada proyecto que inicia sus compañeros ven en ella alguien con las ideas muy claras y con quien es positivo trabajar en investigación. Por éstos y otros muchos motivos, desde un grupo de investigación de su departamento, inicialmente se le abren las puertas a colaborar como investigadora, siendo en éste donde desarrolla gran parte de su trayectoria como investigadora a través de números proyectos realizados, para posteriormente acabar ofreciéndole la posibilidad de desempeñar en él un papel mucho más relevante a través de la coordinación de la voz de un grupo de personas que trabajan líneas prioritarias de investigación próximas a unos intereses comunes y con gran afinidad a lo que ha sido su trayectoria formativa y profesional en el marco de la enseñanza y la atención a la diversidad, pero donde el carácter extrapolable, interdisciplinar, de esta investigación a todos los niveles educativos se ha convertido en la principal seña de identidad del propio grupo.

“Hace muchos años teníamos aquí un grupo de investigación, el “Grupo HS”, y como éramos muy pocos los profesores que había en el área, pues en el grupo de investigación estábamos todos; este grupo lo dirigía Juan Rodríguez y llevaba una trayectoria bastante buena, pero llega un momento en el que el área y el departamento comienzan a crecer y con ello la disgregación del grupo empieza a ser patente, con lo cual entre los compañeros que quedábamos, acordamos que yo tomase una cierta responsabilidad en el grupo. Desde entonces todo lo que se ha hecho (...) va todo relacionado con la atención a las necesidades educativas.” [EPA1:8]

“En el propio grupo de investigación siempre empezamos por atender dos líneas de trabajo claras (...) que nos llevan a la especialidad concreta en la que hacemos más hincapié y así nos preguntamos ¿qué necesidades tiene el profesorado?, ¿cómo han encontrado al profesorado cuando acudíamos al centro?, etc., Por lo tanto, de todo ello hemos hecho investigaciones, y de estas también hemos obtenido publicaciones con la realización de varios libros”. [EPA4:32]

Con ideas tan claras y con una visión muy cercana a la realidad de las aulas, la Profesora “A” rápidamente logra que el grupo de investigadores con quien comparte su labor investigadora la identifique como referente y valore la potencialidad que supone contar con alguien como ella a la hora de afrontar investigaciones de cara a atender problemas de la vida cotidiana en los centros educativos.

Junto a las aportaciones a nivel científico que nuestra protagonista puede hacer desde el seno del grupo de investigación, su labor como investigadora a nivel personal comienza también a tener una importante repercusión dentro y fuera de nuestras fronteras, con lo que ello le mantiene en permanente conexión con otros ámbitos del saber desde los que en multitud de ocasiones le reclaman como persona de referencia para ofrecer su opinión, aportar un recurso, aclarar una situación, etc., y será así, como asume paulatinamente nuevos roles y responsabilidades, ya no solo como investigadora, sino también como docente, que serán claves para su desempeño profesional y así continuar dando forma a su identidad como personal docente e investigador en la universidad.

“(...) También he trabajado a nivel de dirección de tesis doctorales, y en este sentido tengo que decir que me han impactado todas las tesis que he dirigido porque he participado muchísimo en ellas. Así he estado en una tesis (...) que a mí me interesaba mucho el tema y de la que participé mucho en cuanto a su diseño, después, como yo estuve vinculada a la “Universidad B” también he participado en otra tesis en dicha Universidad(...) y me he implicado en muchos de los aspectos que se trabajaban en ella porque muchas de las cosas que se hacían en aquella época y que ahora decimos: ¡se podría hacer esto!, entonces yo digo: ¡si esto ya estaba hecho!, ¿por qué no lo hemos continuado?, ¿por qué se cerraron esos caminos?, etc..

Al igual que las tesis, también he trabajado en todo lo que me ha interesado mucho y por eso he asistido a casi todos los congresos relacionados con mis líneas de investigación y otros muchos que aunque no sean específicos de estas te puedan acabar aportando algo; y en todos ellos, como es en algo a lo que casi siempre voy, casi siempre publico algún trabajo de investigación.” [EPA4:33]

Como una de las señas de identidad que puede definir esta configuración profesional que se va forjando con el transcurrir de los años y la experiencia acumulada en nuestra protagonista, destaca la claridad de pensamiento mostrada hacia cuál ha de ser el verdadero sentido que impregne a su figura como profesional en la universidad, y así reafirma principalmente la función docente como el punto de partida y a la que se une la investigación como otra función totalmente compatible (de tal forma que trabajar en uno de los dos sentidos no suponga restar tiempo y espacio al otro) y que aporta a la primera una base sólida para mejorar en su ejercicio.

Es más, esta convicción ha sabido transmitirla al grupo de investigación, creando con ello un clima de trabajo en el que esta idea prevalece por encima de otros posibles intereses, y por ende se opta por promover una metodología de trabajo en la que es la investigación la que se amolda a los espacios en los que los diferentes miembros desarrollan su actividad profesional docente, logrando un equilibrio armonioso entre ambas funciones del profesional que trabaja en la universidad.

“Para mí, primero siempre está la docencia y la formación para yo poder dar una buena docencia. Yo he exigido cuando he sido alumna que me diesen una buena formación, a mí no me importaba si ese profesor estaba investigando o no estaba investigando, a mí lo que me importaba era si ese profesor hablaba claro, que yo me enterase, que fuese justo y que me enseñara. Por este motivo 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 curriculum. No obstante, la universidad valora por una parte esta posibilidad pero que no da la opción para poder hacerlo.” [EPA2:15]

“En nuestro grupo la investigación la hacemos cuando no tenemos clases, y en gran parte (salvo algún caso en los que nos hemos desplazado a centros para observar) la hacen (...) los propios componentes del grupo que están en los centros.” [EPA2:15]

“(...) por ello, 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 (de donde proveníamos la mayoría de los que estamos). Y entonces ahora, en este momento, cuando tenemos investigación, no tenemos problemas para acceder a la materia prima, con lo cual estamos haciendo investigaciones poquito a poco (...), pero no tenemos problemas en el acceso a la materia prima. ¡Y eso es mucho!” [EPA2:14-15]

En su caso, aunque trata de equilibrar estas dos funciones, la relevancia que ha adquirido en el grupo de investigación le somete a cierta exigencia burocrática que hace que tenga que destinar gran parte del tiempo a dichas labores, de ahí que para nuestra protagonista la función investigadora en la universidad se identifique con rasgos burocráticos y otro tipo de elementos administrativos que alejan y redirigen la idea original de a lo que debería responder esta función en el profesor universitario.

“Compaginar docencia e investigación me ha sido siempre complicado, es más, la investigación la tengo asociada a las facturas. Veras, ha sido complicado en cierta parte porque todo lo he tenido que justificar de una forma u otra como miembro con responsabilidades dentro de un grupo de investigación (...): ahora viene este dinero, ahora que si lo tengo que justificar, que si ahora hay que comprar algo, etc... y para ese tipo de funciones ligadas a la investigación me veo un poco sola.” [EPA2:14-15]

En definitiva, aunque la investigación presenta algunas características que pueden interceder en el desarrollo de su práctica docente, ella ha aprendido durante estos años atrás a integrar las funciones investigadoras en la docencia de tal forma que esta última ha evolucionado notablemente y se han diversificado las características que inicialmente venían a definir su docencia.

Diseño y desarrollo de la docencia universitaria desde la experiencia práctica

El principal responsable de esta evolución en la forma de entender la docencia en la enseñanza superior se relaciona de manera directa con el bagaje formativo y experiencial que la Profesora “A” acumula en relación al panorama de la educación desde todos sus niveles. A partir de ahí, centra todos sus esfuerzos docentes en proporcionar a los futuros profesionales del ámbito de la educación 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. Para todo ello, además de poner en marcha iniciativas personales cuenta con compañeros de trabajo que de una forma

colaborativa se interesan por participar en sus propuestas y diseños académicos con el fin de ofrecer una educación de calidad y sobre todo útil para los estudiantes.

“Al principio me tuve que adaptar a la forma de trabajar del profesor con el que compartía una asignatura y, éste tenía un examen tipo test para la evaluación y yo me adapté a eso. Pero ahora, ¡en eso sí que he cambiado!, y aunque antes era muy fácil de corregir ese tipo de exámenes, yo creía que podía haber otras formas, es más, y yo quería otras formas de evaluar esa materia en ese momento, pero claro, no lo hice así porque no sabía cómo tenía que hacerlo. ¡Ahora ya sí sé hacerlo!” [EPA2:28]

“Y bueno, en mi docencia siempre he estado preocupada por la labor de la atención a la diversidad, y 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 que abarcaba más todo lo relacionado con la atención a la diversidad (...) y a los otros dos años continúo con el mismo máster pero ya con un carácter oficial.” [EPA1:7]

Bajo este prisma observamos cómo la Profesora “A” se ha enfrentado a múltiples exigencias en un ámbito tan cambiante como es el marco de la educación, donde las continuas reformas e innovaciones pedagógicas copan la historia propia (ha pasado desde los antiguos cursos de acceso al doctorado, hasta llegar a los actuales másteres, pasando por las diplomaturas, licenciaturas, y finalizando por los recientemente instaurados grados) de este derecho social y siempre partiendo de una visión pedagógica muy arraigada a los principios prácticos que han marcado su experiencia vital, pero dejando abierta la posibilidad a realizar modificaciones en cualquier sentido.

“Al principio, cuando estaba enseñando un tipo concreto de contenidos relacionados con una materia específica no tenía el material para poder enseñarlos bien, pero eso no me desilusionó, sino que poco a poco conseguí hacer un aula, con lo cual, en ese sentido yo siempre he sido muy práctica ¡pero sin olvidar la teoría!, es decir, he planteado una enseñanza desde la que la teoría la pueda aplicar a la práctica o la práctica a la teoría, pero en la que ninguna de las dos se deslinde, porque en el momento que no haya una relación entre la teoría y la práctica entonces eso no es positivo para la educación; desde esa visión, trato siempre de buscar una justificación a la teoría y una justificación a la práctica, ¿porqué?, pues porque vengo de la práctica, vengo de la enseñanza, y por lo tanto a mí no me vale con que vengan y me digan: ¡esto es una teoría buenisima!, porque si yo no la puedo aplicar (...) dentro de una clase no tiene validez. Entonces a veces se diseñan teorías para aplicar a una persona, o a dos o a tres, ¡como si el profesor solo tuviese esa persona!, ¡y a mí eso no me sirve!, con lo que he sido, en ese sentido, exigente en que el alumno sepa trabajar desde la práctica.” [EPA2:13-14]

Siguiendo esta línea de trabajo que apuesta por un sentido práctico en para enseñanza, nuestra protagonista con buena lógica identifica al alumno como la figura clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y trata de lograr que éste, en sus clases, sienta y experimente que lo que hace en ellas va a serle útil para el contexto escolar al que en un corto periodo de tiempo puede acceder, y mientras tanto, su rol se aproxima más al de un referente, una guía y supervisora del proceso de enseñanza, se convierte en la persona que aporta las estrategias necesarias para que este binomio (enseñanza-aprendizaje) conjugue y se obtenga un intercambio significativo de conocimientos que satisfaga a

todos, y que se traduzca a fin de cuentas en una evaluación positiva al finalizar no solo sus estudios sino también al afrontar el contacto profesional con la sociedad..

“A través del tiempo he ido evolucionando, he contemplado metodologías que me gustaban en un principio y después ya he pensado que podía mejorarlas; por ejemplo, en un principio pedía trabajos escritos y los corregía, ahora pido trabajos escritos, los corrijo, pero además le doy una gran importancia a la exposición y a las preguntas que yo les hago sobre ese trabajo, ¿y por qué?, pues la primera razón es que en la universidad, actualmente y también hablo de mis tiempos, estamos muy pasivos y a mí me gusta una clase activa, ¡que si se lee un libro, que digan delante de la clase si les ha gustado, si no les ha gustado, si les ha servido, para qué le ha servido, qué capítulos son mejores, etc., y que la clase se pueda enterar y ellos mismos se expresen!. Y esto concretamente, es un ejemplo de metodología que he ido introduciendo posteriormente. Entonces disfruto de todos sus trabajos gracias a la creación de este aula (...), pues enseñar este tipo de contenidos no ha sido igual enseñarlos con los materiales que tenemos en la misma que hacerlo de forma teórica. (...). Así pues he ido evolucionado y continuamente he introducido mucha teoría y práctica en mi metodología de trabajo”. [EPA4:34]

“Mis intenciones con todas estas variaciones se aproximan a considerar que un profesor tiene que saber hablar ¡y aquí no se habla!, entonces yo sí que he cambiado en esa parte”. [EPA2:13]

“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 tengan ya hecho durante su formación inicial les sirva para algo.” [EPA4:34]

Esta notable evolución que imprime a 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 con la puesta en escena de los nuevos planes de enseñanza propuestos por el Plan Bolonia y todo lo que supone el Espacio Europeo de Educación Superior.

Ante ella se presenta un nuevo desafío que, en desde el primer momento no le pilla de sorpresa por el amplio conocimiento de las estrategias que se promulgan en el resto de sistemas universitarios a nivel europeo, y por lo que además le genera sensaciones cruzadas que le impulsan a mostrar alguna resignación, inseguridad y escepticismo en relación al futuro ante estas propuestas pues sabe que no todo lo que se hace en otros sistemas puede ser extrapolable y factible en nuestro país, y esto en algunas ocasiones ha provocado un frenazo a avances pedagógicos que estaban haciéndose desde hace muchos años atrás en educación y que funcionaban en base al contexto español.

“Ante la entrada de la universidad en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, supongo que voy a tener que adaptarme un poco, me cuesta pero me voy a tener que adaptar. No obstante, en toda adaptación que haga quiero que el alumnado tenga los mejores conocimientos, ¡no voy a adaptarme por adaptarme!, yo quiero que mi forma de pensar siga adelante.” [EPA3:30]

“Y en relación a todo el proceso de Bolonia, he de reconocer que le tenía miedo, de ahí que todo lo que me he informado respecto al mismo es en el extranjero. Ahí he preguntado sobre cómo lo hacían, qué enseñaban, etc., etc.” [EPA3:29]

“Yo creo que ahora estamos en este momento de tránsito entre lo que era la enseñanza universitaria antes y lo que es el plan Bolonia ahora (silencio); creo que ahora estamos como queriendo ser pero no somos; es decir, es muy bonito decir que estamos en Bolonia, ¡pero es que no estamos en Bolonia!, ¡aquí hay más número de alumnos, no se está teniendo en cuenta para nada la atención a la diversidad dentro del grado (...), etc.!, ¿pero hay espacio para trabajar?, ¿se trabaja con tiempo suficiente? o ¿se cumple un expediente? Porque claro, si yo tuviese un grupo de quince alumnos, con menos tiempo para cada grupo salen muy bien formados, pero con sesenta o setenta alumnos ¿cómo hago grupos prácticos?, ¡no me da tiempo!, ¿qué los hago de treinta? ¡pues no!, eso no es un grupo práctico, eso es una clase. Así que ahora estamos en el impasse de que queremos ser y no somos, con lo cual no lo estamos haciendo bien pero se están cumpliendo expedientes.” [EPA2:19]

“Y en gran parte, todo esto viene producido porque en España estamos con el complejo de que nosotros no sabemos hacerlo bien si no es igual que lo hace aquel otro, ¡y eso no tiene qué! Yo considero que los alumnos que han estudiado en la Universidad de Huelva han tenido una buena formación (...), y lo que no me gustaría, es que por ser igual que Bolonia (...) hagamos eso de: ¡a mí esto no me gusta esto, pero nosotros lo vamos a seguir haciendo como lo hacíamos y se ha acabado!, porque eso no es Bolonia.” [EPA3:28]

“Por eso no me he querido meter en Bolonia hasta que no he tenido más remedio, y por ahora no estoy contenta; desde mi punto de vista creo que el alumnado necesitaba otro tipo de clases, 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(nunca doy una clase magistral íntegra porque doy un poquito de clase magistral y un poquito de práctica) y encima tengo que coger de ese periodo de docencia y dentro hacer las prácticas, ¡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 en todo caso, pero la respuesta que ofrezca será una respuesta que en ningún caso traicione los principios didácticos por los que se han construido su modelo docente. Por lo tanto, desde su óptica propone que éste se desarrolle como un cambio de mentalidad progresivo y dirigido a hacer que el Espacio Europeo de Educación Superior se convierta en un contexto común y en el que se trabaje en una misma dirección (teniendo presente las necesidades y características de cada uno) para evitar que se haga lo mismo que se estaba haciendo, de ahí que no tenga inconveniente en colaborar para que esta nueva perspectiva arraigue entre todos los partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre que se sea consciente de lo que esto implica.

“Esto del Espacio Europeo, si es para mejorar, entonces bien, ¡lo vamos a ver!, aún estamos empezando y habrá aspectos que estarán bien, (...) pero a lo mejor hay otras cosas que ya estábamos haciendo bien (...).” [EPA3:28]

“Estos resultados se van a ver dentro de unos años cuando acabe la primera promoción y se enfrente a la escuela, ahí van a poder verse las carencias que hay”. [EPA1:10]

A pesar de este bucle cargado de incertidumbre, ella sigue trabajando con el mismo sentido pedagógico con el que ha desarrollado su trayectoria profesional y que con las oportunas modificaciones le ha reportado importantes éxitos.

Eso es lo que precisamente hace para valorar uno de los postulados fundamentales que el Espacio Europeo de Educación Superior resalta en el nuevo escenario que plantea para la universidad y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablamos de la trascendencia que ha de cobrar la figura del docente universitario como tutor⁶⁹ de un grupo de alumnos.

EL OCASO DE LA CARRERA DOCENTE Y EL RENACER DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Para nuestra protagonista la apuesta que se hace desde Europa por un modelo de docencia en el que la labor primordial que debe aflorar en el docente universitario sea la de tutor, como sucede con el resto de las premisas del Plan Bolonia, no es algo que le resulte especialmente novedoso puesto que desde muy joven ha venido recibiendo importantes influencias de referentes europeos que le han permitido forjar una pedagogía más cercana a lo que ahora se muestra como novedad para la enseñanza.

Desde sus comienzos en la enseñanza ha afrontado el proceso educativo desde una doble vertiente teórico-práctica, y es mediante esta dualidad por la que su labor como tutora ha venido respondiendo a las exigencias surgidas en este proceso, aunque en contextos distintos. Como consecuencia de ello, en su última etapa del ciclo profesional como docente posee unas bases muy sólidas desde las que proponer un modelo de tutoría en el que el aula se ha convertido en el espacio idóneo para su desarrollo ya que ahí la mayoría de demandas del alumno pueden hacerse extensibles al resto de sus compañeros y además se ofrece la posibilidad de que sea el propio alumnado el que satisface muchas de las demandas que tienen sus propios compañeros. Por esto, el modelo de tutoría enclaustrada en el despacho que prima en algunos sectores del profesorado universitario no es un modelo que comparte especialmente, pues ella prefiere, por una parte destinar este lugar para atender aquellas consultas del alumnado que tienen un carácter más personal, y por otra, emplear este tiempo para otras posibles cuestiones que puedan surgir sobre el proceso directo de elaboración de un trabajo in situ, o para llevar a cabo las correcciones pertinentes de los mismos.

“A mí no me gusta la tutoría en la cual yo me entere de los problemas que tiene ese grupito de alumnos, entonces yo en la propia clase pregunto a los grupos: ¿qué problemas hay?, al grupo 1, al 2...y me explican los distintos grupos las dudas y problemas que tengan.

Si por el contrario tenemos que hacer exposición de lo que han hecho, lo hacen en clase, 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 clase (ese trabajo a veces también me lo llevo a casa), y para eso miro cómo está hecho esto, cómo está hecho lo otro, pero una vez que lo veo bien quiero que lo expongan a la clase; (...) entonces yo lo hago todo a plena clase, quiero que todo el mundo se entere: ¡que este grupo acude a investigar a tal sitio, o está leyendo tales libros, o este libro le gusta o no le gusta por tales motivos, qué problemas ha encontrado en su propio trabajo, etc.!, de todo esto quiero que la clase se entere; (...) aunque a veces, claro está,

⁶⁹ Más información en: Rodríguez, M.V., et al. (2007). *La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Obtenido en <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf>

vienen aquí al despacho a preguntar lo mismo que trabajamos en clase, y entonces yo lo hablo con ellos y les comento que si es un tema de clase ésta se tiene que enterar.”. [EPA2:15-16]

“Y empleo el aula, porque para mí el aula es el espacio donde yo hago mi exposición, mi base teórica, y considero que la base teórica debe estar muy ligada a la tutoría, ¿Por qué? Porque las tutorías son el espacio al que acude el alumnado con los problemas que tiene (aunque a veces no los exponga por vergüenza).”. [EPA2:20]

Con las características propias de esta acción tutorial, sería muy difícil de encuadrar su práctica dentro de uno de los cuatro grandes modelos de tutorías que destaca la literatura especializada⁷⁰. Quizás la forma de trabajar como tutora en la universidad pueda entenderse como un punto en la intersección en la que convergen la tutoría académica y la tutoría entre iguales, donde el alumno se muestra como el protagonista principal para dar respuesta a las cuestiones que surgen dentro del propio grupo, pero donde su labor como docente le lleva a planteamientos con los que dar respuestas a cuestiones relacionadas con el ámbito académico principalmente, sin rehuir demandas de otro tipo. Así pues, nuestra protagonista parte de la base de un modelo integrador con el que dar respuesta a las demandas de grupos de alumnos con características muy específicas, lo que a su vez provoca que la práctica de la tutoría no se enfoque desde el prisma de un modelo específico de acción tutorial.

“Si tuviera que decirte de los modelos psicológicos que hay cuál sigo, te diría sigo a Freud, Piaget, Vigostky... en cada momento utilizo lo que necesito de cada uno, pues en la tutoría igual, en cada momento uso lo que necesito de cada uno de los grupos y para cada alumno, porque habrá grupos que necesitan una tutoría más académica y otros grupos que necesiten 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, o cuando yo era pequeña y recibía de ese intercambio una retroalimentación muy positiva. Por lo tanto yo no sigo ningún modelo en general, sino que voy cogiendo algo de cada uno en el momento en que lo preciso, y le voy dando al grupo que venga lo que necesite.” [EPA2:17]

“A lo mejor la atención a demandas no académicas, a veces es el propio alumnado el que en las clases nos lo dice o vienen aquí y nos preguntan: ¿Usted qué opina de esto? Y yo de cara al futuro (...) me da un cierto miedo cuando tengo que responder, y aunque no me gusta, sí que aconsejo en algún que otro aspecto.” [EPA2:17]

Ya que trabajar con personas le lleva a promover una tutoría adaptada a las condiciones específicas del contexto, para la Profesora “A” la función tutorial queda recogida en su planificación didáctica como un espacio de tiempo a disposición del alumnado (aunque no la referencia con una planificación específica) en el que se encarga de atender sus necesidades y en el que todos los participantes del proceso educativo tienen un hueco.

Esta es una idea que subyace a raíz de su experiencia le transmite que tratar de imponer un modelo específico en la tutoría no es algo que sea factible para un ambiente tan cambiante como es el

⁷⁰ Se puede ampliar información en: Álvarez, P.R. y González, M.C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, pp. 49-70.

universitario, y por esto cree que la legislación⁷¹ aporta los indicadores suficientes a partir de los cuales, cada tutor debe adaptar la tutoría a las necesidades y demandas que pueda encontrarse en el desarrollo de su trabajo.

“A mí nadie me ha dicho qué es lo que hay que hacer en tutoría, pero claro, ya son muchos años de experiencia (...), y por ello 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 éste les resuelvo las dudas, les indico cómo quiero el trabajo en cuanto a la organización, etc. ¡les oriento en todo momento! (...). En todo caso, entiendo la tutoría como una función totalmente colaborativa, donde incluyo a todos los participantes (yo no me veo fuera de tutoría ni a los alumnos tampoco).” [EPA2:16]

“Para mí, el tutor es el que guía, y eso a mí me parece bien (...). Por eso, cuando a mí me entregan un trabajo en papel, ¡yo eso no lo quiero así!, yo quiero que me expliquen oralmente todo lo que han hecho, (...) en definitiva, saber si esos trabajos están asimilados, ¿saben exponerlos?...” [EPA2:16]

“Considero que lo que hay que hacer en tutoría ya te lo dice la normativa: atender al alumnado en todos sus problemas; entonces tú atiendes al alumnado en todos sus problemas, con lo cual tengo que dar seis horas de tutoría, y en esas horas atenderé a las necesidades del alumnado que puedan ser muy diversas.” [EPA2:20]

Mientras nuestra protagonista defiende este modelo de tutoría que desarrolla ligado a su ejercicio docente, al mismo tiempo cuestiona el enfoque tutorial que predomina en el contexto que le rodea porque cree que sería muy positivo contar con un documento (a modo de plan de acción tutorial) que recogiese unas bases, con carácter orientativo, y en las que apoyar el proceso tutorial tanto desde el profesorado hacia el alumnado como a la inversa, aunque luego cada uno tuviese la posibilidad de acogerse a ese planteamiento o no. Pero con ello, la Profesora “A” piensa que se lograría tener un criterio con el que evitar situaciones que en algunos casos son poco beneficiosas para un proceso tan importante como es la orientación y guía de un alumno, y se otorgaría más presencia a dicha función en el seno de la universidad.

“Yo creo que la tutoría debe tener unos contenidos y unos objetivos marcados, pero también está presente la libertad de cátedra sobre cómo organizarnos. Esto lo digo porque a mí no me gusta que me impongan unas formas de hacer tutorías por muy novedosas que sean, pues yo tengo diferentes clases y cada uno precisa de una metodología concreta; eso sí, me da la impresión que hay unos puntos como serían los horarios de tutoría, el respeto de la tutoría, el respeto hacia el alumnado, promover que los alumnos vengan a tutoría, etc. que habría que tener presente, ¡ahora sí, creo que abusar tampoco! puesto que esas cosas por los pasillos de la facultad, delante de una tutoría, las he odiado toda mi vida, no me gustan.

Por todo esto, creo que debe haber una tutoría que se debe respetar, ¡pero tampoco creo que haya que ser padre y madre pues recordemos que estamos en la universidad!, ¡y eso a veces se

⁷¹ Se pueden consultar más información en: Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), RD 898/1985, de 30 de Abril; Ley Orgánica de Universidad (LOU, 2001), Art. 46; La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, Real Decreto 1393/2007.

está olvidando y estamos a niveles como si fuese esto un instituto!, y de lo que se trata es que la forma de hacer tutoría debe cambiar con la edad. Entonces ¿qué implica la tutoría?, pues la tutoría implica ver cómo está el trabajo, preguntar qué haces, qué no haces, a ver qué problemas hay, un respeto al horario, un respeto a la gente para evitar estar de pie, etc. (...) eso sí que lo haría. (...) No se trata de marcar una tutoría única para todos, ¿que debe haber tutoría, eso lo sabemos!, ahora, también todos tenemos una experiencia, que a veces es muy buena y nos sirve para realizar una buena acción tutorial, pero que a veces es muy mala y marcamos a un futuro profesional por lo que hace el profesor, y eso hay que tenerlo en cuenta.

Es más, yo pienso que el alumno tiene que venir a la tutoría, pero que también, tanto el alumno como el profesor deben de saber para qué vienen a la tutoría, y no precisamente no ha de ser para darle la clase particular porque no pudo ir a clase, sino para marcarle unos senderos, para enseñarle a aprender, para abrirles una puerta a la enseñanza, etc., pero siempre con un respeto y una categoría; (...) pero para lograr esto, aún falta una planificación de la propia tutoría”. [EPA4:35-36]

En este contexto de idas y venidas, determinado en cierta medida por las reformas legislativas que afectan a la enseñanza universitaria y, concretamente, en este caso, a la orientación del alumnado a través del ejercicio de la acción tutorial, nuestra protagonista ha tratado de acompasar el desarrollo de su modelo de acción tutorial al ritmo que ha marcado su experiencia profesional y sobre todo atendiendo a las necesidades surgidas también de la evolución originada en el rol del estudiante con respecto a la atención mostrada a la acción tutorial.

“Cuando empecé a trabajar en la universidad no se aclaraban tanto los exámenes, no se aclaraban tanto los aspectos relacionados con las materias (los alumnos eran más autónomos), por el contrario, ahora se aclaran desde un principio todas las sugerencias posibles del alumnado, para que de este modo no tengan que venir a tutoría a preguntar por una cosa que se no se explicó con detenimiento en su momento. Además, lo que sí pienso es que ahora vienen más a por información del tipo: no entiendo esto, dónde puedo encontrar lo otro, dónde lo puedo ampliar..., por eso hago ahora siempre que acabo una clase digo: ¿hay alguna pregunta?, porque lo que no acepto, ¡no me gusta nada!, es que yo explique en clase algo y cuando pasan un par de días me hagan la misma pregunta en el despacho. Y esto no lo aguanto porque eso es una clase particular, y de ahí que ahora voy previniendo posibles tutorías, (...) y mientras, en aquel entonces, yo pecaba porque no lo hacía así, yo acaba la clase y me iba, pero ahora no, ahora afianzo más los conocimientos (...).

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]

En esta evolución tendrá mucho que ver el esfuerzo que ha realizado la Universidad de Huelva para poner a disposición de los alumnos diferentes servicios con los que ofrecer una respuesta complementaria a lo que puede ser la atención tutorial por parte del profesorado, pero lo que nuestra protagonista advierte es que pese a invertir en todo lo supone aportar información al alumnado y posibilidades para que el profesorado pueda ser partícipe de la misma, a la hora de la verdad, es muy poca la implicación que ambos agentes muestran. Por esto, en su caso la preocupación por la orientación del estudiante le lleva a ser partícipe de estos recursos y anima a los estudiantes a participar de los mismos.

“En la universidad creo que se ha mejorado mucho en el sentido de proporcionar información a los estudiantes, pues en mis tiempos de alumna yo no tenía la información que tiene ahora el alumnado, ¡ni mucho menos!”. [EPA2:19]

“Además, yo creo que los servicios que tiene la universidad para atender a las necesidades del alumnado sí que son suficientes, lo único que falta es saber si está todo el mundo enterado de que existen, porque puede ser que el alumnado no esté totalmente enterado (...); aún así, hay alumnos que no van a tutoría y que no participan de toda esa oferta.” [EPA4:36]

“En mi caso participo todo lo que puedo en uno de estos servicios desde hace varios años, (...) sobre todo cuando hacen algunas jornadas sobre temáticas de mi área, con lo que hago una asistencia a todo lo que organizan en función de mis posibilidades.” [EPA4:37]

Sin embargo, a partir de la experiencia internacional que posee la Profesora “A”, está en condiciones de pensar que todas estas variables que interceden en el desarrollo de la acción tutorial no suponen un gran condicionante para afirmar que la tutoría que promueve desde su universidad sea muy distinta a la que la se realiza en el resto de Europa. Además, el profesorado ligado a su facultad parece tener muy en cuenta la importancia de esta función en su ejercicio profesional, y ello sigue contribuyendo a que no se convierta en algo meramente asociado a unas horas en las que el profesor está en un despacho al que no asisten alumnos hasta que se aproximan los exámenes.

“Según me dicen alumnos que han venido de otras Universidades, la Universidad de Huelva está muy bien valorada, sobre todo con el trato que se les ha dado durante su formación; además yo considero que mis compañeros profesores, a no ser que haya algún problema, respetan mucho la tutoría”. [EPA2:19]

“Creo que las tutorías sí que tienen un reconocimiento dentro de esta Universidad; y si comparamos a nivel internacional, me di cuenta de que en un país nórdico ¡consultaban muchísimo!, más que aquí quizás, y me dijeron que es que muchos no iban a clase porque estaban en un sitio muy lejano y lo hacían todo más virtualmente.” [EPA2:19]

En su caso, en esta última fase de su etapa docente se plantea, como objetivo ligado a la acción tutorial, mantenerse actualizada en los distintos procedimientos y diseños que se aproximan (sobre todo los asociados a las tecnologías de la información y la comunicación) en esta dirección, para así poder seguir ofreciendo a sus alumnos tanto una formación como una atención integral y que responda a sus necesidades.

“A lo largo de estos últimos años he utilizado las tutorías virtuales, concretamente este año, el máster en el que imparto docencia tiene tutorías virtuales y entonces he tenido que hacer una programación, preparar un trabajo, unos contenidos y todo eso, y he recibido a los alumnos a través de las tutorías virtuales, o sea que yo trabajo todo lo que se aproxima en esta línea. (...); ¿y qué más utilizo yo?, pues utilizo la 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 envía el alumnado y el contenido, a veces, de los mismos.” [EPA2:21]

“En definitiva, ahora me centro en la moodle, me centro en las nuevas tecnologías, y lo hago con tanto ahínco que a veces digo: ¡vivía mejor antes!, pero ahora me centro en aprender; diría que he evolucionado a nivel de las nuevas tecnologías, ¡aunque me falta la pizarra digital, pero ya lo adquiriré! (risas).” [EPA4:38]

Finalmente, dejamos a la Profesora “A” con este reto de cara al futuro más próximo, y le deseamos que prosiga con su elaborado trabajo como profesora titular de Universidad y con su más que notable rol como tutora. Sólo así estamos seguros que seguirá siendo la gran profesional que llegó a la Universidad de Huelva a mediados de los años noventa, y que a día de hoy comparte con sus alumnos las experiencias acontecidas a lo largo de una vida repleta de momentos inolvidables y trascendentales que han definido su identidad profesional como docente.

5.2.

Historia de vida: Profesor “B”

*“Era vida ligada a la
Universidad”*

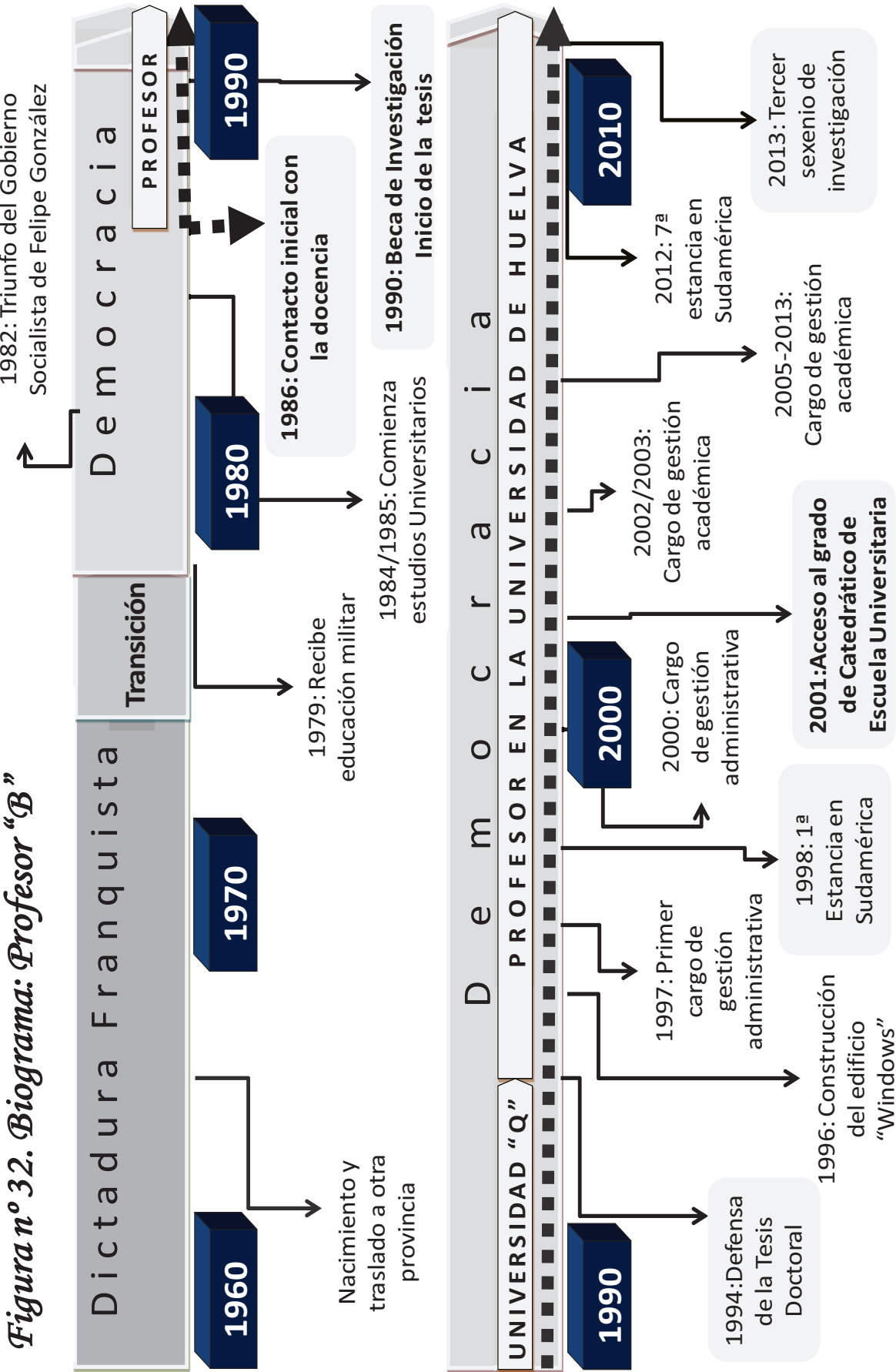
Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

Tabla nº30. Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “B”

Cronología	Acontecimientos	Valoración-Interpretación
1960-1970	⇒ Nacimiento. ⇒ Traslado a otra provincia.	⇒ “ <i>Sur de España</i> ”. ⇒ “ <i>Adaptación por necesidades económicas</i> ”.
1979	⇒ Estudios en una Escuela Militar (norte de España).	⇒ “ <i>Confrontación con su personalidad</i> ”
1984/1985	⇒ Inicio de los estudios Universitarios.	⇒ “ <i>Referente familiar y gusto personal</i> ”.
1986	⇒ Primeras experiencias profesionales: colaboración en prácticas con ordenadores.	⇒ “ <i>Supone estar en contacto con la vanguardia tecnológica de la época</i> ”. ⇒ “ <i>Afrontar tareas de colaborador en la docencia</i> ”.
1989	⇒ Fin de los estudios universitarios.	⇒ “ <i>Afán de superación y corresponder al esfuerzo realizado por la familia</i> ”.
1990	⇒ Consecución de una beca de formación de la Junta Autonómica. ⇒ Inicio de la tesis doctoral.	⇒ “ <i>Condición sine qua non para realizar la tesis doctoral y alcanzar la profesión anhelada</i> ”. ⇒ “ <i>Consagración del esfuerzo y continuidad formativa</i> ”.
1994/95	⇒ Acceso al grado de Doctor. ⇒ Traslado de Universidad (llegada a la Universidad actual)	⇒ “ <i>Etapa muy bonita y con gran aprecio a su director</i> ”. ⇒ “ <i>Un nuevo reto profesional y un sueño hecho realidad</i> ”.
1996	⇒ Construcción de un edificio para laboratorios.	⇒ “ <i>Superación de las difíciles condiciones laborales iniciales</i> ”.
1997-2003	⇒ Cargos de gestión administrativa y académica en su departamento, facultad y a nivel de la institución universitaria.	⇒ “ <i>Inquietud y compromiso con la institución</i> ”. ⇒ “ <i>Buenas relaciones y ecuanimidad en las decisiones</i> ”.
1998-2013	⇒ Inicio de la internacionalización: siete estancias en Sudamérica.	⇒ “ <i>Riqueza personal y curricular: grandes amigos y elevada productividad</i> ”.
2001	⇒ Obtención del grado de Catedrático de Escuela Universitaria.	⇒ “ <i>Forma de posibilitar que un compañero al que aprecia estuviese en el tribunal</i> ”.
2005-2013	⇒ Cargo de responsabilidad en un nuevo servicio.	⇒ “ <i>Retomar la gestión: ofrece su trabajo sin esperar nada a cambio y sin deber nada</i> ”.
2013	⇒ Tercer sexenio de investigación.	⇒ “ <i>Posibilidad de acceder a la Cátedra Universitaria y beneficio del trabajo realizado</i> ”.

Fuente: elaboración propia (2013).

Figura nº 32. Biograma: Profesor “B”



Para conocer más de cerca quién es el Profesor “B”, protagonista de nuestra historia, hemos de remontarnos inicialmente a la época de mediados de los años sesenta, periodo en el que ubicamos su nacimiento.

UNA ENSEÑANZA TRADICIONAL MARCA EL COMIENZO DEL CAMINO

El Profesor “B” da sus primeros pasos en una provincia al suroeste de nuestro país, y lo hace en el seno de una familia de clase obrera, en la que el trabajo y la educación son sus pilares básicos. De ahí que desde el comienzo, nuestro protagonista respire sobre todo un importante compromiso con la educación. Fruto de estas prioridades, experimenta a muy corta el traslado junto a su familia hacia una nueva ciudad, en la que además de crecer como persona (vive hasta los inicios de la edad adulta), va a experimentar su primera toma de contacto con la educación.

“(…) mis padres tampoco han tenido tendencias políticas de ningún tipo, de hecho mis padres tenían estudios primarios y punto, no había más. Yo siempre he tenido a mis padres que han hecho todo lo posible (no éramos una familia digamos todo lo pudiente ni mucho menos), siempre se volcaron en que yo estudiara y yo siempre he tenido mucho afán de superación (yendo una cosa ligada a la otra) pues sabía que tenía que tener beca para poder seguir estudiando; pero después el trasfondo social estaba marcado por épocas de crisis en la familia digamos, situaciones en las que el paro estaba muy presente”. [EPB2:18]

Es ésta una época en la que la dictadura impuesta por el general Francisco Franco está llegando a su fin (última década) y esto, de una forma u otra, se comienza a apreciar en algunos ámbitos de la sociedad, como en la cultura, la economía, etc..., a través una ligera apertura de las fronteras de nuestro país hacia el resto de Europa y con ello la llegada de nuevas ideas que colisionan de lleno con las existentes en la mayoría de los estratos sociales.

La educación, en concreto, ha sido uno de los pilares básicos empleados por el régimen para consolidar su supremacía y por tanto, de los que más tarda en abrir sus puertas a las nuevas influencias del exterior. Por ello, niños como el Profesor “B” pasan por un sistema educativo público en el que la ideología política de la época rige cualquier tipo de decisión y donde los parámetros de organización y funcionamiento están completamente definidos, logrando la homogenización educativa en el territorio nacional casi por completo, aunque con algunas excepciones.

“(…) a mí de pequeño me gustaba mucho todo el tema de números, todo lo que era memorizar... ¡me encantaba aprender! Antes no había educación infantil, ésta era la que te daba tu madre en casa, no obstante yo entré en el colegio con cinco años por aquello de que un profesor era conocido de mi familia en el colegio, por eso pude entrar)pero me obligaron a repetir primero por aquello de que antes era distinto, antes entrabas en el colegio cumplido los seis años (...), estuve en un colegio de maestros muy antiguos, (...) allí los profesores eran los de toda la vida, allí no había movilidad, y si se jubilaba un profesor entraba otro (...); yo recuerdo que eran: ¡Los Maestros!, ¡entonces no eran profesores!, eran: el maestro “don Paco”, “don Justo”, “don Luis”, ¡esos eran los maestros de toda la vida!.

Allí todos los niños conocían a los profesores de todos los cursos puesto que eran los mismos (el colegio era de primero a octavo y había como tres clases por cada curso, unas veintitantas clases y entonces había como veintitantos maestros, los mismos para todos), y como a los profesores les tocaba vigilar en el patio, tú los conocías a todos aunque no te dieran clases. (...)

Entonces había una disciplina y un respeto por los maestros (...), ¡por supuesto!, los padres respetaban a los maestros lo que no había en el mundo. (...) Era un colegio tradicional en ese sentido, y yo la verdad que aprendí bastante. Los profesores eran unos profesores muy volcados en la docencia, (...) eran clases de cuarenta alumnos, había muy buenos profesores, y era un colegio público, puesto que nunca he estado en un colegio privado porque ¡era lo que había!, ¡no estaba la economía familiar para otros temas! (...), recuerdo que tenía el horario distinto, era de diez a una y media (había media hora de recreo), y después de tres a seis, realmente era de tres a cinco, pero había un invento, lo que se llamaba la clase de permanencia, que los años fueron ya demostrando que era voluntaria, pero en ese momento los padres no sabían que era voluntario, ¡eso era más o menos obligatorio y había que pagarlo! (...) y ya los últimos años fue cuando empezaron algunos padres a decir (como ya había un poquito de más libertad): ¡oye mira!, ¡mi hijo permanencia no!, (...) y yo era uno de esos que los que mi madre decía: ¡si el maestro dice que esa hora es buena, pues de donde sea sacamos el dinero para que estés tu hora! (...); en el colegio solo había profesores varones, el colegio no era mixto, era únicamente de niños, luego estaba el colegio de las niñas, al lado, separado por unas tapias, ¡así que yo no vi a niñas en una clase hasta que no entré en el instituto! (risas), así que eso era la clase.

Y sí, recuerdo que de ese colegio, muchos compañeros míos con los que he tenido la ocasión de tener un encuentro casual, pues no sé, es gente que está muy bien situada (...), en fin, que ese colegio situado en un barrio complicado, (...) un barrio humilde, pero la verdad es que sacó una buena formación, (...) o sea yo ahí en ese aspecto estoy muy contento (...). [EPB4:30-31]

Pero aislándose un poco de todo ello, la familia sabe transmitirle al Profesor “B” lo crucial que es adquirir una buena base educativa para albergar alguna expectativa de éxito profesional en el futuro, ya que en esta época los estratos sociales en gran medida condicionaban en mucho los sueños de algunos/as jóvenes de alcanzar un estatus superior en la sociedad, y más aún si estos jóvenes, como el Profesor “B”, vivían en algunos de los barrios más humildes de las grandes ciudades. Así avanza por la enseñanza primaria y en ella experimenta las vicisitudes que caracterizan a la propia etapa.

“(...) en todas las clases, como es normal, había niños que apuntaban un poquito a que no iban a tener una vida “fácil”. De hecho, en esos barrios también se es propenso a ello y también el entorno familiar condiciona, y así lo mismo que ha habido gente que ha estudiado y ahora mismo tiene su bufete de abogados muy bueno, pues también hay gente que ha muerto de la droga, ¡hay de todo! (...). Pero ahí ya sí que los maestros me apuntaron a mí que tenía que estudiar, ¡vamos, uno me dijo que de FP nada!, pues antes (...) ¡si tú valías para estudiar, pues para bachillerato!, y FP era para el que sacaba el raspadillo, ¡pues para FP y aprende un oficio!; y siempre cuando terminabas el colegio le daban una notita a los padres, las recomendaciones que se decían, y a mí me decían que tenía que estudiar bachillerato, ¡que tenía que hacer el BUP! (...).

Una de las cosas que también había en los centros, lo mismo que lo bueno era el aspecto disciplinar, los maestros también estaban controlados por la directora, ¡y ésta, estaba puesta a dedo!, ¡ahí no había democracia ni nada!, (...) ¡ahí la directora designada por el Ministerio oportuno mandaba sobre los profesores, y los profesores mandaban sobre los alumnos y no había más “tutía”!, y yo recuerdo de chico detalles como por ejemplo tener un montón de material deportivo que no se usaba porque no le gustaba a la directora, y porque creía que se iba a estropear, (portería de balonmano, balones...) y yo decía: ¡hay que ver, nosotros jugábamos poniendo las piedras teniendo ahí todas esas cosas! (...). ¡Hombre!, sí que lo que

echo en falta es que podía haber sido una educación también mixta, (...) y después, también eso de que convivan clases grandes, ¡ahí también se formaba al margen de la educación...! tú también te tenías que ir buscando la vida, (...) ¡ahí no había gabinete psicológico ni nada!, ¡si te habías peleado con uno en el recreo, te buscabas la vida! (...). También, dentro de lo tradicional siempre había uno u otro maestro que tenía la fama de duro, ¡hoy es impensable que un maestro le dé a un niño un cachete!, ¡que antes tampoco era una cosa exagerada! (...), tampoco se le hacía daño a ningún niño, (...) pero ya te digo del colegio yo nada más que tengo buenos recuerdos". [EPB4:31-33]

Con su acceso a las enseñanzas medias, todo el esfuerzo personal y el sacrificio familiar se ven recompensados en gran medida y da inicio así un nuevo periplo en la educación de nuestro protagonista.

En este nuevo peldaño educativo, el Profesor "B" sigue dependiendo de las ayudas en forma de beca del Ministerio de Educación para poder hacer frente al gasto que supone cursar unos estudios de este nivel en nuestro país y, además, contempla desde una óptica más distante cómo el contexto sociopolítico que ha venido rodeando su existencia durante esta docena de años, experimenta un cambio muy importante con el cambio de régimen político.

"(...) el cambio de régimen, en el 75 a mí me cogió con once años, con lo que prácticamente no me enteré de mucho. (...) Me cogió el golpe de Estado de Tejero cuando yo estaba en segundo de BUP, pero para nosotros no fue nada, simplemente teníamos gimnasia y nos dijeron que no dábamos la clase, que había habido un golpe de Estado, y nos fuimos por ahí a dar un paseo, no más (risas)". [EPB2:18]

Sin más contratiempos prosigue su camino formativo en una escuela cada vez con más oportunidades, pero enraizada en una sociedad en la que las tradiciones siguen siendo objeto de culto importante por parte de las familias españolas y donde el peso de las decisiones familiares en gran medida condicionan el devenir de muchos jóvenes estudiantes.

" Después de terminar la EGB, que era lo que me cogió a mí, estuve un año en una escuela militar (...); tenía un familiar militar que me aconsejó que ahí podía hacer una buena carrera para salir del ejército como especialista en la rama en que yo eligiera, y me fui para allá, pero mi carácter no era mucho de militar, a pesar de que la parte de estudios me fue muy bien; yo no me sentía cómodo (tenía entre catorce y quince años), (...) me di cuenta de que eso no era lo que yo quería (en el ejército uno tiene que acatar órdenes, las entienda, las asuma o no, pero hay que hacerlo, y tuve un par de situaciones en las que tuve que hacer cosas con las que yo no estaba conforme), que aunque yo era un niño, me di cuenta de que ese sistema no me iba, así que terminé mi curso y volví para acá y me metí en un instituto". [EPB2:18]

Por suerte, el Profesor "B" reflexiona sobre su futuro y descubre que lo que otros piensan que es idóneo para él, al final no le resulta tan atractivo y opta por volver al sistema educativo reglado, concluyendo con éxito este nivel medio de enseñanza y afrontando, ahora sí, con enorme entusiasmo el inicio de sus estudios universitarios.

Un sueño hecho realidad

Esta es una etapa en la que los referentes familiares vuelven a estar muy presentes, y que en cierto modo, ofrecen al Profesor “B” una visión de diversos campos profesionales y de conocimientos con los que familiarizarse de antemano. Pero pese a ello, ya tiene muy claro que él busca optar a un campo profesional que verdaderamente le resulte atrayente y en el que se sienta cómodo, pues eso lo ha aprendido de su experiencia anterior. A raíz de esto, accede a unos estudios enmarcados en el campo de las Ciencias Experimentales.

“La verdad, no puedo decir que probé de todo y esto es lo que me gustó, porque no es así. Sí es cierto que tenía familia en las dos partes, tengo un familiar que trabajaba en la universidad, que no es profesor pero era técnico de laboratorio (...), y siempre me gustaba a mí lo que él hacía (sus análisis y sus cosas), y tenía también otro familiar que trabaja en la industria; ¡pero hombre!, comparando los sueldos, en la industria se gana más, pero (...) a la larga, cuando uno lleve diez años...”. [EPC1:12]

“(...) así que hice la licenciatura (en un área dentro de las Ciencias Experimentales) (...)”. [EPB1:1].

Nuestro protagonista accede a una Universidad consolidada en el panorama nacional, con una buena organización y con una buena dotación de recursos, lo que le permite en cierta medida disponer de grandes posibilidades para obtener una formación de calidad y prestigio en una titulación que en esta universidad está igualmente muy bien valorada. Con este escenario, el Profesor “B” rápidamente se adapta no solo a los estudios sino que también logra integrarse en el entramado social de la misma colaborando desde muy pronto junto a algunos profesores de su departamento.

“Desde segundo de carrera me invitaron ya a colaborar en un departamento en concreto, en el “área Z”, la misma en la que estoy ahora, pero en la “Universidad Q” (...); los dos últimos años de licenciatura también tuve beca de colaboración, con lo cual tuve que colaborar en el departamento, del estilo de las que hay aquí, durante veinte horas semanales (...)”. [EPB1:1].

“(...) digamos que nosotros teníamos instrumentación, ya en la “Universidad Q”, y teníamos acceso a todo tipo de revistas, y quizás el único problema, a diferencia de hoy, es que cuesta mucho para el profesional que no tenía una base fuerte, chocar con el inglés; yo he sido alumno de francés durante toda la vida, y cuando empecé con estos temas, era imperioso empezar a desenvolverse en inglés, porque todo lo que tú tengas que leer para ir mejorando en la línea de investigación o fueses a publicar seriamente, es en inglés. (...) Pero después las universidades españolas en el terreno científico, ¡hombre, luego siempre hay algunos países que están mucho mejor!, pero nada que envidiar, y en concreto dentro de España, la universidad (...) donde yo estudiaba no tenía nada que envidiar al 99% del resto de ellas, o sea, que en ese aspecto no hemos tenido ningún lastre, de hecho, el grupo de investigación al que yo me incorporé era un grupo puntero en España”. [EPB2: 19]

Durante los cinco años de duración de su carrera, nuestro protagonista no sólo aprovecha para formarse en una especialidad académica, sino que además trata de aclarar sus ideas con respecto a un futuro profesional no muy claro, pero en el que a pesar de todo, parece vislumbrarse una clara predilección por el trabajo en la propia universidad, provocado, especialmente, por la enorme

potencialidad que percibe en este campo profesional y que le motiva a seguir profundizando aún más en él.

“(...) conforme yo iba estudiando la carrera, teníamos conversaciones sobre el futuro profesional: el tema de la industria no sé, era siempre lo mismo, tú haces una cosas y ahí está, pero aquí (siempre me ha gustado a mí cuando estaba de becario) la gente siempre venía, y uno decía: hay que montar este aparato, ¡joye! han publicado esto y a ver si...; bueno, a corto plazo (la industria) me va a dejar más dinero y los primeros años va a ser todo nuevo, pero a la larga, cuando uno lleve diez años...”. [EPB1:12-13]

Aunque claro, la continuidad que él busca en el ámbito profesional de la universidad viene indudablemente ligada a la necesidad de realizar la tesis doctoral y pese que ello supone un nuevo aliciente, a la vez se torna en un nuevo contratiempo a nivel económico: al igual que ha venido ocurriendo a lo largo de toda su trayectoria formativa, para afrontar este nuevo desafío precisa de algún tipo de financiación económica que le ayude a soliviantar el coste que estos estudios suponen, con lo que una beca de investigación será el complemento ideal para su nuevo proyecto académico en la universidad. Eso sí, él sabe que esto es una empresa muy complicada y nada más acabar la carrera decide ampliar sus posibilidades de acceso al mercado laboral a través de otros campos profesionales, y es así como decide realizar el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), con el que tener acceso a las enseñanzas medias en caso de no lograr una beca de investigación para la realización de su tesis.

Es un momento en el que su predilección por la enseñanza comienza a ser patente y donde toma la decisión de descartar definitivamente el trabajo directo en la industria.

“(...) era condición necesaria haber obtenido la beca para poder dedicarme a eso, porque claro, ya la familia había hecho bastante esfuerzo con ayudarme durante los estudios (a pesar de todo, yo todos los estudios los hice con beca del ministerio), pero no obstante, ya para afrontar una tesis doctoral, ¡no!, porque a diferencia de lo que actualmente viene sucediendo, en el tiempo que me tocó a mí y en el departamento en el que yo estuve, las tesis doctorales (trabajando de lunes a viernes, de mañana y tarde, que era lo normal, no era una excepción) venían a durar entre cuatro y cinco años, a diferencia de las tesis doctorales que hoy en día se vienen elaborando que, en fin son otras circunstancias, hay otras exigencias, ha cambiado la filosofía, porque ahora una tesis doctoral no dura ese periodo, ¡a ese ritmo no! (aunque hay gente que tiene la tesis diez años, pero es porque trabaja una vez a la semana). Por tanto, con la beca realizo mi tesis doctoral”. [EPB1:1].

“(...) cuando yo terminé la carrera, solicité mi beca, que no vino hasta el año de terminar, con lo que ese año eché también la bolsas de profesor de instituto para dar clases, porque yo hice mi CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) como todo el mundo; yo tenía claro que no me gustaba, pero era lo de siempre, yo hago el CAP aunque me guste esto, pues si a mí no me hubiesen dado la beca ahora mismo no estaríamos hablando, yo no hubiese podido continuar, la verdad sea dicha. Y también estaba el tema de no tener dinero, y mi compañero de facultad que ha terminado conmigo, está dando clases ahí en el instituto y está cobrando un buen dinero, coche nuevo (yo andaba en bicicleta), puede salir y entrar ¡y tú, hay que ver...!. Pero luego, ¿qué ocurre a lo largo de los años?, dentro de que el instituto es dinámico, es siempre lo mismo, es siempre lo mismo. (...) Pero bueno, cada uno apostó en su momento, ya te digo, yo puedo hablar que me salió en ese sentido todo bien, digamos que estaba en la estación oportuna, en el momento en que pasó el tren (...)”. [EPB1:13].

Pero la mejor de las noticias se confirma, y tras conseguir la beca de investigación es entonces cuando afronta la realización de los cursos de doctorado con los que dar inicio al planteamiento inicial de la tesis doctoral. Llega el momento en el que el camino hacia el futuro profesional más ansiado se allana y se dibuja más nítidamente la opción de trabajar como profesor en el seno de la educación superior universitaria.

“(...) con lo cual cuando yo terminé ya mi licenciatura en el año 89 (tardé cinco años en hacer la carrera, y cuando yo terminé ya tenía avanzada lo que es la tesina, equivalente a DEA (Diploma de Estudios Avanzados) actual, y la defendí al año siguiente) y a continuación pues inicié la tesis doctoral.” [EPB1:1].

La tesis doctoral: un primer paso fundamental.

Durante cinco años el Profesor “B” disfruta del sustento económico que le aporta la beca concedida para la realización de su tesis. Y no sólo eso, sino que también refuerza los lazos con una universidad y con un departamento que tras haberle abierto las puertas le arropa y le ofrece la posibilidad de vivir sus primeras experiencias en el ámbito de la investigación a través del desarrollo de su tesis doctoral. En estos momentos comparte con su director de tesis grandes experiencias, y ya que hablamos de una universidad de prestigio que cuenta con una gran cantidad de personal, también tiene la opción de profundizar en algunas de las relaciones surgidas durante la carrera y transformarlas en verdaderas amistades con las que seguir manteniendo importantes conexiones a distintos niveles (profesional, personal).

“La tesis la hice con un catedrático, fue justamente el que me dio clases en segundo de licenciatura, y el que me llamó ese verano para empezar a colaborar; y entonces la tesis la hice ya bajo esa dirección (...) y me sirvió de mucho la verdad, pues en aquellos tiempos no es como ahora, yo mi primer contacto con los ordenadores lo tuve gracias a esa invitación (no teníamos ordenadores, allí nadie trabajaba con ordenador, allí el que más tenía era el spectrum ¡y era para los juegos!, (risas) te estoy hablando del (...) verano del 86 (el ordenador que nos pusieron ahí para que nos desarrolláramos, hoy en día sería pieza de museo) (risas), y otros compañeros de aquí ya estaban con las tarjetas perforadas, ¡fíjate como andaban las cosas!, (...) por supuesto que Windows no estaba, estaba nada más que MSDOS, (...) éramos unos aventajados. Y cuando estaba en tercero, a nuestros mismos compañeros nosotros les enseñábamos el manejo de algunos programas con los ordenadores (...). El hecho de invitarme a un compañero y a mí a que colaborásemos y aprendiésemos, en ningún momento era: ¡pero tienes que trabajar conmigo!, ¡no!, esa filosofía allí no se estilaba, era más bien abrirte el campo de muchas otras cosas; y bueno, dio la casualidad que justamente a mí, esa parte me gustaba (otros compañeros igualmente al año siguiente decidieron optar dentro del departamento por otras ramas de la investigación, ya que no había esa tendencia de captar alumnos como sea, pues también es absurdo, captar a un alumno en una temática que al alumno no le va a gustar, pierde el tiempo el alumno y el profesor) (...), y ahí él predicaba mucho la autoformación, cuando te hablaba de ordenadores, él decía: ¡este es el ordenador y este es el manual!; (...) él decía: ¿veis esto?, pues si tenéis alguna duda yo os ayudo, pero es mejor que lo hagáis solos (evidentemente a la larga era mucho mejor, pues los problemas se aprenden a resolver cuando tú te enfrentas a ellos). (...) En fin, fue una etapa muy bonita porque uno es joven y está aprendiendo, y esos años los recuerdo con mucha alegría.

(...) también en ese periodo íbamos conociendo (luego a la larga ha sido completamente determinante para mi carrera profesional) a gente que venía al departamento. Eso a mí, me ha abierto unas puertas impresionantes, y justamente en ese periodo mi director, en un congreso contactó con dos profesores (una Universidad Sudamericana) y entre ellos se plantearon un intercambio; (...) por aquella época (estábamos todavía de colaboradores), pero ya manejábamos algunos equipos y demás, y claro este hombre que confiaba en nosotros, cuando vinieron estos profesores dijo: ¡bueno, pues vosotros os encargáis de atenderlos en todo lo que necesiten del laboratorio para sus medidas y todo lo que es el manejo de los equipos y del programa de control!, por lo que hicimos ahí hay una buena amistad con estos profesores (...)."[EPB1:1-3].

Son estos años de becario un periodo en el que el Profesor “B” además de establecer contactos con la investigación y los investigadores, también experimentará la oportunidad de ejercer como un profesor de universidad, ya que hasta ahora tan solo había colaborado dando algunas prácticas; sin embargo ahora, tiene la oportunidad de desarrollar clases teóricas, y es sin lugar a dudas, un nuevo desafío que el Profesor “B” afronta con mucha ilusión. Por primera vez siente la satisfacción de haber dado un gran paso hacia la consecución del objetivo inicial: ser profesor en la universidad, y por lo tanto ve reconfortada la decisión que había tenido que tomar unos cuantos años antes, demostrándose a sí mismo que no había errado en el planteamiento de su futuro profesional.

“(...) nuestras becas, tanto la de mi compañero como la mía (hicimos la tesis a la par), eran becas que permitían dar clases siempre y cuando nosotros estuviéramos de acuerdo y el departamento estuviese de acuerdo, con lo que nosotros pedíamos poder participar en clases; en el POD (Plan de Ordenación Docente), a nosotros se nos asignaba el máximo que permitía la convocatoria que eran sesenta horas, pero al margen de eso, como ya te comenté, en la "Universidad Q", esas sesenta horas eran de prácticas, no éramos responsables de ninguna asignatura, para ello había un responsable y nosotros estábamos en el laboratorio ayudando, planteando las prácticas, el desarrollo, los guiones, ¡eso sí!, siempre con la supervisión del responsable de la asignatura que no era un becario ni un ayudante de auxiliar. Ahora, al margen de esa actividad (...), cuando algún profesor tenía una estancia o algo, pues nos decían: ¡oye te puedes hacer cargo para no tener que aplazar con los alumnos...!.

Las clases de laboratorio era algo que yo tenía más trabajado, yo hacía el guión, esa práctica yo la hacía previamente, con lo cual las clases prácticas de laboratorio siempre son más cordiales, más amenas; y distinto es cuando nos decían: ¡toma, éste es el tema y ya! (risas), pues al principio te temblaba todo, verte ahí delante de cincuenta o sesenta alumnos, los nervios ...(una vez me puse hasta afónico), pero en fin, fue una experiencia muy bonita, muy bonita. Pero también te digo, ¡con el aliciente de que nosotros ya teníamos en mente que lo que queríamos era esto!, teníamos claro que si teníamos que ir para allá (gesticula indicando una dirección), ¡hay que empezar de una vez!, pero lo que no sabíamos era que lo íbamos a conseguir, porque es difícil, ya que cuando tú estás de becario tú apuntas muy alto pero en muchos casos no se da la coincidencia de que cuando tú has terminado haya una vacante o una plaza disponible”. [EPB2:14].

“(...). Así que yo desde primera hora dije que ¡sí!, entonces yo en esos cuatro años ya di clases, pero vamos, digamos que con buena lógica: los dos primeros años sólo iba dando prácticas para irme formando, y ya los dos últimos años ya alguna que otra clase teórica daba (...). Ahí había una jerarquía, lo cual me parece que es más sano, (...).” [EPB1:5].

Con todo este bagaje de experiencias vividas, alcanzamos el año 1994 en el que tras concluir el periodo de financiación de la beca, el Profesor “B” presenta la tesis y culmina así una parte muy importante en su objetivo de alcanzar un puesto como profesor en la universidad.

Pero todo el trabajo que hasta ahora ha realizado no concluye ahí, el hecho de pertenecer a una universidad muy grande hasta ahora le ha proporcionado grandes ventajas y posibilidades pero a la hora de la verdad, cuando ha de competir por un puesto docente, la gran masificación de doctorandos a las puertas de una convocatoria de plazas, se vuelve un poco en su contra y se encuentra de nuevo en una encrucijada que ha de resolver con premura para tratar de rentabilizar todo el trabajo realizado hasta la fecha.

“(...) en el 94 es cuando defiendo mi tesis doctoral. Ahí defiendo mi tesis, que coincide con la reciente creación de la Universidad de Huelva, y (en mi Universidad había posibilidades relativas de poder continuar trabajando, ¿por qué?, pues porque allí había una plantilla en su momento, digamos relativamente joven, ¡y vamos!, delante nuestra (hablo de mi compañero y yo), había becarios de años anteriores que estaban también esperando, con lo cual era difícil; además, de los dos compañeros que hicimos la tesis a la vez, uno optaba porque quería hacer una estancia en Estados Unidos), aquí surgió la necesidad de un profesor para impartir docencia en el primer año en una Ingeniería. Con lo cual, eso fue junio, se pusieron en contacto conmigo en agosto a través del profesor Julián, (compañero de área y que ha sido la segunda persona determinante relacionada con mi trayectoria profesional), él contactó en primer lugar con mi director de tesis para ver si podía encontrar a alguien, y este le comentó que justamente acababa de darse la circunstancia de que yo había defendido la tesis doctoral (en agosto ¡una entrevista nos bastó!, ¡y en octubre estaba yo ya dando clases!)” [EPB1: 4-5].

“CAMBIO DE AIRES” Y LLEGADA A SU DESTINO DEFINITIVO

El Profesor “B” regresa a la tierra que le vio nacer, pero en este caso lo hace como profesional de la enseñanza universitaria y con un contrato de Profesor Asociado en una nueva universidad. Aquí, pronto descubrirá la abismal diferencia entre una universidad consolidada, de prestigio y con una gran cantidad de alumnos, y una Universidad que acaba de emerger y a la que aún le queda un largo camino por recorrer. Por lo tanto, ve necesario ofrecer lo mejor de sí para adaptarse a un contexto muy diferente al que hasta ahora había vivido en la anterior universidad y convertirse así en un pilar más con el que ayudar a crecer a esta nueva universidad.

“Yo entré de “Profesor Asociado”, después de un periodo en el que pasé de “Profesor Ayudante”, nuevamente, preferí quedarme como “Asociado a tiempo completo” (yo he estado siempre a tiempo completo)”. [EPB1:11].

“(...) aquí pasé en octubre del 94 que es justamente la antigüedad que tengo en la Universidad de Huelva, va para diecisiete años y medio más o menos”.

“Y bien, eran otros tiempos aquellos también, lo mismo que te comenté que ahora la rama de ingeniería y de, en general, en experimentales la demanda ha caído una barbaridad, (...) ese año yo tenía en la clase de primero de Ingeniería (...) ciento treinta y tantos alumnos, era una sola clase, ¡no eran tanto grupos!, ¡no estaba el invento de Bolonia del que ahora se habla tanto!, y no fue fácil, pues no es lo mismo que empezar el primer año con una clase de treinta o

cuarenta (...). Pero en fin, también fue una experiencia muy bonita, (...) y alguno de ellos (...) son amigos míos (...).”

“Ahí, ese año lo pasamos mal no ya en la clase en sí, sino que lo pasamos mal en el departamento, pues además de la asignatura teórica (...), existía otra asignatura que era más de experimentación (...) y ahí lo pasamos mal pues no había capacidad de laboratorio para darle cabida a ciento treinta personas, ¡no había espacio!, y además de que no había espacio, ¡no había material!, ahí tuvimos que hacer “encaje de bolillos”. En fin, fuimos solicitando a la universidad un poco de ayuda, pero también fueron momentos políticos un poco complicados, (era una época en la que la Junta de Andalucía tuvo que prorrogar un par de años los presupuestos, de tal modo que no daba cabida a partidas nuevas) pero yo en aquel momento lo que menos pensaba era en la política, yo me veía con el problema de que había ahí ciento treinta alumnos y que mínimo necesitaba, ¡qué digo yo!, treinta o cuarenta buretas, pipetas, vasos de precipitado, reactivos... para darle lo que era al menos unas clases de primer curso”.

“Tan simple como que tuvimos que solicitar ayuda a las fábricas (...) e íbamos nosotros con los coches a cargar bidones de agua destilada porque el poco dinero que nos llegaba, lo empleábamos para reactivos (...). Eran otros tiempos, hoy en día no se le plantea a nadie esa cuestión, pero bien es verdad que uno entra con muchas ganas, como todo el mundo entra en la universidad y bueno, se comprendía que no había otra solución porque no era cuestión de que alguien no te quiera dar el dinero, sino que era un momento en el que los presupuestos eran los que había, y tenías una partida y hasta aquí llegaba (...). Estábamos tan mal de infraestructuras, de hecho cuando se arregló el asunto político que había ahí (...), se puso en marcha la construcción de un edificio de laboratorios (...) y ahí ya se trabajaba con mejores condiciones, ahí se nos dio también (la verdad sea dicha), un apoyo para comprar material de última generación (claro última generación del 97 es ya generación desfasada de hoy día), y en su momento tuvimos para comprar una serie de equipos con los que se hacían unas prácticas al nivel de cualquier otra universidad”. [EPB1: 6-7].

Estas primeras vivencias, pese a lo duro y sacrificado de las mismas, se convierten en un importante estímulo para la elevar la moral y la confianza de nuestro protagonista. Ya no solo se trata de dar una respuesta en un contexto muy distinto del que hasta ahora había disfrutado, sino de poner en práctica toda su formación pues se enfrenta a situaciones verdaderamente comprometedoras. Es ahora cuando ha de demostrar que, al margen de influencias externas, su labor como docente en la universidad ha de contemplarse desde la óptica del sacrificio y la entrega, y no desde la de la continua queja o la falta de implicación. Sólo así es como el Profesor “B” va consolidándose a distintos niveles en el seno de su Universidad.

La docencia y la gestión: dos funciones de la mano

Es un momento clave en su desarrollo profesional ya que por primera vez el Profesor “B” se siente totalmente “profesor responsable” de un grupo de alumnos. Por fin, llega uno de sus momentos más esperados, tal vez el que más y, es ahora cuando sienta las bases de su didáctica y trata de romper en gran medida con la metodología tradicional (memorística) que había recibido por gran parte del profesorado durante su formación inicial promoviendo un estilo docente propio, definido y solvente, con el que atender a sus alumnos y que, en algún caso, le ha supuesto tener que enfrentarse a otras corrientes de pensamientos más asentadas en concepciones opuestas a su criterio.

“(...) yo he tenido profesores a lo largo de la carrera como todo, yo he tenido exámenes que eran de doce folios, de los que tú salías con el dedo ya machacado (...), y el profesor decía: ¡me gusta que ejercitéis la memoria!, y llevaba razón, ¡porque señores, no podemos dejar de memorizar! y después, he tenido el otro polo, profesores que iban digamos a razonamientos, a realizar cuestiones en las que tú, si te habías enterado del tema eras capaz de abordarla, y de lo que no, pues te “sonaba a chino”. Bueno, pues de las dos, yo reconozco que a lo largo de la carrera yo aprendía más con esa metodología, y por eso me quedé con eso (...)”. [EPB2:18].

“(...) desde que entré en primero dando clase, a mí siempre me gustó ilustrar de lo que estamos hablando, (...) siempre me ha gustado sacar de un libro un esquema del experimento, y siempre he trabajado con transparencias (...), por el tema este de las ecuaciones y de que a ellos les costaba; yo tenía que dibujarlo a mano, y si esto (las transparencias) no lo tenía, tenía que dibujar en la pizarra (los gráficos), ¡y siempre me ha gustado el tema de las tablas y gráficos! (eso de coger el libro, hacer la fotocopia, imprimirlo, ajustarlo para que te quepa en el sitio, etc.), en fin, que esto era un trabajo bastante importante, (...) y si ahí no salía bien, había que repetirlo y a volver a empezar. (...) Pero hubo un momento en el que ya “cambió en el cuento”, pues en su momento había una cierta crítica en ese sentido, ¡tanta transparencia!, y había una especie de bandera hacia los “profesores de la pizarra”, y yo recuerdo tener conversaciones de ese tipo, aspecto que yo nunca estoy en contra de la pizarra, pues la utilizo y siempre la he utilizado, pero no es lo mismo cuando tú te apoyas en algo que si tú solo estás hablando, tú a lo mejor deduces una ecuación y el alumno está viendo el resultado ahí, la tienes ahí puesta, y si es preciso y como son demostraciones largas, te apoyas en ello; pero había una corriente de decir: ¡Como no se saben la clase tienen que tener la transparencia!. Es un absurdo, ¡pero bueno, había gente que pensaba así!, por eso a mí todo este tema de tanta innovación, ¡de que ahora hay que usar medios audiovisuales!, (yo ahora me he adaptado y lo que tenía antes en transparencia lo hago en PowerPoint, es coger mucho más rápido ese esquemita, cojo la figura, la inserto, relleno de color, cosa que ahí había que hacer a mano), por eso te digo que yo no he cambiado en los dieciocho años que voy hacer”. [EPB4: 36-37].

“(...) estuve arrastrando ese curso durante tres años, porque digamos que monté, llamémosle monté pero realmente tú no inventas nada, sino que es tirar de lo que han hecho otros compañeros en otros años, en otras universidades y con eso, tú montas una asignatura. Tampoco estamos inventando nada, pero claro, hay que montarla (...)” [EPB1:7].

En todo este proceso de trabajo inicial en la Universidad de Huelva, nuestro protagonista no va a estar solo, sino que desde el inicio cuenta con el apoyo de Julián, un compañero y amigo del departamento, que está a su lado para que juntos puedan minimizar los costes de este elevado esfuerzo y de las condiciones no tan favorables para la enseñanza pero, para que al mismo tiempo, se maximizasen las posibilidades con las que el alumno se encuentra al pasar por sus clases.

Además del apoyo encomiable de Julián, otro aspecto favorable que encuentra es el hecho de haber mantenido el mismo grupo de alumnos durante tres años, lo cual le aporta una mayor familiaridad con el alumnado y en cierto modo “relaja” el difícil contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y como resultado, todo ello se traduce rápidamente en la creación de un clima de aula muy comprometido con el marco situacional y donde todos están comprometidos con el aprendizaje.

“(…) cuando entré en la Universidad de Huelva, el problema que tenía en la clase (tenía ya una clase de la que yo era ya responsable) era que había cien mesas y teníamos ciento veintitantos alumnos, no se esperaba esa demanda(…), ahí ya lo pasaba mal porque había que levantar mucho la voz, pero nos lo fueron facilitando todo desde la escuela (…), pero claro sólo podían meter las mesas que cabían (en los pasillos se ponían los chavales con mesas de pala), (…).”.[EPB2:15].

“(…) aquí en ese momento estábamos Julián y yo nada más, (…) ante cualquier contingencia, Julián siempre estaba para apoyarme, siempre estaba ahí. (...) (Y los alumnos), el hecho de que fuesen los mismos (el primer año eran nuevos, pero el segundo ya no) fue mucho mejor pues son alumnos que ya te conocen, saben tu forma de evaluar, en fin, hay cierta confianza, saben las reglas del juego que uno impone a la hora de dar sus clase, (...)” [EPB1:7].

Pero no solo nuestro protagonista va consolidándose, también la propia Universidad lo hace, y así cada año incorpora alguna que otra titulación en el campo de las Ciencias Experimentales, aumentando de este modo tanto el número de profesorado que se van convirtiendo en compañeros del Profesor “B”, como el número de órganos (unipersonales y colectivos) y servicios necesarios para atender a las distintas demandas surgidas. Y es precisamente esta circunstancia, por lo que el Profesor “B” al margen de la docencia, adquiere por primera vez un protagonismo relevante dentro de la gestión de su propio departamento, iniciando un largo periplo en la dimensión de la “gestión académica” en la universidad.

“(…) y yo he sido siempre un poquito inquieto, y la verdad, es que estoy con cargo desde que entré en la universidad prácticamente, (...) salvo los dos primeros años; después nos tocó todo el asunto de segregación del departamento, era un departamento muy grande y optó por segregarse en dos, y entonces sin remuneración y sin nombramiento de ningún tipo, me nombran encargado de una comisión para ver cómo se hacía una segregación correctamente y ya me metieron ahí, de manera que inmediatamente que se hizo formalmente la segregación, yo (tuve un cargo) en el departamento (...), al año y pico lo dejo, y entonces me puse en comisiones de docencia (...)”.[EPB1: 25].

Esta ambición que muestra todo joven profesor cuando inicia su andadura en la profesión, es la que le lleva en un principio a no estancarse en una posición sedentaria dentro de la universidad, sino que le mueve a afrontar continuos retos que compatibiliza con su docencia (motivado en parte por las exoneraciones que cada cargo le otorga). Y así es, como surge la posibilidad de realizar su primera estancia en el extranjero, en una Universidad Sudamericana con la que había mantenido contactos anteriores (en la etapa de becario), y es allí a donde se desplaza buscando nuevas estrategias y nuevos diseños a la hora de trabajar con la línea de investigación que había iniciado con el desarrollo de su tesis, convirtiéndose ésta en una de las experiencias más enriquecedoras y positivas que vive el Profesor “B” en estos años y que se proyecta hasta el día de hoy. –(...) En un primer momento nos comenta de manera entusiasmada cómo ha discurrido su periplo por Sudamérica y nos ofrece detalles del trabajo realizado y de las perspectivas de futuro respecto a los proyectos que mantiene en vigor junto a sus compañeros – [DPB5:13]

“(…) en su momento los profesores sudamericanos realizaron una estancia cuando yo estaba de becario en la “Universidad Q” y cuando yo ya estaba aquí en Huelva (...), el camino a seguir, lo normal era acceder a ser funcionario en cualquiera de sus figuras, (allá por el año 98, yo lo había pensado un poco antes), y decidí dar el salto. Yo sabía que aquí en Huelva

teníamos poquitos medios todavía, y si bien en (mi universidad de origen) me habían ofrecido los laboratorios para poder seguir haciendo cosas, aquí la docencia me cogió muchísimo tiempo, daba muchas clases y entonces no tenía yo tiempo para ir (...), así que ahí ya me lo pensé, y digamos que para tema de currículo, necesitaba una estancia con un “tiempecito” considerable, donde aprovechara el tiempo (en el sentido de contactar con un buen grupo de investigación y sobre todo desconectar de aquí, porque si estaba aquí, ¡si no era una cosa, surgía un problema, surgía otro y no tenías tiempo!, había que desconectar y decir: bueno pues unos meses fuera y nada más que dedicado a eso).

Entonces yo me iba de todas maneras, y solicité la beca a la Junta de Andalucía, yo no tenía ninguna seguridad de que me iban a conceder ninguna beca, así que cogí unos “ahorritos” (risas), contacté con estos profesores de (Sudamérica) que yo los conocía, y me dijeron que sí, que encantados (...). Así que me embarqué y me fui (tampoco me podía ir durante el periodo lectivo porque era cargarle la docencia a los compañeros y éramos pocos). (...) Al principio, yo tampoco sabía seguro lo que me iba a encontrar, porque yo los conocía a ellos pero en el ámbito de becario, pero bueno, pues allí yo me fui integrando y la verdad que se volcaron conmigo en todos los aspectos (...), y como estaba ahí en los laboratorios desde por la mañana, pues poquito a poco lo que eran relaciones formales, empezó a ir poco a poco a más, (...) en fin, que fue encantador y muy productivo, de la estancia de tres meses yo saqué así a bote pronto, de inmediato, tres trabajos con buen índice de impacto, al margen de haber puesto la semilla para continuar trabajando hasta el día de hoy; hasta dentro de unos meses que me voy otra vez”. [EPB3:23-24].

“(...) Y bueno, cuando ya llegué de aquella estancia, para septiembre, me encuentro que aquella beca solicitada me había venido aprobada, y ¡menos mal! (risas); desde entonces yo trabajo con proyectos de su universidad, y si la memoria no me falla creo que son siete veces las que he ido para allá (...)”. [EPB1:3-4].

Esta intención de estabilizar su situación en la universidad, ahora sí que es más factible que nunca, tras haber pasado por varios cargos de gestión y haber realizado estancias, en el año 2001 accede a la plaza de Catedrático de Escuela Universitaria, puesto que le garantiza la estabilidad que desea para seguir, con más ilusión si cabe, desarrollando su labor como Personal Docente e Investigador y sus cargos de gestión académica y administrativa.

“(...) en el (año 2000 ocupé un cargo de gestión en la Escuela), y ahí estuve un par de años (...) y en ese momento fue cuando yo saqué la plaza de CDU (...), y allá por el 2001, el vicerrector que estaba en ese momento de Profesorado, habló con el director para ver si yo podía dejar (mi cargo) e irme a dirigir otro Servicio. Me lo comentaron a mí y lo hablaron, yo dije que había adquirido un compromiso, y me dijeron: ¡no te preocupes, esto es mejor, que es una cosa nueva!, total que (...) estando aquí (oficinas), otra subdirectora (...) me dice: (...) tú podrías llevar también otro Servicio, y digo: ¡venga! (ya llevaba dos, y en su momento no había exoneraciones ningunas, ahí se llevaban los dos puestos sin ninguna exoneración)” [EPB3: 25].

Pero poco a poco ese compromiso con la institución, se traduce en cargos que cada vez adquieren una mayor complejidad y un mayor grado de responsabilidad, lo que obliga a Profesor “B” por un lado a reducir su carga lectiva con el alumnado, y por otro, a tratar de ofrecer el mejor servicio posible a la institución que representa; para tales asuntos, parte de unos criterios objetivos y de unos

principios básicos que siempre ha defendido, que ha adaptado a los diferentes escenarios por los que se ha movido, y que en algún que otro caso, le han provocado algún que otro desencuentro, pero que ha quedado solventado prácticamente de inmediato y le han llevado a mostrarse como una persona respetada y coherente. – (...) puedo comprobar cómo nuestro protagonista (...) se muestra dispuesto a colaborar sin ningún tipo de reticencia (haciéndonos saber que el cargo que desempeña en la universidad nos va a condicionar en cierto sentido a la hora de plantear fechas concretas para las entrevistas) – [DPB1:8].

“(...) en esto que llega el 2002, había que elegir rector nuevamente, (...) y aunque estoy un poquito cansado porque quiero aprovechar todo el tema de la investigación, (porque en medio estaban las estancias (...), la familia y los críos, ya no puede uno despistarse mucho, y es que ya cuando vas un mes, luego aquí tienes seis meses de trabajo si es que quieres aprovecharlo), (...) entonces me dicen: ¿a ti que servicio universitario te gusta?, (...) y estuve un año y pico, porque hubo un desencuentro en el que cada uno tiene sus convicciones (...), y yo había ya hecho aquí magníficas relaciones con el personal que trabaja aquí. Total, que estuve desde el 97 hasta el 2003 en continuo, y en el 2003 descansé un poquito de cargo.

Cuando entró el actual rector, (...) desde 2005 llevo “enganchado a este carro”, ¡siempre diciendo que lo tengo que dejar!, (...) pero ahora está la cosa más relajada, es muy bonito (...); ahora tenemos un ambiente muy bueno, (...) estamos hablando de unos cuantos de años, y nunca he tenido ningún problema, ¡que es difícil!, pero con una buena colaboración se ha relajado mucho el servicio y estamos muy comprometidos, y a mí me gusta eso, porque si voy a un sitio y no hay compromiso tú te aburres, pero aquí hay compromiso (...). Y después, que no me encuentro con mayor dificultad en el cargo, (...) no soy de muchas relaciones públicas, soy más de amistad, de conocer a las personas poquito a poco, y esto de reuniones en las que la gente parece que se conoce de toda la vida, eso no me siento cómodo, y cuando tengo muchas reuniones y no son productivas, y veo que estoy perdiendo el tiempo, me entra remordimiento de lo que podía haber estado haciendo aquí y muchas veces donde veo que se está discutiendo una cosa en la que todos sabemos que es inviable, entonces ¿para qué hemos venido?, si es por saludarnos pues bueno, pero si estamos todos convencidos que es imposible lo que va a salir de aquí, pues no tiene sentido pero (...) como en las mesas de negociación, hay que reunirse formalmente para pedir esto, esa parte del cargo es la que menos me gusta.

(...) yo sé que la gente en momentos puntuales que ha habido mucho trabajo y esfuerzo, sé que me aprecia, no digo amistad tampoco, pues no hay que exagerar tampoco, pero me aprecia y sabe que con honradez se está trabajando y saben que cuando le he dicho a él que no, a su vecino también le he dicho que no, nunca he tenido problemas (...). ¡Y se echan muchas horas! (...). [EPB3:25-27]

Nunca ha dejado de lado su profesión docente, sino que junto a ella se ha mostrado durante todos estos años como un referente clave en la historia de la Universidad a la que representa, mediante el desempeño de los cargos que han otorgado un gran impulso a la misma como institución, y también ha sabido mantener a gran nivel aquella otra función que se le atribuye a todo profesional de la enseñanza universitaria y que sin la cual, no habría podido adquirir el grado de evolución que ahora tiene su docencia y su trabajo en la gestión. Hablamos de la investigación.

La investigación: piedra angular entre docencia y gestión

Ésta es una de las funciones a las que el Profesor “B” ha dedicado también una parte importante en el desarrollo de su carrera docente, comenzando con el desarrollo de su tesis doctoral, pasando por las numerosas estancias realizadas en Sudamérica con objeto de desarrollar proyectos conjuntos a nivel investigador y, finalizando por las importantes aportaciones a nivel científico resultantes de sus diferentes proyectos de investigación.

“Nosotros (...) tenemos varias líneas de investigación (...), pero también es verdad que somos actualmente muy pocas personas y no podemos abarcar muchos campos (...)”. [EPB2:20]

“(...) son muchas las estancias que he hecho yo en la Universidad (Sudamericana), y aquí también tenemos contactos con universidades cercanas, (...)”. [EPB2:21]

“(...) y eso sí, tengo que irme en los periodos en los que no tengo docencia porque la situación aquí no ha cambiando, lo que sí, es que con mis compañeros de área de conocimiento las relaciones son magníficas, y para que no haya esa sobrecarga de docencia adaptamos los periodos de docencia de manera que a mí me quede un mes libre, con idea de que cuando yo me voy la docencia que me toca, yo ya la he dado o la doy cuando venga, o si compartimos asignatura, pues uno entra en la primera parte del cuatrimestre (si soy yo el que me marcho pues la da mi compañero y si no, pues entro yo), vamos compaginando, así que esa labor investigadora allí me va estupendamente”. [EPB1:4]

“(...) yo participo como profesor extranjero, ellos lo llaman “de contraparte”, y así llevo en todos los proyectos con ellos (...). A nivel profesional yo tengo publicado con ellos en torno a quince trabajos internacionales de alto índice de impacto, con lo cual, a mí curricularmente, yo cuando miro para atrás digo: ¡si yo no hubiese ido para allá no tengo ni la mitad del currículo!, así que a nivel profesional te digo que ellos normalmente disponen de mejores equipos (nosotros no es que seamos una excepción), lo tienen más consolidado y normalmente lo que hago cuando voy para allá son técnicas que van acoplando, para traérmelas para acá y eso es lo que ellos quieren también, lo ideal sería que yo voy y aprendo una técnica con ellos y si eso lo puedes trabajar en Huelva, pues lo sigues trabajando (una parte lo hacemos allí y otra aquí), y es verdad que nosotros también aportamos, ¡lo que es una colaboración!”. [EPB3:24]

Y al igual que lo ha hecho en sus responsabilidades dentro del marco de la gestión, el Profesor “B” es capaz de promover su filosofía con su grupo de investigación. De esta manera el grupo es consciente de las limitaciones que su campo de conocimiento tiene respecto a las escasas posibilidades para realizar una amplia divulgación social, pues es más propenso a una difusión científica más específica, es decir a un sector más especializado. Así pues, optan por divulgar su producción científica a través de revistas de alto índice de impacto.

“Nosotros publicamos en revistas de alto índice de impacto, esa es nuestra filosofía, nosotros no hacemos algo para que nos lo publique “la hojita parroquial”, ¡no!, porque te digo una cosa, cuando tú te evalúes en algún sitio y presentes eso, no te lo tienen ni en cuenta, no se gana, más bien se pierde el tiempo. Nosotros publicamos teniendo en cuenta los que somos, y somos un grupo que en relación al profesorado componente, pues ¡publicamos dos artículos al año y somos muy pocos profesores!, ¡no está mal!, por esa regla de tres, el que tiene quince profesores en el grupo debería de aportar siete u ocho artículos y no es así. (...) Nosotros por

todo los medios intentamos siempre aportar todo lo que sea necesario para que nos encaje en el primer cuartil, en algunos casos, es complicado y nos quedamos en el segundo, pero que el segundo de mi campo de conocimiento, es en muchas ocasiones un valor mucho más del doble que otros del primer cuartil de otras líneas, porque son revistas muy específicas.

Además de publicar, a congresos también asistimos, a pesar de que la financiación no te da para ir mucho a estos eventos, pues últimamente a los congresos que nosotros vamos el gasto sale de nuestros bolsillos, (...) si te planteas que un congreso se celebra en Japón, pues la verdad es que te gustaría ir, pero al no disponer de proyectos (...) obviamente muchas veces nos vemos abocados a tener que contactar con otra Universidad y colaborar con ellos, porque ellos por tradición pues los han conseguido. En fin hacemos todo lo posible por tenerlos desde aquí, y claro una vez que tú tienes esa financiación, te permite asistir a más congresos, y nosotros siempre uno o dos miembros siempre van". [EPB2:20-21]

"De otras universidades sí tenemos profesores, justamente a través de los congresos que nos conocemos e intercambiamos la información: ¡pues mira te voy a pasar yo los artículos que tengo de esto y tal!, ya que tú en los congresos preguntas: ¡mira me ha interesado esto que estás haciendo, y mira dame tu dirección de correo!, tú puedes buscar sus artículos, pero si una persona te dice: pues yo me he basado en esto, y te da una selección o una base de trabajo, eso no significa que te limite a ti la búsqueda sino al contrario, y esto es lo que más justifica los congresos, porque realmente en las plataformas de internet, ahí te colocan todos los resúmenes, tú te puedes enterar y visualizar de qué va el tema sin necesidad de asistir, aunque también están las relaciones humanas, en el sentido que alguien te da algo más de lo que se expresa en las referencias, (...) y justamente de eso se aprende.

Y ahora mismo, para el tema de contacto con la sociedad, nosotros participamos lo que se puede, por ejemplo en la Universidad de Huelva, pues en la semana de la ciencia, colocamos nuestros posters (nos señala el que recibió un premio a la divulgación de la investigación), y (...) lo que sí te digo: ¿eso es para la sociedad?, ¡no!, ¡eso es para la sociedad muy especializada en ese campo! (...) pero ¿Qué vamos a presentar?, ¡sí es lo que trabajamos!. No es algo que se preste a una divulgación así que todo el mundo pueda entender, tú lo puedes hacer lo más ameno posible (...), por eso te digo, nuestra misión en la sociedad no es tan divulgativo como puedan ser otras líneas (dentro de nuestro campo de conocimiento, hay otras ramas más divulgativas), (...) de hecho, los alumnos cuando tienen que coger una optativa cogen (asignaturas más divulgativas) porque le llama más la atención, porque trabajamos con especies de algas, que si la fotosíntesis (...)"[EPB2:21-22]

A pesar de todos estos condicionantes, tanto la labor del grupo de investigación como la suya como investigador del mismo, le es reconocida no solo a nivel de mérito investigador (sexenios), sino también por muchas personas de diferentes lugares con las que comparte su trabajo y que se benefician de su buen hacer a nivel investigador.

"Allí en Sudamérica, (...) del gabinete de prensa de la facultad vino una chica y me dice: ¡usted viene mucho por aquí!, (...) y dice: ¡le voy a hacer una entrevista para publicarla en la página web de la facultad porque no tenemos visitantes tan asiduos!, (...) ¡estamos hablando de catorce años de colaboración!". [EPB3:24-25]

“(...)después, por mi casa ha pasado casi todo el laboratorio de allí, porque inmediatamente que yo me vine, una muchacha que hizo una estancia en “una ciudad europea” y que también quería conocernos, se alojó en mi casa, ellos se quedaban un poquito sorprendidos porque no era lo normal, y han pasado casi todos”. [EPB3:24]

Se puede apreciar cómo nuestro protagonista es una persona que no ha rehuído en ningún momento ninguno de los quehaceres profesionales que se le atribuyen como profesional de la Enseñanza universitaria. Pese a destinar una parte importante de su tiempo a investigar, no ha desatendido ni desatiende sus labores en el campo de la gestión, ni mucho menos de la docencia. Ésta es por tanto una filosofía de trabajo que marca toda su trayectoria profesional hasta la fecha, y mediante la cual, por una parte, ha ido aprendiendo a compaginar sus labores familiares con la actualización profesional de manera que sean totalmente compatibles. – (...) en el último momento, y por motivos familiares, (lo que demuestra una gran implicación tanto en el marco personal como profesional) tuvimos que cambiar el emplazamiento y pasar a realizar la entrevista en el despacho en el que se produjo la primera toma de contacto– [DPB4:10-11].

“La verdad es que hay veces que he estado muy cansado. Tengo que hacer muchas cuentas porque son muchos los asuntos que llevo con en el cargo, pero si yo en algún momento dado comprendo que yo no hago las cosas bien “recojo velas”, o sea si yo veo que con esto no puedo y no tengo tiempo, se lo hubiese dicho ya mi superior: ¡mira coge a otra persona porque lo que hago yo lo puede hacer otra persona!, aquí no hay nadie imprescindible. ¡Hombre!, siempre he contado con que, aquí cuando me ven agobiado porque ven que tengo mucha docencia me lo facilitan mucho más, por eso digo que encantador, cuando es el departamento pues igual, (...). Con esto, mi mujer también es muy comprensiva (risas) y sabe que son muchas horas, (...). A mí, mi mujer me lo dice muchas veces: ¡Profesor “B”! ¿Para qué tanto? y le digo: ¡si yo no tengo ambición de nada, simplemente que me gusta!, pero dice: ¡es que son muchas horas!, ¡pero es lo que hay!, yo no me quiero quedar atrás en nada:

La docencia con los chavales a mí me gusta, yo tengo mi reducción docente por este cargo, pero lo que doy me gusta, y yo procuro hacerlo bien (...), pero puede ser que alguien venga y dé la clase mejor que yo, pues en el momento que yo vea a alguien que lo da mejor, lo que yo hago es copiar a ese alguien, pero es que muchas veces cree que uno lo está haciendo bien, después el tiempo lo dice; y sobre todo lo que te digo, tampoco me quiero quedar atrás en la investigación porque eso ampara muchas cosas: primero es una parte de lo que te gusta de haber cogido esta carrera, la investigación, segundo es que aparte de que te guste, además tienes que procurar acreditar de alguna manera que estás haciendo investigación y que no te quedes fuera de todo (ya no puedes participar en máster, ya no puedes dirigir una tesis, ya no puedes participar en determinados foros), entonces digamos que hay que estar metido en todas las historias. Aunque hay gente que dice: ¡a mí no me gustan las clases, a mí me gusta la investigación nada más!, imagínate que le gusta una cosa sola, pues a lo mejor se exonera más de clases, y por el contrario hay gente que no le gusta la investigación pero son unos magníficos docentes, por lo que tiene que haber de todo, pero a mí me gusta compartir”. [EPB3: 27-28]

Y por otra, ésta inmersión en la triple vertiente en la que está sumido (gestión, docencia e investigación), como bien deja entrever, es sin duda uno de los principios más defendidos por el Profesor “B” y por el que ha apostado desde el principio y sin el cual su trayectoria no hubiese tenido el sentido que tiene actualmente.

“ Yo creo que se pueden hacer las dos cosas, un profesor universitario, en mi opinión, ¡ tiene que hacer las dos cosas!, yo ese dilema, (...) para mí no es debatible, un profesor tiene que dar sus clases y buscar un tiempo para investigación, (...) un profesor tiene que impartir hasta el día de hoy (ya el decreto nuevo dirá) ocho horas a la semana de docencia y seis horas de atención al alumnado, son catorce horas, y preparar sus otras tareas, (conforme pasan los años la preparación va puliéndose, no es que no te las prepares), como cuando te toca una asignatura nueva, ponle un tanto de horas, ponle siete, ocho o nueve, pues estamos hablando que sumamos veintitantas horas, y que yo sepa, tenemos una jornada laboral antes de treinta y cinco y ahora de treinta y siete horas y media, y también es verdad que hay que hacer gestión y preparar memorias, ¡pero no digamos es que hay que preparar esto!... ¡hombre vamos a repartir esto, más que nada para que no se quede una persona obsoleta!.

Y está la otra parte, los que piensan que esto es investigación nada más, ¡para eso está el CSIC!, pero la universidad es las dos cosas, lo mismo te digo que para el que quiere hacer docencia está el grado medio, (...) con lo cual, la profesión universitaria es docencia e investigación: investigas, te vas formando, y cuando investigas te estás obligando a estudiar muchas cosas pudiendo repercutir a la hora de dar tus clases mejor, y sobre todo una parte de investigar es dirigir al alumnado para las tesis doctorales, para los cursos de doctorado, ¡eso es docencia también!; lo que pasa es que aquí se han creado dos polos (...), la verdad que hay gente que tiene una gran habilidad para la investigación, o tiene determinados clientes, o sabe después concretar y vender el producto muy bien, (...) son cuestiones que a determinadas personas se les da bien, pues lo mismo que hay personas que en clase o no se les entiende o van dando unos saltos y el alumno no se entera y resulta que es un magnifico investigador pero no sabe transmitir. No todas las personas no pueden hacer las cosas igual de bien, pero dentro de que lo pueda hacer es intentar llevarlas un poquito y si no eres mejor investigador, pues estás al lado de otro que lo es, colabora con él, a lo mejor se te “pega” algo, y participa en los proyectos. Yo ese debate que existe aquí no lo entiendo (...)”. [EPB3:28-29]

Como hilo conductor de todo este pensamiento, nuestro protagonista ha empleado la formación permanente como un recurso a partir del cual captar las ideas principales en cada una de las tareas encomendadas al profesor universitario y a partir de ahí, que sea él mismo quien las adapte a sus necesidades. El Profesor “B” no es que haya centrado su formación en una única red de acceso al conocimiento, sino que ha diversificado estos accesos y los ha llevado a los distintos contextos en los que ha participado y de los que ha obtenido la información necesaria para cada momento. Todo esto le ha servido como experiencia personal y profesional de la que aprender, logrando así una satisfacción personal con respecto a su labor, que es lo que le sigue comprometiendo cada día aún más con su profesión.

“ (La formación) ha sido más trabajo individual, me explico, para los congresos uno coge la idea en una conferencia y dices: ¡pues esta idea es interesante!, y dices: vamos a repasar la bibliografía referente a esto para actualizarnos y ver qué se está publicando, y entonces los congresos, esa es justamente su misión, ¡no es que tú te enteres allí y salgas con una lección! (...); esa es la idea, que tú te vengas con ideas que puedas aplicar, y para lo cual tú previamente te tienes que poner al día en eso, no solo lo que te ha contado la persona en una charla de veinte minutos (...). De que más se aprende, es en contactos personales, (...) que te explique una persona en una charla: ¡hemos obtenido esto mediante esta técnica, tal y tal!, (...) o tú vas a un laboratorio y la persona en cuestión te dice: mira estoy haciendo esto, se usa el

apartado de esta manera, previamente hay hacer este tratamiento, los resultados que se obtienen hay que trabajarlos así, y tú lo ves in situ, pues se aprende mucho”. [EPB2:19-20]

“Yo creo que soy un buen profesor. Mi índice de aprobado con respecto al número de alumnos que vienen a clase es muy alto, pero te repito, estas materias hay gente que no les va (tradicionalmente, el porcentaje de presentados suele rondar un 60% y de aprobados un 50%, o sea de seis aprueban cinco, ¡es bastante!). Después, cada vez que me encuentro a uno cuando han terminado, me cuentan que han aprendido ¡y yo con eso me quedo!”. [EPB3: 16]

Un compromiso permanente y muy especial con la docencia

La docencia ha sido para Profesor “B” un pilar fundamental en su quehacer como profesional de la institución universitaria y como tal, ha estado siempre muy presente en todas y cada una de las fases por las que ha pasado nuestro protagonista a lo largo de su carrera profesional. Ha tenido la oportunidad de evolucionar desde aquellas primeras clases en las que las transparencias y la masificación de alumnos se convirtieron en los grandes iconos en su metodología didáctica, – (...) emplea muchos de los recursos que tiene en su despacho como elementos ejemplares de su relato que le otorgan a éste una dosis de veracidad que es bastante bien recibida por nuestra parte y además de ello nos brinda la oportunidad de admirar algunas de las producciones realizadas de cara a la actualización continua de su profesión como personal docente e investigador de la universidad [DPB5:14]– hasta llegar a un momento en el que se reduce muy drásticamente el número de alumnos, las nuevas tecnologías están presentes en las aulas y finalmente donde el Espacio Europeo de Educación Superior reorganiza el sistema.

Este recorrido que hace la trayectoria docente del Profesor “B”, no es un recorrido que sufra grandes altibajos, sino que más bien se producen pequeños reajustes y variaciones en el planteamiento que nuestro protagonista tiene diseñado para su método docente, pero en ningún caso implica una transformación total del mismo (salvo en la primera fase, donde encuentra un mayor número de alumnos, en el resto, la reducida matrícula de alumnos que recibe la titulación, ha sido una constante y prácticamente las grandes reformas en la universidad han evolucionado hacia la propia reducción en el número de alumnos por aula, por lo que no le han afectado en gran medida).

“Recuerdo cuando entré en la Escuela Politécnica que yo usaba nada más que transparencias y los problemas o alguna aclaración en la pizarra, (...). Yo creo que los polos son malos, a mí me gusta la pizarra (...) lo que ocurre, es que conforme dibujo las gráficas en la pizarra, lo que podía haber hecho en media hora con la gráfica dibujada, he tardado una hora, (...) pero lo que no se puede decir es que ¡cómo no hay mesa tecnológica, pues adiós muy buenas!, y me voy a quejarme no sé donde, ¡no!, ¡eso es el recurso fácil, la clase hay que darla!, lo que ocurre es que yo hoy le podía haber sacado más rendimiento, puesto que todo el tiempo que yo estoy dibujando, si tengo el dibujo hecho, pues es tiempo ganado y al alumno le da igual si se lo presento en un momento que si me ve haciéndolo, pero bueno siempre me he apoyado en los medios visuales”. [EPB2:17]

“Siempre en metodología me ha gustado el apoyo visual (...), es que para la explicación científica una imagen siempre ayuda mucho (...). Después, ¿cambiaría el método docente?, pues no mucho, pues es que a mí todo el tema este de grupos pequeños me ha cogido en una titulación con poca demanda de alumnos, y yo soy partidario de que cuando he tenido en clase a cuarenta alumnos, yo no los divido en grupos reducidos sino que les digo: ¡señores, yo tengo

que dar las mismas horas, y no voy a decir venid veinte hoy y veinte mañana, venid los cuarenta hoy y los cuarenta mañana!, ¡que yo con cuarenta trabajo perfectamente!; para mí el “cuento” de Bolonia de dividir la clase, no lo comparto, ¡hombre yo si tengo cien en clase ya lo comprendo!, (...) y por eso no me ha afectado el tema este”. [EPB4:37]

Pero quizás, por lo que sí que es destacado su método docente, es por una filosofía especial compartida por todos aquellos compañeros que trabajan en el mismo área, y que les conduce a tener que rotar cada curso académico por las distintas materias que se imparten. Esto es entendido como una oportunidad de conocer al máximo el campo de conocimiento en el que trabajan como investigadores, como un recurso muy sencillo pero útil para mejorar el compromiso, la implicación y la movilidad entre el profesorado, y al mismo tiempo como una oportunidad única para ofrecer al alumnado la mejor calidad posible en cuanto a la docencia que éste recibe en última instancia.

“(...)más o menos lo que he dado en todos estos años, es en la misma línea (aunque hemos abarcado muchas asignaturas), (...) nosotros en el área hemos defendido la idea de que un profesor no sólo tiene que saber de una asignatura, sino que tiene que saber de todas, (...) yo no digo que te sepas las quince pero al menos diez o doce tienes que defender, porque ante cualquier contingencia que haya, lo que no puede ser es que una asignatura de elevada dificultad, tú tengas que acudir a una persona con un contrato de urgencia para impartir esa docencia (...).

Ésa es nuestra filosofía, nosotros tenemos esa inquietud. Esa inquietud ¿por qué? (...) pues eso lo hacemos nosotros porque pensamos que un alumno requiere un mejor trato, realmente te voy a decir la verdad: para nosotros no es ningún esfuerzo porque es que nos gusta, y cuando tú haces una cosa que te gusta, no hay esfuerzo, bajo mi punto de vista (...); como nosotros tenemos esa inquietud de querer dominar todas esas facetas del área a la vez que creemos que lo hacemos con responsabilidad, también cuando nosotros tomamos el café eso te da pie a charlar, y charlamos con propiedad, ¡pues mira oye!, ¡oye ese tema!, ¡pues yo cuando lo di!, y claro tú te vas ayudando, y yo cojo y monto unos apuntes, con la mejor voluntad, pues obviamente al año siguiente al que va a compartir (siempre hacemos si tu das un año, yo doy la mitad), ¡toma, aquí esta!, y el que viene después normalmente lo mejora y ¡oye!, ¡él busca donde tú no has encontrado!, y dice ¡oye mira Profesor “B”, esto yo lo he introducido porque los alumnos tal...! y así vamos haciendo todos, de manera que cuando se da una charla, cuando se habla de docencia, se habla con propiedad, y en fin como te digo, es una cosa que tenemos súper-clara (...). Pero de entrar una persona nueva aquí a impartir una materia de un curso elevado, tendría que ser una hecatombe.

(...) Creemos que esta es la filosofía de trabajo normal, (...) ¡es la educación que tenemos!, pues yo de becario no me planteaba que a mí se me fuese a dar una asignatura (...); allí el becario estaba para colaborar bajo la tutela de..., y aprendiendo a formarse, y si puntualmente, ya con los tiempos iba demostrando interés, pues eso, si alguien se iba a un congreso pues le decían: ¿tú quieres dar este tema?, pero claro eso era para irte un poco digamos, “haciéndote a las tablas del escenario”, pero poco a poco. (...) No es que seamos mejor, a lo mejor viene alguien de la calle y lo hace estupendamente, pero no vamos a correr ese riesgo, porque como tú ya no eliges, sino que una persona accede a una bolsa de trabajo y en la bolsa se puntúan cuarenta mil detalles, (...) y resulta que la materia que le vamos a poner a lo mejor no tiene nada que ver con su perfil, pues ese chaval o chavala tiene que partir de cero, aunque aquí nosotros a todo el que viene se le facilita todo, todo el que ha entrado en nuestro área de

conocimiento le decimos: estos son los apuntes, la bibliografía, aquí tienes todos los manuales, todo a tu disposición, pero aunque sea así, ¡si es a uno y le cuesta!”. [EPB1:8-11]

En consecuencia, el modelo docente de nuestro protagonista parte de una práctica muy consolidada, apoyada en la amplia trayectoria profesional currida desde su acceso a la universidad allá por mediados de los años ochenta, y sobre todo respaldada por una filosofía de trabajo compartida por el grupo de profesores que junto a él trabajan el mismo campo de conocimiento científico. Todo ello ha configurado en él una didáctica muy enfocada en el aprendizaje del alumno y sobre todo alejada de los principales peligros que se corren al aplicar modelos en los que la memorización o la impersonalidad dominen el aprendizaje del alumnado.

“(…) yo aprendí mucho y yo siempre insisto en que la memoria es pasajera, pero no hay que quitarle importancia, digamos que la memoria es algo equivalente a un músculo, aunque no es un músculo, pero si tú no la trabajas día a día, es una faceta que pierdes y hay que tirar de la memoria para recordar); ahora bien, yo mis clases nunca las enfoco hacia cuestiones largas de desarrollo, porque también considero que en lo que estamos ahora, es para que los alumnos comprendan cosas, yo mis exámenes (...) tengo la costumbre de darles (...) un espacio para que hagan la pregunta y les digo: ¡señores!, ¡lo que yo pregunto, con tres renglones seguramente sobra uno!, pero ¿sabes?, ellos lo que hacen es la letra más pequeña (...). Siempre les digo a ellos que no estoy para darles muchos conocimientos, y siempre les digo la misma frase: mi objetivo es, digamos, “amueblar las cabezas”, que ¡con lo que vosotros os acostumbréis a pensar y a razonar, ante cualquier otro problema que no he impartido, pero que si resolvéis igual, vais a conseguir su solución!

Eso hay alumnos que les gusta y alumnos que no les gusta puesto que algunos poseen buena memoria y lo que quieren es que en los exámenes haya preguntas de desarrollo y memorización, y yo no lo veo operativo, no estoy en contra del uso de la memoria ni mucho menos, pero que un alumno se aprenda de hoy para mañana veinte páginas de memoria, yo sé positivamente que dentro de un mes, pregunte lo que le pregunte, no se va a acordar de nada”. [EPB2: 16-17]

Partiendo de esta idea, el modelo didáctico por el que se rige el proceso de enseñanza-aprendizaje y que actualmente defiende nuestro protagonista, queda configurado a partir de unas normas básicas de participación en distintos ambientes de trabajo que logran generar un proceso marcado por el sentido común, el civismo y la legalidad;

“(…) siempre he procurado tener una relación bastante cordial con los alumnos, y solo soy riguroso con ellos en el sentido de las normas que ponemos, ¡a mí me gusta que la gente venga a clase si tiene interés!, entonces no hay mecanismo para controlar la asistencia ni nada, ¡y a mí me desespera cuando veo a la gente “toqueteando” al móvil o charlando!, pero es que me molesta porque claro, cuando tú tienes que estar obligado, pues lo entiendo, porque puedes decir: ¡es que me aburro!, y por eso yo los invito y les digo: ¡iros fuera!”. [EPB4:33]

“Y en aspectos de laboratorio, ahí las clases son ya otro concepto, ahí se abren mucho más los chavales, hacen muchas más amistades, te cuentan más cosas, más detalles, ¡te cuentan ellos el contexto y no se cortan un pelo!, ¡y con las prácticas pasa lo mismo! (...). [EPB4:35-36]

“Después, en el aspecto de la docencia en global, luego vamos al detalle de lo que es la clase, yo siempre busco conceptos y por tanto no soy de los que le gusta que la gente memorice cosas, ¡hombre hay cosas que como en la vida cotidiana no se pueden olvidar!, hay cuatro conceptos que no se pueden olvidar, que son clave, pero me gusta que la gente se quede con estos conceptos, además soy muy riguroso con el lenguaje, porque en ciencias hay que ser muy concreto con el lenguaje, y me gusta insistirle mucho en que lo que uno tiene que decir, que lo diga con brevedad y de una forma concreta, que no dé nunca lugar a ambigüedades. En las clases (me imagino que como cualquier profesor), yo les pongo un temario, en el temario nunca soy ambicioso porque es una “tontería”, ya que como te conté, nosotros tenemos la dinámica de trabajo en la que seleccionamos contenidos para no repetir, y procuramos que de un curso a otro, yo sepa lo que el alumno tiene que tener muy “clarito” al llegar al curso siguiente, y sobre eso insistimos mucho, ¡sobre lo que yo sé que va a precisar para el curso siguiente!, y después también, en lo que ya no va a volver a ver, pues después las cosas superfluas, ahí les invito a que el que quiera tener mucho más conocimiento (ya no me puedo meter yo a ese nivel de exigencia), sí lo invito, y le doy tarea”. [EPB4:33]

“Mis clases siempre las doy igual, o sea, en el sentido de que digo estoy aquí hablando de cosas, pero interrumpid cuando queráis, sin problema ninguno, y aclaramos lo que sea necesario, y si un día iba por aquí pero surge un tema interesante (relacionado con la materia evidentemente), no me importa dedicar diez minutos en lo que tu originariamente pensabas que no era tan trascendente y ahora los alumnos te demuestran que sí. Pero claro, no hay problemas siempre y cuando las reglas del juego estén claras, o sea, siempre y cuando hayas estado siguiendo la clase, no me vayas a preguntar a la media hora lo que llevo hablado durante cinco minutos, pues entonces digo: ¡tú has estado en otro sitio!, ¡y si has estado en otro sitio pues eso en tutorías lo hablamos que para eso es tu derecho! (...). Pero ya te digo, no hay ningún problema en interrumpir, en cambiar la temática, porque quieras que no, muchas veces con los tiempos que tenemos de docencia, hay que pulir mucho lo que se da y lo que no se da, (...) pero ¡oye! no importa que en alguna ocasión, (...) le dediques diez minutos, y le digas: esto es para lo que sirve”. [EPB1: 8]

De igual modo, es una docencia que se presta a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso dentro y fuera del aula, con el que sustentar parte del proceso de transmisión del conocimiento hacia el alumno pero donde el pilar imprescindible sigue siendo la presencia del alumno en el aula y el intercambio de conocimientos a través de un proceso directo entre profesor-alumno;

“ En mis clases me gusta usar todos los recursos didácticos, por ejemplo yo todos mis temas se los facilito en la plataforma y tengo todo el temario en PowerPoint (...); ¡no me gusta darle el temario completo al iniciar el curso!, no soy partidario porque cuando lo he hecho, veo que la gente dice: si ya tengo los apuntes, ¿para qué quiero ir?, ¡y están completamente equivocados!, pues yo hago una transparencia como hago un póster, (...) ¡pero claro, la gráfica por sí sola no dice nada!, y si el alumno se confía y con el PowerPoint dice: ¡jea pues yo ya con esto tengo suficiente!; ¡pues no!, la idea es que sobre eso que yo le facilito vayan tomando sus notas y cada uno se haga las aclaraciones que considere que necesita para recordar, y esa es la idea, y por eso me gusta dárselo (el temario) cuando termine el tema o cuando empiece el tema (...) según vea yo como está la clase, (...) ¡aunque sería mucho más cómodo!, porque si yo me quito a veinte que no tienen interés y me quedo en clase con otros veinte, estoy más a gusto, pero creo

que no es eso, por lo menos lo que me compete a mí, ¡oye!, yo no te voy a dar excusa para que no vengas, pero si no quieres venir es tu problema”. [EPB4: 33-34]

También es una docencia en la que la dimensión teórico-práctica responde a los objetivos iniciales establecidos en cada una de las materias en las que imparte docencia y, a través de ella, es capaz de lograr transmitir al alumnado la verdadera intencionalidad de la materia en su proceso formativo y el carácter de la misma.

“ (...) como ya te digo, sobre un temario (...), yo siempre comienzo con una exposición, (...) les insisto, ¡no es un tema de simplemente de análisis!, esto es donde se fundamentan todos los métodos de análisis y todo esto, lo cual hace un poco más reacio al alumno, porque claro, todo el mundo busca la práctica, pero para tú hacer una cosa práctica, tienes que saber fundamentos para saber lo que haces, puesto que si no te conviertes en un “laborante”, y en eso les insisto mucho (...). Y quieras que no, para hacer un poquito más amena la clase, en la medida de lo posible y cuando se presta se conecta con la vida cotidiana, pero no siempre se puede (...). (En cuanto a la parte práctica), los problemas me gusta hacerlos en la pizarra, y sí noto que los alumnos se distraen, a mí me da mucho “coraje” cuando tiene uno que insistirle en que trabaje, y me molesta mucho cuando dicen: ¿pero esto va a entrar en el examen?, pues esto no me parece que sea el único objetivo,(...) y yo se lo digo a ellos: ¡si el único objetivo es superar esto con un cinco vamos mal!, ¡vamos mal!, porque claro, nos estamos limitando a ¿pero esto va a entrar o no?, ¡si yo lo que quiero es el concepto!, ¡si sobre un mismo concepto se pueden hacer cuarenta preguntas!, ¡apréndete el concepto!, ¡no las diez preguntas que yo he hecho en clase sobre ese concepto, porque en el momento que te hagan una pregunta distinta a esas diez pero basadas en ese concepto, no serás capaz de contestar si no te sabes la raíz del asunto!, por eso te digo que soy pesado con los conceptos con ellos, pero es mi forma de verlo (...).” [EPB4:34-35]

Y por último destaca una versatilidad metodológica con la que hacer frente a las diversas circunstancias que año tras año emergen en los distintos grupos de alumnos, y que determinan la evolución de la propia metodología de trabajo docente, actualizándola y dotándola de los recursos suficientes para que el Profesor “B” siga ejerciendo una labor docente de calidad.

“ (...) hemos visto que había mucho alumno interesado en la dinámica de esas clase y otros que se apoyaban en el vecino, y por eso hemos pensado que a las prácticas le vamos a dar un rango análogo a esto, es decir, ¡una vez terminado yo te voy a hacer un cuestionario de lo que has hecho en prácticas!, (...) porque antes, cuando era un informe, este venía firmado por los dos y esto era muy difícil de comprobar al ser firmado por los dos, si el informe tiene un ocho pues tienen un ocho los dos, y entonces hemos visto que eso no es verdad, que eso no era real, (...) se ha notado que había mucha gente que se apoyaba en el resto, (...) ¡era tu compañero el que se ha encargado de todas las tareas!, ¡y con eso ya hemos terminado!, ¡aquí todo el mundo que quiera aprobar, todo el mundo va a tener que trabajar!, y resulta que cuando la gente coge la dinámica, y llevamos dos años con ese tema, pues todo el mundo se va concienciando de que son compañeros (nosotros necesariamente trabajamos por parejas por una cuestión de espacios y economía, porque no tenemos espacios para que cada alumno tenga su aparato, ni sitio para que cada uno monte el suyo, y por tanto con un aparato trabajan dos) (...).” [EPB4:36]

Por lo tanto, en base a todo el planteamiento que esculpe su modelo docente, nuestro protagonista se siente muy a gusto trabajando con esta metodología que hace que día tras día siga proponiéndose nuevos retos con los que mejorar su práctica en las aulas de la universidad. Aunque eso sí, no todo queda ahí, también reconoce que existen algunos aspectos por los que puede sentirse más atraído a medida que pasa el tiempo, y otros por los que en cierto sentido se siente contrariado y se muestra más crítico con la trayectoria que sigue la educación superior.

“¡Lo que más me gusta y lo que menos me gusta, pues eso es difícil! (...) A mí lo que menos me gusta de la docencia es cuando están los alumnos que no tienen ganas de dar clase, y eso me desespera y digo: ¡señores!, lo dejamos para otro día (...). Yo procuro que algunas clases sean más amenas, ahora eso sí, ¡la temática no puede ser más dinámica!, ¡es que yo no puedo hablar de los orbitales contando chistes como pone en las encuestas! (...), ¡Eso es lo que menos me gusta!; y no me gusta tampoco, (...) cuando hay tantísimos exámenes, y tú ves que están en clase, ¡pero están y no están!, están pendiente del examen (...).” [EPB4:43]

“(...) En cuanto al trabajo que se le aporta y demás, ahí están las cosas (...) según cómo se evalúe, pues con las técnicas actuales te dicen: ¡es que usted nada más que entra en moodle!, ¡pero qué moodle!, ¡pero si tengo veinticuatro alumnos y los atiengo personalmente, si les doy la información en el pendrive y lo copian de ahí!, ¿de qué estamos hablando?, ¿de qué me tengo que meter en la plataforma para ser buen profesor? ¡No sé, no sé, eso es muy subjetivo! (...) Pero yo no he tenido en clase ningún tema de una queja sobre este aspecto ni nada, ¡hombre algún alumno ha considerado que su nota no era la más correcta y se ha ido un poco molesto, pero vamos solo eso! (...)” [EPB2:15-16]

Pero sin dudas, uno de los acontecimientos que más le ha sorprendido en estos últimos años, y por el que se muestra más crítico es todo lo que ha rodeado y rodea a la implantación del proceso de convergencia europea en la universidad, pues pese a trasladar un modelo organizativo muy similar al desarrollado por nuestro protagonista a lo largo de su trayectoria profesional (condicionado siempre por el reducido número de alumnos), lo único que parece haber supuesto en su caso, es un incremento en la dimensión burocrática para la docencia y una excesiva conducción en el proceso de aprendizaje del alumnado.

“Estos temas de la innovación docente y toda esta película, tampoco soy muy estricto con ello, yo todo esto de grupos pequeños (...), ¡yo no lo comparto!, ¿porque yo no tengo el martes que hacer problemas?, ¡yo haré los problemas el martes, el miércoles o el jueves, cuando yo vea que tengo el tema cubierto, porque antes es absurdo!, yo en ese aspecto tanta estructuración no lo entiendo, (...) lo mismo que si hay que dar dos clases seguidas de problemas, ¡pues se dan dos clases seguidas de problemas! (...)” [EPB4:35]

“Pero bueno, del programa, lo mismo que Bolonia dice lo de los grupos, también dice que ¡el trabajo es el trabajo!, lo que no se hace presencial se hace individual, en fin, yo creo que estamos mal entendiendo ese proceso (ese proceso tiene sentido cuando lo tiene, y no hay que aplicarlo siempre); pues yo para una clase de veinticinco alumnos no se qué necesidad tengo de hacer grupitos, yo estoy ofreciendo mi trabajo para que los alumnos aprendan más (...)” [EPB2: 15]

“(...) ¿Y la guía?, ¡cuando se hace la guía de la asignatura!, ¡yo tengo que poner ahí lo que me obligan a poner contra mi voluntad!, ¡por no llamar la atención y por no ir contra

corriente!, pero a mí no me entra en el cuerpo decirle a un alumno que para aprobar mi asignatura: ¡es que usted tiene que estudiar tres horas! (cuando se hace el cronograma), ¡pero vamos a ver!, ¿cómo voy yo a decirle a usted que tiene que estudiar tres horas si usted tiene veintiún años?, ¡usted dedicará tres si necesita con tres para aprobarla!, ¡otros con media hora le sobrará y en otros casos le harán falta ocho horas! ¡Y a lo mejor es que a usted ni le importa!, o sea, hay que rellenar por rellenar, y te ponen el cuadrito y te dicen: ¿qué estimas?, pues bueno dos horas, ¿pero decirle al alumno lo que hay que hacer? ¡Pues no! ¡Estoy de acuerdo que se lo digan a mi niña de pocos años porque está en una fase que requiere a lo mejor esas directrices!, ¡pero a una persona de veinte años! (...). Por eso te digo que este tema de la docencia es en lo que no creo nada, y en lo que aporta en cuanto al contacto del alumno, que también lo favorece, pues eso lo he tenido siempre, y lo he tenido incluso cuando tenía ciento treinta y me conocía los nombre de casi todos (...), también es verdad que estábamos en “otro campus”, con lo que los alumnos que estaban allí durante más tiempo al día, con lo cual se prestaba más a encontrarse en los jardines, el comedor, y no como aquí que la gente va y viene en el momento, da sus clase y punto”. [EPB4: 38-39]

De ahí que labor docente siga apoyada en unos fundamentos sólidos en los que ha creído siempre, y los que hasta ahora le han dado muy buenos resultados. Para el Profesor “B”, este acercamiento de la universidad española hacia el contexto europeo y hacia modelos soportados por unos pilares muy diferentes a los que tradicionalmente han sostenido al modelo español, no presenta una gran utilidad para el estilo docente y las características que envuelven a la titulación y la facultad en la que imparte docencia, pues hasta ahora los frutos han sido muy positivos y la calidad de la enseñanza y la investigación han sido muy destacables.

“Mi facultad (...) a nivel de investigación, con diferencia súper exagerada la media es el doble que cualquier otro centro de la Universidad de Huelva, ¡en cosas objetivas!, llamase en proyectos obtenidos del Ministerio, en tramos de investigación obtenidos por los profesores (...), si a eso le sumas que hay pocos alumnos, ¡yo quiero entender que la docencia tiene que ser buena!, (...) pero habrá alumnos que estén descontentos, hay alumnos que se quejan de determinadas materias, algunos se quejan de que las exigencias son excesivas, ¡eso es un tema que merecería otra tesis doctoral! (...). Los profesores dicen: nosotros tampoco tenemos ningún aliciente de suspender por suspender (...), si nosotros suspendemos es porque los chavales vienen con una formación (...) de bachillerato que no se corresponde con los temarios que nosotros tenemos que dar, y hay muchos que se quedan en el camino, y que en vez de un año necesitan tres, y por eso te digo que eso es ir a la otra vertiente, pues se puede bajar un poquito el nivel, pero claro la respuesta de ellos es: ¡si bajamos el nivel, es que demos menos de lo que realmente necesita el alumno!, ¡entonces después que no se quejen en cursos superiores de que esto no lo saben!. [EPB4:45]

LA PROXIMIDAD Y LA NEGOCIACIÓN CLAVES EN EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA

Quizás donde más crítico se muestra el protagonista de este relato con respecto a la llegada del Plan Bolonia a la universidad, es en relación a la labor tutorial del profesor universitario. Para éste, el proceso tutorial alberga una gran funcionalidad solo en un primer momento, cuando el alumno llega a la universidad por aquello de afrontar el cambio de nivel, pero por lo demás, salvo casos muy especiales en los que sea necesario algún tipo de intervención con un alumno en concreto, no otorga la especial relevancia a la función tutorial como guía del alumnado, tal y como lo señala el nuevo

Espacio Europeo de Educación Superior, donde se trata de imponer esta perspectiva en la enseñanza universitaria.

“ (...) ¡tanto tema de Bolonia de dirigir al alumno! no sé, yo creo que un alumno universitario tiene autonomía como para que yo no le tenga que decir cuántas horas tiene que estudiar, o cuántas horas tiene que ir a la biblioteca, o cuánto hacer en casa, al igual que el tema de los problemas, yo facilito problemas y facilito que resuelvan problemas, ¡claro!, usted hará lo que usted quiera, y usted hará los que usted quiera, (...) y si yo mando (que tampoco tengo mil problemas para repartir) cincuenta para que cada uno haga diez, ¡lo hacen entre cinco y los demás los copian!, ¡y yo no voy a estar de policía cuando vea dos problemas iguales para ver quién lo ha hecho y quién lo ha copiado!, ¡para policía no estoy!”. [EPB4:39]

E incluso va un poco más allá: desde su punto de vista, quizás se haya otorgado demasiada importancia a la labor de orientar (no solo por el propio profesorado sino también con la creación de algunos servicios) al alumno dentro de marco universitario, cuando éste debería de contar con la madurez necesaria como para poder afrontar una situación en la que el contexto no varía en gran medida con respecto a otros niveles de enseñanzas.

“Nunca me he preocupado de esos servicios (de orientación a la comunidad universitaria), y mi opinión es que no tenían ni que existir, porque salvo casos de personas que tengan algún tipo de necesidad muy puntual por alguna historia personal-familiar que necesite un apoyo, yo pienso que si a un alumno para estudiar la carrera, necesitamos orientarlo tanto, o darle tanta protección, ¡yo no sé como lo va a pasar cuando salga de aquí! Ahora tú me dices, ¡la entrada a la universidad!, cuando el alumno entra, pues ¡ahí hay un choque!, bueno pues que haya algo para orientarlos y decir: ¡oye mira que esto no es tan diferente! (...), que todavía para los chavales que entran haya una “historia” de un primer mes para hacerles ver que esto no es nada, ¡hasta ahí podía llegar!, pero ya después, lo demás no lo entiendo, (...) o para la persona que experimenta un drama familiar (...), pero ¡para estudiar!, yo entiendo que un alumno con esa edad tiene que ser autosuficiente, yo lo tengo claro(...). Creo que se ha creado una demanda y una necesidad que no entiendo (...).” [EPB4:44-45]

Y más aún cuando su experiencia le hace ver que las circunstancias en la universidad, con respecto a su función tutorial, apenas han variado en todos estos años, ya sea por el reducido número de alumnos o por las características prácticas de muchas de las materias impartidas. Por esto Profesor el “B” sigue observando que su labor tutorial se centra fundamentalmente en la resolución de dudas de carácter académico, para con un alumnado cuya asistencia a clase se ha visto condicionada por algún tipo de circunstancia y de ahí que demande este tipo de ayuda (las demandas requeridas por el alumnado que busca respuestas concretas ante la evaluación y en la que solicita un repaso muy sintético del contenido de las materias) y sean éstas las que nuestro protagonista considera que no son propias para la tutoría, pues de esta manera, esa tutoría no cumple la función para la que está pensada en la universidad.

“Yo creo que “la historia” es la misma, o sea, aquí el alumno pregunta por lo que va a entrar en el examen, yo tengo la impresión de que muchas veces por lo que sea, (...) hay veces que el tiempo para el temario que tú tenías previsto se te va acortando por lo que sea (...), no te ha dado tiempo a hacer muchos problemas del último tema, y la pregunta es: ¿pero de esto no entrará?, ¡porque hemos hecho poco!, y ya te digo, es lo mismo y no ha variado.

Entrevistador: ¿Percibes que el alumnado transmite demandas de tipo más personal o profesional?

“No, y date cuenta que yo les doy clases en un curso inferior y todavía les queda mucho, y ese tipo de dudas profesionales se presta más a cuando tú impartes asignaturas en cuarto o último curso de carrera, ¡pero a mí no!, (...) y es más, tampoco me gusta el abordarlo porque en fin, hay una corriente muchas veces, en muchos sitios, de captar alumnos para ponerlos a trabajar contigo y yo no quiero hablarles de futuro porque parece que entro en la dinámica esa de: ¡cuando termines te vienes para acá a trabajar!, y yo en esa dinámica no entro, el alumno se irá cuando quiera. ¿Y cuestiones personales?, pues sí, ha habido alumnos que me han venido a contar anécdotas o su situación, pero no una justificación, sino en plan amistoso a decirme: ¡mira Profesor “B” no vine por estas circunstancias!, o ¡mira Profesor “B” ahora mismo no estoy yendo a clase porque pasa esto!, pero como somos pocos, ya uno va conociendo a todos (...). Y te digo, ¡sí que vienen para lo del examen!, y me dicen: ¡Profesor “B”, yo no estoy capaz de hacerlo porque esta noche he estado fatal!, y digo: ¡pues vente otro día!, (...) o el tema de la prácticas, cuando hay gente que trabaja y me dicen: ¡Profesor “B”, mira es que me tengo que salir un poco antes de las prácticas porque entro a trabajar!, y en fin cosas así de temas personales. ¡Hombre!, ya otros temas personales no caben tampoco (...). [EPB4: 41-42]

“ (...) No me gusta es si me viene un alumno que yo veo que no ha trabajado nada, que no se ha preocupado por nada, ¡pues no me vengas cuatro días antes para ahora a ver de qué va esto!, ¡pues esto va de lo que hemos hablado en los tres meses!, ¿qué quieres que te cuente ahora?, ¿qué te haga un resumen ahora en dos días?, ¡es que si eso fuera verdad, es que sobaban los tres meses!, (...). [EPB4:43-44]

Por estos motivos, viene ejerciendo desde hace tiempo un modelo de tutoría muy personalizado, en el que la experiencia ha influido notablemente al marcar su rol como tutor y, pese a orientarse fundamentalmente hacia una dimensión más académica, él trata de no convertir la acción tutorial en una mera extensión de lo que es su práctica diaria en el aula. Para él su labor como tutor es entendida como una oportunidad con la que facilitar al alumno que lo demanda, mayores referencias con las que enriquecer su proceso de aprendizaje.

“(...) al alumno que me viene, ¡digamos que yo lo veo que está desenvuelto en la tutoría!, le digo: mira eso, búscalo por allí, ¿porqué?, porque le veo que está muy suelto y creo que lo va a saber encontrar, y creo que con eso le ayudo a seguir buscando, y cuando el alumno veo que me viene ya buscando “la guinda del pastel”, porque yo creo que todo lo básico lo tiene resuelto y viene diciendo: ¿y si pasara esto?, pues le digo: mira búscate aquí ,aquí y aquí, (¡Que era lo que era el tutor antiguo!), (...) pero yo al que no me viene a clase (las clases son libres), le digo: ¡esto no es otra clase!, yo también se lo digo muy claro, ¡esto no es la clase de después porque no me ha gustado ir a la de las once!, ¡no! , ¡las tutorías no son para eso!; ahora, por ejemplo, el que no me viene a clase pero me viene a tutoría con las dudas y me dice: ¡una duda!, yo le aclaro las dudas pero no le doy más pistas, porque creo que no debo, no es mi visión, yo te resuelvo porque tengo mi obligación de orientarte, pero las dudas que tú me planteas, te orientaré o te lo buscas, ¡es la función de tutor real!.

(...) Cuando vienen alumnos que tú los ves que están luchando con la asignatura, que la están trabajando, y tú los ves que por lo que sea, ¡pues oye!, ¡la asignatura no se le da bien!,

llamémoslo así, pues bueno, con esos tú te esfuerzas un poco más y haces casi una clase particular (...), a lo mejor esta persona en otra asignatura es el número uno, pero en esta, tú la ves que está en clase, que pregunta y que...pero tú la ves y dices: ¡tú no te has enterado! (porque yo hablo mucho con ellos), (...) que eso no es la labor real de tutor (...). [EPB4:40-41]

Su modelo tutorial, es un modelo en el que la negociación y el compromiso (en gran medida provocado por el cargo administrativo que desempeña) con el alumnado se convierten en los pilares sobre los que se apoyan las diferentes actuaciones que como tutor desempeña con el grupo-clase. Nuestro protagonista en todo momento ha tratado que el desplazamiento del tiempo y del espacio hacia una flexibilización total (un acercamiento al aula y la organización grupal), sea algo que año tras año impregne su acción tutorial, rompiendo así con un esquema más tradicional en el que la tutoría se ejerce en un horario establecido, en un espacio concreto (despacho) y de manera individual.

“ (...) Yo tengo que dar aquí escrupulosamente un horario de tutorías en el que tengo la obligación de estar presente, pero yo con el cargo académico que tengo, sólo imparto una asignatura y luego dos partes de otras dos asignaturas, y como son pocos alumnos, yo siempre le doy dos opciones y les digo: ¡éste es el horario que yo tengo presentado en secretaria, y os puede venir bien o mal no lo sé, (...) y digo: ahora jugamos con lo siguiente, este es mi correo electrónico, yo vengo aquí todos los días a dar clase, y tenemos dos opciones: o bien nos ceñimos a esto, o yo doy la facilidad de que nada más que tenéis que pedírmelo por correo o aquí en clase decirme: ¡Profesor “B” nos vemos ahora y no hay problema!, (...), ¡eso se puede hacer cuando tenemos una serie de alumnos reducidos!, ya para este año me lo tendré que plantear, porque si ya estamos cincuenta, a parte que tampoco puedo decirle yo a cincuenta alumnos: ¡como ustedes queráis!, porque entonces a lo mejor tendremos que llegar a una situación de compromiso (...)y a lo mejor llegamos a un equilibrio y digo: ¡venga, vamos a vernos todos y os doy un margen para que reflexionéis y vengáis!, es que a lo mejor a ellos les conviene, porque el que va día a día no viene, y los que no, esos vienen los últimos días.

(...) Yo les digo a ellos, tanto en el aspecto tutorial como en clase: ¡señores! yo siempre les voy a respetar cuando tengáis una asamblea, o que me pidáis que hay un puente o lo que sea y que esa clase la demos otro día, pues ustedes también tenéis que corresponderme a mí, y si un día tengo (una reunión) a la hora de la clase, no quiero que me digáis que porque no he venido esa clase se pierde, pues si nos ponemos así yo no iré, pero cuando me digáis que no venís por lo que sea, ese tema está por dado, o sea que las cosas siempre claras, y por eso no he tenido nunca problemas con los alumnos (...), y yo con las tutorías siempre las he negociado así. ¡Eso en el aspecto de horario!

Después organizo seminarios, cuando se va aventurando el día de la prueba, yo hago tutorías colectivas para no crear discriminaciones entre el que viene con un problema y yo se lo explico, y luego resulta que otro que entra con el mismo u otro, y digo: ¡no!, por eso digo: ¡vamos a hacer un grupo!, y normalmente con pocos alumnos cogemos un aula (...) o en un seminario durante dos o tres tardes antes, y estamos ahí tres o cuatro horas (están todos invitados) y les digo: ustedes me traéis los problemas, no me digáis que yo los ponga (...), y ellos vienen aquí con su lista de problemas y los vamos resolviendo, o sea, tutorías colectivas;

Y luego ya te digo, alguno manda un correo, e incluso lo que más les gusta es después de clase pararse a preguntar algo, (...) dicen: ¡Profesor “B”! ¿Nos podemos ver en un momentito

cuando termine la clase?, y entonces echo media horita con los dos o tres que vienen, y con eso resolvemos problemas, porque a ellos les fastidia también tener que venir por la tarde, o perder un día de clase de los que yo tenga tutoría por la mañana, en fin yo no he tenido nunca problemas en cuanto al horario”. [EPB4:39-40]

Es por esto, que se muestra algo escéptico ante la necesidad de recibir algún tipo de formación con la que mejorar su función como tutor dentro de la universidad, pues para él, el hecho de contar con pocos alumnos, poseer una larga trayectoria en la que su labor como tutor le ha reportado importantes beneficios y mantener dentro de su facultad una misma línea de acción y compromiso con respecto al desarrollo de esta función, son motivos suficientes con los que sentirse seguro de su trabajo y pensar que las cosas las está haciendo bien. Pero, pese a ello, no cierra las puertas a este tipo de iniciativas para conocer algunas propuestas.

“He asistido a un par de cursos, pero yo en eso tampoco creo en nada, ¡vamos a ver!, ¿es que yo soy para esas cosas muy autodidacta!, porque a ver: ¿A mí que me puede aportar una persona que me venga a contar, cómo él da las tutorías?, ¡si a lo mejor los casos que él trata no tienen nada que ver con los míos!, y cada materia se presta a un tipo de tutoría. No sé, si tengo algún problema, pues entonces iría a ver qué ocurre (...), pero como no se me ha dado el caso, yo nunca he tenido problemas (...). Nosotros aquí, depende del curso que dé cada uno, pero nosotros todo el tema ese lo tenemos muy coordinado, nosotros aquí en el área planteamos todas las cosas: Julián imparte en primero, hay ahí más alumnos (hay muchos que en primero entran y no siguen, otros se cambian) y necesitan más orientación, pues entonces Julián tiene muchas más tutorías que yo en mi curso, puesto que ya en el mío son más concretas (las dudas), pues el alumno ya ha pasado por primero, con lo cual ha cogido una autosuficiencia, con lo que ya necesita menos orientación (...)”. [EPB4: 42-43]

De este modo vemos que las novedades que el Profesor “B” introduce en su labor tutorial, en gran medida vienen provocadas por las circunstancias del aula en cada curso académico. Y ya hemos visto que hasta hace muy poco las circunstancias no han variado en demasía, salvo la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (representado fundamentalmente en el correo electrónico), o las sesiones de tutorías grupales, la tutoría que éste ejerce en la universidad sigue unas directrices que responden a las necesidades del alumno y a las suyas propias.

Nuestro protagonista nos hace ver que esto último no es apreciado con la importancia que se debiera por parte de la institución y de hecho, se sigue evaluando la tutoría a partir de unos estándares muy generales que no siempre se adecuan a las características particulares empleadas por cada profesor en los distintos campos de conocimiento que engloba la universidad y de ahí que, en muchas ocasiones, se desvirtúe la verdadera funcionalidad de la acción tutorial por parte del profesorado universitario.

“(…) Yo empleo nada más que la plataforma moodle y también les doy mi correo institucional para cualquier incidencia en el sentido de: ¡Profesor “B” te escribo para decirte que no voy a poder asistir al examen!, o para consulta, (etc.,)”. [EPB4:43]

“En cuestión de las evaluaciones del profesorado, y cuando me hablan de las tutorías, yo siempre estoy dispuesto. ¡Ahora!, cuando le preguntan a un alumno y le dicen: ¿hace uso de la tutoría?, puntúe del uno al cinco, ¿es que hay chavales que es que no necesitan tutorías!, y además no consideran que cuando hemos salido al pasillo, eso no lo consideran tutoría sino

aclaración, y yo tengo alumnos que no han venido a la tutoría en la vida, o porque no han querido o porque no han hecho falta, pues ese alumno cuando le preguntan, pues a lo mejor pone un tres, ¡pero ese tres!, ¿qué significa?, ¿Que yo de cinco días es que he venido tres?, y eso es lo que no entiendo, ¡no es eso! (...)". [EPB4:44]

EL COMPROMISO CON SU PROFESIÓN SIGUE ADELANTE.

Mientras unos y otros tratan de plantear determinadas propuestas, nuestro protagonista tiene claro que su evolución no va a parar por ahora (tal vez lo haga en el terreno de la gestión). Son muchas las razones que le siguen motivando a trabajar cada día con más rigor, con más pasión y dedicación, ya sea desarrollando proyectos de investigación, o compartiendo horas de docencia junto a los alumnos en los laboratorios, y disfrutar de una profesión a la que aún le ve muchas posibilidades de cara al futuro y en la que cada día emergen nuevos horizontes y nuevos desafíos por los que le merece la pena seguir hacia adelante y afrontarlos con la misma o más ilusión que cuando empezó.

"Yo creo que ya llevo muchos años ya en el cargo académico y me estoy planteando que hay que dar paso para que otros también entren (...). Tiene sus cosas buenas, yo creo que más o menos con la gente que trato, en un altísimo porcentaje están contentos y otros estarán enfadados, porque mi objetivo no es hacer las cosas para tener contento a todo el mundo, porque tendrás entonces a todo el mundo cabreado, yo tengo mis criterios y con ellos pretendo explicar a la gente porqué se hacen las cosas y por eso conozco a casi toda la universidad, y eso también es una cosa buena (...), aspecto que sin este cargo no hubiese tenido la oportunidad de conocer. Por eso, esto sí que me limita a mí mucho en el aspecto docente (doy menos clases), porque no puedo, es imposible, pero si ya el año que viene hay un relevo institucional, ¡pues lo mismo doy otra clasecita más!, de hecho ahora me estoy planteando hacer otro librito para facilitar al alumno el tema de las prácticas junto a Julián, para las practicas de primero, para darle otro formato a ver si mejoramos lo del año pasado, para que el alumno trabaje más en el laboratorio con el cuaderno de laboratorio.

Eso son cosas simpáticas, ¡cuando tienes tiempo, yo me divierto una barbaridad!: ahora le damos un vuelco a los apuntes, unas charlitas..., y en investigación lo mismo, ¡yo no tengo mucho tiempo para estar en el laboratorio, pero me gusta hacer las cosas yo!, aunque tenga personas para eso, pero a mí no me gusta sentarme en la mesa y decir: ¡tráeme los resultados y los vemos!, a mí me gusta manipular, "cacharrear", y pues ese es el reto". [EPB4:45-46]

"La carrera universitaria está muy clara y mi siguiente meta, ¡no tengo ninguna prisa!, sería obtener la cátedra de Universidad; y no tengo esa urgencia ya que la investigación la llevo medio bien (...), creo que los meritos para otro sexenio los tendré para solicitar al Ministerio su evaluación, y bueno, ya después, lo que pretendo es ser feliz". [EPB4:45]

"(...) ¡pero por nuestra parte no va a quedar!, tú tienes que seguir haciendo cosas y bueno si ahora no se puede (...) porque no hay posibilidades económicas, pero bueno que le vamos a hacer, ya eso no está en tu mano. Eso ya es otra cuestión, pero uno no puede pensar: ¡bueno no hago nada, si a lo mejor esto no sale! (...)". [EPB1:12]

Con este deseo de futuro, el Profesor "B" sigue su recorrido por la senda de la enseñanza universitaria anhelante de aportar su granito de arena para que su facultad siga siendo referencia dentro de la Universidad de Huelva y a su vez esta última se consolide dentro del panorama nacional.

5.3.

Historia de vida: Profesor “C”

*“La Universidad: destino de un
viaje hacia el conocimiento”*

Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

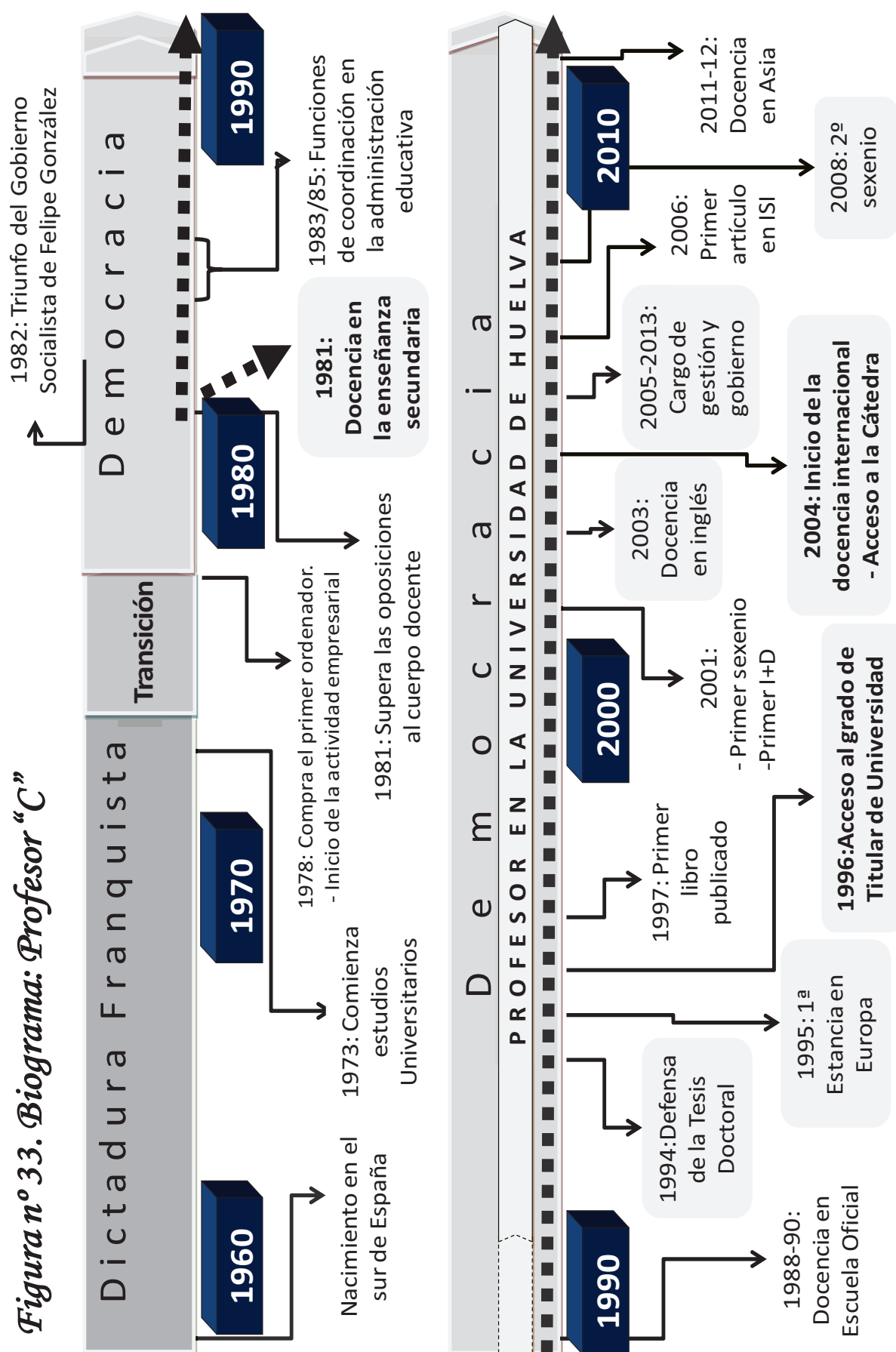
Tabla nº31. Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “C”

Cronología	Acontecimientos	Valoración
1950-1960	⇒ Nacimiento.	⇒ “ <i>Sur de España</i> ”.
1973	⇒ Inicio de los estudios universitarios.	⇒ “ <i>Gran acierto y del que disfrutó mucho</i> ”.
1978	⇒ Compra su primer ordenador.	⇒ “ <i>Gran proyecto personal y rápida consolidación laboral</i> ”. ⇒ “ <i>Descubre el gusto por la docencia</i> ”.
1981/1982	⇒ Aprueba las oposiciones al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. ⇒ Primeras clases en el Instituto.	⇒ “ <i>Profesión más próxima a su perfil formativo y que posibilita el acceso a la docencia</i> ”. ⇒ “ <i>Disparadero para nuevos retos profesionales ligados a la mejora de la enseñanza secundaria</i> ”.
1983/1984	⇒ Trabaja en un Órgano de Gobierno Autonómico para la educación.	⇒ “ <i>Responsabilidades en el marco de la educación, y complementos formativos y curriculares de cara al futuro</i> ”
1986	⇒ Regresa a dar clases al Instituto.	⇒ “ <i>Seguridad laboral</i> ”.
1988-1990	⇒ Accede a una plaza en una Escuela Oficial ligada al sector turístico-empresarial. ⇒ Acceso a la Universidad de Huelva como Profesor Asociado.	⇒ “ <i>Más ligado a su formación y al nivel profesional que le atrae</i> ”. ⇒ “ <i>Nuevo reto profesional para descubrir su sino</i> ”. ⇒ “ <i>Conexión con sus gustos</i> ”.
1994	⇒ Adquisición del grado de Doctor.	⇒ “ <i>Dedicación a full time (abandono de la actividad profesional propia)</i> ”. ⇒ “ <i>Profesión sin límites</i> ”.
1995	⇒ Estancia de tres meses en una ciudad europea.	⇒ “ <i>Marca un antes y un después en el apartado de proyección profesional internacional</i> ”.
1996	⇒ Acceso a la plaza de Profesor Titular de Universidad.	⇒ “ <i>Confirmación de la consolidación y estabilización a nivel profesional</i> ”.
1997	⇒ Primera publicación relevante (Libro).	⇒ “ <i>Reconocimiento profesional versus descubrimiento del poco valor de este tipo de investigación en la evaluación profesional</i> ”.
2001	⇒ Primer sexenio de investigación. ⇒ Primer proyecto de investigación I+D.	⇒ “ <i>Reconocimiento a la adquisición del saber-hacer en investigación</i> ”. ⇒ “ <i>Apertura de nuevas fronteras y descubrimiento de nuevas metas</i> ”.
2003	⇒ Inicio de la docencia universitaria en inglés.	⇒ “ <i>Reto personal y profesional</i> ”. ⇒ “ <i>El mejor momento del día</i> ”.
2004	⇒ Comienza su periplo en docencia internacional (norte de Europa) hasta hoy. ⇒ Adquiere el grado de Catedrático de Universidad.	⇒ “ <i>Apertura internacional, mejora del idioma y posibilidades de compartir conocimientos a nivel mundial</i> ”. ⇒ “ <i>Mayor responsabilidad profesional para ejercer todas las funciones de un profesor de universidad</i> ”.
2005	⇒ Acceso a un cargo de gestión y gobierno en la Universidad de Huelva.	⇒ “ <i>Posibilidad de mejorar la enseñanza e impulsar a la universidad</i> ”.

2006	⇒ Primer artículo en ISI. ⇒ Segundo proyecto de investigación.	⇒ “Seguridad, confianza y consolidación en su investigación”.
2008	⇒ Segundo sexenio de investigación.	⇒ “Confirmación de una optima dinámica de trabajo y profundización a nivel profesional”.
2011	⇒ Primera vez que imparte docencia en un país asiático (para continuar hasta hoy).	⇒ “Recogida de los frutos y del significado de lo que supone la profesión docente universitaria”.
2012	⇒ Tercer proyecto de investigación	⇒ “Nuevo reto a afrontar y nuevo escenario de trabajo para mejorar el marco académico-profesional”.

Fuente de elaboración propia (2013).

Figura nº 33. Biograma: Profesor "C"



Conocer la historia de nuestro protagonista nos va a remontar a finales de los años cincuenta, periodo en el que el régimen del general Francisco Franco mantiene a nuestro país sumido en una férrea dictadura, tras haberse sobrepuesto la sociedad española a una virulenta guerra civil y por tanto, ser este un periodo en el que las actuaciones políticas encumbran todo el panorama nacional.

En este contexto será donde el Profesor “C”⁷² dé sus primeros pasos. Unos pasos que geográficamente ubicamos en el suroeste de nuestro país, y que a la postre será el lugar desde el que desarrolle la mayor parte de su trayectoria vital y profesional, aunque éstas últimas contarán también con un fuerte impacto internacional que le hará viajar con mucha frecuencia por diferentes partes del mundo pero sin olvidar en ningún momento cuál es su origen y su tierra.

Este contexto es el que da cobijo a la vida de nuestro protagonista, una vida que como veremos está llena de innumerables acontecimientos y diversos escenarios, en los que ha logrado importantes éxitos y en los que ha dejado su huella, de manera que hoy día se podría decir que prácticamente ha cumplido aquellos sueños con los que ha fantaseado a lo largo de su vida hasta lograr un desarrollo pleno a nivel personal y profesional. Aún con esto, y encontrándose en la última etapa de su ciclo profesional, sigue siendo inconformista y sigue manteniendo un espíritu joven, innovador, emprendedor y repleto de desafíos para el futuro.

UN JOVEN EMPRENDEDOR EN BUSCA DE SU FUTURO

Nuestro protagonista, un joven cargado de innumerables ilusiones acerca de su futuro, pasa las primeras etapas de su vida entre dos ciudades del Suroeste de España⁷³ en las que comienzan a desarrollarse tanto su formación inicial como la configuración de su personalidad. Sin embargo, solo una de ellas se convertirá en su lugar de residencia y de trabajo definitivo.

Su infancia transcurre en el seno de una etapa en la que los centros privados, fundamentalmente los religiosos, tienen especial relevancia dentro del panorama socio-educativo de nuestro país, ya que Iglesia y Estado mantienen importantes vínculos de unión en cuanto a la educación se refiere y, es en estos centros donde muchos de los jóvenes de la época reciben las primeras lecciones de su educación. Éste es el caso de nuestro protagonista, para quien su estancia en las etapas de escolarización primaria y media está marcada por una combinación de centros de carácter privado al margen de la Iglesia y otros del ámbito eclesiástico, además de la férreas pruebas de selección que en cada nivel-etapa educativa se establecen para ir ascendiendo por el sendero de la escolaridad. En ambos casos recibe una formación bastante completa, que se convertirá en un corto plazo de tiempo en la base desde la que afronte los posteriores retos educativos. Además tiene la suerte de que en este proceso le acompaña un profesorado que entiende el magisterio desde la transmisión de valores.

“(...)yo hice la Primaria en un colegio privado, mientras que posteriormente, el Bachillerato lo cursé en otra provincia y en otro centro educativo privado, pero en este caso religioso(...); y ahí estuve hasta el COU incluido, yo creo que fui la segunda promoción que hizo el COU cuando aún se llamaba Curso de Orientación Universitaria; del mismo modo recuerdo que había una reválida en cuarto de bachillerato, y otra reválida en sexto de bachillerato que yo ya no hice (...). Entonces la formación en esos años fue interesante porque concretamente, este

⁷² Código empleado para referirnos a la profesora cuyo relato recogemos en esta tesis.

⁷³ Término empleado a modo de pseudónimo del enclave físico real.

último era un buen centro, con muy buenos profesores, y yo creo que me dio mucha base para afrontar la universidad con cierta holgura.” [EPC1:1]

Durante estos años por los que se extiende su formación inicial, por una parte, nuestro protagonista goza del apoyo de una familia que le facilita en todo lo posible su acceso a la enseñanza y, por otra, el contexto sociopolítico que le envuelve comienza a dar signos de un cambio a todos los niveles con la proximidad del fin de la dictadura y la instauración de la democracia. Así pues, tras este paso por las enseñanzas iniciales y medias sin muchos acontecimientos trascendentales que destacar, nuestro protagonista regresa de nuevo a su provincia de nacimiento para continuar con la formación universitaria en el Colegio Universitario “El Puerto”⁷⁴.

Este nuevo escenario educativo le supone el primer gran desafío en su etapa como alumno. Llega el momento en el que debe decidir cuál va a ser su futuro profesional, por lo que debe elegir por qué vía académica han de tomar sus estudios universitarios. Ante este planteamiento cuenta con dos estrategias para tomar una decisión: en primer lugar, siempre ha tenido muy claro que su elección va a estar condicionada por encontrar una titulación universitaria que le permita alcanzar una buena proyección profesional, pero que al mismo tiempo no le suponga un arduo camino para su consecución; y en segundo lugar, ante la incertidumbre de escoger una vertiente más cercana a lo humanístico o por el contrario al campo de lo científico-tecnológico, decide optar por un término medio entre ambos extremos y es así, como a partir de las posibilidades que le presentan sus gustos y motivaciones, aparece ante él una titulación ligada al campo de las Ciencias Empresariales.

“(…) Al principio observé que esta era una carrera emergente y como yo no tenía muy claro si hacer ciencias o hacer letras, porque las dos cosas me gustaban, entonces me decanté por una carrera intermedia que tenía materias de las dos vertientes (...); en definitiva era una carrera relativamente nueva (se suponía que con bastante proyección profesional, como efectivamente así fue), no era técnica o puramente científica, ni exclusivamente de humanidades, sino se trataba de algo bastante equilibrado, por eso tomé la decisión. También era una carrera que estaba muy implantada en otros países y vi que podía ser una carrera interesante (...) ¡fue un gran acierto!, ¡la verdad es que sí!, no puedo decir que me equivoqué (...).” [EPC1:2]

Aunque la decisión tomada está muy fundamentada, nuestro protagonista sabe que siendo una carrera con dos ciclos, solo el primero de ellos lo puede realizar en “El Puerto”, y que para el segundo ciclo debe volver nuevamente a la provincia en la que ha cursado su bachillerato. Pero esto antes no ha supuesto ningún problema, y por tanto ahora tampoco lo va a suponer.

Inicia sus estudios en “El Puerto” (centro que posteriormente acabaría por convertirse en una de las Facultades de la Universidad de Huelva⁷⁵) donde descubrirá un centro repleto de vitalidad y en el que el estilo de “campus americano” se hace presente en muchas de las facetas del propio centro, propiciando la entrada en escena de un modelo vivencial formulado en torno a la abundancia de ámbitos de relación y esparcimiento, residencias para profesores y alumnos, presencia activa de la mujer y énfasis en la educación física, es decir, un modelo radicalmente diferente a lo que representaban las vetustas estructuras edilicias de la universidad española de la época. En consecuencia, se trata de un centro muy avanzado para su época, que con grandes dosis de perspectiva internacional permite a nuestro protagonista desarrollar habilidades y destrezas muy distintas a las que

⁷⁴ Nombre ficticio para proteger el anonimato del protagonista.

⁷⁵ Puede ampliarse información en : <http://www.uhu.es/empresariales/informacion/historia.htm>

desde el principio había seguido en las etapas educativas anteriores, y en el que recibe las primeras influencias de modelos educativos más allá de las fronteras del continente europeo.

“En el Puerto había un ambiente de trabajo muy interesante, aquello era un Campus muy avanzado para la época, era de tipo norteamericano, los profesores vivían en el Campus, los profesores solteros vivían en un chalet y la tutoría la hacían allí, en el salón de la planta baja (...). Recuerdo que teníamos un profesor que había estado en Stamford y que era director de una empresa multinacional ubicada en nuestra provincia (...), ¡imagínate lo que eso suponía! (...), con lo que este hombre venía con unos planteamientos muy avanzados, y así y nos puso un manual americano, el “Anthony”, que era totalmente rompedor con la forma en la que se enseñaba nuestro área de conocimiento aquí (muy orientada a la teneduría de libros (...)) y menos a conocer la utilidad y a interpretar la información). Así recuerdo que mi formación en el Colegio Universitario fue muy buena.”. [EPC1:44-45]

Iniciativas como las que nuestro protagonista experimenta en su centro, serán las que poco a poco empiezan a calar en determinados puntos de nuestro país y vendrán, en gran medida, provocadas por algunos atisbos de cambios en la vida política, social y educativa como consecuencia de la debilidad que el régimen dictatorial padece en los últimos años de su existencia. Esto se traduce en una época en la que en las universidades empiezan a vislumbrarse algunos pensamientos e ideas distintas a las defendidas desde el Estado y en la que los estudiantes como él comparten aulas con compañeros, o bien reciben clases de profesores, que albergan algunos de estos ideales “diferentes” a los que promulgan las líneas más afines al régimen.

Toda esta situación, además de generar algunos “encontronazos” en la universidad, sirve a nuestro protagonista para empaparse de las distintas corrientes que a nivel cultural, político, social o educativo se entrecruzan en este ambiente y, a partir de éstas tener la posibilidad de ir elaborando un criterio propio sobre todo lo que acontece en esta época y con el que tratar de ofrecer la mejor respuesta o adoptar la mejor postura posible ante las diversas situaciones que emergen diariamente en un contexto tan pluralizado.

“Cuando Franco murió estábamos en tercero de carrera, [...] eran los últimos años ya de una dictadura que era más suave y por eso nosotros tampoco tuvimos especiales problemas en esa época porque la universidad era bastante tolerante. Recuerdo que tenía un profesor que decían que era del Partido del Trabajo, un partido de la izquierda radical (...), teníamos alguno que pertenecía al Opus Dei, luego tuvimos un profesor que posteriormente fue fiscal general del Estado con Felipe González, también tuvimos a otros que eran del PSOE (...). Por todo esto, yo en la universidad no percibí la falta de libertad, allí la gente se veía y se sabía claramente que había gente más conservadora, gente más progresista, liberal, e incluso de extrema izquierda (...).” [EPC1:43-44]

“(...) la gente que había allí era gente de diversa ideología y que luego todo esto se transmitía (¡yo recuerdo clases de una materia sobre el tema de la posible legalización del hachís y la marihuana!) (...). Tuvimos un enfoque muy amplio desde diversas ideologías, y con distintas gentes que te planteaban cosas diferentes y de muy diferente manera.” [EPC1:44]

Mientras tanto, a nivel social el régimen dictatorial sigue ejerciendo presión en una sociedad en la que las libertades brillan por su ausencia, aunque sí que se empieza a notar la necesidad de un gran cambio (la transición a la democracia), y con ello la aparición de numerosos postulados que

acabarán por definir este momento como un periodo convulso del que todo el mundo intenta sacar partido, lo cual tendrá su reflejo no solo en la educación que se imparte, sino también en la política y la sociedad con la aparición de numerosos grupos contrarios al régimen que optan por distintos tipos de estrategias de presión (políticas, armamentísticas), como pueden ser los GRAPO⁷⁶ (Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre) o ETA⁷⁷ (Euskadi Ta Askatasuna), para tratar de hacer notar en el seno de la sociedad española sus ideas y pensamientos, mientras que es la propia sociedad la que sufre las consecuencias de sus actos.

Pese a este trasfondo, los años de estancia en la universidad serán unos años de provecho y de riqueza intelectual en los que descubre que las expectativas que le había generado la titulación se iban a satisfacer muy rápidamente. Nada más finalizar el primer ciclo de los estudios (diplomado), encuentra la posibilidad de introducirse en el mercado laboral y plantearse un nuevo rumbo, donde lo académico pasa a un segundo plano y el marco empresarial empieza a cobrar relevancia en las decisiones que va tomando sobre su futuro a corto y medio plazo. Para este nuevo reto profesional no está solo, sino que junto a él está un socio con quien comprar un ordenador y da sus primeros pasos en el terreno empresarial.

Se trata de una importante inversión, con el propósito de trabajar de forma autónoma como empresarios que ofrecen los servicios de su empresa al resto del mercado laboral a través de diferentes labores. Es una apuesta arriesgada en un mercado local en auge y que rápidamente proporciona la compensación necesaria para consolidarse en el sector, sanear los gastos iniciales y adquirir mayor independencia económica. Así pues, estos dos jóvenes emprendedores ven ahí la posibilidad de obtener beneficios y ello les motiva mucho más para perfeccionar e incrementar la capacidad de trabajo de su negocio.

“La carrera la terminé en cinco años, aunque con algún año sabático por medio, o sea que el año que no estudiaba, ¡no estudiaba!; es decir, me dediqué a montar un despacho profesional (ya con el título de diplomado) (...), y empecé a lanzarme. Compré un ordenador y empecé a hacer trabajos para pequeñas y medianas empresas (...). Se trataba de una empresa que fundé junto con un socio, y eso fue lo que me mantuvo un poco apartado de los estudios, hasta que bueno, aquello empezó a ir bien, bien, bien, y más adelante llegó el momento de acabar la carrera. ¡Fue como buscarte un trabajo antes de terminar!”. [EPC1:3]

Esta iniciativa emprendedora supone también un riesgo importante para la economía familiar ya que, además de lo supone la propia adquisición de la máquina, cualquier problema en ella genera unos gastos bastante costosos a los que ha que hacer frente para poder continuar con su utilización. Pero éste es un riesgo que la visión empresarial de nuestro protagonista minimiza en gran parte, ya que percibe claramente la rentabilidad que puede suponer competir con las escasas empresas de características similares que había en la zona y hacerse así un hueco importante entre ellas.

“(…) la iniciativa que emprendimos fue genial porque en aquella época no había ordenadores en la ciudad, y cuando yo me compré el ordenador que, podemos decir que el precursor del PC de IBM que salió al mercado un par de años después, era una máquina que tenía una potencia de cálculo muy interesante para la época, y aunque no tenía disco duro, (...) eso era lo más avanzado que había para procesar información de pequeñas y medianas empresas.

⁷⁶ Más información en: <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/3657.htm>

⁷⁷ Más información en: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/20100905/mas-actualidad/politica/historia-201009051500.html>

El ordenador, que costó muchísimo dinero, lo amortizamos en escasamente año y medio o dos años, porque claro, era un servicio (...) absolutamente novedoso, (como el ordenador que yo tenía había cuatro ordenadores en la ciudad, y los otros tres estaban en empresas concretas) e incluso algunas empresas me llamaban para intercambiar experiencias, quiero decir que prestando servicios al exterior, en la ciudad, solo existía este ordenador”. [EPC1:3]

Año a año la empresa sigue obteniendo beneficios y, lo que es más importante, empieza a diversificarse el contenido de las solicitudes que reciben, con lo que ambos socios deciden dar un paso más allá y comenzar a formar a los trabajadores que las empresas necesitan para realizar trabajos similares a los que ellos hacen. Entonces con la ayuda del ordenador imparten cursos de formación ampliando su red de acción ya no solo a empresas locales sino que también les llegan numerosas solicitudes de otras empresas externas a la ciudad que solicitan de sus servicios para determinados asuntos.

Esta situación en la que los éxitos de los cursos de formación le motivan día a día en su trabajo, a largo plazo será muy importante para la trayectoria profesional del Profesor “C” porque sienta las bases para el comienzo del despertar por este tipo de actividad laboral. Todo ello se traduce en una nueva dirección a su trayectoria hacia un nuevo horizonte más atractivo y cargado de posibilidades en un contexto diferente al empresarial: la enseñanza reglada, y más concretamente de la etapa de educación secundaria.

EN BUSCA DE LA ESTABILIDAD PROFESIONAL

Sin finalizar sus estudios universitarios y con un negocio que le reporta importantes beneficios económicos y empresariales, nuestro protagonista sigue lo que le dictan sus pensamientos y, alrededor de los años 80, decide acudir a una comunidad autónoma donde se convocan los exámenes de unas oposiciones a educación secundaria, por la rama de Formación Profesional (FP), ya que lo que le apasiona es la formación de futuros profesionales ligados al ámbito tecnológico-empresarial. Así pues, éste no será un “viaje de prueba”, sino todo lo contrario, cuando regresa lo hace con las oposiciones aprobadas con una alta calificación, lo que a su vez le permite acceder a una primera plaza de carácter provisional, que justamente obtendrá en el mismo centro donde había cursado sus estudios superiores (el Centro Universitario “El Puerto”).

“(…) cuando yo ya tenía la empresa funcionando, surgió la posibilidad de (...) hacer cursos de informática, debido a que teníamos el ordenador y todas esas cosas, prestando servicios a empresas; no obstante, viendo el peso y la repercusión de los cursos empecé a darme cuenta que el tema de la enseñanza me gustaba. Entonces vi que había unas oposiciones de Formación Profesional, que era el sitio más apropiado para dar clases porque es lo más afín a mi perfil formativo, y las firmé y me fui a una comunidad autónoma a hacerlas y las saqué en 1981”. [EPC1:3]

A partir de este momento, aparece en la vida de nuestro protagonista un nuevo escenario al que asomarse sin ningún tipo de aprensión, con nuevos retos vitales y profesionales que afrontar con la experiencia de quién ya ha tenido un primer contacto con el ámbito de la docencia (los cursos de formación impartidos en la empresa particular y algunas clases particulares, impartidas durante la carrera, para costearse parte de los estudios y obtener mayor solvencia económica), y sobre todo con la gran familiaridad que encuentra al regresar a su ciudad y más aún, al impartir docencia en el mismo centro en el que hasta escasos cinco años atrás había estado formándose.

“(...) yo había estado estudiando en el Colegio Universitario de “El Puerto”, y en el mismo campus habían un instituto de Formación Profesional que sería posteriormente el que constituyó mi primer destino. Eso fue el curso 81-82, así que en octubre de 1981 tuve mi primera experiencia docente oficial (anteriormente había impartido algunas clases particulares mientras estudiaba la carrera) (...)”. [EPC1:2]

Entretanto no abandona el trabajo como empresario junto a su socio porque la incertidumbre profesional ante el éxito en el desempeño de un nuevo puesto de trabajo planea sobre sí y prefiere mantener un trabajo que le proporcione estabilidad económica, lo que le lleva a compaginar ambas profesiones durante unos cuantos años más.

Esta búsqueda de la estabilidad profesional en un nuevo marco laboral le reporta algunos cambios iniciales que, tras el primer año, le alejan momentáneamente de la capital para acabar recabando en un pueblo relativamente próximo a la misma. Este acontecimiento hace que nuestro protagonista llegue a replantearse la posibilidad de volver de alguna forma nuevamente a la ciudad y, es con este pensamiento, que al poco tiempo de comenzar en su destino le brindan la oportunidad de regresar en comisión de servicios para desempeñar un nuevo puesto de trabajo muy similar al que desempeña en su empresa y que al mismo tiempo le permite estar cerca tanto de su familia como de la propia empresa.

En este caso, tampoco es el mismo centro en el que había estado trabajando con anterioridad, pero el hecho de encontrarse en la propia ciudad ya le reconforta un poco más y, por supuesto, el reto asumido con la administración educativa le genera una gran satisfacción personal y profesional que está dispuesto a aprovechar al máximo; es el momento idóneo en el que nuestro protagonista observa cómo sus habilidades profesionales se hacen más versátiles y enfoca su realidad laboral hacia otros desempeños más ligados con el diseño y creación de materiales didáctico, la formación del profesorado o la puesta en marcha de materias afines al campo de conocimiento en el que se ha formado pero a su vez también tiene que, atender a que ante la falta de profesorado especialista en este campo, va a seguir impartiendo la docencia en aquellas asignaturas más específicas y que precisan de alguien que pueda desarrollarlas de manera eficaz.

“(...) Cuando surgió la posibilidad de dar clases en “El Puerto”, al principio lo compaginaba con las actividades profesionales y así estuve compaginándolo durante algunos años; (...) después de dos años de estar en el instituto “El Puerto” y un año más en otro instituto de la provincia, desde la administración educativa sabían que yo me manejaba bien en informática, y entonces me propusieron montar una rama en Formación Profesional que no existía hasta el momento (...), así que dejé este segundo centro de destino y volví de nuevo a la ciudad en Comisión de Servicios y creé esa nueva rama profesional, eso fue en el 84/85, y lo hice en un centro que ¡fue el primer centro de la provincia (...) que montó esta rama!, y lo hizo con los profesores que había en el centro impartiendo las materias comunes y conmigo dando las materias específicas del primer curso (...), digamos que fui un poco pionero mientras aquello iba arrancando”. [EPC1:4]

Éste será un año de gran trabajo y responsabilidad para nuestro protagonista puesto que recae en él gran parte del éxito y consolidación de una nueva salida profesional para los estudiantes de secundaria. De todo ello saca numerosos aprendizajes, pero pasado este año y tras finalizar su comisión de servicios, vuelve a solicitar el concurso de traslados (en este caso pensando ya en

mantenerse en este mismo centro) y así será como logre su plaza definitiva en él y junto a ello la estabilidad geográfica y laboral para seguir buscando nuevas metas a corto plazo.

Tan a corto plazo que su presencia en este centro durante dos cursos, es motivo suficiente para que nuestro protagonista adquiera una formación bastante especializada en el ámbito de conocimiento en que trabaja y logre desarrollar importantes avances dentro de la propia disciplina (originado todo ello por la buena disposición a colaborar con la administración educativa y otras entidades, de lo que se acaba beneficiando tanto el alumnado como él mismo a través de la adquisición de importantes competencias) que le permiten hacerse un hueco dentro del panorama innovador emergente en torno a este ámbito de conocimiento. —Es una persona que ha sabido encauzar su vida hacia donde le ha ido interesando en cada momento, ha logrado hacer de su trabajo su pasión y disfrutar de él, al tiempo que aprovecha todos los recursos que le ofrece para crecer profesionalmente— [DPC2:17]

Como es obvio, todo esto tampoco pasa desapercibido para nadie, ni para los compañeros con los que trabaja en el centro para quienes es un claro ejemplo de profesional en su puesto de trabajo, ni por supuesto en otros centros educativos que aún no tienen la oportunidad de incorporar esta rama académico-profesional a sus itinerarios escolares y para quienes es un referente a la hora de crear los espacios idóneos para ello. Pero de entre todos, quien mejor valora las cualidades profesionales y personales de nuestro protagonista es la propia administración educativa, desde donde le invitan a participar, a través de la oferta de unas plazas denominadas “puestos docentes de carácter singular”, para tratar de incorporar a un novedoso Plan educativo para las enseñanzas Básicas y Medias, a todos aquellos docentes de la enseñanza secundaria que tengan una probada experiencia en el área de trabajo y en los distintos niveles educativos para los que se implementa el proyecto.

Esta es una oportunidad que el Profesor “C” contempla con agrado y debido a que ha consolidado un buen curriculum a estas alturas, sobre todo con la gran experiencia acumulada en este nivel educativo, se presenta a las plazas convocadas por la administración educativa autonómica y obtiene como resultado la adquisición de una de estas plazas ofertadas en las que, de ahora en adelante, ejercerá desde una nueva dimensión profesional, más próxima a la supervisión y coordinación que a nivel de docencia en las aulas, como hasta ahora había venido ocurriendo. .

“(…) Tras montar el itinerario profesional en el instituto, y después de un año allí en comisión de servicios, me tocó pedir el concurso de traslados y me quedé allí destinado. Allí estuve un año más y en 1986 la administración educativa sacó a concurso público una serie de plazas denominadas puestos docentes de carácter singular, entre las que se encontraban las del “Plan X” (...); este Plan me resultó interesante, y los que sacamos el concurso, docentes de institutos con una formación y perfil específicos, nos integramos en las delegaciones provinciales dentro del “Plan X” (...) y como en cada provincia había un puesto de coordinador provincial por rama (había uno de bachillerato, uno de formación profesional y otro de enseñanzas básicas), yo concursé y saqué la plaza correspondiente a mi perfil de formación profesional. En total éramos veinticuatro coordinadores (...), y la función que teníamos era dar formación y asesoramiento a los centros educativos de la provincia”. [EPC1:4-5]

“(…) Nosotros impartíamos y/o supervisábamos los cursos de formación, velábamos por los concursos a los que los centros se presentaban para que les fueran dotando de aulas informáticas (...)”. [EPC1:5]

La motivación inicial que impera en la elección de este reto poco a poco se va disipando y transcurridos dos años, cuando desde la administración educativa le ofrecen un contrato permanente (lo que significa renunciar a su plaza de profesor en el instituto), a la vista de no apreciar un futuro esclarecedor a lo que a su posición profesional en esta se refiere y ante la proximidad de finalizar su participación en el “Plan X”, decide no aceptar esta nueva propuesta y retomar de nuevo su trabajo como profesor en el instituto de educación secundaria donde aún mantenía su plaza.

“(...) Estuve dos años, desde el 86 hasta el 88, trabajando en el Plan X, y transcurridos los cuales tenía que optar por consolidar la plaza docente de carácter singular o volver al destino en el instituto (...). Como la consolidación del puesto singular implicaba la pérdida de la plaza en el instituto opté por volver a integrarme en el mismo presentando mi renuncia al Plan X (...)”. [EPC1:5]

En su retorno al instituto mantiene su actividad privada y no cesa en la búsqueda de nuevas metas a las que hacer frente. Con este propósito, cuando no pasan dos años de su retorno al centro recibe la noticia de que va a salir a concurso público una plaza de profesor a tiempo parcial en uno de los centros universitarios de la provincia y decide poner de nuevo a prueba su formación en este otro concurso de plazas, obteniendo el mismo resultado que en las ocasiones anteriores: la obtención de la plaza.

La llegada a la universidad. Acceso a una profesión sin límites

Regresar a la universidad, en este caso como docente, supone para nuestro protagonista alcanzar una meta profesional en la que rápidamente descubre que todos los planteamientos que ha venido tratando de adquirir en los diferentes desempeños profesionales anteriores se hacen realidad. Ya en los dos años en los que forma parte de ese equipo de supervisión y coordinación en la administración educativa, se intensifica en él el gusto por una vocación mucho más dirigida a la enseñanza en niveles superiores y, junto a ello, el interés por la investigación. Es sin dudas un momento en la vida del Profesor “C”, donde descubre el valor tan relevante que posee la extensa y variada experiencia profesional que acumula tras estos años de trabajo y que le ha permitido dar forma a un magnífico currículum (a base de investigar y de generar conocimientos a partir de toda la información que ha ido consultando y manipulando) y llegar a convertirse en un gran especialista en aquellos campos para los que ha venido colaborando en los distintos momentos.

Por tanto, esta toma de contacto con la enseñanza universitaria va a servirle a modo de entrenamiento y descubrimiento de las infinitas posibilidades que se vislumbran en el horizonte profesional desde este escenario; de ahí que trascurridos un par de años, y valoradas profundamente las contingencias de la profesión docente universitaria, decide apostar fuerte por ello y en torno a los años 90, concursa nuevamente por una nueva plaza en otra facultad, pero en este caso para participar de esta profesión como Profesor Asociado de universidad.

“(...) Me enteré que salió una plaza de profesor en un centro universitario y me presenté; en esta ocasión también alcancé la plaza y estuve allí un par de años (siempre en paralelo con la actividad empresarial, las dos cosas) hasta que en 1990 sale una plaza aquí en la Universidad, una plaza de Profesor Asociado, y nada, nuevamente me presenté y la saqué. Así que me vine del instituto en comisión de servicios en un primer momento, (...)”. [EPC1:5-6]

Esta decisión supone el inicio a otro periodo en el que no varía el trasfondo profesional (sigue dando clases en el instituto y trabajando en su empresa privada), pero donde el escenario principal empieza a revestirse con el attrezzo que engalanará de ahora en adelante la trayectoria profesional de nuestro protagonista. Se podría decir que finalmente ha encontrado una profesión en la que realmente puede hacer todo aquello que le motiva en el día a día.

No obstante, comprende que para poder ser partícipe de todas las posibilidades que le ofrece este horizonte ha de culminar su formación docente y demostrar su proyección investigadora y, para esto, nada mejor que comenzar con el desarrollo de una tesis doctoral que le asegure participar de un futuro estable en el seno de la universidad pública. De ahí que durante los próximos cuatro años se dedique intensamente al diseño y desarrollo de la investigación doctoral, para concluir a mediados de los años 90 con la finalización de la tesis doctoral y la adquisición del grado de doctor.

“(...) Cuando tengo la plaza de Profesor Asociado surgió la posibilidad de realizar el doctorado, y me puse a hacer la tesis doctoral también en temas ligados a mi formación y a las experiencias profesionales previas (...), y cuatro años después leo la tesis (...)” [EPC1:6]

“(...) Mi tesis la ceñí al modelo napoleónico, al estilo de las tesis de aquella época, es decir, una tesis de seiscientas páginas, con mucho resultado de lo que iba descubriendo (...) puesto que las tesis en aquella época eran tesis más bien como muy basadas en el background, mientras que ahora esto se resuelve mucho más sintético; entonces todo lo que uno iba estudiando lo iba escribiendo y yo diría que es una tesis a la que le sobaban básicamente cuatrocientas páginas, (risas) y de la que nunca obtuve publicación alguna porque publiqué un libro y un artículo para una revista profesional (...)y me cerré las puertas para sacarle más partido”. [EPC1:27]

La tesis se convierte en la apuesta más fuerte que ha hecho hasta ahora por ámbito de la docencia y de la investigación y es la que marca el inicio del devenir del Profesor “C” en la universidad. Por primera vez, tiene muy claro que ha de dedicarse a tiempo completo a la universidad, y por eso es ahora cuando decide dejar de lado ese trasfondo que durante casi quince años había venido siendo la base económica sólida en la que apoyarse a la hora de afrontar nuevos retos, y contemplar el futuro, ahora sí, desde un puesto de trabajo con perspectivas de futuro y sobre todo, con más estabilidad.

“Cuando me puse a hacer la tesis doctoral y saqué el doctorado vi que sí que tenía que dedicarme “full time” a la vida académica; ¡comprendí que es apasionante y no tiene límites!, ¡las fronteras en investigación están tan lejos que no creo que las vaya a alcanzar en el tiempo que me queda y efectivamente va! (...)”. [EPC1:6]

Este periodo, en el que con más ahínco que nunca busca la soñada estabilidad profesional en una profesión que verdaderamente cumpla sus preferencias y gustos, es la etapa en la que nuestro protagonista vive algunas de las experiencias más significativas acontecidas a lo largo de su vida, y que le influyen de manera determinante para mostrarse como un apasionado de su profesión.

Un año después de haber leído su tesis doctoral y con las miras puestas en la adquisición de un plaza de Profesor Titular, decide contactar con un profesor de una Universidad europea con el objetivo de plantearle la posibilidad de realizar una estancia bajo su tutela, debido a que el tema de su tesis es afín a la investigación que en aquel momento ese profesor desarrolla. La respuesta de este último no se

hace esperar y, viendo el gran currículum y lo interesante del trabajo realizado en su tesis, le abre las puertas de su Universidad y de su trabajo.

“(...) Tras la realización de mi tesis, yo veo un antes y un después en mi trayectoria profesional. A mí me marcó mucho mi primera y única estancia de tres meses, que fue una estancia posdoctoral que hice en un país europeo, (...) porque después de la tesis yo aspiraba a lograr una plaza de Titular a Universidad y lo que faltaba en mi currículum era la estancia en una Universidad de por ahí fuera; entonces como yo trabajaba en unos temas concretos para mi tesis, es (...) en esa fase de desarrollo de la tesis cuando me puse en contacto con un profesor (...) que estaba haciendo muchas cosas relacionadas con mi temática (...) y entonces contacté con él. Después, cuando le dije que yo había hecho la tesis en ese tema y que me gustaría mucho poder trabajar con él, me acogió allí durante tres meses (marzo, abril y mayo), una cosa así, [...] ¡todo esto fue relativamente hace poco tiempo, hace 16 años!, y eso te marca también un antes y un después.” [EPC1:41]

Esta es una oportunidad única a nivel profesional y como tal, nuestro protagonista lo agradece positivamente en un principio, aunque no obstante, es a nivel personal desde donde no se plantea como una decisión fácil de tomar ya que en estos últimos años su condición de padre le ha llevado a tener que destinar parte de su tiempo al cuidado de sus hijos y ahora dejar a su mujer sola y con varios niños pequeños le lleva un tiempo de reflexión, tras el cual opta por marcharse tres meses de estancia con la intención obtener una gran rentabilidad profesional en este tiempo.

“(...) Para mí realizar la estancia era complicado en aquella época, ¡con tres hijos, el doctorado y que todavía no había decidido dejarlo todo lo que tenía a nivel profesional en mi empresa!, hasta que no me doctoré no deje todo (porque claro había mucho riesgo) (...)” [EPC1:41]

La estancia, además de servir como punto de partida para una nueva situación personal no experimentada hasta entonces, también se presenta como el detonante para el desarrollo de la investigación (anteriormente había tenido la opción de trabajar intensamente la docencia a lo largo de su dilatada y diversa trayectoria profesional en las etapas de enseñanza media e inclusive superior). Es en este país donde aprovecha para afianzar y acceder a nuevos conocimientos a través de las importantes librerías del país (compra una importante cantidad de material bibliográfico con el objetivo de impulsar la investigación que está llevando a cabo), y donde también logra la tranquilidad necesaria, brindada por la residencia en la que se hospeda) para tratar de sacar el máximo rendimiento a este tiempo de estancia y mejorar su currículum. Es así como nace su primer libro de autor.

“(...) Durante la estancia fue donde escribí mi primer libro (...); otra de las cosas que hice fue meterme en (...) una de las librerías emblemáticas del país y me compré todo lo que había allí del tema que me interesaba (...); además, yo tenía una residencia (...) en una escuela de negocios europea muy prestigiosa, y así que con tiempo (aquí no disponía de este tiempo porque tenía tres niños pequeños) allí me dediqué a trabajar absolutamente centrado en mi trabajo, sin nada de obligaciones, simplemente me iba a la universidad y cuando volvía tenía un montón de tiempo para escribir y trabajar en mi libro y otros proyectos de investigación”. [EPC1:41]

Tras los tres meses de la estancia en los que además de vivir una experiencia personal y profesional inolvidable, vuelve a nuestro país y en muy poco espacio de tiempo, además de haber visto

como se impulsa su nombre como investigador, obtiene la plaza de Profesor Titular de Universidad; pero además y más importante aún, ha aprovechado la estancia para mantener contactos con profesionales con el escenario internacional más próximo a las áreas de conocimiento que más le interesan. Con lo cual, a la finalización de su estancia es consciente que esos tres meses se han convertido en punto de partida sobre el que girará de ahora en adelante su futuro dentro de la universidad y por lo tanto ya no es necesario que prosiga con su labor en la empresa, es el momento en el que abandona definitivamente su ligazón con ella, dejándola en manos de su mujer, quien a partir de ahora se encargará de la misma.

“(...) cuando ya hice el proyecto para lograr la plaza, a mediados de los años 90, empecé a dejar cosas; pero es después de la estancia, cuando saqué la titularidad, que dije: ¡esto ya está asegurado! y digo: ¡pues ya a “full time” porque esto no tiene límites!, el límite quién sabe dónde está (...).” [EPC1:41]

“(...) Así pues, al final digo: ¡ya sí! Ahora me centro en la universidad (el despacho se quedó en buenas manos, se quedó mi mujer con él ya que ella trabajaba conmigo, y ella ejerce y lo mantiene).” [EPC1:6]

Con las ideas claras, con una familia que complementa su profesión, y debido a las magníficas relaciones entabladas en el país donde realiza la estancia, el Profesor “C” aprovecha la mentalidad abierta que ha forjado durante los últimos años para comenzar a difundir el conocimiento acumulado en una rica base científica que alberga, y es así como surge la posibilidad de crear los primeros Encuentros/Congresos Internacionales sobre temas cultivados en sus investigaciones, y siempre junto a aquellas personalidades con las que ha entablado buenas relaciones y algunas colaboraciones y que de igual modo están interesados en promover y compartir la difusión del conocimiento.

“(...)Antes de irme de estancia yo tenía una visión abierta de lo que era transmitir el conocimiento, pero en cuanto vine empecé a organizar congresos internacionales, y ese mismo año con la gente del país en el que estuve, (...) monté un primer encuentro internacional sobre temas ligados a nuestras áreas de conocimiento y sacamos nuestro correspondiente libro de actas. A partir de ahí cada año empezó a venir gente para conocernos y participar, de manera que hicimos cinco o seis ediciones, y empezamos a traer muchos profesores de universidades extranjeras (...), entablando muy buenas relaciones con mucha gente del exterior (...).” [EPC1:42]

Este tipo de iniciativas son las que hacen que poco a poco vaya conformando una red de contactos a nivel internacional, y logra que ésta se convierta en una red de intercambio permanente de conocimientos. Así pues, pese a su corta experiencia en el marco de la enseñanza universitaria, la gran labor que desarrolla en pos de mejorar su práctica profesional y de potenciar el intercambio de conocimientos hace que se haga un hueco junto a investigadores de gran prestigio internacional que trabajan en temas conectados a sus líneas de investigación.

“(...) mis amigos eran de mi ciudad, mis compañeros de carrera también, se podría decir que yo nunca había salido de aquí, con lo cual, la red posterior la empecé a crear en el país donde realicé mi estancia, ¡fíjate los años que llevo perdidos en relación con un estudiante actual, quien la red la empieza a hacer en tercero o cuarto de carrera cuando sale de Erasmus!, (...) y todo lo logré a base de colegas, de compañeros de profesión que van a estar en distintos puestos (en la administración, la empresa, la banca, la universidad, etc.), pero con los que ya

tienes ahí el punto de partida. Entonces estas cosas que yo no las hago hasta después de doctorarme, ahí empiezo como quien dice, con los dedos de una mano, con los dos o tres contactos que conozco en mi estancia (...), ahí empieza a crecer el número de contactos, y te haces una red internacional (de gente, colegas y contactos) muy amplia con la que poder compartir experiencias y conocimientos". [EPC1:45]

"A mí me ha influido profundamente el contexto internacional, o sea, yo le debo todo a mis experiencias fuera, y creo que esto realmente ha sido clave (...). Para mí ha sido fundamental, y sigue siéndolo ya que tengo mucho por aprender, de eso sí que soy muy consciente, de todo lo que me queda por aprender y de todo lo que me gustaría hacer (...), por eso sigo aprovechando todas las oportunidades para moverme, para seguir conociendo gente, y eso para mí es fundamental)". [EPC1:40]

De todas estas experiencias compartidas con el marco internacional nuestro protagonista obtiene un interesante bagaje de conocimientos que le ayudan a mejorar día a día como profesional. La proyección que alcanza le permite consolidarse en la plantilla docente de la facultad donde imparte docencia en la Universidad de Huelva y poco a poco se deja seducir por el encanto que esta profesión le brinda, en todos los sentidos, y comienza a descubrir otras posibilidades de las que no ha podido disfrutar anteriormente. Por tanto, decide abrir su modelo docente hacia todas las facetas que la universidad ofrece e ir configurando un modelo y una identidad profesional muy definidos y ligados intensamente a la compilación de experiencias vividas.

"(...)Para mí esta profesión, y todo lo que puedes hacer aquí es apasionante, o sea, tú puedes decir: bueno voy a ser doctor, pues bueno vale muy bien, tú puedes ser doctor; y ahora voy a ser titular de Universidad, y ahora voy a ser catedrático, ahora voy a escribir un libro (yo tengo diez libros publicados como autor o coautor y cinco como editor, básicamente colecciones de artículos presentados a congresos), ahora voy a publicar en esta revista que es de mayor nivel de impacto que las anteriores etc.; es decir, siempre tienes un nuevo reto, y más o menos si te lo propones, es cuestión de dedicarle tiempo y persistencia, y dices (yo me lo planteé en el 2003): ¡pues ahora voy a dar las clases en inglés!, bueno pues el primer año las daba con más dificultad, pero ahora ya estoy muy habituado (...)" [EPC1:8]

Por ello, para él formar parte de la universidad es mucho más que impartir varias asignaturas en un centro, poseer un horario de tutorías o desarrollar iniciativas de carácter investigador, la universidad es más bien un universo que admite múltiples formas desarrollo profesional y donde la potencialidad de cada persona ha de emerger en su máximo esplendor para aprovechar todo este universo de relaciones.

Ésta será una premisa que se marca desde los primeros años en la universidad, y lo hace con el objetivo de estar a la vanguardia del conocimiento que se genera y de desarrollar al máximo sus competencias profesionales para adaptarse al ritmo frenético del momento en el que se encuentra. A todo esto, le añade como complementos la constancia y, sobre todo, la diversión en su puesto de trabajo (en todo momento busca realizarse como persona y como profesional y para ello promueve iniciativas con las que se siente a gusto), por esto se muestra como un profesional que abre las puertas de su profesión al exterior, que sabe reciclarse profesionalmente y, sobre todo, que aquello que emprende lo hace desde el convencimiento personal, otorgándole a su modelo profesional un estilo muy particular.

“(...) Te vas planteando retos, retos, y más retos, ¡con lo que a uno se le va a acabar el tiempo y todavía no he ido a un montón de sitios donde haber dado clases! Todos los años me voy a dar clases a alguna Universidad en Europa, todo los años me pido la beca Erasmus de docencia, (...) y así llevo desde 2004 impartiendo cursos en diferentes Universidades europeas, ¡y lo que me queda! (...). Por eso opino que tú te planteas tus metas, tus retos, y si te van saliendo como esperas se alimenta un ciclo positivo, o sea, se genera un círculo virtuoso: puedes conseguir más financiación porque si publicas en buenas revistas te van dando un poquito de más de recursos y puedes ir haciendo otras cosas, y eso es un círculo virtuoso en el que hay que procurar meterse a toda pastilla y para eso el secreto es eso, que te guste el tema, pasión, trabajo y constancia, ¡que te resulte divertido el trabajo!; y para mí, esta profesión es lo que más me resulta divertido ya que el trabajo fijo lo conozco, y aunque sí está bien, al final las empresas van buscando todas las mismo, pagar menos impuestos y otras cosas, quiero decir, que la problemática del mundo de la empresa es más limitada, más concreta, son cosas más puntuales, (...) mientras que aquí pues te puedes meter en proyectos y otros asuntos de mucha vanguardia (...)”. [EPC1:8]

“(...) estuve en un congreso en Estados Unidos y de allí me traje las nociones básicas de uno de los temas de mi área más relevantes del momento y prácticamente lo introduje en España; entonces establecí contacto con gente en todo el mundo, (...), por tanto se trata más bien de una riqueza intelectual, de formación, de la visión de las cosas, y de satisfacción personal (...)”. [EPC1:8-9]

En poco tiempo pasa a disponer de una importante trayectoria internacional que le permite evolucionar profesionalmente planteando un modelo adaptado a los cambios que en cada momento se producen en la universidad, y perfilando una línea de acción docente mucho más definida con la que responder a las exigencias que desde la profesión se le demanda.

“(...) gracias a la primera salida y gracias a esas experiencias, a ese aprendizaje (porque básicamente es un proceso de aprendizaje) empiezas a aprender a cómo manejarte en entornos así, luego empiezas a traer gente aquí y eso te lleva a ir madurando, a tener una visión más global y menos local; pero siempre tengo muy claro que todo esto debe transformarse en un compromiso para retornar beneficios a la universidad, ¡y eso lo tengo muy claro!” [EPC1:46]

La docencia perfilada por la internacionalización

Las características de su personalidad y los rasgos de identidad que le definen como profesional, sirven a nuestro protagonista para hacerse un hueco en el departamento en el que entra a formar parte tras su llegada a la Universidad de Huelva. Y serán todas estas experiencias que afronta en los primeros años de desarrollo profesional las que le dan la oportunidad de aunar esfuerzos junto a sus compañeros para ofrecer al área nuevas líneas de acción docente e investigadora y así potenciar el valor de la misma en el seno de la facultad.

“(...) a lo largo de mi trayectoria profesional yo he dado muchas y muy variadas materias; por ejemplo, en el instituto daba seis-siete asignaturas diferentes (...), después he dado mucha informática en esos años en los que he desarrollado planes relacionados con este ámbito, y finalmente en la universidad siempre he dado (...) un par de materias concretas, pero las he dado en todos los cursos menos en primero; pero de igual forma también he dado cursos de doctorado, he participado en másteres, y bueno, he estado invitado en seminarios y congresos

(...), ya en 2001 empecé a dar la asignatura que imparto ahora mismo, y en el 2003 la empecé a dar en inglés (...)". [EPC1:25]

A pesar de llegar con "una mochila" cargada de ilusiones y de nuevos enfoques para su trabajo en la universidad, cuando inicia su periplo como docente, esta función la emprende apoyada en la imitación de aquellos ejemplos docentes que tuvo como profesores en sus años de formación y que más huella dejaron durante su carrera; de estos trata de imitar lo positivo y de omitir lo que no ha de tener cabida en un aula universitaria y es así como sus primeros años se caracterizan por plasmar un modelo docente mucho más transmisivo/discursivo, en el que la figura principal del proceso de enseñanza es él mismo, donde lo fundamental es la transmisión de un conocimiento lo más completo y técnico posible, donde a los fracasos académicos se le otorga un valor esencial para reconocer así la dificultad de la materia y de su labor e, incluso, llega a convertirse en demasiado protagonista del proceso y a ostentar en demasía el "poder" dentro del aula.

"(...) Cuando empecé, el referente que tomaba era el referente clásico, yo miraba a esos profesores que sabían un montón y controlaban muchas cosas; al principio seguía mucho ese modelo, no sé, yo intentaba sabérmelo todo hasta la última consecuencia y siempre lanzando un discurso solido (esto último sigo haciéndolo, porque si tú hablas de un tema que manejas, el discurso sólido es una consecuencia natural), (...) pero es verdad que hay un momento en que, especialmente al principio, para mí era muy importante dejar clara mi posición y entonces yo llegaba a la clase en la universidad y era un poco una sensación de poder, (¡también es verdad que para mí era muy importante entrar en la universidad!)". [EPC1: 36-37]

"(...) tenía la idea de que había que mantener unas ciertas cuotas de éxito-fracaso, o sea, ¡que suspendía más básicamente, suspendía bastante más! Venía con una idea de universidad, quizás en aquella época no se veía muy bien que aprobara mucha gente, ¿no?, parecía como que tu asignatura era muy fácil. Pero sí, normalmente sí había más suspensos, aunque es verdad que se trataba de cursos inferiores, (...) y probablemente en el primer curso de la carrera hay un proceso de adaptación a la universidad que se tiene que traducir en las calificaciones, o sea, que el número de suspensos en un primer curso de carrera normalmente es más alto que en un cuarto curso (...)". [EPC1:23]

Pero este modelo inicial es un modelo circunstancial, que con el paso del tiempo, la práctica diaria y la notoria presencia de la internacionalización en su quehacer profesional le sirven para ir modificando curso tras curso la metodología de trabajo en las aulas hasta lograr perfilarse como el profesor que es hoy (seguro que diferente al que será mañana): un profesional que otorga el papel fundamental del proceso de aprendizaje al alumnado y donde poco a poco, ha ido desempeñando un papel más secundario dentro del aula sin perder su referencia como orientador del proceso.

"(...) ahora no me siento sobre todo tan imprescindible (...), se trata de pasar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje (...), lo que hay es que enfatizar un poquito más en que la gente sea autónoma a la hora de aprender y sobre todo que tenga cabeza para aprender a lo largo de la vida, porque va a tener que reciclarse muchas veces y va a tener que aprender cosas nuevas, entonces más que nada es transmitir una curiosidad, una forma de ser. A mi ahora me preocupa más eso, transmitir una forma de ser, de ser exhaustivo, de ser riguroso, de buscar y de no estar contento con lo primero, sino comparar fuentes y estar atento a las contradicciones, (...)". [EPC1: 36]

“(...) entonces llegar a la conclusión de que no eres importante, creo que a su vez tiene gran importancia, ¿sabes lo que te digo?, que bueno que sí, que mi papel está ahí, “porque llevo muchas horas de vuelo y he pilotado muchos aviones”, y me he movido y he estado en muchos congresos, y si les digo a mis alumnos que esto es la esencia y que esto es importante, y que este es el núcleo de la cuestión ¡pues eso va avalado por treinta años de experiencia!, pero bueno, si no quieren creerlo también están en su derecho.” [EPC1: 36-37]

“(...) veo que sí que tengo una experiencia que puede servir y con la que puedo marcar unas pautas y que la gente parece que entiende bien las pautas, que no hay nada arbitrario sino que todo es bastante ecuánime, (plantear un sistema competitivo donde hay que esforzarse para sobresalir es real y está ahí, y es válido como elemento), además procuro ser curioso, me gusta mucho hacer “bombardeos de ideas” porque el que te está escuchando tiene la posibilidad de que alguno de los temas tratados le sea útil, y otras estrategias de ese tipo. Pero quiero decir, sabiendo eso, yo creo que lo mejor que se puede hacer por el alumno es transmitirle cariño por saber cosas, por discutir las, por plantearlas y generar un poco de conversación, de discusión y ese tipo de cosas y sobre todo desdramatizar la historia (...)”. [EPC1: 37]

Así pues la conexión entre las experiencias previas ligadas al terreno de la enseñanza secundaria y el mundo empresarial, y la práctica diaria en la universidad configuran en el Profesor “C” una metodología docente muy particular, evolucionada tras años de entrega y sacrificio en la profesión, y a la que da fundamento el modelo anglosajón⁷⁸ de enseñanza superior aportándole algunos rasgos definitorios como parte resultante de esta constante internacionalización.

“La experiencia, y este método de trabajo se consigue tras muchos años de práctica profesional; yo creo que ahora es cuando estamos empezando a comunicar con la gente, (...) lo que le tienes que transmitir a los alumnos es claridad de ideas, concisiones, precisión, qué es importante, qué es relevante, y lo demás, ¡muy bien, pero para eso también hay mucha literatura!”. [EPC2: 9]

“(...) yo siempre he trabajado como mínimo diez o doce horas diarias, y los fines de semana solo seis o siete (risas), pero lo que te quiero decir, es que siempre he trabajado porque me resulta muy entretenido el trabajo que hago: lecturas, clases, preparación de materiales docentes, diseño de aplicaciones, canales de comunicación, artículos que escribir, etc. (...)”. [EPC1:6]

“(...) Y te digo una cosa, este modelo que desarrollo es anglosajón, este modelo lo hacen los ingleses; aunque eso sí, después me encuentro muchos que dicen: ¡es que en la Universidad inglesa todo el mundo aprueba!, y yo le digo: ¡bueno pues sí, casi todo el mundo aprueba!, es cierto, pero a un aprobado de tercera clase, porque además ellos lo llaman así, (yo aquí solo identifico a los “top ten”, pero ellos establecen “First-class honours”, “Upper second-class”, “Lower second-class” y “Third-class”), y si es un aprobado de tercera clase, has acabado con tu carrera porque no vas a entrar en ningún máster que merezca la pena, (...) entonces has pasado tres años por la universidad, has sido un estudiante de tercera clase, has sacado tu título, hay gente que no se ha sacado el título, pero no llega al 10%. O sea, el modelo que

⁷⁸ Más información sobre el modelo Anglosajón en:
<http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com.es/2010/07/historia-de-la-Universidad-los-modelos.html>

estamos aplicando no me lo he inventado yo, sino que aplico el modelo anglosajón totalmente”.
[EPC1:20]

De entre estos rasgos, en primer lugar destacamos la atención prestada a la autonomía en el aprendizaje a través del “learning by doing”, para lo que su labor se aproxima más a la facilitación de los recursos (plataformas virtuales), mientras que son los propios alumnos los que han de provocar el aprendizaje a través de la manipulación de los mismos y en base a las orientaciones que él ofrece.

“Las clases las imparto normalmente con transparencias, tengo las transparencias ahí en la plataforma moodle y ellos tienen acceso a ellas, pero además tienen el mp3 para escuchar la pronunciación en casa, es decir, todos los materiales los tienen ahí y yo solo me centro en lo que considero que son los aspectos más relevantes, pues teniendo un pdf para leerse yo no soy tampoco muy partidario de contarlos todo. Yo entiendo que más vale profundizar y enfatizar en lo que es realmente esencial que no contarlos todo tan linealmente, pues hay temas que son como más actuales, que tienen más implicaciones, o conceptualmente más difíciles de entender, entonces en estos sí que busco centrarme un poquito más.

Y luego me gusta mucho, normalmente en la asignatura que yo más imparto de las tres que coordino, a la que le dedico más tiempo (...), en esa asignatura ellos tienen su grupo de trabajo y cada cierto tiempo, normalmente cada dos semanas, les encargo que revisen por anticipado un tema sobre el contenido que tienen asignado para que yo pueda basar las explicaciones sobre lo que ellos hayan analizado, ¿y entonces qué ocurre?, pues tenemos que hablar de un tema, y yo les explico el contenido y les digo: ¡el entregable es para dentro de dos semanas o dentro de tres clases! (...), y entonces aleatoriamente hay cuatro o cinco grupos que salen a exponer sus conclusiones y sobre eso comentamos porque son como cuatro ejemplos distintos que los han trabajado ellos y lo cuentan (...), digamos que utilizamos el sistema de que “la gente sepa un poco de que va” más que seguir un guión de arriba abajo; ¡que sí!, que evidentemente, ¡que yo conozco este tema desde hace once años e inicialmente utilizábamos manuales americanos que traducíamos al español!, pero ahora tenemos un manual generado por nosotros, que además está aquí (refiriéndose a la plataforma de la asignatura) generado en pdf, con los “reading”, con las transparencias y los mp3 al alcance de ellos, y además todo el mundo tiene la posibilidad de haberse leído el capítulo antes de la clase [...]; inclusive yo siempre pongo la transparencia por esquema y luego enfatizo un poco en si hay un evento relacionado en el mundo, o sea, que todo esto se presta mucho a traer un caso de la actualidad y se pone en contacto con lo que es la teoría, y todo planteado desde un foco reflexivo”.
[EPC1: 30-31]

“(...) todo eso va conectado al modelo de aprendizaje puesto que lo que tengo que hacer es enseñar a la gente a aprender, a darle los recursos para que ellos sean capaces de aprender de forma colaborativa, buscando las cosas, defendiéndolas, discutiéndolas ¡más que memorizando!, por lo que el modelo tutorial va conectado con el modelo docente, eso es básicamente de lo que se trata, hay una idea clara ahí de “learning by doing”, el aprender haciendo y discutiendo y equivocándose”. [EPC2: 2]

Es por tanto una enseñanza impregnada cada vez más de un matiz eminentemente práctico, donde el diseño de actividades se plasma a partir de supuestos prácticos y en la que la calidad y no tanto la cantidad, se tornan determinantes para promover la selección de contenidos esenciales entre aquellos más accesorios.

“(...) tú no les estás contando allí una historia teórica simplemente, ¿eso no!, estás ofreciendo allí un contenido que primero ellos lo han intentado aplicar a su caso práctico de manera que tiene todo sentido porque si no les ha salido una cosa dicen: bueno, ¿y porque me está pasando esto?, entonces les digo: ¡pon ahí tu caso!, sale el caso y se plantea a todos, (...) con lo cual sirve para todo el mundo y por supuesto el que lo ha trabajado con anterioridad llega con “otros aires” y entonces puede decirme: ¡a mí eso no me pasa! (...), por eso yo soy partidario de dejar todo el temario antes, (...); está en pdf, tiene audio y así es que se le puede sacar mucho más partido, y además está accesible para todo el mundo, [...]puedes cambiar un tema determinado si se te queda obsoleto, lo controlas tú, no dependes de nadie, simplemente del locutor para que te haga una buena elocución (...)”. [EPC1:31-32]

“(...) aprender que tienes una lección que dar, un tiempo limitado y que es preferible no darlo todo (...), eso ya lo he aprendido, me ha costado aprenderlo pero lo aprendí (risas), (...), con lo cual hay una planificación, y ya que en esto lleva uno muchos años, sabes que mucha gente se estrella y tiene especial dificultad en ese punto y es ahí donde tú tienes que poner el énfasis”. [EPC2:4-5]

Como consecuencia de rasgos anteriores, desde su práctica profesional el compromiso del alumnado con la materia se convierte en el punto clave para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje; en caso de no ser así, el alumno puede llegar a frustrarse al sentirse incapaz de seguir el ritmo del resto de compañeros y por ello, nuestro protagonista trata de generar un espacio en el que su labor como guía desarrolla entre otras cosas la responsabilidad social informativa, la cooperación y la co-creación. Para todo ello emplea los innumerables recursos puestos al servicio de la sociedad, pero que de una forma coherente aproxima al sistema educativo universitario en pos de conectar los conocimientos trabajados con el contexto más próximo y real que encontrarán los alumnos una vez finalicen sus estudios.

“Los contenidos están marcados por un programa y por unas actividades, y ahora estoy empleando un método que es muy interesante porque obliga a la gente a mantener al día la asignatura. Se trata de tener que ir preparando una serie de entregables semanal o quincenalmente, donde todo el mundo tiene que llevar la materia al día y, ¿cómo es el sistema? pues el sistema es que todos los grupos de trabajo tienen que preparar su tema y tienen que subirlo al “dropbox” que utilizamos. Nadie sabe quién va a exponer, evidentemente no van a exponer los dieciséis grupos porque no tenemos tiempo, pero siempre cuatro o cinco grupos lo van a tener que exponer aleatoriamente, con lo cual tienen que mantener la materia al día (...), y por eso sí van a ir teniendo una calificación (hoy mismo me decía un alumno que el sistema le gusta mucho porque lleva la materia al día) y, claro, si no la llevas al día es muy difícil que te enteres de lo que vamos a hablar en la sesión siguiente y vas a estar en clase sin saber de qué estamos hablando, pero si lo has trabajado, cuando llegues aquí como ya te has enfrentado con los problemas que te han podido surgir ya sabes perfectamente lo que te encuentras y dices: ¡cuidado aquí porque este es un tema especialmente problemático!, y entonces lo que puedes hacer corroborar tus ideas, y es más, ¡vamos a utilizar un tiempo para que cuatro o cinco lo cuenten como les ha ido y los resultados!, (...)y ya vas un poco conectando lo que hay en la realidad pues son casos reales absolutamente (...)”. [EPC2:2-3]

Dar respuesta a estas premisas prácticas hace que su modelo se descentralice en gran medida y, aunque se respeten grandes dosis de orientación para trabajar aquellos contenidos necesarios en la materia, el aula la concibe como espacio de colaboración, de discusión y de reflexión, donde el

modelo expositivo del profesor deja paso a un modelo de interacción entre el alumnado en el que el reporte o intercambio de información es el resultado pretendido al finalizar el proceso.

“(...) mi método de clase más que narrativo, que también lo es evidentemente (...) se basa en la discusión, y de ahí que el aprendizaje cooperativo es fundamental en él; siempre organizo grupos de trabajo, ese aprendizaje entre pares, ¿eso de descubrir juntos con el apoyo del profesor funciona! Es un modelo descentralizado y evidentemente el planteamiento de los objetivos a conseguir tiene que ser absolutamente guiado: el contenido es este, y lo que hay que saber es manejar esto y la actividad que propongo es esta, y no tiene más remedio que ser unidireccional. Por eso te quiero decir que a partir de ahí el aula yo la entiendo fundamentalmente como un espacio de colaboración y de discusión, (...) y por supuesto en la presentación de resultados del sujeto activo, ¡que no pasivo!”. [EPC2:1-2]

“(...) Es un modelo que lo que intenta es potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo, (...) lo veo como romper el modelo de yo me aíso y me encierro con los libros (evidentemente un tiempo de reflexión personal y de estudio personal de enfrentarte con un libro personalmente es importante y eso también lo valoramos), (...) lo que pasa es que no todo son exclusivamente los contenidos, porque los contenidos evolucionan, cambian, ¿en determinadas materias son tan dinámicos que los contenidos que tú has estudiado, cuando sale alguien de la universidad no tienen nada que ver con los que tú estudiaste! (risas), pero de lo que se trata es de contribuir a que la gente amueble su cabeza de una forma determinada, que vaya buscando una forma de pensar y de razonar orientada a una profesión y evidentemente a unos contenidos, no es lo mismo la forma de razonar de un médico, que la de un abogado, o un economista o un ingeniero, son formas de enfrentarte a los problemas distintas probablemente, y yo cada vez más lo intento transmitir, ¡a parte de que hay unos contenidos que hay que transmitir, qué duda cabe!”. [EPC2:2]

Para tal fin, el agrupamiento en pequeños grupos es la estrategia más empleada para desarrollar los contenidos en el aula y para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje al tomar a estos como el primer punto de referencia dentro del aula ante la aparición de algún tipo de dificultad entre los propios estudiantes. Así pues, no solo trata de promover un conocimiento que el alumnado reconozca como propio y lo proyecte a nivel social, sino que también desarrolla otro tipo de capacidades más próximas al trabajo en grupo que son muy necesarias para el futuro laboral de los alumnos que se forman en la titulación en la que imparte docencia.

“(...) los alumnos tienen que esforzarse en trabajar en grupo, además los grupos son absolutamente aleatorios, (...) ¡imagínate ese trabajo en grupo todo lo que puede enriquecer en el “know how”, en el “know what”, y en el “know who”!, (...) ¡usted se tiene que acostumbrar a trabajar en un equipo de trabajo, es que eso lo que te va a tocar cuando tú llegues a una empresa y te vayas a trabajar a cualquier sitio..

Además esta movilidad que se ha implantado añade otro valor más al aprendizaje colaborativo (yo cada vez creo más en esto), o sea: hay un proyecto para el que hay que formar un equipo y tenéis buscaros la vida; luego vais a nombrar a un líder, y yo voy a localizar al líder y este va a tener su recompensa, evidentemente, y eso es muy divertido (esa parte de la evaluación me la callo ¡pero la hago eh!, la hago porque el trabajo de grupo vale tanto, pero el que ha expuesto tiene un plus), (...) y lo mismo lo contrario, también ha habido grupos que se han quejado de un cuarto, que además tú lo ves que ése es un candidato muy claro a fracasar en la asignatura (...)

y para buscarlo yo pregunto, luego inclusive propongo un sistema que es que ellos mismos hagan una autoevaluación de la contribución de cada uno al grupo(...), es decir, que no hay porqué cubrir al ineficiente, y al que no está trabajando, pues eso es una mala práctica y es negativo para el grupo (...). [EPC1:32-33]

Toda esta metodología de trabajo apoyada en el trabajo cooperativo hace que nuestro protagonista imprima un carácter más particular a la evaluación y la valore, por una parte, como un recurso con el que generar una diferenciación entre el alumnado y la manera en que lo hace es partiendo del examen como medio por el cual identifica al alumnado que posee un dominio excelente de la materia y que desea destacar al margen del grupo. De igual manera, el matiz innovador y actual que trata de imprimir cada año a su método de enseñanza provoca que la evaluación del alumnado se convierta en recurso dinámico y del que el propio alumno es muy partícipe aportando criterios de valoración que son tomados en cuenta por nuestro protagonista para dar sentido a todo este proceso.

“El examen es un recurso para identificar a la gente que tiene un dominio excelente sobre los contenidos, pero más allá de eso, tampoco es que sea lo más representativo, me parece más representativo que se cumpla con una fecha de entrega, con unas discusiones, con unos trabajos que hay que defender en público, que se tenga esa habilidad de defenderlo en público, de discutirlo, de cumplir, de trabajar en equipos, todo ese tipo de cosas me parecen muy válidas (...); no obstante le he dado un poquito más de peso al examen porque muchas veces la gente trabaja bien en equipo y no se generan diferencias, y más que nada por la necesidad de generar diferencias, (...) pero siempre está pensado de la forma que aprobar la materia con el rendimiento mínimo sea asequible, (...) así el que saca un cinco es que cumple con las fechas de entregas, y hace la presentación, (...) o sea, la nota aquí no es: ¡un siete para todo el mundo!, aquí hay nueves y diez, cincos y seis. Además, empleo otros medios como la votación externalizada (...), donde al que ha sacado menos votos va a sacar el cinco, (...) y el sistema es rápido y me gusta muchísimo. [...] y todo esto está basado en la idea de la sabiduría del grupo, lo que se llama el “crowdsourcing”, que es una figura ampliamente usada en el campo de las redes sociales; además yo lo he visto en algunos congresos, donde al elegir la mejor comunicación se ha hecho de esta manera y se ha votado, ¡no con “Twitter” como es nuestra experiencia!, pero sí se ha votado el mejor “paper award”(...)” [EPC1:37-39]

Y por otra parte, la evolución que ha experimentado su docencia también ha conseguido que la evaluación se convierta en una prueba de expresión y síntesis del conocimiento, no es un reto a la memoria, es empleada para argumentar de manera muy concreta la solución a un problema.

“(...) ¿Qué es lo que me gusta preguntar en el examen?, yo les digo: dada esta situación y esta otra, qué te parece, cuál elegirías, por qué y “twitteas” la respuesta, ¡y no me cuentes una novela!” [EPC1:31]

“(...) Yo soy un perfeccionista (...) a mí me encanta el “Twitter”, me encanta porque para comunicar una idea tengo que sintetizarla, experimentarla y dar lo mejor de mí para comunicarla con una restricción en cuanto al número de caracteres que puedo emplear, “twittear” ideas está muy bien.” [EPC1: 16-17]

“(...) Yo recuerdo que cuando yo hacía los exámenes de esta materia, cuando yo los sufría como estudiante, el examen duraba cinco horas y te tirabas cuatro horas y media calculando, y cuando llegabas al final ya no tenías la cabeza para nada, (...), ¿y esto qué sentido tiene? y

ahora te valoraban por lo que habías hecho (...) aquello se centraba exclusivamente en los resultados y no en los razonamientos sobre los mismos.

Hay una cosa a la que tenemos que acostumbrarnos, “es hacer una poda”, hay que saber distinguir lo que es esencial de lo que es accesorio (...), ¡vamos a ver, en cinco minutos dame una opinión de esto!, ¡déjate de cálculos, pídemela información que necesites!, yo te voy a dar hasta diez indicadores, que te los doy sobre la marcha, porque los tengo aquí, que te permitan en diez minutos darme una opinión precisa y fiable de lo que está pasando aquí, ése es mi examen (nada de cinco horas calculando ahí, importa qué es lo relevante); (...) ese cambio de enfoque es lo que estamos consiguiendo, ésa es la tendencia evidentemente”. [EPC2:8]

Por este motivo, el Profesor “C” presenta su sistema de evaluación al alumnado como un incentivo para todos, como una forma de recibir un aprendizaje recíproco que sirva de motivación para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un clima positivo y cercano, y como la manera de aproximar al alumno a una realidad social donde la competitividad y la cualificación son los ejes que determinan la valía en la misma y por tanto, la posibilidad de desempeñar un posible puesto de trabajo. Aunque en todo este proceso, siempre remarca la necesidad de respetar los valores necesarios para comprender que no todo vale y no de cualquier forma. Y esta es una idea que comparte para su propia autoevaluación, donde su experiencia internacional le permiten clarificar que ante unos malos resultados en la evaluación del alumnado, esto puede significar algo más que no haber adquirido unos conocimientos básicos, puede significar que el profesor tiene un problema grave en su aula y ello ha de replantearle si verdaderamente está realizando bien su profesión, de ahí que el aprendizaje que obtiene de estas prácticas en evaluación tenga un cariz permanente.

“(...) siempre estás aprendiendo de los alumnos, un alumno te enseña mucho, te plantea cuestiones que tú no te habías planteado y a mí me gustan esos alumnos, los alumnos que son participativos y que se interesan por las cosas y que tienen curiosidad, son por los que más merece la pena trabajar en la docencia, porque luego hay alumnos pasivos que lo que quieren es tener su nota y ya está, que bueno todo es muy respetable, pero claro el alumno que motiva es el alumno que está implicado y que participa, (...)”. [EPC2:5-6]

“(...) yo intento transmitir a todos los estudiantes que hay que esforzarse, que el esfuerzo es fundamental, pero me parece más positivo transmitirlo por la vía del incentivo que por la vía de la penalización, quiero decir, que a los mejores les vamos a dar un reconocimiento público y a muy largo plazo, porque ahí queda registrado en la página “Facebook” de la asignatura. El incentivo de competir por esto frente al miedo, al fracaso, es más interesante aunque que evidentemente ningún sistema es perfecto, eso también lo entiendo (...)”. [EPC1:24]

“Identifico en mi evaluación al “top ten”, a los que son “outstanding” (los mejores), y estos son el 10%, y siempre tienen sobresaliente porque eso de que la gente no tenga sobresaliente es absurdo, es algún problema de escalas ya que si tú el sobresaliente se lo dejas a “Dios”, y el nueve te lo dejas para ti, como decía algún profesor de mi adolescencia, y a partir de ocho pones la nota, pues entonces el ocho es el sobresaliente, luego mueves la escala y se acabó. (...) y siempre estará el mejor, al que le otorgamos el platinum award (...), y sucesivamente “gold”, “silver”, “bronze” y dos “accesit”, ¡y eso sale!, pues tú tienes tres presentaciones y un examen y de ahí sale todo el abanico de notas perfectamente; y luego, ¿quién falla?, pues también muy poca gente, como en los modelos anglosajones, falla el que no cumple, el que abandona, el que pasivamente incumple sistemáticamente, ése no va a aprobar, (...)pero que es un sistema que se

basa fundamentalmente en hacerlo competitivo, y donde los estudiantes se implican (...)”. [EPC1:18-19]

“Cuando yo veo una estadística con más del 25-30% de suspensos, pienso en el modelo sueco y digo: a este profesor, primero le habría llamado el decano para analizar el problema y la segunda vez que el porcentaje de suspensos hubiese superado el 25-30%, su contrato no sería renovado, ¡mire usted, esto ya no es puntual, esto es sistemático!, ¡usted no es un buen profesor! (...) es que esto es un proceso productivo, los suecos es que no renuevan a los profesores con esos resultados. ¡Es que esto que pasa en la universidad española de asignaturas que no las aprueba ni Dios!, ¡es que cuando un estudiante ha pasado todas las asignaturas de una carrera y le queda sólo una y por eso no obtiene un título estamos tirando a la basura el dinero público!, ¿Eso es normal? (...). Y aunque cada vez creo que ocurre menos, ¿quién quita eso?, yo no lo sé, yo evidentemente no lo voy a quitar, yo lo único que puedo hacer es expresar mi opinión y lo hago basado en que tengo, cierta experiencia internacional y he vivido la universidad en distintos países y he visto muchos modelos, y aplico el anglosajón (...)”. [EPC1: 20-21]

“(...) realmente todo es competitivo, las becas FPU (Formación del Profesorado Universitario) son competitivas, las oposiciones son competitivas, los reclutamientos en las empresas son competitivos..., entonces, sin olvidar los valores que no hay que olvidar, porque no todo es la competencia a toda costa, puesto que hay otras cosas, pero la oposición la sacan los que van más cualificados, o te seleccionan para un trabajo si tienes un buen expediente, un buen curriculum (...)”. [EPC1: 24-25],

En definitiva, la cinética es la dinámica por la que se estructura el funcionamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando que el contenido trabajado y reportado pase por un proceso en continuo movimiento, en el que la síntesis, lo esencial y la conectividad permanente sean la base del mismo. A ello se une la evolución que imprime al modelo año tras año para irlo mejorando y adaptando a las necesidades que emergen en el día a día del panorama educativo universitario.

“(...) busco siempre la cinética, o sea, he montado una asignatura (...) que se imparte en inglés y que es sólo para los Erasmus, (...) y claro, eso nos ayuda a construir temario también para esas asignaturas, lo aprovechamos todo y además puedes incluso hacer a los alumnos cómplices del trabajo de búsqueda de datos, (...) y los discutimos, es decir, vas buscando la cinética, de tal forma que la persona que está en ese grupo se sienta co-creador; esto no es que nosotros somos los sabios sino que estos contenidos que evolucionan tan dinámicamente, aquí viene cualquiera de por ahí y sabe de una red nueva o no sé qué historia más que cualquiera, con lo cual también hay un poco de ese efecto.

Normalmente la gente se beneficia del conocimiento acumulado pero también da a cambio y aporta. Aporta sobre todo si “lo montas en plan participativo”, o sea, que no quede esto encerrado y sobre todo para compartir las redes son extraordinarias; nosotros mantenemos en “Twitter” una conversación (...) y ahí es donde cualquier estudiante del grupo pone lo que considera de interés, comparte información y opiniones con el resto del grupo (normalmente comparten cosas interesantísimas a las que de otra forma tú no llegarías, pues tú no tienes tanto tiempo) y todas las noches le dedico diez o veinte minutillos a leer la conversación, y si se produce un hecho significativo que afecta al estado del conocimiento que tenemos sobre esas plataformas y esas herramientas de comunicación, automáticamente uno de los sesenta y cinco

vigias que tenemos explorando el mundo entero, lo está publicando y lo está compartiendo (eso yo lo pincho como favorito, con lo cual eso implica en la evaluación, y al final digo: ¡a ver cuántos favoritos tengo tuyos!, tantos, pues hay una parte de la nota que se basa en esa actividad) (...)". [EPC1:16]

"(...) los modelos van evolucionando y yo quizás mantenga la posición menos pro-examen de toda la facultad" [EPC1:19]

"(...) Y ahora probablemente evolucionemos hacia un modelo de exposición en el que haya un ponente y un contraponente, no solamente que alguien esté reportando, ¡no!, sino que haya alguien que ha estudiado el mismo tema y pueda discutirlo con más propiedad, ¡eso sería un paso adelante! (...). Por otra parte pongo restricciones en las presentaciones (20 transparencias 5 minutos) buscando una presentación efectiva (lo bueno si breve...), ¡si te pasas de tu tiempo estás siendo ineficiente y eso es una mala nota!, (eso lo aprendí en Estados Unidos, en un congreso cuyo lema era: "ilústranos, pero hazlo brevemente") (...)". [EPC1:17]

Con estos rasgos del diseño metodológico por el que rige su docencia, que como señalábamos viene forjado principalmente por sus experiencias vitales en los distintos escenarios en los que se ha ido moviendo a nivel profesional (ya sea a nivel laboral o a nivel formativo), nuestro protagonista ha sabido sacar partido a las numerosas ideas obtenidas en el extranjero y aprovecharlas para continuar mejorando su formación en temas pedagógicos, de tal forma que todo confluye en un modelo didáctico-profesional que reporta importantes beneficios a nivel personal pero también a nivel profesional, donde sus compañeros y sus alumnos son los que se sirven de un aporte muy positivo del trabajo diseñado y puesto en práctica por el Profesor "C".

" (...) Y yo la verdad es que solo me dedico a esto, a mis cursos, a mis historias, a la universidad, ahora me voy a un país asiático, después me voy a otro europeo, después a otro más(...), la semana pasada estuve en otro en una tesis doctoral; voy donde me llamen y donde haya un curso, donde haya algún evento o congreso o algo que surja, ¿no?; (...) porque esto no tiene límites, siempre hay nuevos retos que asumir y nuevos escenarios (...)". [EPC1:7]

"(...) yo no tengo excesiva formación en temas pedagógicos, ¡hombre sí que he ido a cursos, he leído cosas y tal! y he visto y he comentado y soy curioso e inquieto, pero quiero decir que esto es un poco intuitivo en el sentido de que el aprendizaje colaborativo es fundamental, y trabajar en equipo también (...)". [EPC1:33]

"Pero ahora me doy cuenta de que te queda como un efecto acumulativo para ir a tribunales de tesis, para ir a congresos en cualquier lugar del mundo, o sea más o menos ya vas recogiendo lo que sembraste y ahora es impresionante". [EPC1:41]

De ahí que en su ideología educativa no haya cabida para modelos más tradicionales en los que el docente se estanca en su Universidad, y se escuda en su posición profesional para justificar su inmovilismo a todos los niveles, ya que para él eso se traduce en un claro impedimento al desarrollo de la profesión docente universitaria y limita otros muchos aspectos como la calidad de la docencia coartando las potencialidades con las que el alumnado accede a la universidad, ya que no encuentra en el docente las actitudes y aptitudes precisas para despertarlas, madurarlas y desarrollarlas.

“(...) yo ahora mismo conozco a gente en un montón de sitios, tengo colegas en muchas universidades y jesto es la universidad! Hay una idea que es la del “Word scholar” frente a una visión más local, y el reto es: si yo estoy investigando y trabajando en una cosa introducirme en una comunidad que trascienda lo local, ¡aunque yo en mi pueblo estoy encantado!, entiéndeme, (...), pero a la vez me encanta estar fuera y estar conectado, y yo creo que en el plano académico la condición internacional es fundamental (...)”. [EPC1: 42]

“(...) por eso es tan importante que la gente haga estancias fuera, (...) de hecho ya para promocionar la gente tiene que hacer estancias mínimas, predoctorales, postdoctorales. (...) Es fundamental salir del modelo que está enraizado en el siglo XIX, cada vez tiene menos sentido eso de “llenarme la cabeza de contenidos”, lo que tengo que hacer es organizar los pensamientos, pues los contenidos están todos a golpe de blackberry, de iPhone o de iPad, si tú necesitas un contenido concreto ¡haces así! (lo hace con su blackberry) y ya está aquí el dato. ¡Ahora!, cómo lo busco, dónde están los sitios de búsqueda, cómo pongo esos datos en inteligencia, cómo piensa un economista, cómo debe pensar un administrador de empresas o un educador, un jurista, etc. no solo el “know-how”, sino el “know who”, con quién me puedo poner en contacto, es decir, conocer más cosas que no simplemente el qué (la materia), bueno la materia vale, pero el “how” ese es importante, cómo lo hago, cómo lo aplico, cómo razono, cómo resuelvo, pero incluso las redes el “know-who”, (quién me abre no se qué puerta en Holanda, pues si tiro de mi agenda ahora mismo tengo quince o veinte antiguos alumnos y tres o cuatro colegas holandeses a los que más o menos me puedo dirigir), eso es muy importante también. Y eso es fruto de la movilidad”. [EPC1:22]

“(...) Y el que defiende un perfil localista, normalmente el que dice eso tiene un perfil muy claro y todo su esfuerzo se centra en buscar argumentos aparentemente a favor del alumno, pero el daño que le hace al alumno de no tener que enfrentarse nunca a una comunicación en inglés es mayor que el beneficio que se lo dé hecho, sobre todo teniendo en cuenta que luego vamos a querer al modelo anglosajón de evolución, (...) y entonces hay ahí un discurso proteccionista, de priorizar lo nacional frente a lo de fuera (...)”. [EPC1: 34-35]

“(...) yo creo que es que la visión está cambiando, y el intentar aprovechar las redes es fundamental, ¡fijate!, yo ya he pedido mi beca Erasmus de movilidad (las dos posibles: visita preparatoria para organizar movilidad y la de docencia) ¡y porque no se puede pedir más al año, si no yo pediría una por semestre, más o menos, para organizar y tener una semana en las que te turnas las clases con un compañero y ya está!”. [EPC1:46]

Por ello, en cuanto tiene la posibilidad de orientar su docencia hacia la perspectiva internacional, nuestro protagonista decide afrontar el reto de ofrecer por primera vez en su Universidad una asignatura totalmente en lengua inglesa, y tratar así de sacar partido a la amplia trayectoria internacional iniciada desde la lectura de la tesis doctoral y continuada hasta la actualidad.

Con lo cual, es una apuesta personal, aunque compartida con algunos compañeros, que le coloca en el disparadero para asumir otros retos de mayor envergadura en el plano internacional, y viene a refrendar el motivo por el cual el Profesor “C” decide, en un momento de su vida, dar el paso hacia el ejercicio de una profesión en la que las posibilidades de desarrollo profesional las marcan los objetivos que él mismo se propone cada curso académico y donde los límites distan mucho de ser alcanzados.

“(...) en torno al año 2000 empecé a dar la asignatura que doy ahora mismo, y en el 2003 la empecé a dar en inglés, fue la primera asignatura que se dio en inglés en toda la Universidad (...), y por supuesto gratis total, o sea, lo hacía en mis horas libres por divertimento y con la ayuda un colega (...) que me ayudaba con la parte que a mí me faltaba. Era simplemente porque nos apetecía.

(...) sin reconocimiento de ninguna clase, simplemente me dejaron un aula-seminario y tenía aquí (...) un par de chicos que habían estado de Erasmus fuera, y alguien más, o sea un pequeño grupito, y bueno, con mucho esfuerzo y con mucha dificultad lo fuimos realizando, aprendimos un montón en clase, nos lo pasábamos genial y claro, eso es inversión a largo a plazo, ¡no me pagaron un duro, no se me redujo docencia!, pero claro la inversión estaba ahí, (...).” [EPC1:25-26]

“(...) el año pasado estuve en un país asiático dando un curso, les gustó y ahora lo han vuelto a plantear este año, ¡y allí que voy! (...) y ese es un curso que probablemente se irá repitiendo en el futuro y es una experiencia bien bonita”. [EPC1: 7]

Gestión e investigación: los complementos ideales para la docencia

Las motivaciones que le llevan a explorar nuevas fronteras y descubrir nuevas formas de ejercer la docencia universitaria, son las que colocan a nuestro protagonista en una posición privilegiada dentro de la Universidad de Huelva ya que no todo el profesorado está dispuesto a afrontar retos del nivel que los que hasta ahora nuestro protagonista ha venido asumiendo y así será como en el año 2004 adquiere el grado de Catedrático de Universidad con el consiguiente reconocimiento profesional a esta corta pero sobre todo intensa trayectoria profesional en el marco de la enseñanza universitaria.

Pero para llegar hasta aquí, el Profesor “C” ha estado trabajando muy duro para mejorar día a día en todas las funciones que se le atribuyen a un profesor en la universidad, y por tanto, en un periodo muy breve de tiempo desde su llegada a la universidad logra adquirir el grado más elevado a nivel profesional en esta institución y las consecuentes responsabilidades que con él aparecen.

Así pues, la categoría profesional adquirida y el trabajo realizado a nivel internacional actúan de criterios muy significativos para ver cómo le ofrecen, un año después de lograr el grado de catedrático, la posibilidad de desempeñar un cargo de gestión en el seno de la Universidad de Huelva. Esto es para el Profesor “C” un signo inequívoco de que sigue haciendo las cosas en un buen sentido, que su trabajo se aprecia más allá de lo que él puede imaginar pero, sobre todo, es una oportunidad para adquirir nuevas funciones de gestión y administración que desde el inicio logra configurar de tal forma que no suponen ningún contrapunto con el desarrollo de su docencia y de su investigación, sino todo lo contrario, lo entiende como la posibilidad de conectar las funciones del cargo con el ejercicio docente de tal forma que sea el alumnado el que salga beneficiado de todo ello.

“Aunque mi docencia tiene un valor añadido que es la oportunidad de haber podido estar tan cerca en la perspectiva internacional a través del cargo ocupado, también la mitad de mis salidas son bien por investigación para congresos o bien por docencia para el programa Erasmus (...)”. [EPC1: 42-43]

“(...) En cuanto pude yo empecé a facilitar la movilidad a mis estudiantes de doctorado (...), pues para mí, la internacionalización, ha sido clave en la visión de todo, ¡y bueno, en las cuatro cosas de reconocimiento y de éxito que más o menos he podido alcanzar, me las he traído del exterior!”. [EPC1:42]

Pero quizás, donde mayor reconocimiento adquiriera nuestro protagonista, y desde la perspectiva que mejor valora el discurrir de su trayectoria profesional, sea a través de la labor como investigador. Una labor a la que ha venido otorgando especial importancia y que se remonta a los años 90 cuando accede a la universidad a través de su plaza de Profesor Asociado, y se centra de lleno en el proceso de elaboración de la que sería su posterior tesis doctoral.

En esos primeros años el modelo que emplea para investigar está muy ligado a una perspectiva teorizante, donde la revisión bibliográfica se convierte en la principal estrategia para diseñar artículos destinados a revistas de carácter profesional y a crear manuales sobre los temas estudiados, con lo que pese a ser una ardua labor la que desarrolla y muy relevantes los temas que abarca en su trabajo, a largo plazo acaba descubriendo que la perspectiva desde la que se inicia en el marco de la investigación está bastante sesgada de lo que realmente es válido para adquirir altos niveles de impacto en investigación, y de ahí que tanto la dirección como los medios que emplea para desarrollar su investigación tengan que evolucionar.

“(...) Cuando empiezo la investigación con mi tesis, ésta es una tesis (...) de la que nunca obtuve importantes publicaciones porque publiqué un libro y un artículo para una revista profesional, (entonces el modelo no estaba orientado hacia la publicación)”. [EPC1: 27]

“(...) en mis primeros años en la universidad yo nada más que pensaba en publicar libros y artículos en revistas profesionales porque yo venía más sesgado (yo pensaba que investigar era estudiar, yo estudiaba mucho, y ahora cogía un montón de libros y escribía). Yo escribí un libro [...]de vanguardia absolutamente, pero aquello de investigación no tenía nada, era una recopilación, ¡que sí!, que era muy avanzado, lo primero que se publico en España y que se vendió “como rosquillas”, y me hizo ganar un reconocimiento, pero a nivel profesional que sería la única cosa, pues cuando yo presenté ese libro junto con otros cuatro más a mi evaluación de sexenios, ¡me dieron dos puntos!, y mi primer sexenio me lo tumbaron por desconocimiento puro y duro”. [EPC1:13-14]

“(...) Luego una publicación que tuve ocasión de tener, (...) te lo cuento porque es reflejo del cambio de modelo: (...) una revista de primer cuartil del ISI (...)me invita a que haga una contribución y yo hago la contribución, la pongo en inglés, con mucho esfuerzo la traduzco (...) y la mando; yo me confundí, yo pensaba que como me estaban invitando, ellos me lo iban a publicar y entonces me mandan un escrito con los informes de los revisores sugiriendo las correspondientes mejoras (...); ¡que si a mí eso me lo dicen ahora le doy prioridad porque entiendo que está ahí, que va en su línea!, sin embargo entonces me cabré mucho, me indigné, me ofendí y no lo enví, y digo: ¡esta gente que se han creído, con quien se han creído que están hablando!, cosa muy típica, y eso es lo que pasó [...]pero esto es un claro ejemplo de lo que es la miopía, la ceguera, ¿no?”. [EPC1: 27-28]

“(...) o este otro artículo (lo muestra) que fue un trabajo que yo escribí en el 2001, que fue un poquito anticipativo y visionario, (...) ¡y está citado de veces!, y no está en “ISI” y la revista en que está no estaba en aquella época en “SCOPUS”, (...) pero es un trabajo que cualquier

congreso al que voy y que hablan del tema lo citan, (...) pero yo no era consciente”. [EPC1: 41]

Entonces, aunque por la relevancia de los temas que trabaja y la calidad que muestran sus trabajos a nivel internacional adquiere rápidamente un reconocimiento socio-académico muy positivo, no será hasta pasados más de quince años cuando logra rentabilizar verdaderamente su producción investigadora a través de la publicación de su primer artículo en el ISI (Institute for Scientific Information); es a partir de ahí cuando realmente le da un giro radical a su estilo de hacer investigación: en primer lugar aprende a diferenciar lo que es investigación y de lo que es la difusión del conocimiento, lo que automáticamente y en segundo lugar, le lleva a enfocar sus trabajos hacia las revistas de alto índice de impacto con las que disfrutar de este reconocimiento de manera inmediata y sin la necesidad de tener que esperar a que alguien descubra alguna de sus propuestas en revistas o manuales que no albergan tanto impacto y difusión en la sociedad.

“Empecé a publicar internacionalmente en el 2001 (después de pasar un amplio espacio de tiempo desde la lectura de la tesis doctoral), intentándolo en revistas menos ambiciosas, que eran más asequibles, pero que no eran “ISI”, por eso tengo en SCOPUS más artículos que en ISI, en ISI creo que tengo ocho o nueve artículos, pero en SCOPUS tengo diecisiete o dieciocho (...). Eso es una prueba de la ignorancia de los primeros años, evidentemente en aquella época yo era ignorante de muchas cosas, como ahora, pero ahora tengo algunas que ya he procesado, que ya he depurado, a medida que avanza el tiempo vas aprendiendo y vas meditando.” [EPC1:28]

“(...) mi primer ISI lo publiqué en 2006, ¡mi primer artículo en el ISI!, desde entonces no hemos dejado de intentar publicar en el ISI, hasta entonces he necesitado dieciséis años para aprender, o sea, que no se nace sabiendo y te lo digo con toda sinceridad ¡poco contento que estaba yo con mi primer ISI!, ¡eso del primer ISI es genial! (...)”. [EPC1: 10]

“(...) Es que hay quien piensa que investigar es ver y sistematizar todo lo que hay, pero eso no es más que el “background”, ¡pero eso no es investigar!, el “background” si luego lo organizas y lo publicas es una contribución a la profesión y a la sociedad, eso es divulgación. Y una cosa es la divulgación y otra la investigación.” [EPC1: 14]

Los avances logrados a nivel personal no pasan desapercibidos para los compañeros que trabajan a su alrededor y de una forma colaborativa comienza a transmitir al grupo de investigación, del que forma parte desde su entrada en la universidad, aquellos criterios e ideas que mejor y más éxito le están otorgando una vez que ha logrado adaptar su modelo a la dinámica de publicación en revistas de alto índice de impacto. Ésta es una circunstancia que el grupo de investigación acoge con buen agrado e inclusive, pasado un tiempo, le es ofrecida la opción de adquirir mayores responsabilidades dentro del grupo de investigación y pasar a trabajar con el grupo desde una filosofía de trabajo mucho más enfocada a la productividad y a la adecuación de criterios que son válidos para la evolución profesional; en este sentido abogan por partir de las experiencias de los miembros del grupo de investigación y defender que lo importante en investigación se sitúa en la paridad entre “dónde se publica” y “qué se publica”, sin la necesidad de priorizar uno sobre otro pues en ese caso se corre el riesgo de no adquirir el impacto suficiente.

“Por las características del grupo no tenemos capacidad para producir más de un par de artículos al año, (...) pero estamos prácticamente haciendo como mínimo dos e incluso algún

año hemos hecho tres, y ahora en 2012 tenemos ya uno en prensa que sale ahora en abril, o sea que el primer ISI de 2012 está, y también tenemos un par de ellos en proceso de revisión (...). [EPC1:11]

“(...) He comprobado que algunos profesionales de otros países piensan que la productividad de los grupos debiera medirse por las publicaciones en el “google scholar”, pero con todos mis respetos, en el “google scholar”: ¡tú subes todo lo que quieras! (...), ¡es que eso no es relevante!, si no te publica ninguna revista de impacto global es que la investigación no deja de ser local, y si no deja de ser local, pues... ”. [...] Ese modelo lo hemos vivido aquí cuando se argumentaba: ¡es que las publicaciones que se hacen en España son muy buenas, lo importante no es dónde se publica, sino qué se publica! ¡No, mire usted!, si lo que se publica es bueno te lo admiten en revistas de difusión global. Por otra parte, un editor global no va a publicar una investigación de ámbito local a no ser que se pueda generalizar, o sea, hay que ir buscando temas globales”. [EPC1: 13-14]

Con esta filosofía de trabajo el grupo de investigación, comprendido por un número muy reducido de investigadores, rápidamente reestructura algunos de los patrones de actuación con respecto a la investigación, y ello se traduce en algunas variaciones en las líneas de investigación, el logro de una importante producción científica, con una gran relevancia a nivel interno de cara a la promoción y visibilidad de la propia institución y sobre todo a nivel internacional, y con la demostración de una importante versatilidad a la hora de afrontar inconvenientes o de buscar alternativas válidas para que el nivel de rendimiento del grupo se mantengan en unos parámetros acordes a la tendencia creciente que viene mostrando en los últimos años, sin por esto tener que renunciar a sus principios básicos.

“¡El grupo es pequeñísimo! (...) básicamente somos tres personas liderando varias líneas de investigación, yo (...) tengo mis líneas, Juan tiene otras, que prácticamente las ha iniciado el año pasado y ya lleva también un par de publicaciones ISI y María (...) coordina otra línea. [...] Hay cuatro líneas de investigación, (...) y en alguna de ellas están haciendo sus tesis doctorales doctorandas de Universidades europeas (...). Pero digamos que son cuatro líneas independientes (...)”. [EPC1:11-12]

“(...) Además ya hemos cogido cierta “know how”, o sea, cómo hacemos para poder publicar en las revistas-objetivos, [...] porque hay específicamente cinco revistas ISI de nuestro tema, y ahí no publica ni... ¡vamos los mortales no publicamos ahí! (risas), ahí solo publican los inmortales, ¡y yo no soy inmortal ni mucho menos!, me entiendes (risas), entonces claro, hemos buscado nuestros propios nichos”. [EPC1: 10-11]

“(...) La idea de trabajo va cambiando (...) desde la perspectiva de que la gente tiene que publicar en revistas de impacto y que tiene que abandonar la visión local para acercarse a una visión un poquito más global y hacer sus publicaciones más conocidas. Eso no tiene coste ninguno, quiero decir, eso se financia bien con lo que se recibe para investigación, y además se generan más recursos, o sea, tú puedes escribir en un medio inglés, o simplemente en español y que te lo traduzcan, y luego un editor que lo revise y todas esas cosas, y eso no es prohibitivo, y los grupos de investigación normalmente lo hacen (yo creo que ése es el mejor dinero invertido en investigación)”. [EPC1: 22-23]

“(...) ahora tengo un proyecto de I+D, recién estrenado (...) es un ECO2011, total que lo estoy estrenando y ahora tengo proyecto hasta finales de 2014, ese es nacional y ahora están pidiendo unos colegas míos un proyecto europeo en el que, si lo aprueban, también participaremos y de ahí conseguimos esa financiación de la que te hablo (...)”. [EPC1:7]

“Incluso por la cultura que hemos desarrollado (...), algunos miembros del grupo tenían un proyecto de innovación (...) y les propuse: ¿esto por qué no intentáis la publicación con todas las revistas de educación que hay en el ISI?, ¡porque hay más de las que nos creemos! [...]y efectivamente!, han sacado ahí una publicación ISI en educación, (...), o sea, quiero decir que lo que hay que hacer es identificar la revista (...)”. [EPC1: 10-11]

Así pues, la función investigadora se presenta ante la figura de nuestro protagonista como una de las áreas donde mayor proyección ha encontrado para hacer realidad su sueño de no encontrar límites en su trabajo y superar cada día nuevos retos. En este caso en concreto, sobre todo la dimensión internacional que le imprime a su trabajo (al igual que sucede con la docencia) le permite acceder a numerosas posibilidades, ya sea para formar parte del entramado científico-social que se genera en torno a esta función, o bien para poner a disposición de los futuros profesionales de la enseñanza universitaria todos aquellos conocimientos forjados desde la experiencia y con el respaldo de éxito logrado en los diferentes desafíos afrontados como profesor universitario. – (...) me ofrece algunas recomendaciones e indicaciones sobre el futuro de nuestra investigación y/o como incentivar la producción científica ligada a la misma, algo que le agradezco, pues profesionales con una larga y reconocida trayectoria profesional, como es su caso, nos van a servir de ejemplo a aquellos que estamos recorriendo una etapa inicial que esperemos que en un corto-medio plazo, dé pie a convertirse en una larga trayectoria dentro del contexto universitario [DPC2:17] –.

“Ahora estoy en comités internacionales que se reúnen vía conferencias a través de skype, porque aunque se celebran congresos dos veces al año, una parte de las decisiones se adoptan en las audioconferencias (...). La participación en estos comités internacionales te hace conocer mucha gente y participar en proyectos que te van enriqueciendo profesionalmente, y ¡no es dinero!, porque el dinero es para cubrir los gastos, quiero decir, ganas tu sueldo y luego bueno, los proyectos de investigación te permiten pues eso, una cosa que es muy importante para nosotros, como es el ir a los congresos y estar en contacto con la gente que está haciendo las cosas que te interesan”. [EPC1:8-9]

“(...) mis dos doctorandas, si lo miras, están en la galería de los “best students awards”, (...) y este año, cuando la gente salga de aquí les digo: cuando terminéis vuestros másteres en vuestro país, os podéis venir a hacer el doctorado a nuestra Universidad”. [EPC1:19]

No obstante, tanto la función docente como la función investigadora son tomadas en cuenta por el Profesor “C” bajo un mismo criterio de relevancia e interés profesional. Con este pensamiento, por una parte nuestro protagonista advierte que en ciertos momentos es lógico que un profesional de la enseñanza universitaria, por su definición profesional, priorice en cierto sentido la investigación frente a la docencia, sobre todo cuando se presentan momentos puntuales en los que ha de hacer frente a cualquier tipo de acreditación para justificar su labor investigadora, acorde a la categoría profesional que posee, y acorde a lo que le demanda la propia institución evaluadora. Por tanto se muestra como un profesional que entiende que, partiendo de los cargos de responsabilidad que ocupa en distintos sectores socioacadémicos (universidad y otras sociedades-entidades de investigación y difusión del conocimiento), aún con más firmeza ha de buscar el equilibrio entre las dos grandes funciones que se

le presuponen al profesorado universitario (investigación y docencia), y zafa así de los intensos y continuos debates en torno a la verdadera funcionalidad del docente universitario en cada uno de estas áreas según la postura que adopte cada uno.

“Yo tampoco creo en el modelo marginal del que se dedica absolutamente a la investigación y abandona las clases, o abandona la difusión porque no puntúa en el ISI. Eso me parece una marginalidad, o sea, eso es ir al otro extremo, eso es un efecto perverso (pero bueno en ciertos momentos hay que estar más a por eso, pues porque de eso va a depender la acreditación). Pero bueno, me refiero a gente como yo, que tiene una responsabilidad, una cátedra, que ocupa lugares destacados en un grupo de investigación y que por lo tanto tiene que buscar el equilibrio; por ejemplo, yo sigo publicando libros, y me encanta hacerlo, pertenezco a una asociación profesional, presido una comisión y cada cierto tiempo sacamos un documento con las novedades, (...) ¡y eso no es investigación, eso es pura difusión del fenómeno!”. [EPC1:29]

“(...) ¡Que quizás al principio, mientras te organizas es todo más lento, pues sí! (...), pero ¡vamos ahora voy fenomenal porque (...) lo tengo ya todo organizado!, los procedimientos (...) ya no me requieren una dedicación tan exclusiva, ahora puedo diversificar un poquito más mis labores, ¡y siempre haciendo lo que más me gusta que es la docencia!, ¡yo una clase en inglés con mis alumnos europeos es que no lo perdono!, ¡vamos!, lo disfruto mucho. Es un momento fantástico del día”. [EPC1:29]

“(...) creo que la investigación y la docencia no tienen porqué estar reñidos (...), pero sé que hay gente que justifica que no hace investigación porqué está dedicado a la docencia, y yo no creo que tenga que envidiarle nada en cuanto a mi enfoque docente y a lo que yo hago con los alumnos”. [EPC1: 39-40]

“(...) usted tiene que dar las clases también ¡por supuesto!, pero eso no es investigación, lo que usted estudia para las clases es su obligación y, eso es para trabajar en el aula, porque en el aula hay que dar buenos contenidos y como además estás siempre manejando la literatura y lo más actualizado de ese contenido, vas a dar lo mejor que está cayendo en tus manos, y si cae algo mejor pues lo vas sustituyendo por esos temas, ¡pero vamos, eso es simplemente estar al día!; lo otro, está bien porque hay una parte de la profesión, (...) que se va a beneficiar de que tú abras la vanguardia pues tú haces esa contribución a la difusión, y lo otro es la investigación. Pero las tres cosas hay que hacerlas, y las tres cosas son divertidas y hay tiempo para todo”. [EPC1: 14-15]

“(...) y el que se dedica a las clases, y ¡es que está todo el día dedicado a sus alumnos!, ¡y eso no es bueno, porque usted no está investigando! (...) ¿cómo es de representativo a como es un profesor de universidad?, ¡pues no!, ¡es un maestro de escuela que está mucho más entregado a la escuela y sus niños!, ”. [EPC2: 17-18]

Y por otra parte, este equilibrio que promueve entre sus funciones como profesional docente e investigador de la Universidad de Huelva, tiene un fuerte respaldo en la participación en los proyectos de innovación desde que estos se instauraron en la universidad, porque desde ese preciso instante, nuestro protagonista se ha venido proponiendo (junto a su grupo de investigación en muchos casos) cada año la realización de al menos uno de este tipo de proyectos y, así, adquiere una forma muy básica y sencilla por la que une la investigación con la docencia en el desarrollo de su profesión y, cada uno de ellos representa para su docencia una dosis positiva de mejora en cuanto a la calidad de la

misma y a la satisfacción personal producida, ligado a los beneficios que el proyecto le reporte a nivel de investigación con la elaboración de artículos derivados del mismo.

“(...) Yo todos los años presento un proyecto de innovación, todos los años me voy de Erasmus, todos los años hago todo lo que se puede hacer, ya más cosas no se pueden hacer (risas). (...) Yo aquí he estado haciendo proyectos desde que salieron, a lo mejor algún año he perdido uno, pero ya por una saturación de proyectos, (...) pero es por formalizar ¿no?, porque si no los hubiera yo siempre estaría haciendo cosas de este estilo y, luego los artículos y las publicaciones, pues también”. [EPC1:10]

“(...) Además, yo no soy una persona mono-tema, en el sentido de que siempre se produce la historia de si me dedico a la docencia o me dedico a la investigación o a la gestión, yo me dedico a la docencia, a la investigación y a la gestión y toco el piano en mi tiempo libre, (...) lo que te quiero decir, es que estos proyectos de innovación los veo como una oportunidad para que la gente participe sobre todo en materias dinámicas (...), es decir, los resultados de ese trabajo son útiles desde la perspectiva de conocer qué se está haciendo en una materia, o sea, que pueden ser materia prima incluso, depurada y contrastada para alguien que esté trabajando ese tema y que esté haciendo un doctorado sobre ello, y que pueda dar clase sobre esa materia que es justamente lo que estamos haciendo, es decir, estamos buscando la sinergia de combinar los intereses de los alumnos en nuevo conocimiento (...)”. [EPC1: 39]

“Lo que te voy a decir es que eso está todo conectado, o sea que yo no veo esa separación entre docencia e investigación, se puede aprovechar o sea se puede montar sinergia en todo este tipo de cosas”. [EPC1:16]

No obstante, lograr una fusión idónea entre docencia e investigación no es algo que se consiga de un día para otro, como demuestra la trayectoria del Profesor “C”, sino que esto implica un proceso experiencial por el cual se adquieren las destrezas y capacidades necesarias para ello.

Al mismo tiempo, algo muy parecido sucede con otra de las grandes áreas de acción atribuidas al profesorado universitario como es el de la acción tutorial y, al que nuestro protagonista también deja un espacio para su enfoque y desarrollo profesional.

UNA TUTORÍA MUY VIRTUAL E INTEGRADA EN LA DOCENCIA

La tutoría para nuestro protagonista se presenta como una función inherente a cualquier profesional que ejerce la función docente e investigadora en una institución universitaria, por lo que en ningún momento hace una separación drástica de lo que es docencia y de lo que es tutoría sino que ambas se entremezclan casi siempre dentro de un mismo espacio y de un mismo tiempo.

En este sentido, desde que da comienzo a su trayectoria profesional en la Universidad de Huelva, el Profesor “C” le otorga a ésta la misma e incluso más importancia que al resto de funciones que desempeña en su día a día. Para él, la acción tutorial es entendida como la función clave que aproxima al docente a una interacción directa con el alumnado y en la que, éste último solicita del apoyo/orientación del profesor para poder solventar cualquier dificultad encontrada en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“La acción tutorial es realmente una orientación, y ¿qué separa a la tutoría de la clase?, ¿hasta qué punto son divisibles?; al principio nosotros teníamos unas sesiones de orientación, ahora está todo funcionando mucho mejor y entonces una clase tiene una parte de explicación y una parte de orientación, de trabajo en equipo, (antes solo teníamos algunas sesiones específicamente orientadas a la orientación y a las dudas), porque atender la duda es muy bueno en el sentido en que la duda de un grupo cuando un tema es muy difícil ahí tropieza todo el mundo o mayoría de gente”. [EPC2:4]

Partiendo de este concepto y de la importancia otorgada a la acción tutorial, nuestro protagonista desarrolla un modelo de tutorías muy claro, en el que el espacio virtual se convierte en el elemento clave por el que es capaz de generar un entorno en el que el alumnado encuentra a su profesor/tutor permanentemente “conectado” para poder resolver cualquier tipo de duda o incidencia independientemente del espacio y del tiempo.

“(…)La tutoría la concibo muy virtual en el sentido de que yo siempre estoy online, siempre estoy alcanzable, siempre contesto y siempre contesto pronto; o sea, esa es un poco mi filosofía de tiempo real, y normalmente la tutoría es casi eso: la posibilidad de estar conectado en cualquier momento, ya sea al final de una clase (ahora se han quedado conmigo algunos que tenían dudas), como el espacio de tutorías habitual, o bien por internet, cualquier duda o cualquier cuestión que surja es atendida en cuanto puedo”. [EPC2:1]

Este modelo de tutoría virtual le permite poseer un intercambio constante de información entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y nuestro protagonista aprovecha su experiencia profesional para desarrollarlo a través de un modelo Socrático⁷⁹ en el que la interacción con el alumno le invita a este último fundamentalmente a reflexionar y a descubrir, le invita a participar del proceso de su propio aprendizaje, por lo que la tutoría no está concebida para ofrecer la respuesta correcta a un problema de manera inmediata (en ocasiones y en función de la demanda esto sí es preciso) sino que se concibe como parte necesaria con la que el tutor participa en el proceso de descubrimiento del conocimiento a través de las orientaciones necesarias para que sea el propio alumno el que con su indagación previa logre comprender la respuesta a sus cuestiones.

“Me identifico con el modelo más Socrático en relación a cómo se concibe la tutoría.” [EPC2:1]

“El tema de la tutoría virtual lo utilizo mucho, lo que yo no hago es escribir una respuesta muy extensa, no tengo tiempo para escribir tanto correos, sino que lo que hago es dar respuestas cortas o doy citas (vente el lunes a las seis), ¡es más bien eso!, pero siempre estoy accesible o conectado; entonces si es dar una repuesta sí lo hago rápido, pero ponerte a explicar algo es más difícil porque yo uso mucho blackberry y entonces prefiero decirle: ¡no, vente mañana a tal hora que estoy en la facultad!”. [EPC2:15]

“(…) muchas veces de lo que se trata es de buscar respuesta, no de que la gente encuentre respuesta, porque la gente que tiene un problema es una persona que está trabajando (porque si no trabaja no tiene dudas); por ejemplo, ayer domingo me escribe una chica con una duda y me planteaba una cosa y le digo: me parece que tienes un error sistemático con los signos:

⁷⁹ Más información sobre el método socrático o enseñanza a través de diálogos en: <http://www.uned.es/pfp-internet-y-educacion/socratico.html>

revisa los signos y como mañana tenemos clases, justamente en clase voy a hablar de este tema y si después de eso te siguen quedando dudas pues te quedas después de clase para hablarlo, y efectivamente, después se ha quedado pero ya con una duda conceptual, incluso he usado su caso como ejemplo de un problema que se podían encontrar todos los alumnos y quería que ella lo explicase en clase, y ella lo explicó allí ”. [EPC2:16]

Este modelo de tutoría que ofrece conjuga a la perfección con otro tipo de tutoría desarrollada en espacios físicos como pueden ser el aula o el despacho, todo depende del tipo de trabajo que se esté realizando en el aula o del tipo de duda que alberga el alumno. Por lo tanto no es un modelo en el que el contacto físico se evada sino todo lo contrario: es un modelo en el que el contacto físico juega un papel relevante dentro del paradigma de profesor que nuestro protagonista concibe para su profesión y es por ello por lo que en repetidas ocasiones, cuando las dudas que le llegan vía online considera que son de un calado más profundo y precisan de una explicación cara a cara, es entonces cuando no tiene inconveniente alguno en concertar citas personalizadas (provee un sistema de citas en el que cada alumno/grupo posea una hora concreta para evitar las esperas y la pérdida de tiempo en el alumnado) a los alumnos para así atenderles personalmente o en grupo en su despacho.

“Desde mi óptica profesional yo no digo: ¡no te atiendo fuera de las horas de la tutoría!, es absurdo, eso no es así, lo que sí trabajo mucho es el tema de las citas previas pero si vienes a consultar cosas yo no digo: ¡pues vente el martes de cuatro a seis que estoy allí!, y ahora espérate una hora, ¡no, no!, ¡porque de cuatro a cuatro y media tengo cita, así que vente a las cinco menos cuarto!, así que procuro repartir el tiempo de tutoría, y si no es hora de tutoría pero voy a estar aquí me es exactamente igual (...)”. [EPC2:15-16]

Pero al igual que ocurría con la docencia, no siempre el Profesor “C” ha podido desarrollar este tipo de iniciativas con respecto a la labor tutorial ya que no siempre la valoración del alumnado respecto a la propia tutoría ha sido la misma. Aunque sí que en los últimos años viene percibiendo en el alumnado un incremento en el grado de madurez a la hora de afrontar este proceso de interacción con el docente y, en consecuencia, varía en gran medida el modelo/estilo en las demandas transmitidas en relación a la acción tutorial: mayor asistencia, la asistencia a tutorías distribuida en el tiempo y no solo al final del curso, consultas diversificadas aunque predominando el carácter académico (consecuencia del cariz como tal de la materia) e inclusive mayor participación del grupo-aula en la resolución de problemas, etc., todo lo cual genera nuevas perspectivas en este proceso.

“ Las dudas que nos transmite el alumnado son muy diversas, desde dudas “sumamente tontas” por así decirlo, a dudas muy profundas, (...) fundamentalmente son dudas técnicas más que personales (por las características de la materia), pero lo que llama la atención es la madurez que la gente tiene reportando, o sea, presentado los resultados, eso llama bastante la atención, cada vez tienen más madurez presentando (yo recuerdo que hace algunos años salir a plantear algo al grupo era como algo muy difícil, y eso va evolucionando)” [EPC2:3].

“Por tanto antes la tutoría se producía la semana antes del examen, cuando estaba todo basado en el examen, ahora está más distribuida, está menos dramatizada, y la tutoría no es la clase para resolver dudas antes del examen; la razón de ello es que quizás hemos importado más elementos de tutoría en las clases, ¡eso es importante!, o sea que tú ahora en las clases ya planteas que la gente haga una serie de actividades con vistas a entregar y a reportar de una forma que eso te obliga a darle una orientación, ¡tú no puedes estar sin dar orientaciones y solo contenido hasta el examen!, porque de la otra manera las dudas van surgiendo, y tienen

que surgir porque la duda es fundamental para el aprendizaje, o sea, tú aprendes porque dudas, mientras más dudas más aprendes porque vas generando incertidumbre y tienes que consultar qué dice fulanito de tal, y buscar aquí y allí”. [EPC2:7]

Además, no sólo las evoluciones de los sujetos marcan el devenir de la participación y de la consideración de la acción tutorial, sino que también es preciso tener en cuenta los cambios educativos acontecidos en el marco universitario; el ejemplo más claro lo encontramos con la puesta en marcha del “Plan Bolonia” y la configuración de un nuevo marco europeo de educación que ha servido para transformar el modelo educativo de enseñanza superior y con ello generar cambios importantes a todos los niveles en la misma. Todo lo cual se traduce a su vez en un efecto rebote en la perspectiva didáctica del docente, generando una variación en su modelo de trabajo y desarrollando una transformación en la cultura del aprendizaje del alumnado.

Entonces desde que empieza a hablarse de este nuevo marco educativo para la enseñanza superior en nuestro país, nuestro protagonista, al margen de poseer una gran base formativa de carácter internacional sobre aspectos afines a este plan, prosigue su labor formativa e informativa sobre el mismo para ofrecer a día de hoy una respuesta acorde a los principios que lo enmarcan. De ahí que su modelo docente y por ende su modelo tutorial, hayan evolucionado hacia nuevos retos que han supuesto una mayor dedicación y relevancia en su actividad orientadora/tutorial (con los grupos de trabajo, las clases prácticas o sesiones de trabajo autónomo) activando aún más su participación-implicación en el aula día a día.

“Me identifico totalmente con las funciones que establece el Plan Bolonia para entender al profesor universitario como un tutor/guía del alumno, de hecho en las clases creo que tienen que importar más estos elementos, ¡y yo lo hago!, pero antes hacía un supuesto de arriba abajo y lo resolvía, ¡mire usted, eso no es!, ahora los supuestos están aquí, y usted enfréntese a los supuestos y luego vamos a ir analizando los supuestos que ustedes mismos han hecho y donde están las cuestiones más complicadas (...), de esta forma yo evidentemente no he resuelto los dieciséis casos prácticos, ni necesidad tengo, pero basado en mis experiencias cuando veo una cosa rara digo: ¡esto como puede ser así!, revisad este cálculo que no es así, o se discute, (hay ahí una fuente de todo, de discusión de reflexión)”. [EPC2:7-8]

Nuestro protagonista reconoce esa evolución en su modelo didáctico-tutorial y también señala que a día de hoy siguen existiendo distintas concepciones sobre el planteamiento de la labor tutorial por parte del profesorado universitario, quienes en algún caso hacen que muchas de las prácticas más censuradas y arraigadas en esta función sigan hoy siendo una fehaciente realidad que choca con los nuevos planteamientos educativos que desde el marco Europeo de Educación Superior se emiten. Estas concepciones de las que habla el Profesor “C” fundamentalmente se derivan de dos planteamientos: por una parte se presenta como factor determinante para desarrollar una labor tutorial eficiente el tiempo de dedicación a la docencia universitaria, pues no hay la misma disponibilidad horaria para dedicar a la tutoría en un contrato a tiempo completo, en el que el profesor cuenta con seis horas para destinar a la tutoría, que en un contrato a tiempo parcial donde el profesorado ve variar su participación en la tutoría a partir de una amplio abanico de horas destinadas a tal fin; y por otra parte, otro condicionante para poder hablar de diversos planteamientos a la hora de ejercer la tutoría hace hincapié en la actitud y aptitud con la que cada profesional afronta esta labor, pues no es lo mismo un profesional que tenga formación pedagógica en el terreno de la orientación o la tutoría y al mismo tiempo desarrolle habilidades y destrezas con las que mostrarse como alguien cercano y preocupado por ejercer su labor de la mejor manera posible, que otro que carezca de la formación suficiente y del

grado de empatía necesario para mostrarse como un profesional preocupado por su labor tutorial. Así pues, la combinación de ambos planteamientos que el Profesor “C” identifica en la universidad será lo que genere la aparición de diversos modelos docentes y tutoriales (desde los más transmisivos hasta los más comprometidos con el alumnado) con los que el profesorado universitario se identifica y a través de los cuales desarrolla su labor.

“Hay una tutoría oficial, una tutoría real y una tutoría obligatoria. Aquí hay asignaturas que se dan entre seis o siete profesores, algunos a tiempo parcial, y entonces hay de todo (hasta quien ni siquiera hace las tutorías); en mi caso coordino una asignatura y te puedo decir que los profesores con los que trabajo tienen estos horarios de tutoría que se les indica, y ¿cómo lo hacen? pues no sé, hombre el que está “full time” en la universidad le dedica más tiempo que el que está a tiempo parcial porque el que está a tiempo parcial, con la experiencia que posee lo que intenta es que las dudas se resuelvan a final de la clase y se quedan un rato más para resolver las dudas que pueda haber, (estadísticamente hablando creo que los horarios de tutorías no lo siguen mucho); ¿Y cómo es el modelo?, pues ahí hay de todo, puede haber modelos más clásicos o puede haberlos más dialogantes o menos, más o menos distantes, depende del modelo de cada uno, pero básicamente como son profesionales que saben de un tema y vienen a transmitir ese tema, el modelo es más de transmisión”. [EPC2:5]

“(…)Aquí en la Facultad tenemos a mucha gente a tiempo parcial que ni se implica, ni probablemente se le pueda pedir más porque vienen, dan sus clases y poco más; son profesionales que están en otros frentes y la pregunta es: ¿habría que sustituir a esos profesionales por gente a tiempo completo? Y para eso hay una respuesta clara, ¡no hay dinero para hacer eso!, pero a lo mejor ésa es la solución: ¡tener a más gente a tiempo completo!, pero que venga un profesional de fuera a veces está justificado y a veces no. Yo veo más justificado alguien que esté haciendo un doctorado o sea doctor y pueda estar “full time” en la universidad (...)”. [EPC2:17]

Ante este panorama, quizás pueda llegar a ser necesario la presencia de un complemento con el que la labor tutorial del profesorado quede totalmente cubierta y se suplan aquellas carencias mostradas en las respectivas dimensiones de la tutoría (vocacional, personal, profesional o académica), de ahí que en la universidad disponga de una serie de servicios [Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), Servicio de Orientación e Información Para el Empleo y el Autoempleo (SOIPEA), Servicio de Relaciones Internacionales (RRII), etc.] mediante los cuales trata de dar respuesta a aquellas solicitudes del alumnado y del profesorado que no puedan ser atendidas mediante las tutorías o a través de la formación respectivamente. No obstante, el Profesor “C” reconoce que quizás el único inconveniente que aparece entre la tutoría y este tipo de servicios que se ofrecen al alumnado, sea la desconexión aparente que, en algún caso, el profesorado pueda mostrar hacia este tipo de servicios, fundamentalmente por desconocimiento de la labor que se realiza en cada uno de ellos, pero en su caso, al formar parte activa de uno de estos, logra que su labor con la atención del alumnado se extrapole también fuera del aula, potenciándose la relación con algunos de estos servicios y permitiéndole ofrecer no solo una vertiente más académica o profesional a sus tutorías, sino que también un cariz más vocacional y personal derivado de su labor en el Servicio en que trabaja.

“En el caso de los servicios que ofrece la Universidad sé que hay algunos por ahí pero en eso me pierdo un poco, y yo sé lo que nosotros hacemos desde clase pero con el SACU, con el Servicio de Empleo y eso no colaboramos; sé que hay que bastantes servicios, y en el caso del nuestro, me consta que funciona muy bien para que la gente pueda hacer movilidad al

extranjero, que eso entraría dentro de la orientación y la tutoría porque es la orientación vocacional y de empleo, pero lo nuestro es más de orientación académica en relación a las materias, los contenidos y el aprendizaje; ambas perspectivas están más bien desconectadas y no sé si eso es muy conectable porque claro, hay unos perfiles y unos intereses distintos. (...) si te dicen: ¡mire usted! yo quiero hacer un proceso de prácticas de empresas europeas, ¡pues entonces vaya al Servicio de Relaciones Internacionales!, que quiero hacer un proceso aquí en el polo, ¡pues ve al SOIPEA!, quiero decir, que la Universidad tiene buenos servicios de orientación y, ¿si son conectables con la tutoría?, pues no sé si son conectables o no, es complicado porque la filosofía y los lenguajes son diferentes, es difícil”. [EPC2:14]

Y algo similar le sucede con otras de las funciones que desarrolla como profesional de la enseñanza universitaria, ya sean ligadas al marco académico, como la coordinación de programas de movilidad ERASMUS, función que debido a los rasgos de identidad de su perfil profesional y personal empieza a desarrollar desde que se implanta este programa en nuestro país y desde la que desempeña roles cercanos a la orientación, pero los que entiende como una función al margen de la acción tutorial (más próxima al asesoramiento académico en cada materia) y la enmarca en el ámbito de la atención al alumnado como función específica de este rol dentro del panorama universitario. O bien, en el marco de la investigación, donde adquirir responsabilidades en un grupo de investigación no es condición sine qua non para que todas las orientaciones que precise cualquier alumno interesado o inmerso en este, se conviertan automáticamente en sesiones tutoriales, más bien esto lo define como las obligaciones inherentes a la función que desempeña como investigador y no tanto como un acto de acción tutorial.

“En el caso de los coordinadores ERASMUS pasa algo similar que con los servicios de la Universidad. Yo mismo tengo que separar mi rol como coordinador ERASMUS de la función tutorial porque eso yo no lo entiendo como función tutorial, eso es una figura y por ella tengo una serie de derechos (visitar esos países con una cierta ayuda económica para mantener esos contactos) y unas obligaciones (atender a los alumnos que se quieren ir allí), pero ¿qué conexión tienes esto con mi función tutorial docente?, es distinto ¿y con la orientación para el empleo? Simplemente, a nivel personal, si un alumno mío que es muy bueno me pide una recomendación para ver dónde puede irse, pues sí le doy orientaciones (...) pero esto no es función tutorial, es una función para atender a algún alumno”. [EPC2:14-15]

“Y también eres investigador, y si alguien te pide información sobre investigación le puedes realizar algunas indicaciones (...) pero tampoco está vinculado a tu función tutorial, pues mi función tutorial es para la clase, y como tú eres investigador tienes un grupo de investigación (...) te puedo dar una orientación, pero es fundamentalmente si tú me pides (...)” [EPC2:15]

Por este motivo la tutoría está indisolublemente ligada a la docencia, como ya dejábamos entrever anteriormente, mientras que el resto de desempeños profesionales que desarrolla dentro de la universidad (investigador, coordinador Erasmus, puesto en determinados Servicios, etc.) tienen sus propias obligaciones que pese a tener un carácter orientativo, consultivo o informativo, no por ello han de conformar la definición de la acción tutorial de un profesor universitario.

A “FULL TIME” CON LOS NUEVOS ACORDES

Todos y cada uno de los compromisos adquiridos por nuestro protagonista con la Universidad de Huelva han servido para configurar en él una identidad profesional muy definida y de la que aún

espera obtener muchos beneficios para seguir mejorando día a día como profesional y aportar a la universidad aquello que mejor sabe hacer en su trabajo. Por este motivo, el Profesor “C” no se plantea a corto plazo la posibilidad de ir afrontando esta etapa de su ciclo profesional como la última fase de su carrera profesional, sino que a día de hoy mantiene unos ideales muy claros de lo que ha de ser su futuro y el de la propia institución universitaria, y de ahí que continúe apostando por el marco internacional como requisito imprescindible a tener presente en la universidad de hoy, y al mismo tiempo buscar nuevos retos personales y profesionales que potencien el marco social y educativo que le envuelve.

“Yo no reniego de mi ciudad, sino todo lo contrario, a mí una de las cosas que más me apasiona por tener este cargo es poder traer a gente a mi ciudad, o sea, a mí lo que más me gustaría es poder hacer que mi ciudad fuera como una Granada, salvando un poco las distancias, en cuanto a estudiantes internacionales; primero porque tenemos recursos ociosos que nos permiten ofrecer más cosas a los alumnos internacionales, y segundo porque eso tiene un efecto económico en la ciudad, social y económico. Y esto es un planteamiento que yo propondría para el futuro rector (...) Es igual que hacen los británicos, que convierten a la universidad en la principal industria y eso se puede hacer aquí”. [EPC1: 46-47]

“Yo creo que la gente tiene que hacer otras cosas. Por ejemplo, la nota anormalmente alta de nueve que obtuve en la última encuesta ¡es que no me la creo!, es que yo soy un profesor “todoterreno”, o sea, que además ni me preocupa, si yo entiendo que hay una cosa que tiene que ser como tiene que ser y me va a costar dos descontentos, ¡me da igual la encuesta! (...); Si yo tengo la preocupación de ir trabajando en esta línea y en esta, ¡no voy a dejar de investigar por atender al 100% y a ser monotemático!, ¡que no!, ¡que yo no quiero una evaluación superior!, que me parece razonable, proporcionada a lo que es mi dedicación al tema docente y evidentemente sigo viajando, me sigo internacionalizando (...), yo estoy contento con mis calificaciones porque sé hasta dónde llego en ese aspecto, hasta dónde puede ser una cosa compatible para no renunciar a investigar y publicar en revistas de prestigio o dirigir tesis doctorales, porque si yo cerrara todo eso, pues sí llegaría a un nueve o un diez en mi evaluación, pero ni lo quiero ni lo busco (...). Por esto yo creo que no voy a mejorar, creo que no tengo mucho recorrido para mejorar y donde estoy creo que me voy a quedar, (...) porque al final yo digo: esta parte es una parte importante y yo intento dar el máximo y ya está ¡ que luego hay que hacer otras cosas!”. [EPC2: 17-18]

“Además llegará un momento en que la universidad tendrá que plantearse que la gente que se reclute hable bien inglés, y que sea un requisito para entrar como profesor, creo que esto llegará antes de que yo me jubile”. [EPC1: 26]

“(…) Siempre que sales al exterior aprendes un montón de cosas, ahora comprendo ya muchos sistemas europeos, me faltan muchos por comprender, y terminaré por conocerlos todos (tengo entre diez y quince años para poder seguir); pero cada vez me resulta más fácil de entender todos los planteamientos que se proponen en la universidad porque cada vez tengo más referencias y eso, a mí es lo que más efecto positivo me ha dado.” [EPC1:46]

Así pues, este paso hacia adelante que ha de dar el profesorado universitario, y situaciones como las que hoy día son una realidad emergente en la universidad, como es el caso de la nueva reforma educativa propuesta por el “Plan Bolonia”, son unas circunstancias que a nuestro protagonista le hayan cogido por sorpresa o ante las que se muestre especialmente reticente, sino que a través de

todo este vestigio internacional que ha impregnado su trayectoria profesional durante todos los años de estancia en la universidad viene introduciendo en las distintas vertientes de su profesión, lo que ahora se incorpora como un diseño educativo novedoso y acorde a las necesidades educativas que la enseñanza superior padece en muchos de los países de la Unión Europea. Por estas razones, de todas las iniciativas que se emprenden obtiene previamente una visión panorámica y realista de lo que ello puede suponer con su puesta en práctica.

“A mi Bolonia me parece genial, y creo que la gente se complica la vida; aplicar Bolonia es más sencillo de lo que se piensa porque no se trata de reproducir el modelo de: “yo hago el caso y repito el caso”, (...) eso no tiene sentido, Bolonia en grupos pequeños es un ambiente muy bueno para que los estudiantes discutan en “petit comité”, en un ambiente más distendido y en el que el profesor está allí supervisando lo que están haciendo, éste es un poco el sentido de Bolonia; Bolonia no tiene por qué sobrecargar de trabajo para nada, es un problema de organización y de optimización de recursos como siempre; (...) Bolonia es un cambio de enfoque metodológico, es un giro a la visión de la guía de la discusión de ser un experto, ¡claro!, tú eres un experto en una materia y explicas dónde están las cosas: ¡toma aquí tienes este material, este es el contenido que tienes que manejar, estos libros o estos pdf, y ahora yo te voy a contar en las sesiones destinadas “a contar” (que son la mitad, o el 70% depende de lo planificado), te voy a contar las cosas relevantes, te lo voy a “podar”, te lo voy a “triturar” y te lo voy a hacer muy entendible (aparte de que si los materiales son buenos pues ya eso lo habríamos podido conseguir con el material, con lo que hay que tener buenos materiales)!;. (...)Yo te cuento mis estrategias, pero creo que en todos los centros es cuestión de plantearse cuál es la estrategia óptima (...)”. [EPC1: 40]

“Bolonia no me da problemas, (...) lo único es que administrativamente se ha burocratizado mucho y muchas veces (...) ¡y yo no veo tanta burocracia por ahí fuera!, ¡el modelo no es tan burocrático!, (...) me parece que lo realmente importante es que esté en el aula y en la visión de la gente de cómo se hacen las cosas. Por esto creo que todavía tenemos que evolucionar y, sobre todo, que hay gente que intenta hacer Bolonia con el modelo antiguo, tal y como se hacían las cosas (...) pero es difícil porque normalmente la gente es pasiva, y romper la inercia de muchos años puede ser complicado, pero vamos ¡es que nos obliga!” [EPC2: 9-11]

“A pesar de todo esto, la gente que está en el equipo docente tiene ese patrón, y dan ese perfil que se exige (dar la docencia en inglés, y que acepten la convención europea) y todo va formando un modelo que esta interconectado (...), que aunque yo tampoco creo que lo estemos haciendo perfectamente, hay muchas cosas que mejorar seguro, pero hemos cogido una línea más o menos coherente y creo que es la línea que más o menos Europa demanda y hacer esta transición va a costar tiempo y esfuerzo (...)”. [EPC2:13]

Pero en líneas generales, a pesar de estos pequeños desajustes en lo que respecta a la reciente adaptación del modelo EEES por parte de la Universidad de Huelva, nuestro protagonista se siente satisfecho con la calidad que atesora la propia institución en lo que respecta a la investigación como a la docencia y esto, le mueve, como lo ha hecho siempre, a seguir ofreciendo su labor para mejorar o tratar de cambiar aquello que no le motiva especialmente y tratar de convertirlo en algo más llevadero para su profesión; aunque también reconoce que desde hace unos años lucha con menos intensidad por aquello cuyas consecuencias no le afectan muy de cerca y sobre todo ante lo que no le ve una solución clara, pues suele derivar siempre en un conflicto, y por el contrario nuestro protagonista es un

profesional que prefiere que sea mediante su trabajo como se demuestre todo dentro y fuera del escenario educativo.

“Yo creo que la calidad docente de la universidad (...) es buena, ¡no lo digo yo, lo dicen las encuestas que salen bastante bien!, (...) pero en general la impresión mía personal y la de los alumnos en general es buena. [...]A mí me parece razonablemente bien conseguida la calidad de la titulación, y el centro creo que lo hace bien en general, salvo que hay algunos casos de modelos un poco más anclados en otros tiempos”. [EPC2: 16-17]

“ Yo por ejemplo la burocracia intento llevarla bien, intento simplificar bastante los procesos (...) quiero decir, que lo que no me gusta le busco solución y no es que me resigne o me quede en la lamentación (...), afortunadamente tengo experiencia y más o menos autonomía, (eso a lo mejor no lo puedes hacer desde cualquier posición), hace ocho años que conseguí mi cátedra (...) y ¡evidentemente que en la institución hay muchas cosas que no me gustan!, pero he renunciado a cambiarlas porque las cosas van cambiando a su ritmo y yo no soy quien para cambiarlas; además es una forma de que no haya conflictos”. [EPC2: 12]

Por todo lo demás, y tal y como refleja el recorrido por su dilatada trayectoria profesional, la profesión de docente en la universidad le ha ofrecido al Profesor “C” aquello por lo que siempre ha estado luchando (desde que dejó sus estudios para montar una empresa y descubrir que la formación era un campo interesante de trabajo), por lo que se ha ido perfilando para desempeñar puestos de trabajo en el que los límites los marque su propia personalidad y las fuerzas con las que se sienta para seguir trabajando durante el tiempo que así lo desee y así, ha evitado a toda costa un puesto en el que las limitaciones, la rutina, y la ausencia de retos se convirtiesen en su día a día.

“Mis clases son una gozada, ahora mismo vengo de clase y vengo de disfrutar, ahora tengo son sesenta y tantos alumnos, de veintitantas nacionalidades, es decir, que ni siquiera el alumno es siempre lo mismo, sino que está permanentemente cambiando, y si hay algo que se puede mejorar pues lo mejoramos!; esa visión en positivo yo creo que es esencial, es clave, eso es una máxima mía, ¡siempre en positivo!, o como yo digo muchas veces en tono de humor (...): ¡para cualquier solución podemos encontrar un problema!, me gusta encontrar soluciones a los problemas, si no hay problemas los buscamos (risas), pues al final todo tiene solución y sobre todo eso, ya llegas a una fase en tu carrera académica que más o menos puedes influir, digamos que tienes esa potestad de poder organizar todo a tu gusto”. [EPC2: 13]

“Esto es una profesión apasionante: en investigación los únicos límites son los de tu imaginación y los de tus posibilidades, pero siempre estamos extendiendo el círculo y siempre metiéndonos en proyectos (no es un trabajo rutinario en absoluto), o en docencia, donde ni incluso busco repetir el caso de una empresa año tras año, ¡eso no lo hago ni en los semestres!, lo hago ahora porque me interesa, pero mañana a lo mejor no me interesa y estudiamos otro caso, pero ni siquiera se da esa parte repetitiva de decir: ¡bueno otra vez el mismo tema!, pero claro el mismo tema con distintos alumnos, con distintos supuestos, con distintos entornos...”. [EPC2: 13]

Con estas ideas de presente y orientaciones de futuro, dejamos al protagonista de este relato disfrutando de la profesión que tanto respeta y a la que tanto ha ofrecido y le deseamos suerte en los próximos viajes por este universo que el destino le tiene reservado.

5.4.

Historia de vida: Profesora “D”

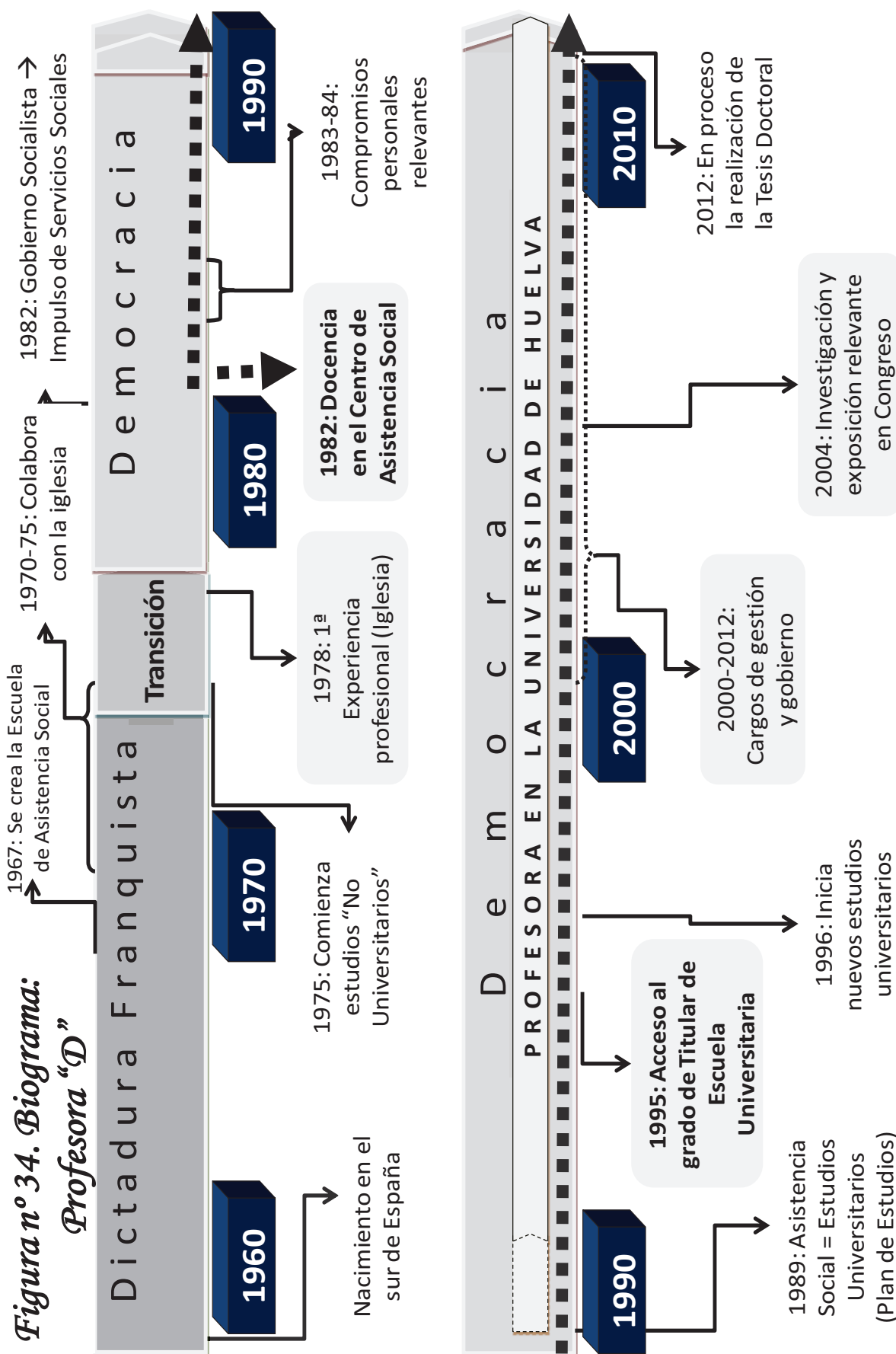
*“Una vida de entrega y
sacrificios”*

Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

Tabla nº32. Biograma de la trayectoria personal y profesional de la Profesora “D”

Cronología	Acontecimientos	Valoración-Interpretación
1955-1965	⇒ Nacimiento.	⇒ “ <i>Sur de España</i> ”.
1970-1975	⇒ Inicio de las colaboraciones con la Iglesia en la adolescencia temprana.	⇒ “ <i>Aproximación a la atención y compromiso social; el despertar de una vocación</i> ”.
1975/1976	⇒ Inicio de los estudios Profesionales (universitarios posteriormente).	⇒ “ <i>Apuesta arriesgada ante una profesión sin tradición en España e inclusive vejada</i> ”.
1978	⇒ Primeras experiencias profesionales ligadas a la Iglesia.	⇒ “ <i>Despertar del espíritu crítico y transformador</i> ”.
1982	⇒ Inicia la docencia con un contrato laboral en el Centro de estudios profesionales donde se formó. ⇒ Cursa estudios del ámbito de las Ciencias de la Educación. ⇒ Inicio de la asignatura de Servicios Sociales bajo el mandato del gobierno socialista.	⇒ “ <i>Inseguridad inicial por su corta formación pero impulso definitivo gracias a su marido</i> ”.
1983	⇒ Celebración de un juicio al que asiste como testigo perito.	⇒ “ <i>Grandes dificultades que solidifican su personalidad y profesionalidad</i> ”.
1984	⇒ Nacimiento de su primera hija. ⇒ Realización del servicio militar por parte de su marido.	⇒ “ <i>Respuesta a la inseguridad formativa para ejercer una docencia de calidad</i> ”.
1989	⇒ Plan que configura los estudios profesionales en universitarios.	⇒ “ <i>Reconocimiento de la importancia de este campo de trabajo a nivel nacional</i> ”.
1992	⇒ Traslado de sede de los estudios.	⇒ “ <i>Nuevas posibilidades académico-profesionales</i> ”.
1995	⇒ Acceso a la plaza de Titular de Escuela.	⇒ “ <i>Descubrimiento del poder de su formación, y las capacidades que posee</i> ”.
1996	⇒ Inicia nuevos estudios universitarios.	⇒ “ <i>Alegría y desestabilización familiar; responsabilidad de hacer frente a la maternidad en solitario y abordar su profesión</i> ”.
2000-2012	⇒ Acceso a diferentes cargos de gestión académico-administrativa.	⇒ “ <i>Implicación directa en dar consistencia y consolidación a los estudios</i> ”.
2004	⇒ Investigación relevante y exposición de la misma.	⇒ “ <i>Identidad universitaria y preparación de plazas docentes</i> ”.
		⇒ “ <i>Reconocimiento a la trayectoria docente</i> ”.
		⇒ “ <i>Firmeza en su modelo pedagógico frente a la crítica</i> ”.
		⇒ “ <i>Completar la formación para su titulación</i> ”.
		⇒ “ <i>Diferencias con el profesorado y traslado de expediente</i> ”.
		⇒ “ <i>Anteponer las causas ajenas ante que las personales. Compromiso con la institución</i> ”.
		⇒ “ <i>Reconocimiento al compromiso con la investigación y gratitud con la profesión</i> ”.

Fuente: elaboración propia (2013).



LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL ENTORNO: UN MANANTIAL DE SENSACIONES Y EXPERIENCIAS

El relato biográfico que sigue a continuación nos remonta hasta la época de los años sesenta cuando en Andalucía Occidental tiene lugar el nacimiento de la Profesora “D”⁸⁰, la protagonista de esta historia de vida.

La Profesora “D” nace en el seno de una familia de clase media en la que los grandes lujos y las grandes riquezas no albergan cabida, por lo que por convicción y condición, desde el primer momento su vida adquiere matices de sencillez, sacrificio, lucha y sobre todo humanidad; se halla inmersa en un escenario en el que las cosas verdaderamente importantes no son lo material o los aspectos banales y efímeros de la vida, sino todo lo contrario, lo verdaderamente importante es la vida de cada persona, sus preocupaciones, sus necesidades, en definitiva, su supervivencia en un contexto en el que el hambre y las condiciones de salud, de gran parte de la población, se colocan en el primer peldaño de las necesidades básicas de una sociedad castigada por una reciente guerra civil.

“Yo siempre había estado próxima, por cuestiones religiosas (yo diría desde la infancia), a las clases desfavorecidas, en mi adolescencia quizás más por una posición ideológica y política tiré por ahí, y en la infancia era más vinculado todo a la Iglesia [desde pequeña pues yo había visitado diariamente, bueno los domingos, en el comedor del auxilio social en el que comían los niños que (en la ciudad) pertenecían a zonas de chabolas que había por aquella época en (un barrio de la capital) (...)]]; entonces había un comedor y yo lo visitaba con amigas de mi madre, y todos los domingos yo tenía como ese rito, yo iba allí y ayudaba a poner la comida, (eran niños de mi edad, yo era pequeña entonces), yo veía en esa comparación que aunque yo sí que era de tradición social obrera, mi padre nunca estuvo en paro, yo no nunca tuve problemas ni de comida, ni de vivienda, ni de ropa, ni de.... Y me enfrentaba siempre a esa situación y eso de alguna manera me marcó.

Y también recuerdo de pequeña con cierta vocación de ayuda y quizás con una capacidad, que no he comparado con nadie, pero que mis primeros recuerdos me llevan a pensarme quizás de manera muy precoz, teniendo una capacidad de empatía por saber: cómo se sentía quien estaba conmigo y pensarme lo que decía en función de lo que el otro pudiera decir. Ya con el tiempo y con mi formación me doy cuenta de que eso no es tan fácil. Y bueno, pues yo siempre reconocía en mí esas cualidades y siempre estuve vinculada a movimientos católicos, (...) en mi adolescencia más temprana”. [EPD1:2]

Esta condición humanitaria que aflora en la Profesora “D” a una edad tan temprana, tiene un claro reflejo en lo que es el devenir de su vida descubriendo una vertiente que no todo el mundo está dispuesto a afrontar con la entrega y la pasión con que ella lo hace; cada persona con la que trata es un motivo más para luchar por la injusticia social, la pobreza, el hambre y otras muchas lacras sociales que hacen que contemple en su contexto más cercano la necesidad de actuar para ayudar en la medida de sus posibilidades.

“(...) he tenido un sentido del deber y de la obligación, también por educación, creo que es una cosa que aprendí de mi madre ¿no?, mi madre era mejor defensora de los demás que de ella misma y he sido muy hábil en defender causas que no son mías y sin embargo he sido

⁸⁰ Código empleado para asegurar el anonimato de la protagonista del relato.

menos asertiva o he tenido más pudor, quizás eso pudor, de defender mis intereses; cuando yo soy parte implicada en el interés es como que me cuesta defenderme, salvo en una situación evidentemente que se esté cometiendo una injusticia, una cosa... ¿entiendes?” [EPD3:54]

Motivos como estos son los que le llevan tras finalizar el Curso de Orientación Universitaria (COU) en 1975 a interesarse por la matrícula en unos estudios que a priori le van a brindar los conocimientos necesarios para ofrecer una asistencia mucho más “profesional” a aquellas personas y situaciones de las que se ha rodeado durante todo este tiempo, y que del mismo modo le ofrezcan en un futuro un impulso remunerado hacia el mercado laboral.

Ésta es una decisión personal y muy meditada pues entiende que en este momento si cursa estos estudios, que por otra parte no tienen especial arraigo en nuestro país y que no son universitarios, corre un riesgo importante de cara a obtener una futura salida laboral con expectativas de éxito. A favor de su decisión tiene el conocimiento sobre el ámbito de estudio, pues desde su más tierna infancia ha estado ejerciendo labores sociales de carácter voluntario y conoce muy bien cómo se trabaja en este sentido, y en contra contempla cómo la situación “clandestina” de esta profesión supone un desafío a las autoridades de la época y a la propia sociedad. Pero aún con todo, ante esta doble perspectiva de análisis situacional, la Profesora “D” necesita saber más de esta profesión y acude a unos contactos para sondearla mucho más de cerca y obtener así una información fehaciente de lo que supondrá optar por ella y su futuro ámbito de trabajo.

La respuesta que obtiene es en gran medida lo que le ofrece la cara más realista de la profesión y dichos contactos son en gran parte las responsables de ofrecerle lo que ella espera con el fin de ratificar su decisión sobre esos estudios y por tanto, realizar la matrícula.

“Bueno cuando yo me planteé qué iba a estudiar, pues bueno tenía condicionantes económicos, tenía condicionantes sociales, y tenía por otra parte pues cuestiones relativas a mis intereses y trayectorias”. [EPD1:2]

“(…) año 74, época en la que terminé los estudios de COU (Curso de Orientación Universitaria) y opté a la enseñanza que por aquel entonces, esto no era una enseñanza universitaria; pero bueno, cuando tuve que decidir por donde iba a ir mi formación de carácter profesional y me tuve que plantear el tema de mi inserción laboral, pues decidí realizar los “estudios sociales” (...) Por aquella época no eran estudios universitarios, estaban clasificados en la categoría “otros estudios”, junto a enfermería, graduado social... constituían un poco el paquete de esas características, al menos de las titulaciones que yo conocía (...).[EPD1:1]

“(…) fueron dos personas que por contactos que yo tenía, no las conocía directamente yo, sino que a través de amigas y conocidos pude identificar o localizar a dos personas que se dedicaban a (lo social) en la actividad profesional y que habían estudiado “estudios sociales”, en aquella época ya te digo, eran escasas (...), entonces por amigas pregunté y demás, y total que localicé a una que trabajaba en la residencia de mayores de la seguridad social (...), entonces me presenté (...) me dijo que sí, que me atendía con mucho gusto, que no tenía ningún inconveniente; y nada pues en esa entrevista lo que yo le preguntaba era acerca de su trabajo, de cómo era, si le gustaba, qué cosas hacía, porque yo claro accedí a estos estudios; pues bueno viendo el plan de estudios me di cuenta de que las asignaturas todas me gustaban, que era una cosa que me iba a ser cómoda estudiarla porque todo me atraía y todo me gustaba, pero yo no tenía tampoco experiencia (en España pues ¿qué era (un profesional dedicado a lo

social)?, salvo que tu pertenecieras a un contexto muy marginal y sobre todo vivieras en una gran ciudad, pues era difícil que te hubieses encontrado con un profesional de los “estudios sociales”, ¿no?), a mi me faltaba ese componente, entonces hice la entrevista con ella, ya te digo, le preguntaba, ella amablemente me contaba (...).

Y después la otra (...) con ella he mantenido (...) más contacto a lo largo de mi vida, hemos tenido posibilidades de poder hacer cosas juntas, (...). A ella, pues sencillamente le pregunté y me dio algunos datos, aunque yo también estaba como si dijéramos muy interesada, muy entusiasmada en este tema; pues nada, a lo mejor la información que me dio no fue muy amplia pero, pues nada, le agradecí el contacto y todo esto, y ya me decidí yo a matricularme. (...) la otra, (la primera) me dio una información muy exhaustiva, de las ayudas que había en la época, que era lo que ella gestionaba, (...) me explicó los “estudios sociales” más burocrático, la otra (la segunda) tenía más contactos con los mayores que vivían en la residencia y ésta (la primera) tenía un trabajo más dedicado a ofrecer ayudas económicas que todavía en aquella época pues no eran derechos sociales (...).

Descubrí cosas de los mayores que vivían en la residencia que a mí en aquella época me sorprendieron ¿no?, el conjunto de actividades, ella hablaba de cómo se enamoraban aunque eso era como muy tabú, (...), y eso se hacía en las residencias entendiendo que les daba calidad de vida, y descubrí esas cosas que con la edad que tenía, estaba bajo los esquemas de una cultura muy represora y todo esto y mi experiencia no alcanzaba a comprender esas cosas, y eso me resultó en aquel momento interesante y muy novedoso, y además lo recibí bien, me pareció una cosa interesante que yo no había pensado nunca, y eso fue básicamente lo de estas dos señoras: ¡las dos mujeres por supuesto, pues yo no conocía a ningún hombre que se dedicase a esto!”. [EPD2: 21-22]

Elige pues unos estudios de un marcado carácter social cuya implantación en nuestro país aún está muy reciente y que fundamentalmente se localizan en los grandes centros universitarios donde encuentran el respaldo de aquellos profesores que ven en la temática social⁸¹ una verdadera laguna a nivel de educación superior.

En ciudades como en la que vive la Profesora “D”, la universidad aún no es un proyecto firme y aún imperan un par de centros profesionales que asemejan su condición a centros de enseñanza superior, por lo que cuando la Profesora “D” llega a uno de estos centros, observa cómo a pesar de albergar unos contenidos académicos que le satisfacen plenamente, la primera impresión que recibe es algo contraria a lo que imaginaba: desde la propia estructura de la escuela, el tipo de alumnos o el contexto en sí, le da una imagen muy realista de lo que supone la escasa repercusión que los estudios sociales tienen en esta época en gran parte del territorio nacional.

⁸¹ Es más importante la actitud crítica que empieza a manifestarse en torno a la formación de los estudiantes. Hasta ese momento había sido excesivamente práctica. Las nuevas realidades sociales exigen algo más que “preparar a la mujer para ser buena y cristiana madre de familia” y, en el mejor de los casos, “para el servicio de la sociedad”, como rezaba en el objetivo de la primera Escuela del franquismo. (...) Ahora se exigirá más nivel de formación teórica, más relación entre la teoría y la práctica y el reconocimiento del título (de estudios sociales) como universitario (...) Así en la década de los 70 será la de la lucha por la conquista de esa profesionalidad y ese título. Los propios estudiantes, los profesionales, sus organizaciones, las Escuelas, todos se implican en el proceso de reuniones, debates y movilizaciones en defensa de la profesión y de una mejor cualificación que concluirá con el reconocimiento de estos estudios como universitarios en 1983 y la progresiva integración de las distintas Escuelas en sus respectivas Universidades. Puede consultarse en: Sanz, Á. (2001). Acción social y Trabajo social: una revisión histórica. *Acciones e Investigaciones sociales*, 13, pp.5-42.

“Todo eso unido a que en (la ciudad) estaba la posibilidad de hacer los “estudios sociales”, pues decidí ponerme en contacto con dos profesionales, en aquella época en la ciudad podía haber cuatro trabajando en esto, pues no existían los servicios sociales y era, como te diría yo, una ingenuidad ponerte a estudiar eso porque no había mucha tradición en España sobre el tema. Así pues, consulté el plan de estudios y me llevé la sorpresa de que todas las asignaturas me gustaban: se estudiaba psicología, sociología, ética, metodología del servicio social (...) se hacían prácticas..., en fin que yo viendo el plan de estudios eso a mí me gustaba”. [EPD1:2]

“Por aquel entonces existía (...) una Escuela que se llamaba “Academia Profesional San Pablo” (...); era un chalecito allí en un ambiente muy rural, entre árboles, vacas y otras cosas (risas), y bueno, ese centro albergaba los estudios (...) que dependían de una escuela oficial que había en Madrid, de tal forma que en todas las escuelas oficiales que había en España por aquella época, no recuerdo el número, pero podía haber unas treinta, la mayoría adscritas a órdenes religiosas a las que habían venido fundamentalmente monjas italianas por ejemplo, y muy poquitas eran de carácter laico, concretamente en la que yo estudié era un centro de carácter laico, (...) y bueno, pues todos estos estudios dependían como te digo de Madrid, de una escuela oficial por la que teníamos que pasar todos, en el sentido en el que cuando tú finalizabas tus estudios en tu centro, pues tenías que someterte a una reválida que estaba compuesta por tres bloques de exámenes en los que se te examinaba de todo lo que habías estudiado a lo largo de los tres años, y siempre los temarios que se seguían eran los temarios oficiales propuestos por la Escuela Oficial de Madrid, que es la que actualmente se integró en la Universidad Complutense”. [EPD1:1]

“La escuela era privada y tú tenías que pagar mensualidades con una cantidad, yo diría que importante para la época, yo diría que no era barata, y esto fue creo que en el 75-76, y bueno pues me encontré que yo venía del instituto femenino, y me encontré con una escuela muy en precario: desde los recursos de inmobiliario a las condiciones del aula, al horario que estaba asignado a las clases..., todo me dejaba a mí muy insatisfecha en relación a las expectativas que yo me había..., me sorprendió mucho el alumnado, pues había gente mayor, había monjas..., me chocó todo un poco al principio.

El grupo lo formábamos unos quince alumnos y era el grupo más numeroso desde que se fundó la escuela, que fue en el 67, aunque no tuvo ninguna matrícula en el primer año y fue el segundo cuando tuvo alguna matrícula, y había habido algunas promociones con un solo alumno, entonces los estudios eran como muy desconocidos y no había mucha demanda, y lo que nos contaban era que éramos la promoción más numerosa; (...) siempre más mujeres pero bueno, en mi promoción había (...) cinco alumnos, ¡que eso eran muchos para los varones de aquella época!, ¡que “lo social”, era una cosa como muy desconocida y femenina, y después muy vinculada a cuestiones religiosas, muy vinculada a la sección femenina, y todo este tipo de cosas (...). [EPD1:3]

“(...) teníamos psicólogos, sociólogos, antropólogos, algún que otro pedagogo, licenciados en derecho, juristas, trabajadores sociales y asistentes sociales de aquella época que podían ilustrar con su práctica profesional, que eran muy escasos y muy difícil de conseguir (...); cada uno daba (clases) de su materia: sociología general hemos tenido siempre, las técnicas de investigación pues nos las daban sociólogos, la psicología general, la psicología social, también teníamos a médicos, es decir, el perfil es similar al que tenemos ahora; (...). [EPD1:12]

La llegada al centro se convierte en un hito fundamental en su vida puesto que le permite desplegar todas las capacidades que ha desarrollado durante su adolescencia a través de su encomiable labor social como voluntaria y, es entonces, este un momento en el que nuestra protagonista empieza a valorar aún más si cabe el sentido de este tipo de estudios, la necesidad que la sociedad tiene de ellos y es en definitiva lo que le lleva a forjar una filosofía ideológica que le acerca más a la defensa del necesitado, del oprimido.

Este despertar no sólo emerge en la Profesora “D”, sino que se contagia al resto de compañeros que estudian en este centro, y junto a ellos, al margen de compartir una filosofía particular, se crea una muy buena amistad que traspasa las fronteras del propio centro.

“(…) en torno a aquel grupo inicié nuevas relaciones de amistad que no solo se centraron en el ámbito docente, educativo, ¿no?, sino que se trasladó también al ámbito personal, se puede decir que mis amigos de juventud salieron de ahí (...) Entonces ese grupo y las relaciones de pareja que mantenían algunas de mis compañeras con sus novios y eso, pues formamos como una especie de pandilla que hacíamos cosas juntos, a lo mejor hacíamos alguna escapada de viajes cortos (...). Entonces, sí tuvo importancia en mi vida personal como en la vida del centro (...); después, como yo era alumna de primero (...), pero había alumnos de segundo y de tercero, (...) pero bueno, básicamente lo que yo guardo hoy de relación es con las dos compañeras que tengo aquí, que aparte de compañeras (...) les guardo un aprecio especial y tengo una confianza especial en ellas diferente a la que puedo tener al resto de compañeros, quizás porque nuestra relación se retrotrae a mucho tiempo atrás, por sintonía, porque somos de la misma edad, no sé... ellas son las relaciones que más recuerdo. He tenido a personas muy significativas en mi vida que aparecieron y surgieron ahí.”. [EPD1:22-23]

Esta amistad surgida no es solo un vínculo establecido entre compañeros de clase, es algo más, y como tal va a tener una repercusión positiva en el seno del grupo y sobre todo en el seno de la institución que les alberga, pues todos comparten una gran sensibilidad hacia este tipo de estudios y ello por ello desean poseer la mejor formación posible para dar una respuesta acorde a los problemas de una sociedad quebrada. Este es el motivo por el que la Profesora “D” y algunos de sus compañeros, unidos a algunos profesores, poco a poco van mostrándose inconformistas con el tipo de educación que se imparte en el centro y así lo transmitirán al resto de la comunidad educativa.

Esta situación da pie a un periodo de inestabilidad en el centro, en el que ya no solo los contenidos a impartir son objeto de debate sino que las confrontaciones ideológicas emergen y se tornan en vértices de litigios y es entonces cuando los alumnos consiguen dar un giro a la filosofía más pro-franquista que imperaba en el centro, a favor de una filosofía más cercana a la realidad social del país; es un momento en el que los intereses de los profesionales afines al régimen dictatorial se anteponen a la realidad social y las nuevas líneas de intervención que tratan de introducirse en el panorama social de la época.

“Bueno pues al menos yo tenía una mentalidad de renovación social y política, y no sé tampoco por qué me venía, pues yo no tenía ninguna fuente ideológica externa, al margen de haberme movido por la Iglesia, pero bueno, yo tenía mi visión de la pena de muerte, acerca de la democracia..., que me costó también en el instituto algunos disgustos,...); pues bueno, cuando llegué allí me encontré con determinados profesores, intelectualmente motivados y con un enfoque de izquierda, y el alumnado era más diverso: había personas de extracción social acomodadas y entonces pues tenían una posición más conservadora, había gente con una visión

más renovadora acorde con los tiempos, que quería cambiar y que estaba pues ya mostrando o cultivando su posición ideológica y este tipo de... Y yo pues bueno, también estaba en esa fase, y claramente mi posición o yo veía el mundo desde la izquierda [ni tuve un padre, ni tuve un amigo, ni tuve a..., incluso en el instituto me quisieron captar para el partido comunista, y me decían: ¡tú eres muy puritana, pero debías de venir a los encuentros que nosotros tenemos! (aún eran clandestinos), pero yo no tenía ninguna... no me venía ni de ningún cura obrero, no me encontré a nadie....]; pues entonces allí sí encontré un espacio para formarme en ese sentido, de tener una visión crítica ante las cosas, y se creó un ambiente de izquierdas (incluso desertaron algunos, pues deberíamos haber sido un grupo difícil para las posiciones más conservadoras y en el primer año se fueron).

Como vimos que el centro (...) no solo no me satisfacía a mí en el sentido de la formación que daba y todo esto, ni a los demás tampoco (pues creo yo que acorde a los tiempos de transformación social y política), pues decidimos transformar la escuela, (...) y nos pusimos a la tarea (...). Entonces nos reunimos con los profesores, había profesores que estaban de acuerdo con nosotros, y nos planteamos que bueno, que la precariedad de dotación económica que tenía el centro, el escaso tiempo que se dedicaba a las clases (las clases eran por las tardes), estaban como pensadas para personas que trabajaban, no para estudiantes que se querían dedicar a estudiar (que la mayoría de nosotros éramos de esos, no gente que... sino que habíamos terminado COU y querían cursar sus estudios); así empezamos con unas movilizaciones, nos encerramos..., total que de eso salió que un profesor, aquel que para nosotros y al resto de profesores les era realmente un referente a la hora de liderar todo eso, pues se encargó del centro, de la dirección del centro, y el director que provenía de todo el enfoque franquista, ¡pues no lo quitamos de en medio! (sonrisa); bien es verdad que el hombre era buena persona y hacía bien su trabajo, y yo no tenía queja de él como profesor(...). Pero bueno, todo derivó así y también como el problema económico era grave, todo se encaminó a crear un Patronato (...) que financiaba al centro.

Eso se resolvió en nuestro primer y segundo curso, de tal forma que hicimos una transformación del plan de estudios, de tal modo que dábamos lo que había que dar pero además todo lo que nosotros creíamos que teníamos que saber (risas), entonces diseñamos un horario de clase y un plan de estudios absolutamente genuino en España (...). Dentro de las innovaciones que hicimos sobre todo con las técnicas de investigación social, que se dieron por primera vez en España en una Escuela de “estudios sociales”, (...) fue pionero porque claro, éramos capaces de crear, de pensar, así la formación religiosa la sustituimos por una formación ética, rompimos con el enfoque religioso que aunque nuestro centro no era de los más religiosos”. [EPD1:3-4]

Este desencuentro ocasionado en el centro no es más que un claro reflejo del momento político por el que atraviesa la sociedad y la educación española de la época, un tiempo en el que el yugo dictatorial sigue vigente en muchos casos, donde la Iglesia ocupa un papel fundamental en el desempeño de la educación y de la atención social, pero en el que poco a poco, con la llegada de la transición empiezan a vislumbrarse nuevos horizontes de cambio y de apertura hacia nuevas perspectivas de trabajo en los centros de enseñanza, y hacia nuevas corrientes de pensamiento ideológico en el seno de la sociedad.

La transición a la democracia: etapa clave en el devenir de la atención social

Numerosos aspectos de la educación y de la sociedad siguen estando un peldaño por debajo a nivel de priorización nacional y, la atención social seguía siendo uno de estos aspectos que no albergaba un carácter urgente para los dirigentes de la época, a pesar de estar muy reciente el conflicto bélico acontecido años antes. Esta situación provoca que la imperiosa necesidad por la atención social se convierta en iniciativas “clandestinas” respaldadas por pequeños grupos de personas organizados a espaldas del Estado y de la Iglesia con el objetivo de ofrecer ayuda a los más necesitados, pues oficialmente es el organismo Eclesiástico el único que tiene la potestad para trabajar junto a los más desfavorecidos a través de sus congregaciones y organizaciones afines.

“(...) el tema del franquismo nos hizo enfrentarnos con cosas muy... (...) cuando estaba estudiando, (la atención social) era subversiva (es que lo que te proponían los manuales, en España estaba prohibido) y ten en cuenta que teníamos la ley de peligrosidad social, resulta que nosotros trabajábamos con los pobres, marginados, con los sin techos... ¡y un indigente, por el mero hecho de ser indigente y vivir en la calle podía ser encarcelado!, un homosexual, nada más por el hecho de serlo (no tenía que armar escándalo, ni lo tenían que coger en un prostíbulo), sino que era ... ¡tú imagínate donde estábamos y qué sensibilidad social y qué cuestiones relacionadas con...! (...) pues imagínate entonces aquella situación con la ley de peligrosidad social, era una cosa...”. [EPD1:12]

Por lo tanto son las mujeres pertenecientes a las órdenes religiosas las que representan la caridad y la asistencia social de la época, dejando a los hombres otros quehaceres sociales más alejados del compromiso humano, siendo ésta una premisa que se repite durante gran parte de su vida (gran parte de sus compañeros de estudios eran mujeres, mientras que los cargos relevantes en la enseñanza quedaban en manos de los hombres) y que configura un legado de lo social eminentemente femenino, en el que las profesionales del mismo se convierten en los referentes a nivel nacional e internacional a la hora de hablar de este campo de conocimiento teórico-práctico.

“Entonces por aquella época no teníamos una formación muy específica con respecto al tema de la igualdad entre hombre y mujeres, yo llegué a todo aquello por los movimientos feministas, pero a la vez que iba estudiando (...), y fui descubriendo que las pioneras de “estudios sociales” todas eran feministas, sufragistas, todas las que fundaron el “estudio social” (...) eran mujeres, no eran hombres, y después que se vinculaban a movimientos pacifistas, movimientos democráticos, se luchaba por la democracia, se pretendía y había consignas de plantear en las instituciones (en los centros de “estudios sociales”) las reglas democráticas, con independencia de la sociedad en la que tú estuvieras, (...).” [EPD1:13]

“(...) todo esto vino a España con un italiano (...), pero que ya te digo, aquí los pioneros en hacer todo esto de trabajo comunitario fueron Cáritas (en determinados barrios de Barcelona, en Madrid,...) quienes empezaron a hacer este tipo de trabajo comunitario, pero que se lo podían permitir porque era la Iglesia, entonces cualquier otro origen o impulso de este tipo de cuestiones no podía ser, porque ya te digo, todo era objeto de sospecha, de ser subversivo y este tipo de cosas”. [EPD1:6]

Por lo tanto, no es éste un escenario que se transforme radicalmente con la llegada de la transición y la puesta en escena de un nuevo régimen político como es la democracia, sino que este cambio se traduce en un nuevo prisma a través del cual mirar hacia el exterior, hacia Europa, y

concebir la entrada de nuevas ideas políticas, económicas, culturales y sociales en nuestro país. Así estos estudios sociales comienzan a percibir nuevos horizontes con los que llevar a cabo una labor distinta a la que hasta ahora habían venido ejerciendo en la sociedad española, y se da así inicio a un nuevo cuerpo de conocimiento en el que se fusionan las distintas ideas que llegan del exterior con la tradición existente en este campo.

“Pero nosotros vivíamos por el déficit de formación en otras lenguas (con el fracaso que ha habido siempre en España con respecto al inglés, y por lo menos en mi promoción), no había formación como puede haber ahora en los jóvenes españoles, y tampoco teníamos las tecnologías que hay ahora (...); entonces pues ya te digo, dábamos la espalda a eso y nos formábamos con textos latinoamericanos que poco tenían que ver con..., o eran difícilmente comprensible para nosotros en el sentido que nosotros no contábamos con enfoque comunicativo: por ejemplo, el “estudio social” comunitario en la época en la que yo estudié era prácticamente subversivo en España, ¿porqué?, porque no estaban garantizadas, estaban prohibidas, no había libertades públicas, no había libertad de expresión, ni libertad de asociación, ni libertad de opinión..., en esos primeros comienzos (...) todo esto era un poco extraño: entonces tú cogías los textos de “estudios sociales” y todo esto tu decías: ¿para qué?, ¡si se me ocurre ir a un barrio y crear un grupo y ... pues prácticamente tengo a la policía ahí detrás y esto es...!” [EPD1:5-6]

“Después, por otra parte, los textos, las traducciones de los clásicos de los Estados Unidos hablaban de los dispositivos de servicios para la infancia, para la familia... ¡y aquí eso era...! aquí teníamos puramente la beneficencia que era graciable, era un dispositivo que tenían los ayuntamientos (que tenían un trabajador social) al que tú ibas y si querían te ayudaban y si no querían no te ayudaban, (...) entonces ellos tenían una tradición que desde luego aquí vino con la democracia, con el gobierno socialista de Felipe González, con la implantación del sistema público de servicios sociales, (...). Pues entonces como te digo, la formación era muy humanista y te daba la posibilidad de pensar y de tener criterios, pero al mismo tiempo poca formación técnica, pocas herramientas técnicas para manejar tu trabajo profesional”. [EPD1:6]

Es un proceso de transformación muy lento en el que la Profesora “D” observa cómo los intereses contrapuestos ralentizan en gran medida los avances que se rescatan de otras sociedades más evolucionadas en el marco social y son las presiones, que se producen en pequeños reductos, las que paso a paso, logran introducir en el contexto nacional cambios a escala pequeña que hacen que la intervención social en la comunidad sea un elemento a tener en cuenta en la educación. Y claro ejemplo de ello es lo acontecido en el centro en el que la Profesora “D” cursa sus estudios, donde la presión ejercida por los alumnos y aquellos profesores que denotan esta imperiosa necesidad de cambio, conduce a una metamorfosis en el plan de estudios y en la forma de afrontar este campo de conocimiento.

“(...) nos organizábamos en asambleas, las asambleas estaban formadas por alumnos y profesores, sacábamos datos sobre la situación económica, habíamos hecho una revisión del plan de estudios y nos planteábamos: ¿esto es lo que hay que saber según la Escuela Oficial y de lo que hay que rendir cuenta en la reválida y, obviamente, no se puede tocar pero ¿qué debemos de saber que no está aquí incluido?! de ahí que los cambios/complementos que incorporamos en el plan de estudios no lo cambiaban. Para eso éramos totalmente autónomos, y de mutuo acuerdo diseñamos, definíamos, hacíamos un equipo entre alumnos y profesores

incluso a la hora de plantearnos definir determinadas materias, se tomaba en cuenta nuestra opinión, era también muy seductor todo eso porque tú podías participar pero ¿eras participante realmente!, y luego en las clases y eso pues había mucha participación del alumno y eso, pero dependían básicamente de los profesores ¿no?” [EPD2:23]

“(…) nosotros cubríamos con los mínimos y lo que hicimos fue ampliar el horario de clases, o sea, lo que había que dar se daba, solo que las clases no eran de siete a diez, sino que empezábamos a las tres de la tarde y acabábamos a las nueve de la noche (...); entonces hicimos unas cosas, ahí tuve lógicamente una gran oportunidad de entender un sistema educativo totalmente diferente del rol pasivo en el que yo me había educado, en el que de estar ahí escuchando la clase esto y lo otro...” [EPD1:5]

“Esa trayectoria marcó pues de manera importante mi vida, pues significó que tenía que implicarme, que hacer cosas, que no todo se me daba, sino que yo también tenía que dar... y entonces preparábamos trabajo de manera muy concienzuda, era una formación que supuestamente entendíamos que era deficitaria y que nosotros éramos críticos con esas cosas (...)”.[EPD1:6]

“(…) supuso asumir la responsabilidad, en la medida en que era alumna, yo participaba e iba a los encuentros de nivel andaluz de las escuelas de asistente social de entonces (a una que otra siempre iban algunos profesores) y yo era de las que iban a esos eventos y a esos encuentros y pude darme cuenta de lo avanzado que era nuestro enfoque con respecto a lo que se daba en otros centros (...)”.[EPD1:4-5]

Mientras toda esta vorágine sigue su senda, la Profesora “D” avanza paralelamente con sus estudios en el centro tratando de obtener la mejor formación posible con el objetivo de afrontar las duras situaciones que le esperan en el exterior, pero algo está cambiando, y es que este proceso de idas y venidas ha generado en ella cierta inseguridad hacia su formación, duda en ciertos momentos de su capacidad de reacción ante los distintos casos que ha de afrontar.

Aún así, la titulación le brinda la oportunidad de corroborar estos pensamientos o de descartarlos gracias a las asignaturas prácticas que le obligan a salir del centro y a enfrentarse cara a cara a los problemas, pues es aquí cuando verdaderamente la Profesora “D” se da cuenta que todo el esfuerzo que ha realizado hasta ahora no ha sido en balde y que gran parte de lo que está aprendiendo tiene una aplicación práctica en el seno de la sociedad, la cual le va transmitiendo la otra parte que complementa su formación para convertirse así en una profesional de lo “social”. Será pues este escenario el que le otorgue la posibilidad de experimentar importantes vivencias personales y profesionales que le sirven de impulso necesario para proseguir con su cruzada a favor de esta profesión. De ahí que todo lo vivido nos guíe hacia –alguien que está dispuesta a ofrecernos todo lo que necesitamos sin ningún tipo de “tapujos”, es una docente que en todo momento expresa lo que siente y piensa y nos lo hace saber, logrando así generar un clima muy amigable a la hora de establecer una “charla” con ella– [DPD4: 23].

“Así, en el ámbito de mi formación profesional me encontré con un enfoque pedagógico absolutamente novedoso, en el que no solo el profesor proponía sino también los alumnos y las clases eran participativas, teníamos un enfoque de formación con respecto a lo que tenemos ahora, pues fundamentalmente humanista, poco técnico (...); en aquella época tampoco contábamos con profesionales con experiencia, y los textos que había en España (...) nos

nutriamos de Latinoamérica y de las traducciones que fundamentalmente en Argentina se habían hecho de textos de Estados Unidos, y dimos un poco la espalda a la tradición europea (...). [EPD1:5]

“Después, yo tenía en aquella época una cierta inseguridad de decir: ¿Podré ser yo profesional del trabajo social con esta formación?, aunque estaba parcialmente satisfecha, pues también era consciente de que me faltaban recursos más técnicos, [siempre la filosofía implícita y explícita que había en aquel momento en la escuela, pues nos decían que una formación puramente tecnicista nos hacía tecnócratas y que eso no era, que la formación humanística era la adecuada (había un enfoque más en esa línea], y claro, pero yo tenía mis ciertas dudas y siempre...: por ejemplo, cuando empecé mis prácticas yo estaba en esa disyuntiva, en ver hasta dónde da mi capacidad con esta formación (que hoy soy consciente de que tenía lagunas, que tenía deficiencias que no eran propias de este centro, sino que en general había esa tendencia, yo no digo que en el centro en que yo me formé, ... sino que en España todavía “lo social” era muy religioso)

Entonces como te digo, en aquella época puse a prueba en mis prácticas mi formación, porque no había pudor en que nos diesen casos para llevarlos (...), pues en aquella época (...) los informes los hacía la guardia civil; yo estaba en el patronato nacional de protección de menores (de aquella época) haciendo mis prácticas: aquello era una habitación absolutamente lúgubre, con una mesa de despacho de madera, y bueno, ¡un frío que hacía allí!, (...) ¡era una cosa muy triste!. Entonces nos dieron los casos que había que investigar (...), entonces nosotros leíamos los informes: (...) y decíamos: ¿Esto qué es? Entonces nosotros tampoco estábamos seguras (sonrisas) de darle un rigor y una objetividad a los casos”. [EPD1:7]

“Cambiaría cosas desde el punto de vista técnico, pero para no tener una formación técnica, fuimos muy intuitivas (...) y quizás ese enfoque tan humanista nos dio ese enfoque tan riguroso (...) Ése fue quizás el caso que (...) nos desmontó todo (...) fue una situación ya te digo, muy por encima de nuestra experiencia personal y de nuestra formación, pero creo que a mí por lo menos me hizo pensar favorablemente por encima de esa formación que yo había tenido”. [EPD1:10]

Así transcurren los tres años en los que la Profesora “D” realiza sus estudios y en los que ha notado una evolución muy positiva desde su llegada, pero a pesar de ello, la sociedad va incorporando muy lentamente profesionales de este ámbito a los distintos servicios para los que están formados, con lo que nuestra protagonista tendrá que ingeniárselas para sacar partido a su formación y es así como decide recurrir a una iniciativa compartida con una compañera para actuar profesionalmente de cara a la atención social y tratar de no alejarse de un escenario que conoce bastante bien.

El ingenio como seña de identidad en el acceso al mercado laboral

La única forma de ofrecer sus servicios a la sociedad sin hacerlo de forma “ilegal” o a través de iniciativas personales que no tienen el suficiente alcance como una acción coordinada, es a través de la adquisición de alguna de las subvenciones que el gobierno otorga a las instituciones reconocidas para la promoción de labores sociales (fundamentalmente la autoridad eclesiástica), opción que se plantea como primer objetivo tras finalizar sus estudios.

Esto le lleva a recurrir a la Iglesia como socio-colaborador con el propósito de obtener una subvención para un proyecto enfocado hacia la alfabetización e higiene de los niños de familias necesitadas escolarizados en centros públicos. Es la única manera en la que la Profesora “D” puede ayudar a los más necesitados y por la que su formación no caerá en el olvido, sino todo lo contrario, una vez obtenga la subvención, será la profesional que ponga en marcha el proyecto y genere una iniciativa social en torno a él, aunque no será tarea fácil.

“(...) con este afán de querer cambiar las cosas, salgo de (los estudios), e imagínate no había servicios sociales, y me asocio (yo ya tenía una posición agnóstica en aquella época) con el párroco de mi barrio y decidimos pedir una subvención que había para minorías étnicas, que daba el Ministerio de Cultura curiosamente, no de asuntos sociales como ahora (...), y como en el barrio en que yo vivía (...) la parroquia era una parroquia muy comprometida, y había una zona (...) en la que vivían familias gitanas, pues a través de la parroquia, pues yo no tenía puesto de trabajo, y como (profesional de lo social) ahí sola, sin nada, no podía solicitar una subvención, pero la parroquia sí, pues era una entidad que podía respaldar una campaña; ¡total!, que ya te digo, como agnóstica me asocio con el párroco de mi barrio, (había dos y eran muy buenas personas los dos) uno se identifica y tiene más capacidad de empatizar conmigo y el otro me decía: ¡bueno vale! que tú eres agnóstica (que no pasa nada), que no puedes dar el salto (...). Pero bueno, me aceptaron perfectamente desde esa condición y tramité una subvención junto con otra compañera (que les dije yo a ellos, que no vivía en el barrio y que me la traje yo), que era una compañera de mi promoción y amiga; y quedamos en preparar la subvención, solicitarla, hacer el proyecto para que viniera el dinero a la parroquia y a partir de ahí empezar el trabajo con esas familias (a partir de ahí empecé creando el propio empleo, cuando se dice ahora lo del emprendimiento...)”

Y ya te digo, yo ahora me sorprende pero en aquella época yo lo veía natural, (...) pero ahora me sorprende: ¡vaya el arrojo de inventarte esta cosa, asociarte con los párrocos...! (¡que era agnóstica!, porque si eres católica de un grupo del barrio, pues tú imagínate, eso era mucho más fácil) y además ya te digo, personas maravillosas que no pusieron ningún impedimento y no me sentí discriminada”. [EPD1:15-16]

Tras superar un primer escollo como es no pertenecer a ningún estamento religioso y tratar de colaborar de forma directa con la Iglesia, la Profesora “D” recibe con aprobación la concesión de la subvención a su proyecto y es un momento en que se demuestra así misma las capacidades que alberga para este tipo de profesión, aunque nadie ha dicho que vaya a ser todo más fácil a partir de ahora; tras la concesión de la subvención y a pesar de contar con su compañera de trabajo, ésta parece ser que no es una opción del todo aprobada por la propia Iglesia, quien en la totalidad de los casos selecciona al personal encargado de desarrollar los programas sociales que acoge la institución.

Supondrá por tanto un gran esfuerzo y parte de negociación para que se aprueben las condiciones y se inicie así su puesta en marcha.

“Pues en esa parroquia lo que yo diseñé fue una campaña de higiene y alfabetización que requería la participación de maestros, tuvimos contactos con algún que otro enfermero y trabajadores sociales, es decir, el diseño de aquel proyecto para el que pedíamos las subvenciones que había para las minorías étnicas, que ya te digo, estábamos gestionados por Cultura, pues organice todo aquello: formamos un equipo profesional, empecé a tener algunos alumnos en prácticas (...), pues claro en las escuelas la gente te pedía ayuda para que

acogieras a algún alumno en prácticas, (...) y que tuvo tres ediciones: durante la primera y la segunda yo estuve dedicada a eso exclusivamente, y durante el verano que se suspendía la campaña, pues también nos encargábamos de organizar las colonias de verano con el apoyo de Caritas (...).

Y bueno, transcurrió mi experiencia (yo la considero positiva), hacíamos algún encuentro (...) e íbamos todos los profesionales que participábamos; había más maestros que (profesionales de lo social), que éramos dos, y bueno había tres o cuatro maestros, (...) (por supuesto el personal de maestros y eso se encargaron los sacerdotes de seleccionarlo y todo esto), entonces hacíamos cosas en común, (...) y bueno aunque éramos de colectivos profesionales diferentes, la diferencia no era exactamente por ser diferentes profesionales sino por la ideología de cada uno (...) y en aquel momento, por todos los cambios sociales se era muy sensible a este tipo de cuestiones, (...) y, sí había una diferencia en la manera de tratar las cosas, (...)”[EPD2:24-25]

Una segunda dificultad que la Profesora “D” encuentra en el desarrollo de su proyecto es el propio contexto en el que éste se desenvuelve; ya no son prácticas como las que había realizado en el centro de formación años antes, ahora su actuación en el contexto social se vincula con un escenario mucho más complejo, en el que la capacidad para resolver situaciones-límite se torna como una condición necesaria para salvaguardar la vida de las personas y demostrar que verdaderamente la acción sobre ellas tiene los efectos deseados. Ahora es ella quien se enfrenta directamente, sin intermediarios, a la cruda realidad y es ahí donde experimenta vivencias que marcan su vida.

“(...) Resulta que en esa campaña de higiene y alfabetización yo trabajaba con gente de etnia gitana, muy marginada, familias absolutamente desestructuradas, menores que conocí con cuatro años y que yo sabía que iban a ser delincuentes, etc., pues enfrentándome a todo eso, (insisto en que son las condiciones que la vida te ofrece y cómo te pueden llevar a una cosa ¿no?) y yo decía: ¿cómo se puede saber que este niño con cuatro años va a acabar como acabó?, y acabó así (...).” [EPD1:16]

“(...) La precariedad era tremenda y yo estaba muy preocupada por esta familia, ¡porque hay que ver, una familia que tiene muchas cosas positivas y que esté en estas circunstancias!; tramité, le di carácter urgente, me pasaba periódicamente por allí a ver cómo iba la cosa, y me decían que faltaba personal y que estaban los expedientes acumulados, y yo veía unos tochos de expedientes y yo les decía: ¡pero es que mira, esta familia...! yo intentaba darle una prioridad, me era durísimo [...]. Entonces lo cogieron (la policía), y en el juicio el párroco habló conmigo y me dijo: mira, ¿por qué no vas tú a testificar a favor en la defensa de él?, y pues claro tuve que testificar; (...) dije que evidentemente los recursos de la sociedad se habían activado, solo que la sociedad no había dado respuestas, (...) yo tendría unos 23 años o así, y mi sorpresa fue que el único absuelto fue él, (...) y después los abogados defensores de los otros tres vinieron a buscarme y me dijeron: señorita, ¡qué bien ha estado usted y no sé qué!, y ahí yo descubrí mi poder (...), y ahí también dije: ¡ésta es mi formación!, pues fíjate sin haber tenido una formación específica en un tema concreto he sabido defenderme con mis propios criterios, con mi capacidad de pensar en la situación y llevar a la sensatez y el sentido común, pues no hice otra cosa, no tenía nada (...).”[EPD1:17-18]

En aquella época (...) me reforzaron profesionalmente, y de los que me he retrotraído en el tiempo a aquellos momentos, porque me quedaron muy grabados por ser las primeras experiencias en las que tuve la oportunidad de tener un rol (...) complicado [...] Hubo muchos

casos de esas situaciones que cuando menos te lo esperas, te encuentras allí algo que era una prueba durísima contra los prejuicios, y entonces eso, pues yo veía que era impactante pero me sabía recomponer, me recolocaba. Yo decía que esa formación no trató todos estos temas, pero me dio elementos para manejar bien en situaciones complicadas (...)". [EPD1:20]

Todo ello le ayuda a ir conformando una personalidad y una profesionalidad digna de ser respetada por todos aquellos que la rodean, y de agradecer por aquellos con quienes comparte toda su humanidad. A pesar de esto, la Profesora "D" cada día es más consciente de un "lastre" que la acompaña desde hace un tiempo y que de ahora en adelante se ha vuelto cada vez más pesado y difícil de sobrellevar en una sociedad que no le tiene capacidad para aliviar tal carga; hablamos del género.

A partir de su primera incursión en el mundo laboral con el desarrollo de la campaña junto a la Iglesia, la Profesora "D" es mucho más consciente de la devaluación que sufre la mujer⁸² en la sociedad de la época, y de los grandes retos a los que tiene que hacer frente para recibir un trato digno, pero en ningún caso igual al que recibe el hombre. No es la primera ni será la última vez que emerge en su vida la condición de "ser mujer". Con anterioridad ya había apreciado cómo determinados estatus, labores, situaciones, etc. de la vida social estaban copados exclusivamente por hombres y las mujeres recibían un trato diferente o se les impedía el acceso a gran cantidad de derechos de los que gozaba el género masculino. Y es ahora, cuando desarrolla una labor profesional, cuando por el mero hecho de ser mujer emergen numerosas dificultades para realizar precisamente una labor que casi en exclusividad se atribuye a las propias mujeres, en el sentido de emplear la caridad y la humanidad como atributos con los que socialmente han de estar comprometidas.

"(...) cuando tenía que ir a hablar con algún organismo o algo de esto, y me encontraba con hombres, yo que ya era profesional, me decían: ¿y tú hija de dónde vienes?, ¿eres alumna?, me veían como –después con la edad no tuve mayor problema– a lo mejor mi inexperiencia, mi manera de expresarme, le daba datos de otro tipo, ¿no?, tampoco sé decirte. Lo que yo me encontré es que mi imagen no decía lo que yo era, era una cosa cuando me encontraba con hombres, pues las mujeres enseguida entendían lo que yo era, pero sí, tenía problemas con los hombres: no sé si era por la edad, porque era muy jovencita o era por la condición de mujer, ¡y claro eso costaba! (...)" [EPD1:16]

Pese a ello es una mujer fuerte y prosigue con su labor al frente de esta campaña durante los tres años en que se desarrolla; éste será un camino cargado de recompensas y de aprendizajes

⁸² "El papel de mujer era el estereotipo de madre y ama de casa y el del hombre el ser el proveedor material para la familia. Este adoctrinamiento no varió sustancialmente en el periodo de apertura del franquismo, sin duda la religión era una fuente de legitimación de este estereotipo de feminidad, pero el régimen a través de la Sección Femenina reivindicaba en los primeros 40 que la inteligencia es cosa de hombres y que una mujer no ha realizado nunca una invención mecánica, ni ha tenido el genio de la creación musical... La Iglesia apuntaba, en 1938, por boca del Cardenal Gomá, primado de España, que las virtudes sociales de las mujeres son la modestia, la abnegación y la generosidad [...] El periodo de la transición fue un marco político propicio para el movimiento feminista español pues el interés que el tema de la mujer despierta hace que los partidos políticos creen organizaciones de mujeres. [...] La Constitución Española de 1978 estableció el principio de igualdad y no-discriminación e instó a los poderes públicos a promover las condiciones para que la libertad y la igualdad fueran reales y efectivas, y para que los obstáculos que la impidieran y dificultaran su plenitud, fueran superados. Estos objetivos se han plasmado en la puesta en práctica de políticas, programas y actuaciones que se han intensificado en los últimos años, para propiciar una participación igualitaria de las mujeres, en la sociedad, y garantizar no sólo la igualdad formal, sino también la igualdad real y de hecho". Puede consultarse en: Alonso, M. y Furió, E. (2007). El papel de la mujer en la sociedad española. *Economía Aplicada - Grup d'Investigació - N° 19 Economía, treball i territori*. Universidad de Valencia.

impartidos a golpes de experiencias muy significativas que moldean su personalidad y su formación. Y no será hasta el año 1982 cuando a la Profesora “D” se le presenta un nuevo reto en su vida: le ofrecen trabajar como profesora en el mismo centro en el que cursó sus estudios varios años atrás, situación que vuelve a generarle dudas e inseguridad sobre sus habilidades y destrezas pero que, tras una valoración junto a su pareja acepta, convirtiéndose ésta en el punto de partida a toda su posterior trayectoria como profesional de “lo social” en el seno de la educación superior.

“La experiencia profesional que fue allí (la parroquia) que estuve allí tres años trabajando, y ya el último lo combiné con la docencia en la Escuela de “estudios sociales”, y entonces ya me enfrenté a otros retos, y me llegó mi motivación pedagógica (...).”[EPD1:20]

“Entonces, el tercer año de esto me surge una plaza para llevar prácticas en la Escuela de “estudios sociales”, me avisan: ¡mira hay esto!, ¿qué te parece?, ¿te podrías presentar?, total que en principio yo era reticente a meterme en... porque consideraba que no tenía ni los conocimientos ni la experiencia suficiente para dedicarme a eso ¿no?, y a pesar de que me habían avisado y me habían dicho: ¿por qué no te presentas? y todo esto, pero yo estaba en la duda por este motivo; pero entonces mi marido, que entonces era mi novio me decía: ¡pero bueno, pero tanto dejar de asumir responsabilidades, ¡a ver cuando empiezas!, porque todo el mundo es novato y tú que te crees que el que empieza el primer día en la clase... todo el mundo tiene que empezar por ahí y si después quieres llegar a ser algo más...!, vamos el sentido común. Él estaba (...) todavía estudiando (...) y bueno, fue él el que un poco me empujó, y total que decidí presentarme (presenté un plan de planificación de las prácticas que era lo que me pedían y después una entrevista), y nada (...) me seleccionaron, acepté, y empecé a compatibilizar el trabajo de supervisar prácticas con el tema de la campaña”. [EPD2:25-26]

El despertar pedagógico: el retorno a la Academia Profesional

Se abre ante la Profesora “D” una nueva etapa en su vida, una etapa en la que tras compaginar durante un año ambos trabajos se vuelca exclusivamente en su labor como docente en la “Escuela Profesional San Pablo”, donde llevará a cabo la coordinación de las prácticas de los estudiantes y donde tiene la opción de contrarrestar esos miedos iniciales que le llevan a las dudas e inseguridades y demostrarse así misma su valía, y en la que seguir demostrando que su condición de mujer no es ningún obstáculo ni para ella, ni mucho menos para la profesión y las personas con las que trabaja.

“Continué en las dos cosas y entonces, cuando empecé a llevar a alumnos en prácticas a las instituciones ahí pues me encontré con que prácticamente no había mucha diferencia de aspectos entre los alumnos y yo, (risas) y no había posibilidades de que a mí me distinguieran cuando yo entraba en contacto con algún centro o pedía que se abriera algún centro nuevo centro de prácticas y todo esto, y nada, ¡me veían como alumna por mucho que dijera que era profesora!, sobre todo si eran hombres, ¡como que no se lo creían! (...), no iba así como un aspecto de señorita sino que podía vestirme igual que cualquier alumno de aquella época y entonces me pasaba eso, y ensayaba en mi casa una y otra vez, ¡a ver cómo me las manejaba yo para que desde el principio supieran que yo era la profesora e iba a presentar a los alumnos! (...) me costaba mucho eso.

Con los alumnos yo tenía como mis miedos de no tener capacidad de aportarles lo que realmente necesitaban y todo esto, pero mi gran sorpresa fue que en ese primer año de

prácticas y después al año siguiente que di una asignatura teórica (llevaba también las prácticas y ya me desvinculé de lo de la campaña, porque es que ya me costaba a mí las dos cosas y tenía que elegir, ya tanto pues me preparaba las clases y bueno, pues era un mundo (risas), prepararme una jornadas de clases, (risas) me costaba la vida), y ya te digo, en aquellos primeros años la relación con los alumnos fue absolutamente formidable, creo que se identificaban conmigo o no sé qué pasaba que bueno, me valoraban muchísimo, me estimaban mucho, se despedían al final del curso muy afectuosamente conmigo, me reforzaban positivamente, ¡todo lo que yo no me esperaba desde luego!, porque yo era como más consciente de mis limitaciones que de mis potencialidades aunque sí que es verdad que trabajaba mucho, todo me lo preparaba, todo estaba previamente preparado, yo no era espontanea para nada,(...)”. [EPC2:26-27]

En un primer momento realiza un gran esfuerzo con el que demuestra que es una profesional cualificada y que desarrolla su trabajo de forma exitosa, por lo que durante el primer año se centra en presentarse como un ejemplo para los alumnos, alguien en quien éstos proyectarse, también en conseguir que su labor en el aula tenga un efecto en el contexto social, con lo que la didáctica se configura como el argumento esencial para desarrollo de sus clase y es así, como poco a poco y a causa del éxito académico y profesional junto a sus alumnos, adquiere un grado de satisfacción personal que le impulsa a seguir con ese tipo de iniciativas.

“De mi etapa primera yo creo que me esforcé en el sentido que siempre fui consciente de que la didáctica era importante, y de que yo tenía que tener mis propias estrategias como docente de cara a lo que pretendía conseguir ¿no?, y saqué cosas de Paulo Freire, de la psicología del aprendizaje social de Bandura (...), descubrí a Edward Christian Lindeman, que también trabajó la pedagogía del adulto, la alfabetización de adultos (...), me interesó mucho todo lo que él decía porque también trabajó bien la estrategia educativa (...), yo he seguido como si dijéramos siempre los referentes que “lo social” me ha aportado en pedagogía, y también he reflexionado mucho sobre lo que han ido dejando cada uno de ellos en la manera de enseñarlo (...).”.[EPD2:33]

“Luego, con los alumnos siempre estaba preocupada de darles y aportarles lo que realmente necesitaran, busqué siempre elementos técnicos de orientación y todo eso; fui muy sistemática en organizarles la tarea... Todo eso, sí lo hice a diferencia de lo que yo había recibido, pero yo tenía mis inseguridades y yo creo que por un proceso de identificación (porque eran capaces de ponerse en mi lugar, creo que fue eso, bueno es la explicación que yo le di y que todavía le sigo dando) tuve por tanto una suerte con las primeras promociones de mis alumnos, porque lejos de hacerme la vida imposible por novata (...), algo de eso pasaba porque me reforzaban muy positivamente, ¡como que me querían y todo!, era una cosa que me la encontré, sinceramente, que yo ni la pretendía, que ni yo creo que pusiera esfuerzo en eso, me pudo salir sin... pero yo ponía el esfuerzo en la otra parte, a la que yo me empeñaba y dedicaba. Y luego, las clases teóricas me eran cómodas porque yo era consciente de mi capacidad de comunicarme, pues en muchas ocasiones, en clases yo había expuesto trabajos y había sido capaz de estar una hora hablando delante de mis compañeros, me lo había preparado y yo confiaba fundamentalmente en la preparación (diccionarios, enciclopedias, libros básicos...), yo tenía todo, yo repasaba el tema, me estudiaba el guión, yo no sé qué cantidad de horas dedicaba en aquel momento,(...) así que ya te digo mi primera experiencia muy buena”. [EPD2:27]

Inclusive llega a matricularse de una nueva titulación con la que adquirir nuevas estrategias para el desempeño de la práctica docente en el aula y es aquí donde descubre a importantes referentes en el diseño y desarrollo de teorías de la enseñanza y del aprendizaje que le abren nuevas posibilidades de acción en su práctica profesional.

“(...) yo emprendí iniciativas e innovaciones pedagógicas porque en el año que yo estudié (estudios ligados a las Ciencias de la Educación) descubrí, y quizás ha sido un referente en mi vida como docente a Paulo Freire (...). Para mí Paulo Freire era un referente porque yo era consciente que además de saber de lo que sea, yo tenía que tener un enfoque pedagógico, (...) descubrí sintonía ideológica con él, me encantaba y utilizaba determinadas expresiones (...), para mí fue un impacto importante: yo siempre en la primera clase a los alumnos les hablaba de mi enfoque pedagógico (...) les hacía referencias sobre éste y, cómo te diría yo, yo era una profesora admirada y era un referente para los alumnos desde hace mucho tiempo, yo era consciente de que era valorada con reconocimiento en aquella escuela (eso antes de entrar en la universidad), y quizás fuese porque mi discurso era seductor o embaucador con el alumno o algo de esto, ¡que, a mí me iba bien!, me entendían, les gustaba. (...) Yo me hacía evaluaciones con los alumnos anónimas, es decir, yo diseñaba el sistema de evaluación (...) y me salían evaluaciones que ya te digo, yo la primera vez que me evalué me evalué, yo sola (...), y entonces eso a mí me venía bien”. [EPD2:31-32]

Aunque como puede suceder en cualquier proyecto profesional, existen situaciones en las que se pondrá a prueba a la propia persona y la Profesora “D” no será menos; a pesar de tener una magnífica relación con el alumnado y trabajar muy a gusto en el aula, cada año el grupo de alumnos varía y, por tanto, en ciertas ocasiones vive algunas experiencias que le exigen administrar estrategias profesionales con las que salvaguardar la situación y evitar así posibles conflictos a distintos niveles.

Todo ello lo logra a través de –un relato en el que cobran relevancia los acontecimientos más significativos en el transcurrir de su vida y desde los que se explica por sí mismo la direccionalidad que ha tomado esta última– [EPD6:26].

“(...) mis años allí en la escuela transcurrieron así, yo diría que sin grandes problemas, tuve alguna vez algún grupo difícil o algún alumno complicado, pero bueno, tampoco, quizás la situación más complicada y cuando tuve miedo en tutoría en realidad, en aquella época, fue con un alumno (...), que a la hora de hacer prácticas, (...), este chico tenía problemas de actitud, (...)”. [EPD2:34]

“Y después incluso ha habido movimientos en determinados grupos de alumnos (...) de buscar sistemas de aprendizaje alternativos a la enseñanza magistral por mi presentación de Paulo Freire, y por seguir el enfoque de Paulo Freire, que también en aquella época la dirección decía: ésta les come “el coco” a los alumnos con Paulo Freire, pero vamos que lo que yo les decía (risas), pero parecía que yo era un poco subversiva contándoles el tema de Freire (...)”. [EPD2:34]

“En otra época también tuve una alumna histérica (...) pero lejos de aquello, luego mis relaciones con los alumnos bien y ya te digo, mis pinitos pedagógicos me iban dando indicios de que la cosa iba bien de aquellos años de la escuela”. [EPD2:36-37]

Pero al margen de estos pequeños reveses, a fin de cuentas inherentes en la profesión docente, la Profesora “D” experimenta lo complicado que se vuelve la superación de la segunda de las premisas señaladas: demostrar que por el mero hecho de haber nacido mujer es una profesional plenamente capaz de realizar su labor como docente en el seno de la institución educativa de igual o mejor forma que lo hace un hombre, a lo que además se le incorporan las envidias que emergen en el centro con el resto de compañeras quienes la contemplan como un rival y no acaban por entender muchas de las decisiones que toma.

“Como era coordinadora de prácticas (...) era una tarea adicional que no tenía complemento, yo gestionaba las prácticas, colocaba a todos los alumnos, y yo no recibía nada, y dijeron: bueno pues el despacho que tiene el teléfono también para ti, así que otra tarea más, claro porque yo era la que tenía que entrar en contacto con las instituciones, con esto y con lo otro (¡claro esto tenía su lógica!), pero eso no es lo que se veía, lo que se veía era “la favorita”, ésta pues... fantaseaban sobre lo que yo pudiera hacer en privado... y evidentemente la mala de la película era yo, y eso me creó una situación muy difícil en mis años profesionales con mis compañeras. Yo diría que las dos direcciones de mujeres que hubo en aquella época fueron poco hábiles en la relaciones y en el trato con el resto de mis compañeras, (...) Y estaba ahí en una posición en que me odiaban por una parte, (risas) y por la otra hacían cosas que yo tenía mis problemas de conciencia de esto, hasta que también me planté con los de arriba y como te puedes imaginar recibí consecuencias y me quedé ahí en tierra de nadie (...) se creó, ya te digo, una situación un tanto complicada para mí, que ha sido un rol que he mantenido durante cierto tiempo (...)”. [EPD2:30-31]

“Tenía también muy buena relación con los alumnos lo cual me ayudaba a mí a compensar las tensiones a las que estaba sometida externamente, por una parte mis compañeras, por otra (...) pues un poco los de arriba o los de abajo, intentaban “darme palitos”, (...) y entonces claro, ya por supervivencia tuve esa capacidad de ser asertiva, de no sentirme atacada, sino de devolver la pelota (...). Esos recursos que yo personalmente desarrollé o esas habilidades y después lo bien que iba con los alumnos, pues yo pude subsistir en un ambiente que ya te digo, que era complicado y era malo para todo el mundo (...). [EPD2: 32]

Ésta es una situación difícil que además de experimentarla en el trabajo, se hará extensible al marco social en el que desenvuelve la Profesora “D”, no sólo en el momento en que como mujer decide incorporarse al mercado laboral, sino cuando decide cumplir con otras prioridades en su vida, tales como casarse o tener hijos a la vez que lo comparte con su labor en el centro.

La maternidad: felicidad personal, sacrificio y ralentización profesional

Son momentos en los que la sociedad intenta evolucionar a pasos agigantados para tratar de integrarse en la modernidad y en el desarrollo, pero en la que todavía permanecen algunos restos más conservadores que defienden unos valores más tradicionales y anclados al pasado; es ahí donde la Profesora “D”, a raíz de lo vivenciado en el centro, descubre cómo muchas injusticias a nivel social son poco a poco erradicadas a través de los grupos de presión social que se empiezan a movilizar por las ciudades y que buscan dar un vuelco a la mentalidad social de la época.

En esta misma línea, la Profesora “D” tiene muy claro, por convicción, que como mujer tiene todo el derecho a cumplir sus sueños y que nada ni nadie se lo va a impedir. Con esta filosofía llega el momento en el que da el primer paso para cumplir uno de sus sueños: a mediados de los 80 contrae

matrimonio con la persona que había sido su pareja durante todos estos años y fruto de esta relación nacerá su primera hija. Este es un acontecimiento muy celebrado y que además de traer la felicidad al hogar de nuestra protagonista, también se acompaña de la aparición de nuevas dificultades ocasionadas por multitud de factores que parecen alinearse en torno al acontecimiento de su maternidad y que le obligan a tener que ejercer un rol diferente en cada una de las figuras que tiene que representar: madre, padre, estudiante y profesional de la enseñanza.

“En mi formación más allá de lo que mi posición política me marcaba, los derechos de la mujer, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, el derecho a tener hijos y poder trabajar, ... esas cosas eran las que yo me iba planteando y me iban retando como persona, a ser madre, trabajar, ... y claro pues me ha costado mucho.

Yo entiendo que mi generación, que se inspiraba en la generación del mayo del 68, cambió el modelo (no reproducimos el modelo de vida de nuestros padres) y creamos nuevos modelos educativos para nuestros hijos, creamos un modelo y una relación diferente de pareja, han sido muchos proyectos, una generación quizás muy compleja de vivir, rica, intensa (pues claro todo era cambio) y sí, muy duro”. [EPD1:15]

“Después ya me casé y me surgieron ciertas complicaciones, en el sentido de que mi marido no había hecho la milicia universitaria de aquella época y yo siempre le había recomendado (...) que objetara conciencia, pero es que en aquella época los primeros objetores de conciencia fueron encarcelados, por negarse como desertores (...). Él, el año que terminó la carrera, ya en junio había sacado también la oposición en el ayuntamiento (...) y entró a trabajar, (...) y yo los primeros años del centro ganaba poquísimo dinero, era todo muy precario, pero precisamente en aquella coyuntura ya habíamos conseguido que el patronato se consolidara, (...) entonces se nos hicieron contratos y yo pues tenía un contrato indefinido por primera vez, con un salario razonable, (...) bueno, todo estaba en ese sentido bien, pero ¿qué pasaba?, que claro mi marido tenía que hacer el servicio militar (él se fue cuando nuestra hija la mayor tenía cuarenta días) pues yo lógicamente me podía abastecer por mí misma lo cual significaba poca carga familiar, pero yo tendría que renunciar a mi puesto de trabajo, pero eso obviamente eso no lo iba a hacer, entonces era el momento en el que empieza toda la coyuntura económica poco favorable, (...) y ahí tuve una coyuntura difícil como mujer, pues imagínate, sola y con una hija pequeña, que se la dejaba a mi madre en aquel momento, porque tampoco en la escuela aunque todo se había regularizado económicamente teníamos garantía de cobrar cada mes (...).

Entonces tuve esa época difícil, coincidió también, (...) con que me matriculé en primero de “estudios pedagógicos”; entonces me llevé un año y un verano estudiando para sacar primero, pero después con todo este tipo de circunstancias de que mi marido se iba al servicio militar (eso mientras que ya estaba casada pero no tenía hijos lo pude llevar, pero cuando se dieron estas otras circunstancias), pues ya te digo, me era como muy difícil. (...) Yo me dedicaba a trabajar y claro, teníamos que pagar los desplazamientos de mi marido, (...) y claro mi marido estaba allí y necesitaba dinero, pues venía en el coche con frecuencia a vernos (...) pero bueno, tuvimos la suerte de que lo trasladaran (un pueblo suroccidental) (...) y ésa fue una época que entiendo yo complicada para mí porque me enfrenté a sostener económicamente a la familia (...) y con muchos retos profesionales, de hacer nuevas cosas, de dedicarme a nuevas asignaturas en el centro, cambiamos varias veces de dirección en la escuela (...) y bueno aquellos años fueron desde el punto de vista profesional y docente, yo diría, como si dijéramos

era la que asumía más retos dentro del equipo (...) (lo que nadie quería hacer yo lo hacía)". [EPD2:27-28]

"(...) ya ahí me quedé estancada en mi situación personal, con mi hija, con todo, me frenó, entonces yo no era capaz de más, solo asumía el reto de intentar hacer mi docencia lo mejor posible y mi trabajo con los alumnos que fuese, ¡bueno, eso siempre me preocupó! y lo otro pues lo dejé aparcado". [EPD2:34]

Ésta es una etapa de su vida marcada por las grandes dificultades, los grandes sacrificios y las concesiones a distintos niveles que ha de hacer la Profesora "D" con el objetivo de minimizar las pérdidas generadas por el simple hecho de haber nacido mujer; pero esto no será más que el principio, pues, a medida que pasa el tiempo, volverá a repetir en varias ocasiones la experiencia de la maternidad y con ello estas dificultades encontradas en la primera etapa se duplican, al tiempo que emergen nuevos horizontes a los que ha de hacer frente y que le llevan anteponer en gran parte de los casos las responsabilidades como madre y como docente, antes que el beneficio propio, lo cual a medio-largo plazo ha limitado su proyección profesional dentro del campo de conocimiento en que se mueve.

"(...) mis hijos (...) eran más pequeños. Eso me supuso a mí un problema, sumado a que en aquella época mi marido trabajaba mañana y tarde, entonces me debía a pagar servicios y los servicios no necesariamente funcionaban (...), y en la época en que he necesitado estudiar o trabajar con más intensidad pues no solo era el horario que yo estuviera aquí, que estuviera cubierto en mi casa, sino el horario en que yo estaba en mi casa, cubierto para que yo estuviera trabajando, ¿sabes?

Entonces de ahí que mis problemas por ser mujer y madre pues eran tremendos en ese sentido, porque incluso yo pagaba muy bien para la época en la que estábamos, ¡pagaba bastante!, (...) el dinero bueno, pues lo gastábamos en eso en vez de otras cosas, (...) en mi casa mi hija la mayor por ejemplo siempre ha vivido con un ordenador en mi casa, en aquella época pues fíjate en el 84-85, ¿quién tenía un ordenador?, entonces era cuestión de... yo les decía: unos gastan en unas cosas y otros gastan en otras, pero había unas diferencias que los niños apreciaban, pero también por esa inversión que hacíamos económicamente. [...]

O sea que tuve multitud de problemas, muchos, muchos, y me era difícil estar pendiente del tema de mis hijos, de mi trabajo y además estos problemas en aquella época, en el ámbito laboral tampoco los podía yo sacar a la luz, ¿no? porque eran como "problemas de María", "de Maruja", lo de los niños, el problema de que los niños salen del colegio y no va nadie a recogerlos, esas cosas en aquella época se veían como muy mal, pues bueno, las mujeres nos incorporábamos al mundo laboral y queríamos parecer pues prácticamente en dedicación y eso, ya te digo, yo todos esos temas los ocultaba, yo no contaba estos problemas abiertamente en mi trabajo porque temía eso (...) y yo por lo menos, y creo que como yo pues soy un producto social, me imagino que muchas mujeres como yo hemos vivido con eso ocultándolo y con un sentimiento de culpa por tener distorsiones en el trabajo causadas por las responsabilidad de tus hijos y a la vez también pues eso, me he sentido muy responsable de todo lo que le pasaba a mis hijos, ¿no?, y me he sentido culpable de todo lo que le he tenido que negar a consecuencia de que mi actividad laboral también me la tenía que llevar a casa (...) Era una cosa, para mí que yo la vivía pues eso, con una cierta carga de conciencia y he procurado siempre intentar restarle a mis hijos lo menos posible y he procurado pues por

ejemplo, trabajar mucho de noche, y ha habido cosas que he tenido que renunciar en mi trabajo porque yo decía: o le doy a mis hijos esto ahora o no se lo daba nadie y si no se lo doy yo, en el futuro lo voy a recordar siempre porque luego esto tiene consecuencias.

(...) y mi hijo sí necesitó un apoyo, una atención durante todas las tardes, mucho tiempo, era más activo (...) de todo eso me he tenido que encargar yo (...); cosas así yo he tenido que hacerlas de una manera muy sutil y con un trabajo que a lo mejor otra gente lo hace más fácilmente y dice: ¡con éste no!, (...) y decía: ¡si yo no me anticipo a esto...! (...), y entonces yo he funcionado con mis hijos de esta manera y creo que eso me ha restado”. [EPD3:44-47]

“En mis hijos yo creo que he invertido mucho porque no he querido ser una madre negligente, porque he sido siempre consciente de qué consecuencias ha tenido eso y que la adolescencia pasa factura, que el adolescente ese pierde (...). Era complicado inculcar los valores que teníamos en casa pues los niños se enfrentaban en el colegio con valores distintos, (...) yo sentía en aquella época que el concepto, la sociedad, el círculo de relaciones, etc., me podía en la educación con mis hijos, y ya te digo nosotros éramos muy celosos de decir, bueno, son nuestros y tenemos que inculcar determinadas cosas, ¿no?, por ejemplo la justicia social, la sensibilidad por las diferencias, todo eso; (...) y claro, esas cosas era una lucha continua, (...) ¡y bueno! cuando salía el padre con el niño con el carrito, ¡bueno pues en aquella época los hombre mayores! , le decían: ¡eso es de mariquita!, y yo le decía: ¡no, no, usted se equivoca!, eso es el padre que saca a su hijo de paseo, no es la madre, ¡es el padre! (ahora a qué padre ves tú que no saca a su hijo, pero en aquella época aquello era..., chocaba). [...] Entonces todo ese modelo había que construirlo y trabajarlo mucho más que el modelo de repetición que mis padres tuvieron bajo unas reglas, era ensayar un rol diferente a la madre que conociste, ensayar un modelo distinto y también en eso ha supuesto mucho esfuerzo, mucho empeño, (...) yo pienso que mi rol de madre me lo he trabajado mucho y mi condición de mujer sí ha tenido mucho que ver con donde estoy ahora, aparte de mi perfeccionismo que eso ya creo yo que es una culpa más directamente mía que no de las circunstancias, son componentes pero no sólo y, mi condición de mujer de querer estar a la altura, y a lo mejor me he excedido y he estado por encima quizás”. [EPD3:48-51]

“(...) entonces el tema de la igualdad y los derechos de la mujer y los movimientos feministas, pues..., yo tenía mis cábalas sobre eso y yo decía: bueno la mujer tiene derecho a decidir sobre su cuerpo, también era consciente de lo que era ser madre soltera en aquella época, (...) te marcaba para toda la vida, te truncaba tu vida profesional, tu vida social, te generaba dificultades para encontrar pareja, era una cosa...”. [EPD1:13]

“Mi hijo (...) me dice: ¡mamá! yo entiendo perfectamente por qué tú no has llegado, no has ascendido laboralmente y porqué mi padre ha tocado el techo (...). Entonces yo creo que como mujer claro que he pagado un precio de incorporarme al mundo laboral, a una tarea que ni me la he tomado frívolamente, que ni me parece que sea fácil, a lo mejor otra gente piensa que es más fácil, pero yo siempre he visto la parte complicada, ¿no?, o he visto quizás por personalidad la complejidad de las cosas, he trabajado siempre anticipándome (...); toda esta parte de mi responsabilidad de madre, de responsabilidad laboral y todo el conflicto de roles en el que yo me he encontrado, que no podía ser una madre negligente, ni tampoco quería ser una profesora incompetente, porque es que soy perfeccionista, todo lo llevo a un detalle y un extremo que sé que los demás pues no lo hacen, (...) es que no sé si es por personalidad, por exigencia conmigo misma, ¡no creo yo que sea exactamente el afán de destacar lo que a mí me

hace trabajar tanto eh!, tampoco tengo yo interés, ni tampoco soy una persona que quiere utilizar todo eso para buscar premios y tampoco me importan, quizás es un exceso de responsabilidad, lo veo más por esa parte, todo me parece poco, me parece que tengo que leer más, que saber más, no puedo dar una formación a mis alumnos en las que se obvие cuestiones que ya están planteadas y están fuera.

Y por eso, yo creo que a parte de mi rol de mujer y eso, otro freno ha sido: ¡con lo que yo he trabajado otra persona hubiese llegado más lejos!, con el tiempo invertido, con el esfuerzo, le hubiese sacado más partido desde el punto de vista de interés laboral y ascenso en la carrera profesional; no he mirado nunca lo que me renta, lo que me da un rédito importante, sino me he centrado puramente en la tarea, eso ha sido (que yo te lo digo haciéndome una crítica), desde una actitud crítica y de intentar comprender qué cosas me han pasado, y aparte de eso de ser mujer, y probablemente mi deseo de perfección también sea consecuencia de ser mujer y de querer estar siempre a la altura, puede que también sea eso, no sé, pero yo creo que han sido esos dos puntos. [EPD3:47-48]

A medida que va pasando el tiempo y los hijos van creciendo, el escenario en que se desenvuelve nuestra protagonista va sufriendo pequeñas transformaciones que hacen que su vida personal y sobre todo profesional discurra por otra trayectoria.

RECORRIENDO EL SENDERO HACIA LA UNIVERSIDAD

El centro en el que trabaja la Profesora “D” mantiene un carácter privado y se financia a través de un patronato creado para la causa por las presiones ejercidas por los estudiantes que cursaron los primeros estudios en el mismo (entre ellos nuestra protagonista), por lo que hasta el momento en mayor o menor medida habían estado cubiertas las necesidades del centro. Pero es ahora cuando, cercanos los años 90, desde el centro se impulsa la propuesta de transformar los estudios que hasta la fecha tenían un carácter profesional, en unos estudios de índole universitario, y por lo tanto ahora sí que será necesario realizar algunas modificaciones para una completa adaptación.

Quizás la más importante sea la realizada en el plan de estudios (1989) con el fin que fuese aprobado ya no solo por la comunidad autónoma por una parte, sino también por una universidad que además reconociese al propio centro como un Centro Asociado a la misma; por lo tanto, se ponen en marcha y elaboran el primer plan de estudios de lo que es hoy una titulación universitaria especializada en el ámbito social, acompañado de una serie de reformas que acaban por remodelar la imagen del centro e integrarlo en el contexto de la enseñanza universitaria reglada.

“Nos integramos, verás (hace memoria), a ver que ponga memoria de los datos, el primer plan de estudios (...) me parece a mí que fue en el 89, (...) cuando los estudios se transformaron en diplomatura hubo todo un proceso de preparación de los planes de estudio, que yo ya era docente, hacíamos reuniones en “la Comunidad Autónoma” para ponernos al tanto (...). Entonces en aquella época estuvimos preparando el plan de estudios, y al ser centro universitario, éramos centro privado, pero teníamos que estar adscritos a una universidad porque solos no podíamos, y entonces en aquella época trabajamos: la adscripción a la Universidad (Occidental), conseguimos que se aprobara el plan de estudios, mantener el compromiso de ese patronato que nos financiaba y por aquella época ya la escuela ya tenía un gran número de alumnos (...), incluso al edificio le hicimos cambios (...), claro lógicamente cuando nos integramos en la universidad la dotación de la universidad era mucho mayor, pero

ya habíamos cambiado mucho de cuando yo conocí la escuela, en prácticamente en diez años el cambio fue importante.

Entonces nos adscribimos a la Universidad “Q” (...) durante un tiempo, después surge el proceso de integración de las escuelas en las universidades y pasamos a integrarnos (en la Universidad actual). Ya empezamos a recibir el amparo de la universidad en aquel edificio y a recibir dotaciones de personal (personal de administración y servicios, personal para bibliotecas), todo eso fue mejorando, teníamos presupuestos para comprar en la biblioteca, aumentamos nuestro volúmenes, en fin hubo cambios importante en ese sentido (...). [EPD2:37-38]

Pero con este escenario no pasarán más de tres o cuatro años, cuando definitivamente los centros profesionales que se habían adscrito a la Universidad “Q” acaben por fusionarse entre ellos y deslinándose de la Universidad de origen, configurando estos una nueva Universidad prácticamente independiente a la anterior.

Toda esta vorágine va a provocar de nuevo un verdadero trasiego para la trayectoria profesional de la Profesora “D”, en este caso en concreto, la colocación de la etiqueta con la palabra universidad en el centro en el que trabaja, conlleva a una nueva e imperiosa necesidad en el profesorado de cambiar su categoría profesional y adaptarla a la normativa reguladora en la universidad (Titular de Escuela) con el fin de mantener su puesto de trabajo y prorrogar así su estancia en dicha institución, ya que de lo contrario, no se asegura el derecho a tener una plaza en la universidad.

“(...) no sé si fue exactamente en el 92 o 93 cuando nos pasamos a (otro edificio) y estuvimos allí todavía como centro integrado (...). Ahí empezamos nuestro comienzo en la universidad y claro, automáticamente tuvimos que enfrentarnos a preparar nuestras plazas en dos años, creo que también fui la primera en presentarme a la plaza de Titular de Escuela, como era diplomada, aunque teníamos la excepcionalidad de la diplomatura, yo había convalidado la diplomatura, pero claro tenía tres hijos pequeños por aquella época, (...) entonces me era tremendamente complicado (...)”. [EPD2: 38]

“(...) nosotros entramos con un contrato a tiempo completo pero siempre condicionado a que consiguiéramos nuestra plaza en un tiempo (...). Y claro, fueron años difíciles, teníamos los esquemas y el modelo de trabajo de aquel centro del que no nos habíamos movido físicamente, ¿sabes?, teníamos todavía la misma mentalidad ¡y estábamos ya en la universidad!, y hasta que no hicimos el traslado de edificio no empezamos a asumir un funcionamiento y un estilo institucional distinto, que aunque ya lo éramos, al cambiar de edificio no es que cambiásemos de figura, que eso sí paso, pero empezó a cambiar todo”. [EPD3: 51]

Y con el cambio de figura profesional se volverán a revivir en la vida de la Profesora “D” situaciones similares a otras acontecidas anteriormente que le suponen volver a poner en marcha sus destrezas para demostrar su valía como mujer y como profesional de la enseñanza.

“Estuve (...) los primeros años pues preparando eso, y cuando ya se creó la Universidad (actual), bueno saqué la plaza de Titular de Escuela, y el Catedrático (no había por aquella época Catedráticos de Universidad de “estudios sociales”, solo había Catedráticos de Escuela Universitaria), entonces pues claro, aquellos primeros momentos eran difíciles puesto que un

Catedrático de Universidad aunque había la excepcionalidad en la diplomatura para impartir docencia por ley, pues no entendía que tú no tuvieras estudios universitarios superiores, y entonces consciente de que eso era un escollo importante (porque claro no iba a tener nunca una catedrática porque claro (...) los lobbies son Catedráticos (risas) en un mundo de mujeres los Catedráticos de Universidad son ellos". [EPD2:38]

"(...) Fue una situación complicada porque el tío empieza a decir: es usted una gran comunicadora y esto y lo otro, y no sé qué, pero no es suficiente para ser profesora universitaria y esto y lo otro, y ahí yo me di cuenta y digo: ¡ya la perdí!, pensé en aquel momento (...). En el siguiente ejercicio (...) la catedrática ya me dijo que yo había defendido muy modestamente mi curriculum, que había muchas cosas elogiadas de él que yo no había expresado y que si yo se lo permitía ella lo iba a expresar en mi nombre, y dijo que a la escuela (...) le había hecho falta una persona como yo, que se hubiese mantenido (...) que era necesario una figura como la mía y todo esto. Y después ya te digo, en la elección pues nada, nada más que me felicitó por la parte pedagógica, (...) y también me dijo que no había visto un proyecto docente con tanta elaboración pedagógica, que sencillamente de lo pedagógico me felicitaba; también el catedrático me dijo sobre la evaluación (...), también me felicitó por eso, y bueno pues al final en la elección yo creo que me salvaron (risas) porque el catedrático ya no me quiso hacer más daño del que me había hecho ya anteriormente". [EPD2:38-39]

Pero no por ello se siente más débil, al contrario, la Profesora "D" se toma estas situaciones como retos personales a superar y con los que demostrar con hechos que la trayectoria profesional hasta la fecha es similar a una carrera de fondo, llena de obstáculos y en la que ha salvado todos y cada uno con gran soltura y con un buen manejo de su profesión. Así pues, tras esta situación vivida en la preparación para su plaza de Titular de Escuela, y a iniciativa de una catedrática, adopta la decisión de completar su formación con la finalización de unos estudios de segundo ciclo que le reporten una nueva visión y nuevos conocimientos acerca de su campo de conocimiento, pese a suponer un nuevo sobreesfuerzo en su vida (los hijos son pequeños y tiene que desplazarse a otra provincia).

"(...) al terminar la plaza me cogió aparte y me dijo que hiciera la licenciatura (...), total que en aquel momento difícil me elogió mucho (...), y nada, pues salí de aquello y me matriculé en (otros estudios de segundo ciclo en otra Universidad), en vez de continuar con (los estudios pedagógicos) que me suponía hacer cuatro años, esto me era más llevadero (...). Empecé a estudiar pues ya te digo, con los hijos pequeños ,con mis clases aquí, pero preparándome mis clases porque yo eso nunca he dejado de hacerlo y no he tenido capacidad de presentarme a unas clases a improvisar y hacer cosas que yo considerase que no eran respetuosas con el alumnado, con el trabajo o con la profesión, porque yo decía: si estamos formando "profesionales de lo social", ¿cómo le voy a hablar a mis alumnos del compromiso social si yo no tengo un compromiso con su formación?, porque claro si mi compromiso era indirecto, pero en la medida en que yo me comprometo en la formación de mis alumnos, me estoy comprometiendo con la sociedad formando a profesionales en serio, ¿no?, al menos en la parcela que a mí correspondía, entonces me costaba mucho desde el punto de vista ético renunciar a este tipo de cuestiones". [EPD2:40]

"Entonces empiezo allí (...), no podía llevar un ritmo muy rápido de sacar asignaturas y este tipo de cosas, pero bueno en la medida en que fui pudiendo pues yo me preparaba en diferentes convocatorias (...). Entonces bueno pues hice allí relaciones, tenía que pedir apuntes, (...), les ofrecía a los que iban siempre a clase digo: si quieres a cambio yo te compro el manual que tú

quieras, de la asignatura que tú quieras, (...) algunos se quitaron de los estudios, ya me era difícil encontrar apuntes, total que tuve muchas complicaciones en ese sentido, (...) no te puedes imaginar la cantidad de problemas para ir (...) y volver, y eso significaba: estar aquí, dar las clases, comerte un bocadillo e irte para allá, era tremendamente complicado; Y después pues bueno, me encontré con la sorpresa de malos profesores, (...). Aquello no tenía orden ni concierto [...] Así que decidí cambiarme de Universidad y me enteré que en (una Universidad del Este del país) (...) había enseñanza virtual y que se podía estudiar (esos estudios), entonces hice el traslado de expediente, (...) pedíamos la sala de videoconferencias y ahí pues recibíamos las clases y no teníamos que desplazarnos los fines de semana (...) me llevaba un día entero en el autobús (...). Ahí tuve algunos problemas, porque todo lo que había aprobado en (la primera Universidad) pues no me lo querían reconocer porque decían que su plan de estudio era otro, (...) y nada, terminé los estudios (...)”. [EPD2:40-43]

Tras una década de turbulencias que concluye con la obtención de la plaza de Titular de Escuela Universitaria y habiendo finalizado el segundo ciclo que completa su formación, parece ser ahora el momento en el que nuestra protagonista a nivel profesional consigue una estabilidad (le permite afrontar nuevos desafíos, en este caso con el respaldo importante que supone tener un puesto de trabajo fijo), una formación consolidada y una carga familiar mucho más liviana (los hijos han crecido) y en la cual su marido también encuentra una estabilidad laboral que les permite compaginar las labores del hogar.

A este proceso va ligado de nuevo un cambio de escenario físico del propio centro de estudios, en este caso será definitivo, la escuela que alberga “estudios sociales” se traslada de campus y se establecerá en el que se ubica actualmente. Es un cambio a nivel físico, pero que alberga las mismas preocupaciones y dificultades a nivel institucional que años atrás habían emergido en el seno de la propia escuela, mientras que por otro lado la relación con los alumnos y el desempeño de su tarea se refuerza y consolida año tras año aportándole satisfacciones y momentos de gratitud con su profesión.

“En aquella época la dirección del centro la ocupaba un miembro de mi área, como si dijéramos mi antagónica, a mí nunca me había ido muy bien (como te conté) en la etapa anterior con los anteriores directores en el área, unos porque me valoraban mucho y eso me hacía que los compañeros me vieran mal, y en este caso como ésta pertenecía a esos compañeros que me veían mal, (...) ella tenía un estilo muy directivo y autoritario y yo pues no entendía ese estilo y me decía a mí misma: ¡eres ya mayorcita para tragarte esas cosas, para que mienta y te lo creas! y yo contrarrestaba esto y confrontaba con ella, daba mi punto de vista; no admitía puntos de vista diferentes y como era autoritaria tenía a todo el mundo callado, e incluso llegó a amenazarlos y prohibirles que hablaran conmigo, y durante dos años nadie entró en mi despacho (...)”.

Pues ella, claro yo le era el único elemento incomodo y que la ponía en la tesitura, aunque mi estilo no es agresivo y yo planteo las cosas desde el plano de que me siento en el deber de aportar, (...); se elaboró un plan de estudios en el que por supuesto no me dejó participar (...) y sucede que una compañera del área de aquella época, que no era amiga mía, porque yo tampoco he tenido amigos en el área ¿no?, pues participó en la comisión y resulta que argumentó a favor de otro área (...) y ¡monta una historia en la que involucra gente del departamento, a la gente del área...! y entonces me llaman para que firme un escrito en contra de esta profesora”. [EPD3:56-57]

“(...) esas cosas, yo desde el punto de vista ético no las podía admitir, y yo era consciente de que todas esas negativas que estaba planteando iban en contra mía porque ella controlaba a las demás, yo era la pieza, el modelo sobre el cual se veían las consecuencias de discrepar porque el castigo era el mío, y entonces con esta lucha seguía adelante, [...] y eso me costó el castigo de dos años de tener a mis compañeros prohibido entrar en mi despacho y hablar conmigo”. [EPD3:58]

“Y todo esto fue una cuestión difícil, y durante aquella época no solo se encargó de controlar a los profesores sino también se encargó de trabajar a los alumnos en contra de mi, pero eso también le salió un poco “rana”: claro, había alumnos muy (...) de características personales similares (...) y claro desde el principio notaba la hostilidad (...), y decía: yo tengo que suavizar la relación (y yo había sido muy hábil con alumnos en otras ocasiones) (...) ¡yo que tenía ya experiencia y “tablas” como para...!. Pero claro, yo sigo con mis clases, yo procuro manejar mis habilidades, (...), pero un día vienen a mi despacho dos alumnas de esa clase y me dicen: ¡Profesora “D” venimos a contarte una cosa, es que creemos que no es justo lo que está pasando y que te mereces saberlo, como te conocemos y lo que nos habían dicho de ti no tiene nada que ver con lo que tú eres, queremos que sepas quién es la profesora que está diciendo cosas malas de ti!, (...).

Y entonces me salvaba un poco (...) mi estilo personal y mi manera de ser me salvaba un poco de sus historias. Ya te digo, fueron años complicados en el que me perseguía también mi enfoque de Paulo Freire. [...] Yo creo que en esa época mala yo mantuve mi equilibrio personal por eso y porque era capaz de abstraerme del contexto y de decir: bueno, me están castigando por actuar conforme a mis principios; yo tenía dos opciones: o el conflicto conmigo misma o el conflicto con el exterior, ¿no?, o bien me traiciono y me callo porque me van a dar, que también yo lo sabía que eso no iba a ser un plato de buen gusto, entonces yo elegí (y entonces yo decía a lo mejor ahora estaría pensando que hay que ver lo que hecho por cobardía por esto, y que una situación en la que tenía que haber mostrado mi talento, ¡pues no!), así que fue esa fue la etapa más...” [EPD3:58-60]

Gracias a lo cual la Profesora “D” no se rinde ante las continuas desavenencias que le han sobrevenido en estos primeros compases en la universidad, en todo caso hace lo contrario, “saca lo mejor de sí” para solucionar aquellas situaciones verdaderamente dramáticas a las que se enfrenta, experiencias que ponen a prueba su dimensión personal y profesional y donde lo humanitario y lo teórico han de conjugarse a la perfección para evitar sobresaltos.

“(…), tenía muy buena sintonía con los alumnos, tenía éxito, yo creo que era respetada y valorada por los alumnos, y a veces pues había grupos que eran difíciles y bueno pues no sintonizaba muy bien, ¿no? Pero curiosamente en aquella época los alumnos que me estimaban eran muchos, (se dio la circunstancias de que yo daba clases en primero y también en tercero), con los alumnos de primero vino un grupo de estos difíciles, (...) y que planteaban conflictos en clase y bueno, yo manifesté mi opinión... y los alumnos de tercero pues después vinieron a contarme: ¡es que hemos estado hablando y los de primero nos han empezado a hablar de que tienen problemas contigo y esto y lo otro, y le hemos dicho que el problema son ellos, que tú no podías ser el problema! (risas), (...) y tampoco era yo una “profesora colega”, nunca me he tomado un café con un alumno, ni he salido con ellos, los roles los he dejado claros, entiendo que era mi relación como docente, tampoco he ido yo más allá. (...) pero aún así yo era consciente que me tenían mucho aprecio, un gran afecto”. [EPD3:56]

Pero al margen de esto, existen otros parámetros por los que se caracteriza la trayectoria de nuestra protagonista en la universidad, aunque sí que es verdad que es, junto a las tensiones iniciales con sus compañeros, un potente antídoto con el que ha reforzado su personalidad y profesionalidad en la universidad.

Una mirada hacia nuevas dimensiones en la profesión

Desde sus comienzos en el seno de la Escuela Profesional hasta la llegada al nuevo enclave geográfico y académico en el que se encuentra en la actualidad, la Profesora “D” ha tenido una gran variabilidad en cuanto a lo referido al desarrollo de la docencia (coordinando desde asignaturas de carácter muy teórico, hasta otras eminentemente prácticas, contactando de forma más intensa con alumnos en sus aulas o una relación más de coordinación en prácticas, etc.), pero siempre apoyada en una filosofía en la que prima el beneficio de la propia institución frente al propio, algo que le ha supuesto en muchas ocasiones estar desarrollando una labor de la que no ha obtenido ningún tipo de retribución y cuyo reconocimiento ha sido limitado en relación a la dedicación y esfuerzo empleado.

“Bueno en la primera época de mi vida académica yo cambié mucho, en la escuela cambié mucho: di servicios sociales, los primeros servicios sociales, que fue complicadísimo porque no había literatura, entonces lo único que teníamos eran (como los servicios sociales⁸³ los instaló el gobierno socialista de Felipe González), los libros del partido socialista (...) después una profesora Gloria Rubio escribió un libro sobre los servicios sociales internacionales en otros países, que fue ya una obra más académica, ¿no? ¡y bueno, para de contar, ya está!, porque es que los servicios sociales en España habían aparecido de pronto y tú imagínate, pues suscitaba muchos problemas dar esa asignatura y cuando teníamos que contratar a alguien de fuera para dar unas clases se resistían a dar esa asignatura, y claro pues yo hacía juego: ¡si quieres la mía, si te viene mejor, aceptaría esta, pues yo me pongo a dar esta!, y en fin yo me moví en beneficio del centro y en perjuicio mío.

Después cuando ya nos incorporamos a la universidad yo me quedé con una asignatura (...) y con un taller (...) en primero, después llevaba también grupos de práctica, supervisiones de prácticas, pero a partir de ahí pues ya más o menos consolidé mi docencia ¿no?, me mantuve hasta ahora que con el grado pues la he cambiado porque ahora doy asignaturas del grado, una que es cien por cien nueva y otra que es cincuenta por ciento heredada de las que daba antes pero que tiene una reconversión (que también he hecho yo lo guía), me toca darla el año que viene, y ya la tengo preparada”. [EPD3:60]

⁸³ Durante este período y a partir de 1982, comienzan a aprobarse en las Comunidades las leyes de Servicios Sociales. Las 17 leyes de Servicios Sociales tienen por objeto implantar en las Comunidades Autónomas un sistema público de Servicios Sociales que ponga a disposición de las personas y grupos en que se integran, recursos, acciones, prestaciones para el logro de su pleno desarrollo. Así como la prevención, tratamiento y eliminación de las causas que conducen a la marginación. La Ley de Bases de Régimen Local (1985), refuerza la aproximación de los Servicios Sociales al ciudadano. Su artículo 25.2.k) establece que el municipio ejercerá competencias en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas en las siguientes materias: «Prestación de los Servicios Sociales y de promoción y reinserción social». El artículo 26.1.c) dice: «Los municipios con población superior a 20.000 habitantes deberán prestar en todo caso Servicios Sociales». Y por otra parte, el artículo 36 establece que «son competencias propias de la Diputación la prestación de servicios públicos de carácter supramunicipal, y en su caso supracomarcas». Puede ampliarse información en: Alemán, C. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, pp. 195-205. Alicante: Universidad de Alicante.

Esta filosofía en la que lo institucional prevalece sobre lo personal, no solo se puede aplicar al terreno académico, sino que se hace extensible al marco de la gestión. En esta línea, mientras la Profesora “D” desarrolla su labor docente, la entrada en la universidad le abre las puertas de un nuevo horizonte en el que aportar su experiencia acumulada y en el que asumir nuevos retos orientados hacia otra dimensión. Así, en torno al año 2000 nuestra protagonista, a petición de la mayoría de sus compañeros, inicia un periplo (nada fácil y muy variado en cuanto a cargos desempeñados) en el marco de la gestión académica que se trasladará hasta la actualidad.

“Pero en la entrada de la universidad las cuestiones que han afectado más directamente a mi vida laboral, han sido el asumir responsabilidades de cargo. Prácticamente desde que se crean los departamentos en la universidad (...) yo me veo en la tesitura de ocupar un cargo en el departamento (además llevaba la figura de la coordinación de prácticas, puesto que eso era heredado), hasta que me di cuenta un día (...) que se creó de pronto una demanda que estaba muy por encima de lo que estábamos acostumbrados a hacer; entonces yo para buscar centros de prácticas para un número tan grande de alumnos tuve una gran dificultad [...] hicimos una organización horaria distinta y eso sirvió para salvar el déficit de plazas, y bueno, (...) pues me salen “respondones” mis compañeros, acostumbrados a que eso lo hiciera yo, ¡y no se hicieron cargo de la envergadura!; entonces yo desvelé que ganaba lo mismo que ellos y que esa tarea no era mía, que era la fuerza de la costumbre ¿y por qué yo? , y ¿por qué no tú?, (...) ¿dónde está el dinero que me pagan?, ¿dónde están las horas que se me reconocen para esto?, no se me reconocía en POD (Plan de Ordenación Docente), y entonces lo devolví, ¡ah! (...)y me acuerdo que en aquella época (al) Vicerrector de Ordenación Académica (...) elaboré un documento que le presenté (...), justificándole la necesidad de crear la figura de coordinador de prácticas, (...) y entonces creé la figura (...)”. [EPD3:52-53]

“(...) al año siguiente aumentó más el número de alumnos y era el primer año que yo tenía el cargo este, (...) Yo tenía que tomar ansiolíticos para soportar el estrés de trabajo que me daba ese cargo”. [EPD3:53]

“Bueno, pues después de tener ese cargo, me paso a un cargo de más relevancia en el mismo departamento, que me mantuve ya incluso en este edificio, después estuve dos años sin cargo, que fue el tiempo que hice el doctorado, que como lo quería hacer en mi departamento y en mi Universidad, no quería estar viajando toda la vida, claro no me parecía ético tener ese cargo en el departamento y estar haciendo viajes (...) unos lo comprendieron y otros no, (...), y claro eso supuso un trabajo que de verdad yo lo pude llevar bien.

Yo tuve esos cargos en los momentos históricos peores, (...) ¡que estuve sola, sola, sola haciéndolo, y que nadie me echaba una mano!, bueno perdón, solo dos alumnos que fueron conscientes de la envergadura de lo que yo tenía encima y vinieron al despacho: Profesora “D”, si te podemos ayudar algún día, a lo mejor en vacaciones de Navidad, que yo venía a trabajar en las prácticas, si quieres nos venimos nosotros y por lo menos a hacerte las cartas (...), ¡era una cosa aquello!, ya después me impuse y la gestión de prácticas tuvo el apoyo del departamento, y ahora tiene el apoyo del centro y la secretaría se encarga de mandar las cartas, (...) ¡todo, todo era una cosa que yo creo que la peor época de mi vida, ésa y la de la elaboración de la memoria de grado!. Si tú me dices, épocas en las que el trabajo te ha desquiciado absolutamente, porque bueno tampoco hacía yo cosas mal en esa época, pero sí que el trabajo se comía mi vida al 100% , no podía vivir para otra cosa, nada más para ello, fue aquel periodo y este otro”. [EPD3:53-54]

Son por tanto unos años iniciales en este tipo de función complicados, en los que las habilidades sociales juegan un papel relevante, y a través de los cuales la Profesora “D” experimenta situaciones que la alejan del aula y la acercan más a los despachos y a las relaciones personales, pero aún así no renuncia en ningún momento a seguir con el desempeño de su docencia y con la continuación de su tesis doctoral; por este empeño logra que su docencia evolucione curso tras curso y se traduzca en una nueva oportunidad para mejorar su práctica profesional, para adaptarse a los nuevos alumnos, y para corregir los errores que pueda cometer en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica copa, por tanto, toda su preocupación y se vuelca en ello los primeros años.

“Empecé a hacer de alguna manera mis pinitos didácticos, pensar nuevas cosas, me replanteaba, porque siempre he tenido esa inquietud, no solo me he preparado las clases, sino después pienso: ¿y qué efecto he tenido, les he interesado, ha quedado claro?, o por ejemplo corregir un examen y veía un fallo que se repetía, y decía: ¡esto es un problema mío, yo aquí no estuve clara, así que el año que viene esto tengo que revisarlo!, siempre he tenido esa autocrítica, yo siempre, y también veo otra gente que vive muy tranquila y dicen: ¡es que los alumnos son tal, y son cual y son no se qué y cómo los malos son los otros, yo estoy protegida! (risas) ¿no?; entonces yo siempre he tenido eso, el efecto en el alumno, a lo mejor (...) he pensado que intelectualmente era muy buena y me he dicho me pongo un diez, (...) cosas así, pero el efecto de los alumnos no era exactamente ése, y es en lo que mis reflexiones con respecto a eso empecé a darme cuenta, a ver la diferencia entre lo que era mi satisfacción de mi ego personal, que aunque nadie me lo reconocía o nadie me lo veía, pero yo misma me lo veía y me sentía satisfecha, entre lo que era esa satisfacción personal y lo que realmente el alumno percibía y lo que el alumno era capaz de entender, lo que al alumno le motivaba, lo que al alumno le interesaba.

Entonces yo diría que mi primera etapa aquí en la universidad es la de esa capacidad mía de percibir la diferencia entre una cosa y otra. Me esforcé en hacer cosas intelectualmente de nivel, por decirlo de alguna manera, y descubrí que eso no era exactamente lo que el alumno necesitaba, que si bien a mi me dejaba satisfecha, (...) ¡que yo lo hacía muy bien, ¡que estaba muy bien organizado y muy buen fundamentado!, pero claro esto para los alumnos no era; entonces empecé a trabajar más la didáctica, pues claro una cosa es lo que hay “que enseñar”, que de eso puedo saber mucho, pero claro el “cómo enseñarlo” es muy importante, y entonces empecé a interesarme por esas cuestiones (...), e intentaba trabajar eso, ¡ver el efecto!, y ahí equilibré el dar una buena clase y sintonizar con los alumnos, captar su interés, me di cuenta de que era interesante darme un poco yo en la clase en el sentido de recurrir a mis experiencias para ilustrar una determinada situación (...).”.[EPD3:55]

Esta preocupación por la docencia sigue creciendo y el interés por ofrecer una atención lo más acorde posible a las necesidades del alumnado le conduce de manera paralela a la función docente y a la gestión, a interesarse por la innovación docente. Es el momento en el que la Profesora “D” halla en los proyectos de innovación docente la forma de mejorar su práctica no solo en el aula, sino también fuera de esta.

Así elabora distintos proyectos de innovación docente a partir de los cuales ha buscado enlazar la investigación con la docencia a fin de mejorar esta última; es en esta época cuando descubre nuevas perspectivas de trabajo docente y cuando incorpora algunas de las ideas que empiezan a emerger de la investigación, sin por ello sentir temeridad a enfrentarse a lo desconocido o simplemente a probar algo para lo que nunca antes ha recibido formación, salvo en el momento de plantearlo para llevarlo al aula.

–Algo de gran impacto en su carrera profesional, dando ello lugar a multitud de situaciones condicionantes de su labor actual como profesional de la universidad– [EPD5:24].

“ (...) en aquella época teníamos un plan de mejora en la diplomatura fruto de la primera evaluación de la titulación, ¿y qué pasaba?, que el plan de mejora se estaba cumpliendo todo menos la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la titulación, entonces (...) yo cogí esta asignatura y la trabajé desde las tecnologías de la información y la comunicación (...); entonces cogí la asignatura e hice un proyecto de innovación docente que consistía en el uso de la WebQuest (...), coordiné el proyecto de innovación y preparé la asignatura y bueno, pues fui la primera que me metí en dar clases y eso que yo tampoco sabía mucho de..., pero yo le decía a mi hijo: ¡tú enséñame a hacer esto, tú explicame lo que yo te diga, yo no quiero más complicación!. (...). Y entonces con eso que hice en aquella asignatura se cumplió el plan de mejora y fuimos la primera titulación en Andalucía en cumplimentar el plan de mejora y tuvimos nuestro reconocimiento y todo este tipo de cosas, y digamos que esto fue mi primer pinito en la innovación docente, que lo que aprendí entonces lo sigo incorporando. (...) Y yo con esos recursos mínimos, (...) yo empecé a hacer búsquedas yo creo que en el año 99 o por ahí, ya empecé a navegar por internet y a descubrir las excelencias que tenía aquello y a las cosas a las que podía acceder (...) eso tenía muchas horas de trabajo detrás.

(...) yo había experimentado también en estos primeros años de estar ya en la universidad, el cine como recurso, y entonces una vez yo daba un tema (...) y da la casualidad que veo una película (...) ¡y veo los modelos ahí! (risas), y digo: ¡esto está estupendamente para yo ponerles la película y que los alumnos encuentren en los personajes profesionales de la película los modelos!, [...] después de haber hecho eso, lo que hice fue hacer un proyecto de innovación del uso del cine en (los estudios sociales), hice una investigación así con unos compañeros (...), porque claro descubrí en aquellas experiencias que había tenido con el cine, que el cine tenía la capacidad de suplantar o cubrir la falta de experiencia que el alumno tenía, (...) e hice ese proyecto y mantengo también lo del cine ahora en la nueva asignatura”. [EPD3:61-64]

Logra por lo tanto una apertura de su docencia a distintos campos de acción y la vincula a ellos sin ningún tipo de complejidad, al contrario, se muestra muy segura de lo que hace y ello le sirve para consolidar y diversificar un modelo docente muy particular y fundamentado en la perfección profesional. Se podría decir que emprende así nuevos enfoques metodológicos con los que desarrollar su labor en el aula y un claro ejemplo es la continuidad que ofrece a esas primeras prácticas elaboradas mediante WebQuest, que de una forma u otra derivan en el uso que actualmente hace de internet y de plataformas virtuales para promover el conocimiento. Por lo tanto, es un modelo docente que se sienta sobre unos pilares muy sólidos, alzado desde las experiencias vividas a lo largo de la trayectoria vital y, por lo tanto al que le otorga un carácter versátil.

“(...) después pues otra cuestión de carácter así pedagógico, el uso que hago de la plataforma. Los alumnos dicen que mi plataforma es la más completa y yo lo utilizo como recurso, no solo de depositar materiales, sino como motivación, les mando correos a todos: ¡para el lunes quiero que me preparéis tal pregunta, pensad en esto o no sé qué!, y los tengo como continuamente (risas) enganchado en la asignatura, mi estrategia es de tenerlos en activo (...) a través de cositas muy concretas, y los tengo pendiente siempre de la asignatura, entonces la plataforma a mí eso me ayuda; [...]

(...) tengo la guía docente, la presentación de la guía docente, tengo algún video de los que hago prácticas, he creado una imagen de la asignatura (...), con la fotografía estímulo, con la imagen refuerzo el mensaje, les explico, etc. (...) procuro que tengan una comprensión de la guía desde el primer día, (...) (¡esto tiene un “trabajazo”!, claro después que el alumno lo valore y diga que yo exijo mucho, pues ya eso es otra cosa, pero es que yo también me exijo mucho); (...) les explico (...) “a vista de pájaro”, para que después cuando me detengo en una parte específica, que el alumno sepa encajar, ¡puesto que si no el alumno se te va!, entonces con esta pregunta les doy los recursos para que ellos vayan armando las piezas, y vayan haciendo el ejercicio de pensar y digan: ¡ah es que hoy ha explicado esto y no sé para qué es!, sino que como tienen que contestar a esto... (...) y cada día tienen ese enganche motivador de que en el examen va a preguntar esta pregunta, y lo uso como recursos de motivación puesto que a ellos le motivamos con la nota (¡tienen una mentalidad!, el aprendizaje por el aprendizaje, el afán por... en estas generaciones es muy difícil que te encuentres gente así, ¿no?,...)

(...) los temas están elaborados por mí, hago resúmenes de libros, de aportaciones, (¡esto me llevé dos meses del año pasado!, y este año tengo que revisarlo un poco), (...) porque si les doy cinco libros y les digo que vayan a la biblioteca, que los busquen, que se lean los cinco libros y que me digan lo que dice cada uno, ¡me como la asignatura en horas!, entonces yo tengo que hacer un ejercicio más sintético, y claro mi tarea es: yo esto no lo explico, pero tú tienes los materiales y los puedes ver, y yo puedo ser una relatora de todo el texto, porque mientras tú estás haciendo eso yo te voy explicando otras cosas, ¿entiendes? (...), ya te digo, ¡“una trabajera”!, ¡que no me valora nadie!, porque también te lo digo, pero bueno, es cuestión de estar satisfecha. Ahora les pongo documentos, (...) la puntuación, las fechas de entrega, las opciones de hacerlo individual o de grupo, (pues hay gente que trabaja y no puede hacerlo en grupo), todo especificado, la plantilla de evaluación para cuando se haga en grupo (...), una evaluación entre pares, ellos me contestan “ha participado en esto: sí o no” y en función de los sí o no, ¡pues todos los miembros del grupo no van a tener la misma nota!, y así estímulo a que todos participen, o sea, no es solo el control sino también el saber: ¡joye, que van a contestar que he participado y esto y lo otro!, es también pensar en todo. [...] les pongo la presentación del tema, les pongo enlaces, les escribo, les pongo documentos audiovisuales que puedan ver de casos que he encontrado y le pongo artículos científicos sobre el tema; yo les pongo un caso y con los conocimientos que tienen contestan a las preguntas, (...) ya no se les olvida, siempre con la elección de fotos muy claras para acordarse de qué era (...). Entonces les voy poniendo y tienen muchos recursos para aprender, (...) y ahora ya cada uno lo utilice como quiere y con la importancia que crea. [...] yo le voy diciendo con esto, este tema es tan importante como esto (magnitud del problema básicamente), y la práctica que vais a aprender es importante que la aprendáis ¡porque es que os va a pasar algún día! y esto es lo que quiero decir con todo esto, pero claro dicho con rigor y con datos.

Las prácticas son todas de este tipo, siempre van a un caso y siempre van a un tipo de diagnóstico del que pretendo (a lo mejor todavía no lo consigo) que se dé la variedad de circunstancias que hacen diferente a un diagnóstico, las problemáticas (todas no las puedo abordar), si son problemas en los que les enseñe una mecánica de trabajo que el alumno extrapola a la realidad (...). Después la bibliografía (...). Todas estas cosas se las voy trabajando (...) si tú piensas que esto fue el año pasado la primera vez que se dio esta asignatura, ya te puedes imaginar lo que he trabajado la docencia (...). [EPD4:71-76]

Aunque eso sí, es un modelo que pese a partir fundamentalmente de la experiencia y apoyado en la vertiente práctica, siempre tiene un referente importante en el apartado más teórico del proceso de aprendizaje, pues la Profesora “D” siempre ha considerado el equilibrio entre teoría y práctica como un elemento determinante para la idónea formación de un profesional del ámbito social. En todo caso, el modelo que defiende supone una forma muy dinámica de trasladar la teoría a la práctica y así enlazar ambas características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“(…) el fundamento teórico a mi me parece fundamental, pero me parece que lo que mejor hago como docente es llevar la teoría a la práctica, darle al alumno una situación, ayudarle a encontrar esas situaciones en las que tiene aplicabilidad lo que hemos aprendido, y donde el alumno es capaz de hacer el ejercicio profesional que se le dará en su futuro.

Al principio yo era más teórica, y ahora le doy más importancia a saber hacer cosas, ¡el enfoque por competencias me lo he creído también!, y entonces tiene que saber hacerlo, que se lo sepa de memoria no es suficiente ni garantía de que va a hacerlo bien, es más, un alumno que se sabe la teoría medianamente puede ser muy buen práctico y el que se la sabe muy bien puede ser muy mal práctico, eso también lo he aprendido con la experiencia, y yo como docente me veo que he evolucionado (...); y creo que sé enseñar mejor desde que no soy tan teórica y ya te digo, que no soy la que digo un tema de diez folios es suficiente”. [EPD3: 64-65]

Evoluciona por tanto el modelo docente a medida que se intercalan en la educación superior nuevas visiones con las que analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y como consecuencia de ello, el carácter práctico de su modelo docente se ha visto incentivado con la introducción del concepto de competencias⁸⁴ en la universidad. La llegada de esta nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje supone para la Profesora “D” un motivo más de revisión en su práctica y adaptarla a aquellas directrices que desde el marco europeo están haciéndose notar en la educación superior, pero tampoco genera un descalabro en la construcción del conocimiento que viene planteando desde su llegada al escenario de la enseñanza, pues durante gran parte de su trayectoria profesional viene trasladando la dimensión teórica hacia la práctica lo que es garantía de conexión entre el modelo propio y el planteamiento que desde Europa se impone.

“En la experiencia piloto, en el aprendizaje por competencias, en el cambio del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje (yo que leí sobre eso para enterarme, ningún curso ni nada, hice mis lecturas de eso y lo que aprendí me volqué para hacer un modelo de guía para este centro y que es el que aplican todos los profesores, que la diseñé yo con esas lecturas de estas cosas) y entendiendo que bueno, que había habido un error en toda mi etapa anterior (...); yo a la convergencia europea le debo la didáctica, lo práctico, mucho más trabajado (...) este discurso se lo vuelco a los alumnos, intento que entiendan que todo tiene un sentido y una

⁸⁴ El nuevo modelo de EEES plantea, como un elemento central que, en su período de formación, el estudiante adquiera competencias. Algunas de ellas serán exigibles por la propia titulación, mientras que otras son competencias transversales o genéricas que debería adquirir cualquier titulado superior: capacidad de comunicación oral y escrita, de trabajo en grupo, de organización, de analizar información, de análisis y síntesis, de aplicar los conocimientos a la práctica, de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, entre otras. [...] Otra de las medidas que deben tomar los gobiernos y las Universidades en el diseño de los planes de estudio es formar en competencias necesarias para el mercado laboral. En este mensaje se pide a las Universidades que ofrezcan programas formativos y métodos de enseñanza innovadores que permitan un acercamiento al mundo laboral (prácticas en la empresa, colaboración Universidad-mundo laboral, etc.). Fragmento recuperado de: Rodríguez, A. & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad. Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp.27-47.

lógica y se lo expreso, (...) yo me hago el esfuerzo de no solo explicar el contenido sino de encontrar una práctica que tenga aplicabilidad y que el alumno vea que ha aprendido algo para su práctica, y que la teoría tienen sentido en la práctica, ¡que no hay divorcio entre ambas!; lo que tiene que haber es un buen practicante que tiene que saber trasladar el concepto de una tarea concreta a una actividad concreta y sacarle ese partido, antes yo no sabía esto y, si yo hubiera leído esto, no era capaz de ver lo que estoy viendo ahora.

Entonces he adquirido sensibilidad sobre un fenómeno concreto, (...) en esa parte yo considero que ahora mi madurez como docente, que no tendrá muchos meritos reconocidos, pero yo veo mi evolución y me veo mis cambios (...) yo también creo que tengo, lo mismo que tengo un perfil de ayudadora, también tengo un perfil de maestra, ¡sí, yo creo que eso va un poco conmigo puesto que yo me encuentro bien haciéndolo!, no me siento forzada, (...) tengo esa cosa de hacerlo natural, ¿sabes?, es como esto que lo haces sin darte cuenta, que te sale, pues a mí ya eso, a mí me sale. [...] hay casos que me marcan, y la convergencia europea me ha marcado totalmente, a lo mejor otra gente se queja más”. [EPD3: 65-66]

“Yo he defendido siempre que la convergencia europea nos lleva a hacer exámenes diferentes, ¡la memorización no!, estamos evaluando competencias, y evaluar competencias es poner una situación y preguntarle al alumno a partir de los conocimientos, qué ve, qué hacer ahí, (...) el examen tiene que ir más allá de la memoria”. [EPD4:71]

A raíz de esta perspectiva la Profesora “D” ha configurado un modelo docente claramente definido, en el que tienen cabida las necesidades de cada momento histórico a nivel educativo y social, pero, lo que es más importante si cabe, en el que tienen cabida las continuas necesidades de todos los alumnos que se educan a su amparo.

LA TUTORÍA: RESPUESTA A LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DEL ALUMNADO

Para ofrecer una respuesta versátil en cada momento, la Profesora “D” ha venido ligando desde hace mucho tiempo la función tutorial a la función docente, con lo que gran parte de su quehacer diario en el aula lleva implícito numerosas dosis de orientación por las que el alumnado es guiado hacia el desarrollo de la tarea práctica o hacia la comprensión del contenido teórico. En este sentido su acción tutorial va intrínseca al modelo didáctico empleado en las distintas materias en las que imparte docencia y, como consecuencia directa, se diversifican las nociones orientadoras necesarias en las diferentes dimensiones que engloban el proceso de enseñanza-aprendizaje; con lo cual, la función tutorial adquiere una dimensión más globalizada.

“Yo diría que soy una tutora muy flexible, que la tutoría como yo la entiendo es que el profesor está a disposición del alumno, de las necesidades educativas o incluso no educativas que tienen que ver también con su aprendizaje, pues yo me considero flexible y muy versátil, me adapto a lo que el alumno quiere y diría también que recepciono sus peticiones en una tutoría con triple lectura, ¿no?: Me ocupo de su parte emocional y de su seguridad, me ocupo del problema, la duda o la dificultad que tiene en torno a eso, le hago trabajar, y después también me ocupo de ayudarle a saber estar, (...) ¡y eso se lo corrijo siempre!, ¡el guion profesional hay que ejercerlo así, te pagan por ello!, y tú puedes estar bien para cualquier cliente, el que puede estar mal es el cliente pero no tú. (...) entonces voy cambiando el estilo de comunicación del

alumno, que a lo mejor también está contaminado por el trato que recibe, y haciendo cosas así ¿no?

Entonces te digo que yo diría que muy versátil y que entiendo por necesidades educativas muchas cosas, ¡no solo, no entiendo este concepto!, a lo mejor me viene con que no entiende el concepto pero no entiende más cosas, y yo pues procuro que se sientan bien con el consejo, no salgan lesionados en autoestima, también trabajo eso, que no se sientan como “torpes” o siempre (...) procuro siempre darle el tono positivo para que el alumno no sienta que yo soy una correctora permanente o un instructor excesivamente rígido, me muestro también flexible en el trato y en la manera de trabajar las cosas para que el alumno pueda aprender de todo lo que yo le puedo aportar, así que yo diría que mi estilo es ése”. [EPD5:99-100]

Emplea por consiguiente un modelo tutorial en el que su programación viene determinada por las características de la materia y recogida en forma de horas destinadas a tal fin en el currículo. No obstante cada actividad académica dirigida cuenta con la posibilidad de necesitar de nuevas orientaciones, diferentes a las indicadas en el propio diseño de la materia o de la actividad, y por ello se abre las puertas a una tutoría o bien programada académicamente, o bien a una tutoría más abierta a otros posibles aspectos que hacen que la temporalización destinada a tal fin indudablemente se flexibilice.

“(...) yo lo que le programo a los alumnos, es en la gestión del tiempo en la asignatura: la asignatura tiene 150 horas, pues hay un número de horas dedicados a las tutorías, el alumno está obligado a hacer uso de las tutorías porque dispone de tres horas para ello a lo largo del semestre (...); después sí, ante una determinada tarea pues yo organizo tutorías, eso está al margen y lo programo, pero ya te digo, en torno a actividades académicas dirigidas, alguna cosa que yo entiendo que necesita de un refuerzo específico y amplío el horario (que tampoco me importa puntualmente, por ejemplo la semana pasada no hice seis horas de tutoría, hice seis más cinco); pero no hago yo tampoco una programación específica, lo que sí digo es que el alumno tiene para visitarme las tutorías, y para consultarme lo que estime oportuno un número de horas computables, y cuando presento la guía docente lo cuento, lo digo y se lo expreso al alumno: ¡de estas horas vamos a dedicar tres a las tutorías individualizadas a demanda de alumno!, por necesidades específicas y concretas vuestras con respecto a la asignatura”. [EPD5:105]

“La semana pasada tuve congestionada las tutorías, ¡no las tutorías!, sino fuera del horario de las tutorías, ¡pero de no respirar vamos!(...); pues tenían muchas dificultades, unas eran puramente de formato y otras eran más de contenido, (...), y cuando hay mucha demanda, ¡verás!, tampoco me importa ampliar el horario de tutorías, tampoco soy yo cerrada de decir ¡terminó el horario de tutorías!(...) entiendo que si todos tienen dudas y tienen problemas, ¡pues parte de responsabilidad tendré yo!, aparte de que ellos sean inseguros, que también está eso, (...). Entonces les enseño a utilizar la autonomía, hay unas reglas que yo les he explicado quedando claro lo que yo exijo y en qué nivel, (...) ¡hay que tomar decisiones y hay que aprender a gestionar las decisiones sin tanta ansiedad!, ¿y a vosotros os gusta esa forma? , ¡Pues no hace falta que me preguntéis, ponedla!, (...)”. [EPD5:92]

Como consecuencia directa de emplear una temporalización flexible en la medida de las posibilidades, el espacio destinado a las tutorías a pesar de estar focalizado fundamentalmente en el

despacho, ha visto extendido su radio de acción hasta el propio aula, lugar en el que se desarrolla una parte importante de esta labor orientadora que completa la ejercida en el propio despacho.

“Normalmente las tutorías son en el despacho, y si son tutorías con más alumnos (...), entonces pido un seminario que tiene una mesa central (no me suelo colocar siempre en el mismo sitio, procuro que sea un espacio que se entienda como una comunicación fluida), busco que el espacio esté preparado porque también les explico que las condiciones físicas o la organización del aula determina el grado de participación, aunque yo como profesora siempre concedo un espacio para que el alumno participe, (...) y yo siempre utilizo una mesa circular, si hay una punta para presidir yo nunca me pongo, (...) porque creo que eso como que determina de alguna manera la participación de los demás y hace que tú tengas un papel preeminente, que no necesariamente tiene que ser porque quien lidera entiendo yo que busca la solución, pero no tiene que definir la solución, tienes que ser un canalizador de esa búsqueda, pero no necesariamente tienes que dar con la solución, por eso les pido a los alumnos: ¿a vosotros cuál os parece mejor?, tenéis dos soluciones pues ¿cuál os gusta más?, siempre procuro que ellos puedan decidir por ellos mismos, que no se lo diga yo (cuando hay una dificultad o detecto una... entonces sí, pero también soy consciente de que hay que procurar que el alumno saque todo lo que tiene y se sienta seguro como lo sabe hacer). También hago ese tipo de trabajos con ellos, sobre todo con los más inseguros, no es que vengan directamente con una duda muy concreta, sino que tú le ves mucha inseguridad, procuro demostrarles que saben algo, que yo no les tengo que contar... (...).” [EPD5:100-101]

En definitiva emplea un modelo consolidado, que ha evolucionado en el tiempo, que viene apoyado en la amplia trayectoria profesional acumulada a través de sus años de docencia, y que trata de reflejar la filosofía que impregna a la propia titulación. Este último punto, será un factor relevante en lo que respecta a la función que la Profesora “D” otorga a la acción tutorial desde un tiempo hasta ahora.

“(...) al principio pues yo diría que todo el periodo de la diplomatura yo era como más directiva en las tutorías ¿no?, yo los convocaba, yo les ponía..., ahora la demanda es más de ellos; a lo mejor algún día yo no tengo a nadie en tutoría, porque la fecha de entrega de las tareas semanales yo la pongo el domingo (...)”. [EPD5:92]

“Después otros temas de la tutorías, (...) quizás por la especialidad que tenemos a veces el alumno viene y te suelta una cosa que no tiene nada que ver con la materia, y que tiene mucho que ver con su vida privada, con sus problemas y que un poco, como es alumna tuya o alumno tuyo, pues viene a contarte un problema (...), y eso es muy frecuente aquí en las tutorías. Claro eso tiene un efecto sorpresa importante cuando llegas porque no sé, (sonrisas) tú estás preparado para que te pregunten en las clases, aunque tengas conocimientos de cómo ayudar y todo este tipo de cosas, ¡pero bueno te asaltan problemones tremendos, una cosa...! yo me he encontrado aquí situaciones (...)”. [EPD5:88-89]

“Hemos tenido también a través de la historia (...) ¡con decirte que nos daba miedo a los profesores!, era muy agresiva (...) total me di cuenta que en cierta medida era vulnerable al afecto y entonces decidí mostrarme (yo no soy así especialmente cariñosa con los alumnos, soy respetuosa esto y lo otro, pero los afectos tampoco los expreso, pero con esta digo a ver si diluyo la agresividad de esta manera porque...) bueno pues me dio por probar eso (...)”. [EPD5:96-97]

“(...)en una disciplina como la (de estudios sociales) que nada más que observando el currículo de formación de los alumnos ves que tiene un carácter transdisciplinar (...) hay una gran variedad de áreas de conocimiento que se instalan en esta disciplina para formar a los especialistas, (...) pues qué sucede, que tanto a los alumnos como a un especialista que todavía no esté muy curtido en el asunto, no esté muy formado, le distorsiona el objeto, es como producir un bizqueo ¿sabes?, me pongo en contacto con tantos objetos diferentes, y me hablan de la psicología desde la perspectiva del psicólogo, te hablan de derecho desde la perspectiva del derecho administrativo, (...) y qué sucedes cuando tú tratas un tema, pues a veces lo tomas del conocimiento de otra disciplina y lo estudias también con las aportaciones de otros especialistas, y claro, lo tienes que traer a tu campo (...) y yo eso hace años que hago ese ejercicio (...). Es a la vez la cuestión que trabajo mucho en las tutorías con los alumnos y que trabajo mucho en las clases, (...) y les hago caer en la cuenta de cómo se ponen a hacer trabajos de otras asignaturas que no tienen nada que ver con el objeto (de los estudios sociales) (...). Y ahí yo diría que el gran porcentaje de las tutorías giran en torno a este núcleo temático ¿no?, claro, cada uno me trae un problema y yo hay hago el ejercicio de llevarlo a su terreno”. [EPD5:92]

“(...) es un tema recurrente siempre, una constante de hace años que estoy preocupada por eso y hace años que sigo viendo, y ahora con el grado ha habido como un brote mayor (parece que el equipo docente de la diplomatura estaba más consolidado y era gente que tenía muchos años en la especialidad, el profesorado había hecho el ejercicio de adaptar las asignaturas al perfil del futuro especialista, pero ahora tenemos idas y venidas, entran y salen profesores, pues vienen como sin el ejercicio, y entonces pues descubres que pasan estas cosas, que se salen...) y yo creo que vamos, no he hablado con nadie de esto, pero creo que es un problema de especialidades como ésta, que tienen unos referentes científicos al margen de la producción de la especialidad y que tienen que casarlos ¿no? (...)”. [EPD5:87-88]

En gran medida, esta evolución del modelo tutorial no sólo se produce por los cambios que a nivel académico han acompañado a una especialidad profesional como ésta, sino que desde la conformación de estos estudios, la demanda del alumnado hacia la función docente ha variado notablemente y por lo tanto la acción tutorial ha tenido que ser enfocada desde otra perspectiva continuamente.

“Ahora el alumno es más demandante de tutorías, me da la sensación que es más inseguro, o yo lo trabajo emocionalmente como te he dicho antes, no solo trabajo la pregunta que me trae sino también la gestiono emocionalmente (...); los veo como más inseguro, con menos capacidad de decidir y como que te piden mayor directividad (y yo soy directiva, les pongo reglas a todos, porque creo que bueno, que se aprende así pero claro también hay un margen de libertad que ya te digo), los veo más inseguros, más infantiles (...) ¡pero vamos, esto ya yo lo vengo observando hace ya diez años, no es una cosa novedosa!”. [EPD5:93]

“Normalmente a mí no me vienen para el examen a tutorías a preguntar, tienen un modelo colgado, tienen el sistema de puntuación, el material que pueden y no llevar, (...) vienen a revisar el examen, tampoco tengo muchas revisiones, (...) me vienen tres-cuatro alumnos, (...) o me mandan un correo (...)”. [EPD5:98]

“Entonces la demanda de los alumnos me viene casi siempre por temas de ese tipo, ¡por la clase teórica no!, es más por la parte práctica y por tareas que se han derivado lógicamente de

una clase teórica, (...) este tipo de cosas es lo que me vienen a demanda de los alumnos.”
[EPD5:91-92]

“(...) aquí se trabajan los conocimientos, las habilidades y las actitudes (...), nosotros trabajamos mucho la flexibilidad de esquemas, pues aquí el alumno puede venir con una vocación de ayudador y esto y lo otro, pero claro bajo unas reglas, (...) y los vemos más “verdes” en ese sentido y claro, ya te digo, genera trabajo emocional, trabajar la emociones, los prejuicios (pues tú te lo encuentras en la clase cuando habla, cuando el alumno interviene y pone un ejemplo, cuando viene a tutoría y te plantea su propio discurso (...)) y ese tipo de cosas), los notas como más “verdes”.

Vienen algunos alumnos a quejarse de sus compañeros, (...) y claro estas actitudes tienen que aparecer en clase para que tú las puedas corregir (...)). [EPD5:93-94]

Por todo esto, la función tutorial la utiliza como un recurso necesario con el que completar el rol docente, con el que trabajar las distintas dimensiones en las que el estudiante busca la orientación y del que hace uso en todas sus formas, con el objetivo de fomentar la interacción profesor-alumno y viceversa durante el proceso que ésta implica.

Entrevistador: ¿cómo definirías tu modelo tutorial?, ¿te identificarías con algún modelo tutorial, ya sea académico, de carrera, personal, entre iguales...?

“Pues depende de la asignatura, cuando he llevado temas de prácticas, las tutorías entre iguales sí que las trabajo, se hacen sesiones en las que cada uno aporta su visión y yo procuro que cuando un alumno trae un problema que los demás le aporten (...) entonces procuro que haya aportación entre iguales, eso generalmente es en el campo de las prácticas. Ahí lo utilizo aunque hay un guión y unas tutorías temáticas, o sea tienen un tema, procuro que la dinámica de trabajo sea en esa línea. Pero por ejemplo, con respecto a un tema o un trabajo en una asignatura ya de carácter teórica, pues a lo mejor me viene un grupo a plantearme un problema y es una tutoría colectiva también, les digo: ¿a alguien se le ocurre responder a cómo él ha planteado?, aunque vienen todos con el problema, les hago entender ¡veis como sabéis más!, ¡cuando tengáis el problema enfocaros en la solución, no os quedéis en clave de problema y vengáis a contarlo!, ¡os dais cuenta de cómo hay capacidad dentro del grupo!, eso lo suelo hacer en esas circunstancias.

Después las tutorías más académicas son siempre consecuencia, y que el alumno las demanda, de las actividades académicas dirigidas, que aunque yo las explico, las describo, las pongo en la plataforma y tengo un alto interés en que el alumno comprenda la dimensión de la tarea y se haga con el encargo antes de ponerse a hacerlo, porque yo creo que eso es fundamental, puesto que si no, el alumno se puede equivocar ¿no?, yo procuro educar muy bien las expectativas del alumno, las hago sintonizar con las mías, lo que yo espero se lo expreso, se lo aclaro, porque creo que es fundamental, el alumno tiene que hacerlo lo mejor posible y para hacerlo lo mejor posible y para sacar un buen rendimiento en esa oportunidad de aprendizaje que yo le ofrezco, tiene que comprender muy bien la tarea, el buen rendimiento tiene que ver con que haya sintonía entre sus expectativas sobre la tarea y las mías y, para eso yo tengo que ser muy clara, muy didáctica y además tengo que dejar ahí un material escrito para que el alumno lo consulte, esto y lo otro(...), pues yo creo que son cosas que si se acompañan a las tareas el alumno lo

aprende sin darse cuenta, si tú no le das unos criterios formales de presentación, el alumno lo hace como quiere y está desaprovechando todas esas cosas. [...]

Tutorías colectivas las hago exclusivamente con el tema de prácticas, y como tenemos los grupos de 25 de clase, eso me ha descargado con respecto a la diplomatura, que sí tenía más tutorías colectivas, pero ahora tenemos ese espacio que yo entiendo magníficamente bien porque los grupos grandes no te sirven para trabajar determinadas cosas, y esos grupos reducidos pues te permiten un contacto más directo con el alumno, con la tarea, para explicar la tarea, para ver la dificultad del alumno en la tarea y podríamos decir que las tutorías colectiva yo no las programo, sino que me vienen a raíz de un trabajo o bien individual o bien que yo he pedido en grupo y son ellos los que me vienen con el problema". [EPD5:91-92]

Para todo este planteamiento reconoce que el Espacio Europeo de Educación Superior a través de sus aportaciones (revalorización de la figura del tutor, autonomía que se concede al alumno en su aprendizaje, reducción de los grupos, mayor relevancia del aula como escenario de aprendizaje, etc.) se ha tornado como un elemento desencadenante en muchas de las nuevas directrices por las que ha optado tanto en su función docente como en su función tutorial y que han servido para redirigir su rol profesional.

"(...) a mí la convergencia europea me ha servido para pulir mi rol como docente y para comprender cosas que yo antes, aún considerándome que no era una mala docente, las he podido mejorar y, supongo que podré mejorar hasta que deje de ser profesora, pero a mí me ha supuesto: el tema de la función de la tutoría me parece importante, lo mismo que los grupos reducidos (en una misma asignatura grupos reducidos frente a grupos grandes, ¡a mí me parece una genialidad!, vamos mis compañeros dicen (...) hay que repetir cinco o seis veces la misma clase, yo veo que la accesibilidad al alumno y la capacidad que tú adquieres en esos grupos reducidos de caer en la cuenta de por dónde está este alumno, (...) eso a mí me ha parecido fundamental), y las actividades académicas dirigidas (pues traen al alumno a la tutoría), antes el rendimiento era en el examen al final, entonces las tutorías durante el curso como que eran más "light", y al final pues el examen era lo importante porque era la evaluación, pero ahora la evaluación es continua: hay tarea cada día y hay un puntaje cada día, y hay una cosa a la que... entonces, es fruto de la evaluación continua que ha traído la convergencia europea el hecho que se hayan revitalizado las tutorías en determinadas asignaturas, porque no te digo que esto cale al 100% de los profesores, porque soy consciente de que esto depende de cómo tú te lo tomes, y de cómo tú lo entiendas y de que le des rentabilidad a los recursos que tienes en función de la docencia, pero claro un profesor que quiere librarse de la tutoría y que quiere que no le venga nadie porque así está escribiendo un artículo, pues ése no va a dinamizar las tutorías nunca, al contrario, va a evitarlo (estamos en la doble tensión, ¡que yo los entiendo!, pues yo sé que tengo un déficit, pero sé que hay otros que lo tienen donde yo no lo tengo, lo sé, porque no se puede ser completo en todo, ¡yo lo veo aquí...)

Yo creo que ahora las tutorías, con la convergencia, tienen un nuevo sentido al igual que las clases, las clases tienen que ser clases (las de grupo grande), las tiene que dar el profesor, yo tampoco soy partidaria que en esas clases grandes el alumno haga cosas, ¡no!, ¡eres tú!, a mí me ha enseñado la convergencia europea a que yo no tengo que ser una relatora del tema, que yo tengo que enseñar o trabajar ahí más allá del contenido redactado en el tema que yo le he hecho al alumno, y hacerle caer en la cuenta de la importancia de esto, (...) más que ponerme a

decir lo que yo tengo explicado en el tema, le daba el juego ese, le ponía ejemplos que no están en el tema; entonces la clase es otro recurso más, está el tema escrito, la clase es otro recurso, y quien no viene a mi clase ha perdido una parte del recurso, y es que yo le pongo ejemplos (...), yo creo una didáctica y una manera de pensar y reflexionar entorno a los conceptos y no me quedo en una clase teórica(...). Entonces todo eso creo que he ganado”. [EPD5:103-105]

A pesar de la importancia que ella pueda otorgarle al Espacio Europeo de Educación Superior en el desarrollo de la tutoría universitaria, sigue pensando que a nivel institucional, la propia tutoría sigue estando relegada a un tercer o cuarto nivel en el ámbito universitario, por detrás de la investigación, la docencia e inclusive de la gestión, con lo que a la universidad aún le queda todavía un largo camino por recorrer de cara al reconocimiento de la importancia que ésta función del docente ha de adquirir en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la Profesora “D” ha experimentado todo el esfuerzo que supone tratar de convencer a una facultad para reconocer un horario de tutorías en el que el alumnado tenga la posibilidad de acceder a este derecho sin necesidad de sentir perjudicado (al igual que el profesorado) alguno de sus deberes, lo cual le ha demostrado que de ninguna manera la institución universitaria está aún diseñada para aprovechar la funcionalidad que la tutoría puede ofrecer.

“Yo pienso que la tutoría y la docencia a nivel, no diría yo de esta Universidad sino en el ámbito universitario, tienen un papel secundario, aquí se dice un 70% es para la docencia de tu jornada laboral y el 30% es para la investigación, y yo diría que de cara a la importancia o a la valoración está a la inversa.

La tutoría por ejemplo, no hay espacios diferentes al despacho del profesor para una tutoría colectiva, no están diseñados los centros con esa función y, cuando no hay una funcionalidad en el espacio viene a significar que no se utiliza o que no hay conciencia de su utilidad, (...) entonces la falta de uso hace que no haya espacios específicos para eso, (...) o todo lo que hay que hacer en tutoría si realmente se hiciera y se concibiera como una cosa muy importante habría en el edificio una señal clara de la funcionalidad de ese espacio, de esa tarea y, si te das cuenta, yo cojo los seminarios del departamento que son para las reuniones de los grupos de investigación y esto y lo otro, pues lo pido para una tutoría colectiva en que nos hace falta un sitio porque el despacho del profesor, por lo menos los que hay aquí no lo tienen. Yo veo que la tutoría: primero ni hay un planteamiento institucional acerca de las tutorías y de la funcionalidad de las tutorías que se dejan como a la libertad del docente y a la libertad del alumno, y uno y el otro tienen cosas más interesantes que hacer, ¡me explico!, la tutoría es una cosa puesta en el papel que realmente no está rentabilizada y que a veces sufre como un cierto desprecio, (...) como un reproche a una demanda concreta que plantea el alumno, y claro tú haces eso dos o tres veces y el alumno no viene más, pero si tú atiendes en tutoría, se te llena, si tú atiendes amablemente y tú estás dispuesto y el alumno saca un rédito importante de ese contacto, lo repetirá (...)

“(…) en esta facultad tenemos un horario de tutoría, (...) la franja horaria está libre para que no haya elección entre el derecho del alumno de ir a clase y el derecho del alumno para asistir a tutorías, porque aquí lo que pasaba era que para ir a la tutoría de un profesor el alumno salía de mi clase: ¡es que me ha citado en una tutoría obligatoria!, entonces esto no puede ser, y entonces lo que hice que me costó (risas) con los profesores y con los alumnos (...), en esa hora todos los profesores estamos obligados a tener el 50% de las tutorías, (...) ¿y entonces eso que ha hecho?, pues incrementar la demanda en tutoría en este centro, ahora pues claro el

alumno viene con más comodidad, tú terminas la clase o vas a empezar la clase y tienes la tutoría antes o después y el alumno lo sabe y sabe que estás en el despacho. (...) ¡Pero quién lo entiende!, a mi me costó que me entendieran que yo quería implantar en este centro un horario de tutorías distinto al horario de clases, a mi eso me costó (...) y además rotamos las asignaturas y eso tampoco lo entienden, (...); y todas esas cosas con mucha resistencia te vienen a decir que nadie agradece que haya un horario de tutoría para tutorías, y si nadie lo agradece ¿por qué es?, ¡Porque le das importancia! , ¡Porque la usan! , ¡Porque creen interesante ese trabajo directo con el alumno cara a cara, en el que tú te pones en contacto con sus necesidades de formación, singulares y particulares de un solo alumno! (...). [EPD5:101-103]

Así pues, el desempeño de la labor docente-tutorial de nuestra protagonista, se podría catalogar en base al gran esfuerzo realizado para conseguir por una parte un modelo didáctico definido a la vez que flexible, y por otra, por la energía empleada en aderezar su titulación con todas aquellas posibilidades académicas que el tiempo dedicado a la gestión le ha permitido (actualmente ocupa un cargo elevado en la propia facultad). Pero aún así, en esta trayectoria que ha descrito la Profesora “D” en la universidad, se echa en falta uno de los pilares a los que más importancia se le otorga últimamente en el seno de esta institución, hablamos de la investigación.

LA INVESTIGACIÓN: UNA CAUSA PENDIENTE

El hecho de haber estado centrada durante muchos años en múltiples escenarios (formación docente, asunción de cargos directivos, periodos de maternidad, etc.) ha provocado una absorción de gran parte del tiempo del que nuestra protagonista ha gozado hasta ahora para desempeñar su labor en el marco universitario. Esto, evidentemente, en parte ha sido provocado intencionalmente (priorizando determinados aspectos de la vida antes que a su profesión), y en otros casos, le han venido impuesta la situación y por tanto no ha tenido más remedio que afrontarla y centrarse en ella; a consecuencia de ambos postulados, la función investigadora, inherente a todo profesional de la enseñanza superior, ha quedado relegada a un segundo plano.

“He mantenido siempre cargos de responsabilidad, ¡tengo unas ganas de no ser nada!, nada más que profesora y eso, pues dedicarme a mi tesis, ahora que ya mis hijos son mayores, me necesitan menos, pero cuando mis hijos han sido ya mayores y me han necesitado menos pues me he visto con responsabilidades de cargo, (...) pero claro tú me puedes decir: un cargo se coge si tú quieres, sino quieres no lo coges, pero claro también tienes tú la presión externa de la gente que te lo pide, (...) y entonces siempre he antepuesto la responsabilidad de cara al centro, al departamento, a mis intereses, me ha podido, he tenido un sentido del deber y de la obligación (...) pero no he sido yo, ni soy muy dada, yo veo a gente muy hábil en ese sentido y que calza muy bien lo que es bueno para mí es bueno para mi trabajo, y yo o me encontrado en esas circunstancias en la vida en la que he tenido la disyuntiva de continuar con mi carrera docente, esto y lo otro, o asumir una responsabilidad que es de interés de todos, ¿no?), y eso me puede, siempre me ha podido, (...) a parte yo tengo siempre la idea de que cuando tú asumes un rol institucional, eso es una construcción social y los demás te tienen que ver, ¡no que tú te veas!, sino que tiene que estar en el grupo que es capaz de reconocer en ti esas cualidades (...), pero que es una cuestión de carácter social, que depende de lo que los demás ven y de lo que los demás te piden más que de la voluntad y el interés personal, siempre he leído estas situaciones desde esas perspectivas y entonces por eso me ha podido la responsabilidad o el interés colectivo frente al interés personal”. [EPD3:54-55]

“(...) mi reto es mi tesis, que es lo que estoy haciendo y me da igual lo demás, yo ya no voy a hacer más esfuerzo, yo creo que he tenido una vida complicada profesionalmente por haber sido o por haber aglutinado todo el proceso de transformación de los estudios tres veces, y la verdad es que eso desgasta, ¿no?, porque tú te comprometes y tal, yo por lo menos lo vivo así. Ni me siento poco trabajadora y me estimo lo suficiente para saber que no soy tonta, sé que soy una buena docente, ¡verás que no es una cuestión de infravaloración personal o falta de estima personal!, pero es que agota”. [EPD2:38]

Lo cual no significa que se haya mantenido al margen de la función investigadora, sino que simplemente ha estado más latente y que ha adquirido importancia en momentos puntuales; por lo demás, desarrolla su función investigadora como cualquier profesional en el ámbito universitario, inmersa en un grupo de investigación en el que comparte con otros compañeros líneas de investigación cercanas a las problemáticas halladas en el contexto social, que le han permitido desarrollar gran parte de su labor investigadora, sobre todo de cara a la realización de su tesis doctoral.

A pesar de todo, y al igual que sucede con la docencia, la tutoría o la gestión, en investigación la Profesora “D” desarrolla un perfeccionismo máximo para sus aportaciones a la investigación y, en este sentido, el hecho de no poseer una línea de investigación propia le cohibe en cierta medida a la hora de afrontar con total libertad nuevos desafíos en base a sus motivaciones e intereses, pues en la actualidad pese a tener gran libertad para trabajar, no siempre los intereses propios concuerdan con la dimensión que acoge dicha línea de investigación.

“El grupo de investigación (...) posee varias líneas de investigación (...), yo estoy metida concretamente en una de ellas (...), concretamente es en esa parte en la que yo participo y con la que realmente tengo conectada mi tesis; no es directamente una línea de investigación de (...) mi especialidad, es más de carácter (de estudio social), pero yo en el estudio (...) estamos en esa línea, y ahí es donde yo he encajado (...) el tema que tiene mi tesis, mi futura tesis; (...) entonces tenemos un libro publicado, está en el repositorio (de la Universidad)(...)”. [EPD5:81]

Por este motivo y para sacar partido a muchos de sus intereses personales y profesionales, la Profesora “D” ha aprendido a realizar parte de la labor de investigación en solitario, evitando así romper la sintonía de una línea de investigación curtida desde hace años y en la que los roles están muy bien estructurados, al tiempo que emerge poco a poco esa iniciativa propia que le conduce por la senda del éxito en la investigación como consecuencia directa de su forma de entender esta labor.

“En cuanto a líneas de investigación así, pertenecer a un grupo de investigación pues eso es lo que he hecho, después he hecho otras cosas de manera independiente, que no están situadas en ninguna línea (pues he llevado cosas a congresos relacionadas con la docencia, como que me muevo en distintas cuestiones), es un poco diversificado con respecto a mis intereses y bueno, después pues cuando me han llamado para dar conferencias he ido (...) son cosas ahí que hago en un sitio y otro, y aunque ahora pues estoy más centrada en eso, pero en realidad yo digo que en el futuro me gustaría tener una línea de investigación propia (...).

Pero claro, trabajo con ese préstamo tan generosísimo y a mí claro que me gustaría tener una línea propia y meterme en mi campo, que ya te digo, que (María) me respeta muchísimo, yo solo tengo agradecimiento para ella, ¡queja ninguna!, pero es su trabajo, su línea, su grupo, y yo soy la que me tengo que acoplar ahí, y soy la que tengo que traer a mi terreno lo que ella me

ofrece, pero claro metida ahí, (que lo hago y lo consigo), pero quizás pues me sintiera más libre, haría otras cosas.

Y yo aunque voy lenta, mi cabeza (sonrisa) se coloca también lejos, no es que una no tenga aspiraciones, sino que probablemente sean las circunstancias y las posibilidades, pero yo todas esas cosas sí que las tengo pensadas y sí que me gustaría investigar de manera independiente, utilizar metodologías de investigación más apropiadas al objeto de la disciplina, ¡que ahora pues claro, tengo una línea prestada!, como si dijéramos, que aunque ya te digo, yo me siento muy libre (...) pero claro yo entiendo que estoy en una línea y en un grupo claramente sociológico, (...)y la pretensión de conocimientos “los estudios sociales” es para la acción, para producir teorías de acción, para demostrar la eficacia de determinados procedimientos en la acción profesional, y yo entiendo que bueno, que las herramientas puramente sociológicas como es la encuesta o el cuestionario, ¡pues no! (...), claro yo me tengo que sumar a lo que tengo en mi medio, tampoco me puedo ir a investigar lejos de aquí, pues sería complicar mucho más, porque además tengo el defecto de ir muy lejos donde toco, claro trabajo con mucha profundidad, y claro pues entonces no tendría tiempo para vivir, y esa es quizás la cuestión que yo todavía no tengo a mi alcance”. [EPD5:81-82]

Pero por ahora, a nivel de productividad nuestra protagonista no destaca en el seno de la universidad como investigadora de especial renombre, sino que su potencial se halla en las grandes cualidades que alberga para la investigación pero a las que hasta ahora no ha encontrado la forma de sacarle un partido relevante a todo lo en lo que ha trabajado durante toda su trayectoria. Éste es el principal problema que la Profesora “D” detecta en su rol como investigadora en la universidad y que le ha llevado a desmarcarse de la promoción profesional y de aquellos grandes proyectos que, de haberlos priorizado y haberles otorgado un cariz distinto, le habrían reportado importantes beneficios a nivel investigador.

“(...) ahora mismo no soy una investigadora de peso, soy mediocre en ese campo, primero porque no tengo la plena capacidad investigadora y evidentemente, pues verás, he estado un poco a merced y no he explotado, (...) un fallo que yo tengo es que no exploto bien todo lo que hago para tener más producción, más artículos, porque sí soy consciente de que soy capaz de tocar temas punteros, ¡y me doy cuenta! (...). Sin embargo no he explotado yo todo lo que sé, (...) y podía haberlo hecho, ¿no?, podía haber escrito artículos específicos sobre ese tema puesto que eso lo exploto yo en mi tesis (...), y ya te digo, que yo creo que en ese aspecto la crítica que me hace (un compañero) la asumo plenamente, lleva toda la razón, a mí siempre me ha preocupado mucho el dejar escrita una cosa que después pues yo me avergüence de ella, tengo ese pudor, he leído muchas cosas que no me gustaban y que creo que no aportan nada y no quiero estar yo dentro “del grupo de quien dice sin saber todo lo que debe saber”, o de “quien dice lo que han dicho veinte mil y hace un refritillo ahí”. Entonces si tú quieres hacer la transferencia del conocimiento en base a algo original, tienes que tenerlo sustentado en alguna investigación, (...) ¡eso es lo que a mí me frena!, puesto que veo que otros con lo que yo tengo tirarían para adelante, ¡que yo diría cosas que no están dichas!, (...) y yo soy consciente de que soy una investigadora en ese sentido.

En cuanto al producto que apporto a esta Universidad, absolutamente pésima, en cuanto a mi capacidad para investigar creo que tengo mucha más que la que demuestro como mérito (...). [EPD5:82-83]

Bajo este escenario en el que se configura su identidad profesional, y aunque las funciones de docencia y de investigación soporten un ligero desequilibrio en lo que respecta a los beneficios que reportan, la Profesora “D” sí que ha intentado equilibrar el cúmulo de beneficios que cada una puede reportar a la otra cuando ambas entran en juego en la profesión docente (los proyectos de innovación).

Así, en la investigación ha tratado en mayor o menor medida de aplicar los resultados obtenidos en importantes proyectos para la mejora de la calidad de la docencia y, en la docencia ha aprovechado su campo de conocimiento para profundizar y matizar en aquellas ideas que han surgido en un aula y que podrían ser útiles promoverlas desde la investigación; pero eso sí, siempre a partir de una filosofía en la que los resultados han de estar fundamentados previamente y deben de aportar algo nuevo, relevante y sobre todo adaptado el contexto empleado.

“He sabido conectar bien la línea de investigación que el grupo de investigación de mi departamento tiene con lo que a mí me interesaba, (...) entonces sí he sabido traer esa línea a mi campo y conectar la línea y defenderla; (...) yo es que también me complico la vida, a mi me dice la gente: ¡es un trámite, déjate de..., hazlo ya y no seas tonta!, pero también pues esas cosas a mi me cuesta hacerlas y digo: pero qué apporto yo con esto, (...) leer la literatura, esto y lo otro (...).”[EPD4: 77-78]

“Lo que, sí he sido capaz de trazar el tema de mi tesis con mi docencia, ¡pues claro! (...) pero bueno yo no me explayo (...) porque sería un sesgo muy grande, yo sería capaz de afinar muchísimo en ese ámbito, pero no le daría a mis alumnos pues la perspectiva global que tienen que saber de todo, (...) pero yo no me puedo ceñir en la investigación (...).” [EPD4:76-77]

De ahí que en estos momentos se encuentre en una disyuntiva entre las dos grandes funciones que rigen la profesión universitaria: por un lado encuentra que su labor docente ha alcanzado importantes cotas de reconocimiento social (no tanto a nivel institucional) y por otro, que su investigación sigue empañando en cierta medida la posibilidad de obtener un mayor reconocimiento en el seno institucional.

“Pero esto sí que es una cosa que tiene que ver con la práctica (...) a mi me preocupa aportar para el ejercicio profesional, para la práctica, y no solo teóricamente, y entonces estoy en esa disyuntiva: estoy que soy por una parte una profesora con una gran vocación docente, yo creo que lo que hago lo dice, no todos mis compañeros son como yo y lo sé porque lo veo (risas), que me doy cuenta, y sin embargo estoy como acomplejada y arrinconada porque mi papel investigador me tapa todo esto y estoy en un contexto en que esto importa nada (...).”[EPD4:78]

“Entonces yo procuro, bueno ya te digo, en investigación las cosas que he escrito tienen que ver con esas cosas, o cuando me llaman a otras universidades, ¡me llaman por las cosas didácticas!, ¿sabes?: ¿por qué no nos hablas de la evolución de las competencias?, les cuento lo que hago yo con mis alumnos, y a algunos congresos llevo alumnos de aquí (...) que son alumnos míos y se quedan impactados, y me dicen: ¡Profesora “D” yo quería decir que eso lo haces con nosotros, que no te lo has inventado!, y entonces la gente me dice: ¡oye mándame esto, mándame lo otro!, todo el mundo, ¡yo sorprendida eh!, gente que tiene un currículo que no tiene nada que ver con el mío (...). Y bueno: el tiempo que yo invertí en aprender a evaluar competencias, ¿qué supone eso?, mis lecturas sobre eso para la convergencia europea, ¿eso no es responsabilidad de un docente en la universidad de hoy?, ¿o aquí da igual hacerlo bien que

hacerlo mal? , ¡da igual, pues como el alumno no sabe discriminar!, pues a uno que no lo hace pues le puedo poner la excelencia docente, y a mí porque les pongo mucha tarea (vamos me ponen sobresaliente), pero (risas) no me dan la excelencia docente”. [EPD4:79-80]

Esta situación la atribuye en gran medida a la desproporcionada valía que recibe la investigación por parte de la institución universitaria, como criterio de promoción y de reconocimiento profesional y personal, frente a la escasa estimación que se ofrece a la función docente, la cual en menor medida está valorada por unos criterios que no alcanzan las mismas cotas de objetividad y rigor que los empleados para la función investigadora. Esta situación le hace pensar en la necesidad de remodelar el panorama profesional universitario de tal forma que las dos vertientes que se atribuyen al profesorado, o bien tengan la misma valoración de cara a los criterios de enjuiciamiento para las mismas, o bien se establezca una bifurcación entre ambas y la profesión se replantee de otro modo.

“(…) me da mucha rabia que no se vea esta parte o que, por ejemplo que para tú conseguir la excelencia docente haya que presentar una auto-candidatura, a mí eso me parece arrogante, ¡no!, ¡no!, ¡lo tienen que decir los otros! y ahora me evalúan, me examinan, me ven las cosas que he ido haciendo y esto y lo otro, y ahora me dan el premio; pero para esto tenía que haber otros mecanismos en la propia organización, en la propia Universidad, para capturar y reconocer (¡joye ahí están las plataformas!, ahí veis lo que hacemos, pueden ver lo que hacemos) y ya te digo, yo me siento un poco frustrada en ese sentido como docente porque pienso que claro, que la motivación es mía, intrínseca, yo aquí no tengo estímulos para ser mejor profesora, al contrario, tengo barreras que me lo impiden ,lo hago quizás por rebeldía, porque sí, esto hay que saber hacerlo bien, y esto no es fácil, ir a una clase y explicar bien claramente, con una organización, para que el alumno no se haga un lío y tenga su mente organizada en cajones y ordene, (...) si investigas y si haces tanta investigación no tienes tiempo de preparar buenos materiales, pero vale, ¡a ti se te reconoce eso y eres muy buena!, (risas) y ¿por qué a mí no se me reconoce lo que hago?, ¿yo le estoy haciendo algún mal a esta institución?, todo lo contrario, ¿mal a la sociedad?, todo lo contrario, me estoy preocupando por que los alumnos saquen buenas notas en mis exámenes, para que los alumnos (...) hagan un buen servicio (...) me estoy preocupando de que eso salga bien, y eso es un compromiso social.

Y yo la regla que siempre digo: ¡vosotros sois los reyes de la creación!, (...) porque os envidio, porque en vuestro campo lo que hagáis educativamente os sirve para demostrar calidad investigadora, ¡pero en mi campo no!, tengo que tener una disonancia, ser buena en una cosa y ser buena otra, ¡y no encuentro el camino a la síntesis!, y además digo: ¿por qué no tengo que encontrar la perfección si no me da la gana de “hacer churros”?, ¿por qué tengo que renunciar a eso si tengo un afán de perfección?, tanto en mi manera de hacer la tesis, como en mi manera de ser docente, si soy exigente conmigo misma por qué no lo tengo que ser.

Y yo en eso creo que la propia institución universitaria no valora y no potencia al buen docente y tendría que haber una diversificación de la carrera universitaria con una orientación docente y una orientación investigadora, docente e investigador pero con menos docencia para dedicarse más a eso (...); que uno enseña lo que investiga, (...) ¡no me lo creo!, tú eres especialista y no me lo creo, ¿si yo tengo que dar una asignatura que no tiene que ver con (la delincuencia), yo voy a enseñar en lo que investigo?, ¡no!, ¡yo tengo que saber más cosas y tengo que hacer un mapa general de una asignatura, de unos conceptos, y armar una mente y una cabeza para que piensen, vean, observen y discriminen pero no de lo único de lo que yo sé (...) lo veo una cosa...!” [EPD4:78-80]

“(...) es muy difícil encontrar a un profesor muy equilibrado, que haga muy bien esto, muy bien lo otro, y que en todo lleve el mismo nivel, porque esta dualidad en la que nos movemos (docencia e investigación) yo sinceramente, que todavía, ¡y ya me gustaría dominar y tener capacidad de controlar las dos cosas en la misma proporción!, que vamos, que es un deseo, pero yo no lo he conseguido, todavía no soy capaz)y yo veo que quien se dedica a la investigación pues bueno, de estas cosas no se ocupa, de esto que yo hago no se ocupa, ¡y puede ser mejor que yo, eh!, pero que no se ocupa”. [EPD5:104]

Y algo similar le ha ocurrido con uno de sus últimos intentos por acercar la docencia a la investigación a través de los proyectos de innovación docente. Pese a todo, nuestra protagonista no “arroja la toalla” en su empeño por tratar de demostrar que en cierta medida la investigación puede acercarse a la docencia o viceversa, pero siempre manteniendo que no es una relación directa, sino que implica una serie de factores que deben de adaptar lo que se investiga al contexto del aula, esfuerzo que no siempre se hace y por el cual muestra su disconformidad a la hora de enjuiciar esta intersección entre las dos funciones más relevantes en la figura de un profesor universitario.

“(...) en el tema de los proyectos de innovación y te había explicado dos, y el tercero que creo que es el más importante o al que le doy yo un valor más significativo por la repercusión que ha tenido en las universidades (del sur), y la que está teniendo en algunas españolas y en algunas latinoamericanas, pues es un proyecto (de compilación de casos prácticos) (...). Y es que se me ocurrieron cosas con respecto al aprendizaje por competencias que era necesario recuperar de una tradición que hay en la disciplina de hacer uso de casos reales (...), y emulando un poco esa tradición perdida, (...) e imitando también lo que hacen las escuelas de negocio (...), empecé a investigar [...] yo me llevé dos años haciendo búsquedas (...) ¡efectivamente esto no está hecho en (los estudios sociales)!; entonces hice el proyecto, lo presenté (...) todo eso tenía una estructura que yo diseñaba los fines de semana en mi casa, las normas de publicación, todas esas cosas, aunque aquí hay un grupo de compañeras que trabajan [...]. Es una herramienta para que los profesores vean a qué tiene que enfrentarse un (profesional de lo social), y que los contenidos, las enseñanzas y las prácticas destinadas a desarrollar competencias giren en torno a lo que el mercado de trabajo y la realidad social está poniendo delante (...) es como un vehículo para capturar la realidad social emergente, podíamos decir, y ponerla al servicio de la docencia.

(...) ya te digo que a mí me parece, y entiendo yo que a la gente con más conocimiento y con más peso le parece un acierto, una cosa interesante y que tiene que ver con estas nuevas metodologías y el enfoque del método de caso (...). Entonces para mí ése es el proyecto mejor, no sé si seguirá, si llegará muy lejos, pero sin duda tengo clarísimo que di con una idea innovadora y clave, que probablemente desde la propia Universidad y desde el servicio de innovación, entiendo que mi proyecto por el dinero que me dieron no se valoró en la proporción que yo creo que es justo que se valore, porque claro esto se evalúa por otros especialistas, y claro a lo mejor esto contado en otros campos no dice nada, pero a mí me ha costado descubrir para poder decir que es el único, ¡el único que hay en el mundo de estas características!, y dar con una idea de ésas, pues entiendo yo que tiene un valor, lo que pasa es que claro, no solo tiene que tener valor, sino que tienes que estar delante de quien es capaz de reconocer el valor, y a lo mejor eso no lo he tenido, pero bueno ya te digo, ¡estoy contenta y esto va para adelante!”. [EPD4:67-71]

CAMINANDO HACIA UN NUEVO HORIZONTE

El perfil de la Profesora “D” se configura como consecuencia de múltiples interacciones profesionales y personales acontecidas a lo largo de su trayectoria vital, lo cual le ha servido para mostrarse tal cual es hoy y sobre todo, tener muy claro unos ideales sobre los que sentar su profesión en una institución tan cambiante como es la universitaria. Pero claro está, este camino no lo ha recorrido en solitario, sino que ha habido muchas personas que han compartido vivencias y muchos de los acontecimientos acaecidos a lo largo de su trayectoria vital, y que le han servido de punto de apoyo en aquellos obstáculos difíciles de esquivar en solitario.

Quizás, el reflejo de todo ello se recoja en la transformación experimentada por una de las titulaciones más reciente en el panorama universitario, a la que ha entregado gran parte de su potencial personal y la totalidad del profesional con el objetivo de lograr su consolidación en este contexto de la educación superior, donde los grandes cambios a nivel educativo han creado una senda con múltiples altibajos a los que ofrecer una solución.

Como resultado de toda esta vorágine de vivencias, en la actualidad, los grandes cambios que ha experimentado la universidad le han ofrecido nuevos horizontes de actuación, al tiempo que han generado la aparición de nuevos conceptos que han desequilibrado un poco la armonía con la que hasta hace relativamente poco muchas facultades y muchos proyectos avanzaban.

“Yo creo que hay como desniveles diría yo, no hay un patrón común todavía, ¡sí lo había en la diplomatura!, ahora en el grado no tenemos un patrón de titulación común, sí que es verdad que salimos evaluados por encima de la media de la Universidad (...), en la evaluación por centros siempre despuntamos un poquito por encima y a mí me sorprende porque aquí hay como extremos (...). Pero también te digo alumnos que salen a otras Universidades tanto españolas como europeas, y cuando vienen curiosamente nos dicen que están en una escuela de mucha calidad, y que ahora lo saben porque pueden comparar, vienen y lo dicen (...) aquí las clases se dan ¡pero que muy bien!, y no pasa en todas partes, y nos sorprende (...)

Así que sí, yo te diría como titulación en general sí que hay una cierta calidad, y lo que pasa es que hay cierta disparidad y yo estoy muy preocupada por dar una estabilidad al equipo docente, y el grado nos ha desajustado todo eso y claro, (...) me preocupan los resultados, y claro el alumno lo dice, y vienen y lo dicen: ¡en esta asignatura no hemos aprendido nada!, ¡nada!, ¡ésta si no llega a ser por ésta y ésta, en este semestre...! lo dicen así, y es consecuencia de todo esto”. [EPD5:105-106]

Con este panorama a la vista, dejamos a la Profesora “D” inmersa en uno de estos procesos en los que la exigencia es máxima y para cuyo desempeño seguro que su experiencia le otorgará la sabiduría necesaria (como ha demostrado a lo largo de este relato, –ha sentido la necesidad de dar a conocer muchos datos de su vida profesional con el objetivo de transmitir ligada a su historia, la historia de su facultad y dejar constancia de ella ante, también la cercanía de las jubilaciones de algunas de sus compañeras iniciadoras del proyecto que dio pie a la misma en la Universidad de Huelva– [DPD1:20]).

5.5.

Historia de vida: Profesor “E”

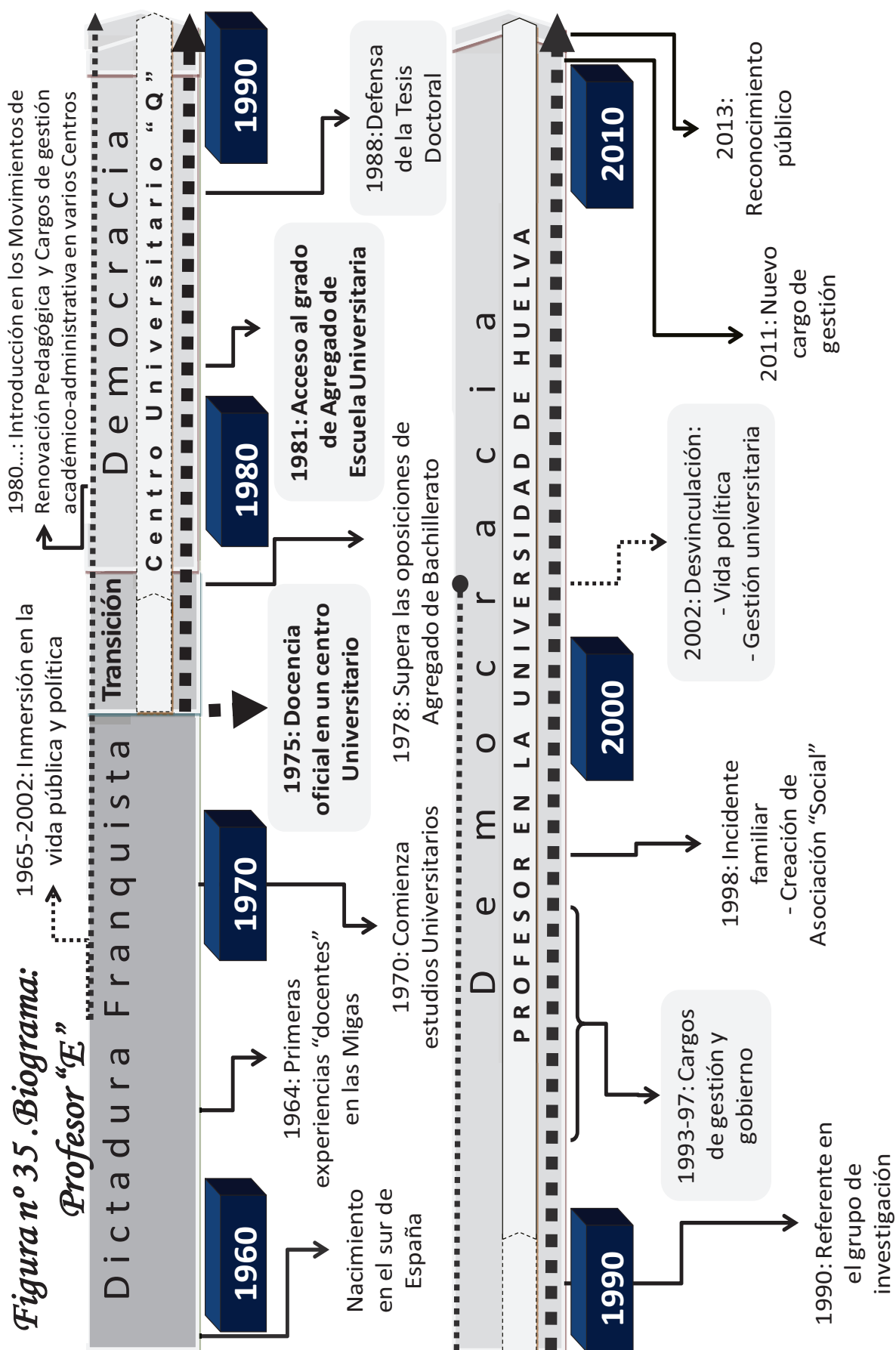
*“En caminar desde
la humildad”*

Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

Tabla nº33. Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “E”

Cronología	Acontecimientos	Valoración-Interpretación
1950-1960	⇒ Nacimiento.	⇒ “ <i>Sur de España</i> ”.
1961	⇒ Inicio de la enseñanza secundaria.	⇒ “ <i>Compromiso con la educación ante las dificultades sociales y familiares</i> ”.
1964	⇒ Comparte actividades didácticas junto a su madre.	⇒ “ <i>Compromiso con la sociedad y despierta la vocación por la enseñanza</i> ”.
1965	⇒ Inmersión en la vida política.	⇒ “ <i>Busca observar las cosas desde otro punto de vista y ser crítico con fundamentos</i> ”.
1970-1975	⇒ Inicio de los estudios universitarios. ⇒ Experiencia docente no oficial (clases particulares).	⇒ “ <i>Sacrificios familiares para estudiar lo que le gusta</i> ”. ⇒ “ <i>Aportar un suplemento económico al hogar familiar</i> ”.
1975-1977	⇒ Primera experiencia profesional: Profesor en una Escuela Universitaria.	⇒ “ <i>Triunfo de la justicia frente al rencor ideológico</i> ”.
1978-1981	⇒ Supera las oposiciones de Profesor Agregado de Bachillerato e inicio del periodo docente como funcionario.	⇒ “ <i>Oposiciones muy difíciles y sacrificadas</i> ”. ⇒ “ <i>Estabilidad profesional y sobre todo sustento económico para la familia</i> ”.
1980	⇒ Introducción en los Movimientos de Renovación Pedagógica. ⇒ Acceso a cargos de gestión académico-administrativa en varios centros.	⇒ “ <i>Forma de mejorar la enseñanza de su disciplina desde dentro</i> ”. ⇒ “ <i>Productividad formativa y una visión global</i> ”. ⇒ “ <i>Hay hora de salir de casa, pero no de llegada</i> ”.
1981	⇒ Acceso a la plaza de Agregado de Escuela Universitaria.	⇒ “ <i>Paso definitivo para permanecer en la universidad</i> ”. ⇒ “ <i>Fruto del sacrificio personal y familiar</i> ”.
1982	⇒ Creación del grupo de investigación al que pertenece.	⇒ “ <i>Rápido contacto con el escenario de la investigación</i> ”.
1983-1988	⇒ Realización de la tesis doctoral y adquisición del grado de Doctor.	⇒ “ <i>Conexión internacional y nuevos sacrificios</i> ”.
1990	⇒ Responsabilidades en el grupo de investigación.	⇒ “ <i>Asumir decisiones por el bien común y afrontar nuevos desafíos profesionales</i> ”.
1993-1997	⇒ Cargos de gestión académico-administrativa.	⇒ “ <i>Servir a la universidad y no servirse de la universidad</i> ”.
1998	⇒ Accidente de un miembro de la familia.	⇒ “ <i>Otorga mayor significado a la familia y se vuelca en el compromiso social para atender a colectivos sociales con alguna discapacidad</i> ”.
2000	⇒ Creación de una asociación de carácter social.	
2002	⇒ Desvinculación de la vida política. ⇒ Desvinculación de la gestión universitaria.	⇒ “ <i>Descontento con la política</i> ”. ⇒ “ <i>Centrado en atender situaciones familiares</i> ”.
2011	⇒ Nuevo cargo de gestión.	⇒ “ <i>Ayudar desde la experiencia</i> ”.
2013	⇒ Premio de reconocimiento.	⇒ “ <i>Reconocimiento a la labor profesional: el movimiento se demuestra andando</i> ”.

Fuente: elaboración propia (2013).



LA REPRESIÓN POLÍTICA PROTAGONISTA EN LOS PRIMEROS AÑOS

Para conocer la trayectoria vital de nuestro protagonista hemos de remontarnos al comienzo de la década de los años cincuenta en España. Un periodo decisivo en la historia contemporánea de nuestro país en el que el panorama sociopolítico divide a éste entre los vencedores y vencidos tras una cruenta guerra civil, donde en el ámbito cultural la censura sigue siendo un elemento de control muy presente, pero donde los atisbos de apertura y reconocimiento político en el exterior, a medida que avanza la década, promueven que al mismo tiempo surjan grandes iniciativas creativas entre las que el cine se hace un hueco importantísimo (destacando así los grandes clásicos del séptimo arte como pueden ser películas como “Bienvenido Mister Marshall”, “Marcelino pan y vino”, “¿Dónde vas Alfonso XII?”, o en el panorama internacional donde grandes iconos del cine como Marilyn Monroe o James Dean hacen su aparición estelar), y al mismo tiempo se consagra uno de los grandes movimientos musicales de la historia: el “rock”.

Con este panorama nuestro protagonista da sus primeros pasos en una ciudad del sur de España, en la que revivirá muy de cerca todo este entramado político, social, cultural, educativo y económico que esculpe a la España de los años cincuenta, motivo por el cual, su más tierna infancia estará marcada por la humildad de su entorno, por la incesante presión política a la que se ve sometida su familia y por la enorme preocupación de ésta para que sus hijos recibiesen la mejor educación posible.

“Nací a mediados de los años 50 en un barrio de trabajadores, un barrio humilde (...), en un contexto donde la vida era bastante difícil, sobre todo por la posguerra tan brutal que tuvimos en este país. Soy hijo de un socialista “puro” que sufrió las consecuencias del franquismo, que estuvo condenado a muerte del orden de seis o siete veces y encarcelado en las distintas prisiones franquistas. Como consecuencia del exilio, cuando acabó la contienda, después de su periodo carcelario, lo exiliaron a más de doscientos kilómetros de su ciudad de nacimiento (...) y así llegó aquí. (...). Era una persona que estaba controlada por las fuerzas del Estado con revisiones, al principio eran prácticamente todos los días, después semanal y luego anual, hasta que murió el dictador en 1975, ¡incluso estuvo hasta 1977 controlado! A raíz de ello, debe “buscarse la vida” (...), lo colocaron en una fábrica de harinas (...); esta situación tan problemática nos obligaba a vivir en un barrio humilde.

Como consecuencia, nuestro padre, porque somos dos hermanos (...), pone todo su interés en evitarnos todo lo que había sufrido durante la guerra; no tenía estudios universitarios, aunque era un hombre muy culto que estuvo en una agrupación política (...). Tuvo represalias políticas y ése fue el motivo de la cárcel, a los que estaban represaliados por Franco les era muy difícil conseguir trabajo, pero dado que era un hombre no problemático, como tantos otros, sufridor de las consecuencias de la contienda, se colocó en la fábrica citada anteriormente (...). Todo su interés era que sus hijos estudiaran, de tal manera que nos marcó una pauta y desde pequeños teníamos que esforzarnos. Mi padre, ha sido una de las personas que ha supuesto mi guía fundamental en los estudios y en el desarrollo profesional hasta que falleció”. [EPE1:1]

En estos primeros años toma conciencia de todo lo que en la sociedad española de la época supone albergar un pensamiento diferente al que ejerce el poder estatal y fruto de ello va forjando desde pequeño una personalidad fuerte y, marcada por un talante asistencial y comprometido con aquellos que menos tienen o que precisan de la ayuda del otro. Éste será un compromiso del que se hará eco desde muy joven, contemplando cómo sus padres, pese a no gozar de una libertad total, sí que

se acercan al resto del “pueblo” para tender la mano a aquellos que más lo necesitan y al mismo tiempo se esfuerzan todo lo posible para que su educación sea la base de su progreso y bienestar en el futuro y éste será un “emblema” y un sentimiento que le acompañará desde ahora en adelante.

“Íbamos a un colegio, era el único instituto que había (...), que se encontraba a cuatro kilómetros de casa, íbamos andando, ¡ya fuese en verano, invierno, otoño, primavera!, ¡y todo lo que eso suponía para unos pequeñajos!, porque entonces entrábamos en el instituto con nueve años. Hice bachillerato en el instituto, y con mucha ayuda por parte de mi padre. Trabajaba todos los días y por las tardes se dedicaba a darnos clases a los dos, a mi hermano y a mí. ¡Más que clases, representaba una orientación para que no nos perdiésemos en una época tan difícil! (eran los años 60).

Vivíamos en un contexto familiar, “muy familiar”, mi padre como trabajador de la fábrica y mi madre, que era una mujer muy solidaria. Todo el mundo tenía bastantes carencias, y mi madre montaba lo que eran las antiguas guarderías que se llamaban “las Migas”⁸⁵. Eran unas casas donde una persona se dedicaba a dar clases, en aquella época no había el concepto de educación que tenemos ahora, ¡por razones obvias!, y como éramos de los pocos que estudiábamos en un entorno, como los que pueden existir en la actualidad, desfavorecidos socialmente. Teníamos dos opciones: o te dedicabas a trabajar desde pequeño para poder traer el sustento a casa, o era tu padre el que se sacrificaba para darte los estudios. Esto fue lo que hicimos: nos dedicábamos a darles clases a los niños y personas mayores del barrio, de tal manera que, yo, con diez u once años daba clases, y mi hermano que tenía trece también daba clases a los amigos de la zona que no tenían posibilidad en una época bastante difícil (mi padre traía algo de harina de la fábrica y en la casa teníamos un corral donde teníamos gallinas y conejos, y mi madre a los chicos que venían a recibir clases, en vez de cobrarles, les daba un par de huevos, una goma, un lápiz y un cuaderno ¡porque no tenían absolutamente nada! Esto nos marcó de tal manera que toda nuestra infancia fue intentar sacar los estudios (...) y conseguimos hacer unos estudios de bachillerato con bastante éxito. [EPE1:2]

Este continuo contacto con la difícil realidad en la que está envuelta su vida le obliga a tomarse su educación como un gran reto para su futuro, ya no solo para poder tener expectativas profesionales, sino también para poder mejorar su entorno personal y lograr hacer realidad los esfuerzos de unos padres que en el día a día trataban de buscar la mejor de las posibilidades para sus hijos. Unas posibilidades que pasaban porque nuestro protagonista afrontase las duras pruebas educativas a las que tenía que hacer frente para superar un bachillerato tintado por las características de la educación de la época (elitista y clasista), las cuales coartaban en demasía el acceso a la misma de aquellas clases más desfavorecidas socioeconómicamente y, no solo eso, sino además hacerlo con las mejores calificaciones posibles para tener acceso a algún tipo de ayuda de carácter social, con la

⁸⁵ “Me voy a referir a las “migas” como escuelas no oficiales que estaban regidas por personas mayores, casi siempre mujeres, y que en sus casas atendían a niñas y niños de corta edad antes de que pasaran a nuevos colegios. Generalmente la persona que regentaba la miga presidía desde una mesa camilla en alguna de las habitaciones de su propia casa y los alumnos se iban sentando a su alrededor en pequeñas sillas que eran aportadas por ellos mismos. (...) Sobre los años cincuenta un millón de niños en toda España estaba sin escolarizar en escuelas regladas y no solía existir mucho interés por parte de las familias en educar a sus hijos, sobre todo si eran niñas. Parece más razonable que el nombre provenga de una reunión de amigas, pues en muchos casos ya eran niñas mayores las que asistían e iban aprendiendo las labores del hogar, más todo lo relacionado con la costura. Saber coser y zurcir se hacía casi imprescindible para llevar a una familia adelante en aquellos tiempos de escasez”. Para más información consultar el sitio web: <http://www.diariodecadiz.es/article/opinion/947576/las/migas.html>

que mitigar en cierta medida el gran coste humano que producía en su casa el mero hecho de tener que garantizar unos estudios de grado medio y superior para dos hijos con muy poca diferencia de edad.

“Fue una época muy interesante que me marcó muy positivamente en el sentido que tenía que estudiar o me tenía que dedicar a trabajar desde pequeño y mi padre optó por inculcarme esta idea; y a partir de ahí empezamos a plantearnos qué carrera estudiar. Tenía dieciséis o diecisiete años cuando entré en la universidad. Sufrí lo que se llamaba el preuniversitario (era el curso anterior al Curso de Orientación Universitaria), era un examen donde teníamos que desplazarnos a la ciudad “Q” y estar una semana examinándonos. Tiempo en el que mis padres tenían que hacer un gran esfuerzo económico [...]. Eso sí, tengo que decir que para poder hacer eso (estudiar una carrera universitaria fuera de mi ciudad) tuvo que sacrificarse una persona, mi hermano, porque mis padres no podían pagarnos los estudios y aunque mi hermano estudió, él quería hacer otra carrera pero no pudo ser; se sacrificó por mí e hizo otra que no era su primera elección (...). Gracias a él y al esfuerzo de mis padres pude estudiar una carrera ligada a las Ciencias Exactas”. [EPE1:3]

La recompensa al sacrificio de toda la familia

La vida de nuestro protagonista da en este momento, un primer gran giro a todo lo que hasta ahora había venido aconteciendo. Se abre ante él un sendero con el que dar el salto a una formación de índole universitario con la que tratar de solventar, gran parte de los problemas familiares que hasta ahora habían sido su día a día en una ciudad que se transformaba muy lentamente y de un país, en el que poco a poco comenzaban a atisbarse algunas luces entre tantas sombras generadas por una dictadura que lo tenía totalmente aislado del resto del mundo.

Así pues, para poder desempeñar el sueño por el que se había esforzado durante toda su infancia y juventud, a comienzos de los años setenta, nuestro protagonista se traslada a una nueva ciudad en la que poder completar esta etapa formativa necesaria a todas luces y ahí será donde verdaderamente comience a forjarse y a ponerse en práctica todos los aprendizajes vivenciales que hasta ahora había venido recibiendo de todas y cada una de las experiencias acontecidas a su alrededor. Es por este motivo que a pesar de estar fuera de su domicilio, en ningún momento abandona su responsabilidad con la familia y al margen de sus estudios y de las actividades propias de un joven de su edad (las cuales no descuida ni un solo momento), comienza a introducirse en círculos de otra dimensión que comienzan poco a poco a diferenciarle del resto de sus compañeros de estudio o del grupo de amistades, en cuanto al compromiso social que le impone a gran parte de sus actividades y con el que potencia el sentido crítico con respecto a la formación que recibe durante estos años en los que cursa su titulación superior.

“(…) El preuniversitario era muy complicado; al final aprobamos muy pocos a la primera, y claro, mis padres no podían pagarme los estudios, y lo que conseguí fue una beca-salario, el equivalente de las becas que dan hoy día, pero para obtenerla tenías que sacar buenas notas, (...). Se llamaban así porque te daban un salario todos los meses, y con eso me pagué el Colegio Mayor. Además aportaba al final de año a casa una cantidad de dinero que venía bien y mantuve la beca durante los cinco años, empecé en el 70 y finalicé en el 75. Me fue bien y siempre aprobé en junio porque si no, no podía tener la beca”. [EPE1:3-4]

“(…)yo optaba primero por medicina, luego química y después Ciencias Exactas, y al final hice ésta última fundamentalmente porque un profesor Don Juan Ruiz, que fue una persona que

nos marcó a los alumnos de aquella época que se nos daban bien las Ciencias Exactas (algunos ahora son profesores también de nuestra Universidad) y las hice por eso, porque él me hizo ver que no se me daban mal, aunque a mí lo que me gustaba era la medicina e iba con mi carácter (dice la gente que soy un hombre muy extrovertido, he sido muy nervioso desde pequeño).

He estado metido en todos los “berenjenales” del mundo, desde jugar al fútbol, y a los deportes que me gustaban desde pequeño, pero claro tenía que terminar la carrera elegida [...]. Siempre compatibilicé con todo tipo de actividades, cuando estaba en el Colegio Mayor fui delegado de deportes, delegado de cultura, llevaba también la delegación del cine (...), también fui elegido decano: era como uno de los responsables del Colegio Mayor, o sea, que siempre me gustaba participar, (...) estaba metido en todas las historias(...), Estaba condicionado porque he visto que mi padre lo pasaba muy mal y eso te condiciona, jeso me marcó mucho! (...), y en aquel momento obviamente influyó mucho en mi formación y más que eso, el haber estado en un Colegio Mayor y haber disfrutado con la participación en todas las actividades (...). [EPE1:3]

Por lo tanto, está inmerso de lleno en la actividad organizativa y funcional del Colegio Mayor en el que estudia y se aloja, pero al mismo tiempo está cursando una titulación en la que cada año que pasa se siente más a gusto, pese a los continuos reveses que la educación superior de la época sufría a consecuencia de la impetuosa necesidad que se estaba instaurando por aquella época en nuestro país, para lograr un mayor crecimiento económico y potenciar su presencia en Europa a partir de una formación “más abierta a otras clases sociales” (uno de los grandes pilares de la reforma de la Ley General de Educación del año 1970, ya que hasta entonces la educación superior había estado destinada exclusivamente a las clases más altas) y en la que fuesen los mejores expedientes los que alcanzasen un puesto de trabajo e impulsasen la economía de este país.

Así, ese “despegue económico fue obra de un grupo de tecnócratas que, aún participando del autoritarismo del régimen de Franco, eran contrarios al totalitarismo y a la exaltación nacional-católica y quisieron aportar una nueva legitimidad al régimen mediante la modernización y liberalización económicas, abriendo a España a la economía mundial. Las transformaciones sociales que este desarrollo produjo incidieron, como hemos dicho, en la necesidad de una reforma educativa, y crearon unas condiciones favorables a un tránsito pacífico a la democracia a la muerte del dictador. El régimen pudo legitimarse basándose en el bienestar económico, aunque las libertades públicas siguieran vedadas a la sociedad. Es la política tecnócrata de racionalización y planificación, de eficiencia, de apoliticismo, de libertad y desarrollo económico, de trasplante de técnicas privadas al ámbito de la Administración Pública” (Ossenbach, 1995).

“Aquellos fueron unos años muy interesantes y una formación muy integra porque claro, nosotros teníamos que soslayar los problemas que se planteaban en un momento tan difícil, porque la vida en España de la posguerra y los años consecutivos de los años 60, la época de los tecnócratas, porque los últimos años del gobierno de Franco eran tecnócratas y tenían que industrializar este país, y todo eso provocaba unos desbarajustes en cuanto a las políticas establecidas por el gobierno, y la verdad era que había que esforzarse mucho porque estudiabas o no entrabas, no había otra manera”. [EPE1:11]

Con estas perspectivas sobre la educación, nuestro protagonista sigue día a día luchando por conseguir conformar un currículo lo más excelente posible y ello, no pasará desapercibido para algunos de los profesores que comparten sus conocimientos con él y prueba de ello es que poco a

poco, a medida que aproxima el final de los estudios, le surge la posibilidad de ejercer como docente en un instituto de su ciudad natal.

Se vuelve por tanto a abrir ante él un nuevo horizonte al que asomarse y del que tiene muy claro que quiere ser partícipe, ya sea en su propio centro de estudios donde le hubiese gustado continuar, o bien en la educación secundaria en su ciudad, aunque aquí las condiciones de partida no acabarán siendo tan positivas como lo parecían al principio.

“Cuando estaba en quinto, a través del profesor ése que te dije antes, como la universidad terminaba un poco antes que las clases que bachillerato, me invitaba a sus clases y venía a mi ciudad a dar clases; me animaba a dar clases a los chavales, y me decía: ¿te tienes que venir para acá, para el instituto!, (después no entendí nunca como siendo él, el director del instituto ¿por qué no me contrató en aquel momento?, no sé por qué). Pero yo veía que estaba en quinto y decía: para el año que viene cuando yo acabe en junio, porque nunca me suspendieron, no es mérito ninguno, sino que yo entendía que los estudios si quería tener beca había que estudiar (...). Entonces cuando termino, y yo veía que no me iba a quedar en el instituto, empecé a ver qué posibilidades había en mi ciudad, (...) pues en aquel momento, cuando terminé yo intentaba quedarme en la facultad en la que estudié, pero al final no pudo ser y me vine mi ciudad”. [EPE1:6-7]

Pero no por ello, esto deja de ser una primera toma de contacto importante con la que posteriormente será su profesión, pues no solo le servirá para poner en práctica conocimientos adquiridos, sino que también será un factor clave con el que refuerce el sentir por la profesión docente y por lo que avanzará hacia una nueva etapa en su vida en la que ha de afrontar con decisión y seguridad, un nuevo proyecto personal y profesional que le conduzca a su primera experiencia en el mundo laboral con una dimensión profesional estable y que, al mismo tiempo, le exige poner a prueba con bastante rigor esa formación para la que se ha estado preparando concienzudamente y por la que su familia había estado realizando grandes sacrificios hasta entonces.

DANDO LOS PRIMEROS PASOS HACIA EL SENDERO QUE CONDUCE A LA UNIVERSIDAD

Motivado por los consejos de su familia y por los de aquellos profesores que le hacen ver las grandes posibilidades que le puede ofrecer el mundo de la docencia, pero sobre todo, motivado por la imperiosa necesidad de acceder a un salario profesional con el que poder impulsar la economía familiar, nuestro protagonista afronta este desafío con un gran entusiasmo y con la clara intención de convertirlo en una decisión de la que estar satisfecho, con la que pueda sentirse realizado y mediante la cual pueda aportar algo a una profesión que desde pequeño había “bebido” en el seno de su familia con aquellas “Migas”.

“A mí la enseñanza siempre me ha gustado mucho, al principio me gustaba más la investigación pero “había que comer”, y no me podía permitir el lujo de estar fuera en un centro de investigación, primero porque no había posibilidad y segundo porque en mi casa tenía que entrar dinero y la única forma era dedicarte a la docencia.” [EPE1:8]

Sin embargo, no todo lo que aparece en el horizonte es un sendero despejado de dificultades y, prueba de ello es el contexto que rodea a España a mediados de los años setenta, donde la sociedad sigue estando caracterizada por un marcado carácter divisorio (gente de derecha y de izquierda) que le

impide avanzar como un mismo conjunto, con lo cual, personas como nuestro protagonista cuya personalidad atrevida e innovadora y cercana a uno de estos dos postulados, se encuentra que a la hora de acceder a esta profesión aparecen algunas reticencias para su contratación; todo lo cual no hace más que reforzar sus convicciones y servirle para afrontar el destino con la suficiente entereza que le aporta haber tenido una infancia marcada por la presión política y social.

“Recalé aquí porque estaba un profesor muy conocido y muy amigo (...), en lo que se llamaba entonces Instituto Politécnico de “El Puerto”, donde había tres secciones: bachillerato, formación profesional y las Escuelas Técnicas que se llamaron posteriormente, porque en aquella época se llamaban escuelas universitarias (...). Entonces yo digo: ¡bueno, me tengo que poner a trabajar inmediatamente!, y antes los contratos se hacían un poco viéndote la cara, y yo como venía de una época que por ideología estaba muy a la izquierda, venía con los pelos largos, barbilampiño, pantalones largos, y lo primero que me hicieron fue una entrevista, y fue muy curiosa (...): ¡usted aquí no la armará!, ¿y se pelará, no?, y le dije: ¡pues no!, ¡no me voy a pelar porque hay una cosa que es que “el hábito no hace al monje”, porque evidentemente si yo me tengo que pelar para trabajar aquí, hablaré primero con mi padre y le diré que si necesitan mucho, mucho, mucho el dinero, (que lo necesitaban en mi casa, yo no era tonto)! (...), y no sé si fue mi forma de decírselo o qué, porque me dijo: ¡no la armará!, pero bueno, me han dicho que has sido buen estudiante, pero claro, ¡es que usted con la ascendencia que tiene de su padre!, y empezó a contarme todo lo de mi padre (...). Total que en el año 75, pues dice: ¡nada, está usted contratado!, y ahí empecé a dar clases.

La entrevista fue en septiembre, y en octubre empecé a trabajar aquí dando clases (...), porque podías dar clases en bachillerato, en FP o en la escuela, y entonces yo entré en la universidad directamente y ahí empecé mi vida universitaria dando clases donde estaban las Escuelas de las ingenierías técnicas”. [EPE1:7-8]

Este es un momento cumbre en su trayectoria vital, había pasado de ser un estudiante, brillante y comprometido con muchas de las actividades de índole social, a ser un profesor en una escuela universitaria en la que trata de impregnar su modelo docente con gran parte de este bagaje que posee tras su formación. Ahora es cuando se siente verdaderamente un profesor, no por la responsabilidad que ello conlleva, pues esta ya la ejercía en todas y cada una de sus colaboraciones anteriores con esta profesión, sino porque el escenario ya le imprime un carácter distinto a todo lo que esto significaba para él.

Este escenario le permite y, en cierto modo le incita de una manera indirecta (al igual que a cualquier joven que llega por primera vez a un puesto de trabajo) a tener que demostrar su valía y lo “profesional” que puede llegar a ser a través de la demostración de seguridad en su trabajo y de conocimientos sobre el mismo, con lo cual esto le provoca alguna que otra experiencia inicial muy significativa y en base a la cual redefine algunas asperezas para poder seguir mejorando día a día en su trabajo y, a fin de cuentas, demostrar que no se habían equivocado cuando confiaron en él para desarrollar una profesión de tanta responsabilidad como la de docente.

“Cuando yo empecé a dar clases con veintidós años recién cumplidos, mis alumnos tenían la mayoría más edad que yo, se fumaba en clase, se daban las clases muy temprano, y había como doscientos veinte alumnos, incluso el primer día de clase me acompañó mi padre, y los primeros días, y durante muchos años, siempre tuve cosquillitas en el estomago(...), pero en un principio, las clases eran verdaderos suplicios, además yo que terminaba la carrera y venía con

una formación muy fuerte, venía a “comerme el mundo”, como todos los jovencitos cuando empezamos.

Eso fue muy importante porque el primer año que yo daba clases a los alumnos de segundo, y los de primero también (...), era la época donde se implantó a nivel nacional lo que se llamaban las Ciencias Exactas modernas de los años 70, que fue la llamada ley de Villar Palasí (...), ¡claro, teníamos que estar bien formados los que nos íbamos a dedicar a la enseñanza (...)! yo recuerdo, en el año 75 que empecé con unas Ciencias Exactas muy fuertes para los ingenieros (a los chavales yo les veía unas caras de que era...), y yo decía: ¡ya verás tú!, y efectivamente, hubo una comisión en la que se reunieron primero con José Sánchez, que era mi jefe en aquel momento y, empezaron a decirle que yo me estaba pasando, y aquello fue importante porque me hizo ver que yo estaba en una escuela de ingeniería y lo que tenía que hacer era unas Ciencias Exactas aplicadas, no eran unas Ciencias Exactas puras y me enseñó muchos por qué y a partir de entonces, ya cambié el chip, y ha sido el chip que me ha marcado a lo largo de la vida y lo que he intentado y lo que sigo haciendo a través de los artículos y los trabajos, los libros y demás, es hacer unas Ciencias Exactas aplicadas a todo”. [EPE1:8-9]

“Diciembre de 1975, me hizo ver que yo tenía que cambiar de “chip” (...), dábamos muchas horas al día, del orden de cinco o seis horas al día, era una brutalidad comparado con lo que se da ahora, unas veintitantas horas a la semana, y yo daba clases de Ciencias Exactas a diferentes carreras y lo que hacía era que los problemas que planteaba los adaptaba (...) y eso sigo haciendo desde entonces”. [EPE1:9]

Es un inicio de profesión algo convulso y en el que se confrontan las dos grandes orientaciones político-sociales y económicas del progreso y el conservadurismo, y que sigue siendo el reflejo de los cuatro años anteriores en los que nuestro protagonista lo había percibido desde la óptica del alumno; precisamente ahora está en el otro lado del proceso de aprendizaje y se encuentra con este sistema universitario que ya conocía, regido por la Ley General de Educación de 1970 (la conocida como “Ley de Villar Palasí”), y en el que la universidad española gozará de un poco más de libertad y democracia a la vez que dinamismo y apertura pero en la que, no por ello, sigue habiendo un rechazo generalizado entre los estudiantes a este tipo de leyes a causa de: la no presencia de éstos en la aprobación y elaboración de las mismas, la imposición de una selectividad férrea y con altas dosis de criba con la que tratar de rentabilizar desde una visión capitalista todo lo que supone la enseñanza superior, consolidando así la estratificación social desigual de la época y transmitiendo esa mentalidad tecnocrática en la universidad que se verá reflejada en gran parte del profesorado que accede, ya no solo a las universidades sino a otros centros de educación superior como son los Colegios y Delegaciones Universitarias que se extienden por las diversas provincias del territorio nacional, y que acaba limitando y cribando el acceso del docente a la enseñanza superior.

“Cuando yo entré en la escuela, lo hice con un nivel muy por encima del actual, había razones también para que el nivel fuera más alto, era la ley del momento, los alumnos eran mayores, porque claro, tenían que sufrir la criba del preuniversitario (antes en el plan que yo estudiaba era, como lo que quiere hacer el gobierno ahora: primero, segundo, tercero y cuarto de bachillerato, después había una reválida, como una selectividad, después quinto y sexto, otra revalida, preuniversitario y otro examen) y por tanto los alumnos que estudiaban aquí hacían esos estudios, con lo cual eso era un filtro y no todo el mundo lo superaba”. [EPE1:8]

“(...)en aquel momento era el profesor más joven que había en la escuela y tuve muchos enfrentamientos con los profesores de aquella época, se notaba que venía de asambleas (...), porque la escuela en aquel momento estaba dominada por los tecnócratas, eran los compañeros de la industria los que venían a dar clase, y tenía cierta lógica porque en el año 1969 se había construido el “Polo Industrial” y entonces los que sabían realmente de ingeniería eran los ingenieros y tenían que transmitir el conocimiento y nosotros que éramos muy pocos licenciados (...), éramos franca minoría con respecto a los ingenieros, con lo que esa tecnocracia que estuvo dirigiendo esta escuela fue bien durante una época, aunque nosotros intentamos por todos los medios cambiar una situación (en los claustros no podían hablar los ingenieros técnicos, solo podíamos hablar los que teníamos una carrera superior), y eso era una lucha por algo que no podía permitirlo y, lo conseguimos a través de asambleas y de imponer nuestro propio carácter en las juntas, y ya poco a poco se fue normalizando de tal manera que yo aplicaba los contenidos de mi titulación justamente al contexto en el cual estaba desarrollando mi vida profesional”. [EPE1:9]

Entre toda esta convulsión inicial, nuestro protagonista sigue trabajando día a día para consolidar su práctica profesional dentro de esta institución y, para ello, considera en primer lugar las necesidades de los alumnos y esto le conduce en un segundo término a tener que hacer frente a realidades que, en alguna que otra ocasión venían impuestas desde escenarios superiores. Pero aún así, tras el transcurso de los dos primeros años académicos, comienza a ser mucho más consciente de que su presencia en el centro no tiene un futuro muy halagüeño y depende en gran medida de la obtención de un contrato más estable y que le garantice una plaza en dicha institución.

Por lo tanto, tras este corto periodo como docente, decide probar compatibilizar su trabajo actual con un nuevo desafío profesional con el que impulsar su trayectoria en el ámbito de la docencia y sobre todo, con el que consolidar su posición social y la de su familia. Decide presentarse a las oposiciones del Estado y poder así optar al cuerpo de funcionarios del Estado, concretamente en una especialidad que daba acceso a las Escuelas de Bachillerato en los Colegios y Delegaciones Universitarias.

“Así estuve dos años 75-77, y como yo veía que no había oposiciones de ningún tipo en la universidad, me presenté a las oposiciones de bachillerato y las saqué. Entonces el instituto, era precisamente en el contexto como te decía antes de la Escuela Politécnica donde había tres niveles (FP, bachillerato y universidad), y yo en la plaza saqué buena nota en las oposiciones de agregado de bachillerato, que por cierto eran unas oposiciones bastante duras (...); entonces yo saqué la plaza en 1978 y me vine aquí al mismo centro(...), y bueno, tenías que hacer compatible una cosa con la otra, de tal manera que en aquella época podíamos compatibilizar las dos cosas y yo decía: yo tengo que ayudar a mis padres para seguir adelante, porque antes como profesor de universidad cobraba muy poco, mi primera nomina era cuatro mil ochocientas pesetas de la época y, cuando después ya saqué la plaza me dio un alivio, con veinticinco años saqué la plaza de bachillerato, con lo cual eso me permitió ser funcionario”. [EPE1:9-10]

Pero éste será un paso intermedio hacia lo que verdaderamente le atrae desde hace ya unos cuantos de años, como es la docencia universitaria. Un paso en el que la figura de funcionario en algún caso, además de ser el pilar fundamental para la estabilidad (económica) que necesita, se torna un poco en su contra (quizás por esta personalidad tan voluntariosa y participativa de la que ha sido partícipe nuestro protagonista durante toda su trayectoria vital) y se encuentra, por momentos, en múltiples

compromisos que le nublan ese objetivo para el que viene luchando durante esos últimos años y para el que necesita imperiosamente seguir formándose ante la inminente convocatoria de plazas para la universidad.

“(...)muchas veces me he preguntado si independientemente de haberme sacado la plaza, eso ha sido bueno o malo para mí, porque eso me permitió implicarme en muchas cosas y ayudar a mucha gente, con lo cual no sé si ha sido bueno o malo, ¡y nunca me arrepiento de lo que hago!, pero el problema es que he estado solamente tres cursos sin ser funcionario, y claro, en aquella época había pocas personas en esas condiciones, con lo cual siempre me llamaban para esto y lo otro, y como siempre estaba implicado en todo pues no seguía mi propia formación (...). Pero bueno, aquello me permitió ver las cosas con una objetividad, en el sentido de que estaba amparado en un sistema que yo ya era funcionario, pero claro, yo seguía en la universidad y ahí no sacaban plazas, hasta que en el año 81, o sea, tres años después de sacar la plaza de bachillerato, sacaron la plaza en la universidad y estuvimos dos años preparándonos y la saqué también.

Esto era lo que antes se llamaba agregado de escuela universitaria, que era un mes en Madrid, ¡un mes y en Madrid!, o sea, que teníamos que competir a nivel nacional con todos, competi con cuatrocientos y pico para cuatro plazas, y las sacamos cuatro personas de aquí (...)porque estudiábamos mucho (había un ambiente de estudio muy interesante), porque claro, hacía ya quince o veinte años que no se sacaban plazas en la universidad de la época (...), y entonces éstas eran complicadísimas y había que estudiar, había que trabajar por las mañanas, luego cinco o seis horas de clase, después clases particulares, que también daba para poder vivir, porque claro, lo que ganaba allí no era bastante y estuve dando clases particulares cuatro o cinco años nada más, hasta que saqué la otra plaza, y después algún amigo que me pedía ayuda, pero ya está”. [EPE1:10]

Entre todo este vaivén en estos cinco últimos años tan ajetreados para nuestro protagonista, por un lado su perfil profesional comienza claramente a delimitarse y por otro su práctica profesional alcanza un grado de complejidad, de rigor y de adecuación al contexto real en el que desarrolla su ejercicio profesional, de manera que su preocupación por su campo de estudio le lleva a introducirse en círculos de renovación pedagógica surgidos en España⁸⁶ en un periodo que comprende unos años antes de la LGE de 1970 hasta 1983, en el que se crea un clima pedagógico especial, un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras (la proliferación de jornadas pedagógicas, congresos, talleres formativos, nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos, la aportación de los Institutos de Ciencias de la Educación, de los emergentes sindicatos y partidos políticos, los Colegios de Doctores y Licenciados, Institutos Municipales de Educación, Fundaciones y otras asociaciones profesionales, etc....) apoyadas por los miles de educadores, maestros y profesores como nuestro protagonista, que se integran en este amplio movimiento y trabajan durante años con generosidad e independencia de (y con frecuencia frente) la administración educativa con el objetivo de buscar soluciones, mejoras e innovaciones en todos los campos de la educación .

“Lo que he pretendido toda mi vida es intentar mejorar la docencia en mi especialidad desde que terminé (...) la carrera en junio del 75, a partir del minuto cero, como se suele decir, “me puse las pilas” y lo primero que hice fue sacar las oposiciones de bachillerato e

⁸⁶ Para más información consultar: Hernández, J.M (2012). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el Ministro Maravall (1983). *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, (18), pp.81-105.

inmediatamente nos pusimos de acuerdo con un profesor de un instituto de la ciudad (...), y lo primero que hicimos fue ponernos a trabajar en los MRP (los Movimiento de Renovación Pedagógica), en los cuales tengo el honor de haber participado en proyectos con muchas asociaciones (...) para intentar mejorar la enseñanza de mi campo de estudios y actualmente sigo ligado a ello con cierta responsabilidad, quiero decir con esto, que mi preocupación por la investigación en didáctica siempre ha sido muy intensa y lo sigo haciendo”.[EPE2:18-19]

“Eso me permitió corroborar un poco lo que ya me había pasado con los alumnos los primeros meses de las clases, y que tenía que contextualizar y es una llamada que hago a los profesores (...) porque lo primero que tienen que hacer es contextualizar donde está y saber con quién tiene que trabajar, cómo tiene que trabajar, los problemas que eso conlleva, ¿ver todos los problemas!, cuáles son los elementos que permiten resolver la cuestión para intentar resolver el problema (...)”.[EPE2:14]

Con todas estas motivaciones e ilusiones nuestro protagonista baraja en pocos años diferentes actividades de índole profesional y no profesional que, en ocasiones, le acercan al sueño que ha venido persiguiendo pero que en otras, ve como éste se difumina levemente pero sin llegar a desaparecer. Aunque esta situación, a fin de cuentas, va a servir para consolidar y configurar en nuestro protagonista un perfil profesional que difiere mucho al de algunos de sus compañeros de profesión y que le hace ser consciente de sus limitaciones, pero sobre todo de la enorme potencialidad que la educación de la época está ofreciendo a los profesionales como él y será el momento oportuno, tras tener consolidado su futuro en la universidad con su plaza de agregado universitario, para introducirse de lleno en ese escenario transformador que ya venía cultivándose desde su etapa formativa (del que no había podido disfrutar anteriormente con plena autonomía puesto que necesitó de la docencia para tener acceso a una estabilidad económica que la investigación no proporcionaba de forma inmediata), pero será ahora cuando verdaderamente los frutos de todos estos años comiencen a saborearse y a generar nuevas posibilidades para trabajar sobre ellos. Hablamos pues de su proyección hacia el campo de la investigación.

¡Ahora sí! Llega el momento para la investigación

Ubicado en los años ochenta, aunque que nuestro protagonista profundiza en la investigación por iniciativa propia, de igual forma, su posición en la universidad comienza a exigirle un nuevo formato de compromiso con su propia práctica profesional y la investigación emerge con bastante fuerza y destinada en un principio, a mejorar la enseñanza de todo el campo de conocimiento en el que trabaja.

“En el año 81 saqué la agregaduría de escuela universitaria, y para entonces yo ya había hecho mis pinitos iniciales en la investigación, pero ésta la tomo de manera más profesional, y podemos decir que uno de los primeros grupos, por no decir el primero, que se creó en lo que se llamaban centros universitario de esta ciudad (...), fue el grupo que nosotros creamos aquí, un grupo interdisciplinar y compartido con la Universidad “Q”, es decir, que mis primeros pasos en la investigación nacieron un poco antes de sacar la plaza, es decir, cuatro años después de terminar la carrera”. [EPE2:12-13]

“Entonces en aquel contexto una de las primeras cosas que hice relacionada con la investigación fue en torno a las matemáticas y programación(...), éramos muy pocos profesores los que nos dedicábamos a esto aquí en la escuela, ¡sin ordenadores!, luego ¡tú imagínate,

enseñar lenguajes de programación sin ordenador!, sin impresora, las clases eran verdaderas epopeyas porque cuando yo tenía que explicar un programa por ejemplo decía: ¡imaginemos un ordenador!, entonces pintaba el microordenador (...)". [EPE2:13]

Aunque como decimos, esto será en un primer momento, puesto que un par de años después de haber tomado la investigación un cariz profesional, acontecerá uno de los sucesos más relevantes en cuanto a lo que a esta dimensión de la profesión universitaria se refiere y será ello lo que le decante por una nueva línea de trabajo en la investigación ligada a su campo de conocimiento y por la que discurrirán los siguientes años hasta llegar a desarrollar su proyecto de tesis doctoral.

"Estando en esa filosofía aparece uno de los compañeros de otra titulación (...), yo por aquella época estaba muy implicado en la docencia de determinados lenguajes de programación y por tanto, vi la oportunidad de investigar diversos campos, (...) y efectivamente así fue como comenzó el grupo de investigación (...); esto nos llevó a multitud de lugares en Francia, Italia, Yugoslavia, México, Perú y algunas cosas hemos hecho aquí, una de las cosas que hicimos fue el tema de mi tesis doctoral con el que sería posteriormente mi director de tesis (...), que a partir de los años 83-84 fue cuando yo empecé a trabajar seriamente con un tema muy claro (...); entonces a partir de ahí estuve trabajando con mi director de tesis, y leí la tesis en el año 88-89, siete años después de empezar, con viajes prácticamente cada dos meses fuera de nuestro país para continuar con el desarrollo de la misma (...)".[EPE2:14-15]

Su dedicación a la tesis doctoral y la plena incursión en un grupo de investigación muy dinámico es un pilar básico para su desarrollo profesional y desde el que surgen los primeros trabajos publicados de nuestro protagonista, y no solo esto, sino que la mundialización que experimenta su perfil profesional le lleva a incorporar a su práctica numerosas perspectivas y visiones de la educación, que posteriormente conjugará no solo en su perfil investigador, sino también para el docente.

"La tesis fue el punto de partida en los años 80 para darnos cuenta que la investigación en el Centro Universitario era muy precaria, (...) en aquel momento se leían muy pocas tesis aquí, sobre todo con profesores que nos dedicábamos a la docencia y la investigación en la Universidad "Q", y yo creo que mi tesis, junto con otras tantas, provocó en el entorno un cierto interés, ¡porque había que investigar, pero al mismo tiempo había que dar buenas clases!, es decir, dedicar más tiempo a la docencia, y eso me obligó durante una época a trabajar muchísimo de tal forma que como consecuencia de eso publiqué varios libros (...), y después ayudando a compañeros de otras áreas de conocimiento en la escuela para que se pudieran interesar por la investigación. Eso provocó que las publicaciones que en aquel momento, que no había un hábito en los Centros Universitarios de aquí por publicar en revistas de impacto, nosotros pues empezásemos a crear esa filosofía. [...]. Además la tesis doctoral (...) me provocó inicialmente a desplazarme al extranjero, fundamentalmente he estado en estancias unas largas y otras breves (Francia, Italia, México, Perú, Israel, etc.)." [EPE3:25-27]

En la década de los noventa se sucederán una serie de acontecimientos, prácticamente de forma simultánea, tanto en el ámbito personal como profesional que acabarán por consolidarle como un gran investigador y un gran docente dentro del panorama universitario.

Por una parte, recién finalizado su doctorado y con la consecuente adquisición del grado de doctor, inicia los trámites para el acceso a una plaza en la escuela universitaria y, de forma paralela, su responsabilidad en el grupo de investigación se ve potenciada gradualmente y ello le conduce a la

realización de innumerables viajes alrededor del mundo en los que, no solamente recopila información sobre los objetivos de los estudios pertinentes, sino que además enriquece todas aquellas facetas que un buen investigador ha de poseer en este campo. Ambas dimensiones redirigen, en cierto sentido, la línea de trabajo del grupo apoyándose en un nuevo rumbo de la línea de investigación que hasta ahora se había seguido, para así, adaptarse a la nueva dinámica de trabajo y de investigación exigida por las circunstancias procesuales que llevan, en muchos casos, a los grupos de investigación a tener que reinventarse a través de diversas fórmulas (cambios de áreas, fusiones entre grupos, integración interuniversitaria, etc.) con el objetivo de lograr un mayor nivel de impacto y lograr consolidarse en el panorama universitario nacional e internacional.

“(...) creo que nosotros cometimos un error, porque aunque trabajábamos en unas líneas de investigación, estuvimos muchos años en otra rama de conocimiento (...), entonces decidimos a finales de los años 90 cambiar (...) porque la investigación en un principio era una investigación de laboratorio complementada con la investigación realizada en el campo y ya nos cansamos un poco de eso, yo diría también por una cierta disfunción con el área en particular (...), y en general con el mundo de la universidad, y dijimos que la gran cantidad de datos que teníamos deberíamos de aprovecharlos (...), y así será desde la época de finales de los 90 hasta 2013 (...). Hemos avanzado en la interpretación de los resultados, y además los hemos aplicado a otras ramas de la ciencia (...)” [EPE3:24]

“(...) hemos cambiado un poco más la labor de campo por la de laboratorio, aparte que ir al campo es caro, los viajes, la metodología, los ordenadores, todo el material que hay que llevar al campo y demás y ya, ¡pues que lo hagan otros como se suele decir!, yo me estoy dedicando más a dirigir estos trabajos de investigación que me permiten trabajar un poco más con el nuevo software, que no tiene nada que ver como trabajábamos anteriormente (...); entonces en esa línea lo que estamos trabajando para seguir para adelante con este grupo que me parece que es un grupo que tiene bastante futuro”. [EPE2:16]

Solo así se entiende el rumbo que a día de hoy el grupo de investigación prosigue y la historia que le precede, sin duda es el mejor espejo en el que los jóvenes investigadores que acceden a él deben mirarse para evitar caer en los errores que se han cometido y apostar por las nuevas perspectivas que se divisan en su horizonte, desde un espíritu similar con el que nuestro protagonista ha hecho frente a los continuos reveses que ha encontrado.

“Actualmente (...) estamos más centrados desde un punto de vista teórico (...) y creo que no estamos siendo bien valorados por la ANECA y ya que estamos trabajando desde un punto de vista de la especialidad y de forma interdisciplinar, vemos que ahí (...) no se está juzgando de la misma manera a todo el mundo (...) y por eso hemos solicitado un nuevo cambio (...), con lo cual esperamos que nuestro trabajo se vea bien reconocido, porque no tiene nada que ver nuestra producción científica con lo que nos están valorando en la ANECA y, en ese sentido, la investigación ha sufrido un sesgo de interés, más en una parte teórica, en la publicación de “papers” en las revistas de impacto y en eso estamos trabajando últimamente”. [EPE3:25]

Como consecuencia directa de este carácter camaleónico que desde el primer momento tiene el grupo de investigación y, sobre todo nuestro protagonista, con respecto a las líneas de investigación en las que ha ido dejando su impronta [– (...) a consecuencia de un ejemplo que nuestro protagonista nos traslada y que nos da pie a profundizar en esta función del profesor universitario, acabará por descubrirme la versatilidad investigadora que con la que identificar a nuestro protagonista (claramente

se aproxima a una filosofía cercana a la defensa de una investigación aplicada y con carácter interdisciplinar, ¡nada de un campo de conocimiento cerrado del que participar, sino que más bien apostar por abrir las barreras de este campo y hacerlo extensible a muchos otros campos que, a primera vista poco pueden llegar a tener que ver con su campo de estudio!) y que se aprecia en la gran cantidad de anécdotas y la multitud de experiencias que nos narra–] [DPE2:30] y, de las que ha participado en todos estos años, todo ello le ha permitido ser partícipe de multitud de proyectos de índole científico asociados a diferentes planos del escenario de la investigación (desde la dirección de proyectos y tesis doctorales hasta la participación en comités de índole internacional pasando por la participación en congresos, el desempeño de funciones en comunidades-asociaciones científicas, revistas y un largo etcétera), configurando de una parte a un investigador de los más consagrados de esta Universidad,

“Hemos participado durante muchos años y hemos formado parte de comités científicos, en comités de programas he estado en muchos (...), en comisiones de enseñanza (...), también formo parte de comités editoriales de algunas revistas en el extranjero y nacionales, [...] y eso me permitió tener una visión global de cómo eran las publicaciones a nivel mundial entorno a lo que es mi área, (...) y eso me incita cada día a seguir trabajando [...]. Después, como consecuencia de lo que te hablé en su momento de mi interés en la mejora de la enseñanza de las matemáticas, me he interesado desde principio de los 80 por meterme en “Movimientos de Renovación” a nivel local, provincial, regional, nacional e internacional y ello me ha llevado a viajar todos los años y, como consecuencia de esos viajes la asistencia a congresos internacionales por todo el mundo, por toda Europa y por América del norte y del sur, y como consecuencia de esos congresos, pues también se han originado estancias (...) (en Sudamérica) y en Europa he estado por todo Europa en estancias pequeñas, aprendiendo y haciendo algunos cursos también [...].

Después he tenido algunos cargos y funciones en organismos externos al contexto educativo pero ligando mi especialidad a otras áreas de conocimiento (...), eso me ha permitido de manera paralela a mi vida profesional participar en debates, manifestaciones, congresos (...) y tener una visión más global (...). También mi inquietud (...) me ha permitido tener contactos con la vida sociopolítica (...).”[EPE3:26-29]

Y de otra solidificando a uno de los grupos de investigación más interdisciplinares, provocando en varias ocasiones modificaciones, bien respecto a la ubicación del mismo en las distintas áreas de conocimiento o como consecuencia de la disparidad de criterios para su valoración a nivel científico y en otras ocasiones, simplemente se ha visto configurado como una lanzadera de futuros investigadores (de otros campos de investigación) que acuden al mismo para poder mejorar su curriculum y al mismo tiempo llevarse para sí una experiencia enriquecedora y distinta a la que puede encontrarse en un grupo donde la interdisciplinariedad no tenga tanta cabida.

“(...) por el grupo han ido pasando muchos investigadores actuales de la Universidad de Huelva (...), y conforme ha ido avanzando el tiempo ellos han preferido salirse del grupo y dedicarse a otras tareas investigadoras, lo cual me parece bien, a estos compañeros les ha permitido para poder proyectarse desde un punto de vista profesional y sacar sus plazas (...), no hay ningún problema, y en el grupo estaré hasta que quieran los compañeros”. [EPE2:15]

Mientras todo ello acontece, nuestro protagonista en ningún caso se ha desentendido de una de las funciones que se atribuyen a cualquier profesional de la enseñanza universitaria y que en algún momento de su trayectoria acaba ejerciendo: hablamos de la gestión.

Esta función quizás ha sido la más representativa de todas las que como profesional ha ejercido a lo largo de su trayectoria y le ha venido acompañando desde muy joven; siempre se ha interesado por el correcto funcionamiento de los distintos servicios y colectivos de los que ha formado parte y ello le ha conducido a tomar partido, en muchos casos, de la responsabilidad de los mismos pero siempre más como una responsabilidad intrínseca a sus principios que como una actividad profesional remunerada y con mayor reconocimiento. Así no será hasta entrados los noventa, cuando esta condición de persona inquieta y decidida a promover cambios y luchar por la mejora de la educación, le brinde la opción de tener una primera toma de contacto “semiprofesional” con el ámbito de la gestión, abriéndose ante sí un nuevo escenario de posibilidades de cara a su futuro en el ámbito de la gestión universitaria.

“He participado de forma orgánica desde muy pequeño en la vida orgánica-política de esta ciudad, he estado durante treinta y tantos años (...) y todo eso me ha hecho ver con mucha visión y criterio, evidentemente con luces y sombras, como no puede ser de otra manera, pero que me ha permitido a mí, cuando he criticado determinadas actitudes, que eso haya estado fundamentado siempre, ¡yo no soy perfecto ni mucho menos!, tengo muchos defectos como cualquier humano, pero siempre he querido ir por una línea clara de actuación y todo eso lo he intentado transmitir a mis hijos, y siempre me he acordado de mi padre y hermano, los que han permitido que yo esté hoy donde estoy”. [EPE1:4]

“Todo eso me obligaba a ser muy crítico, pero si quería que ser crítico tenía que apechugar, dedicarme a la gestión y buscar mejorar las cosas (¡y las cosas se mejoran desde dentro, porque criticar desde fuera es muy fácil!) ¡y esto es el reflejo de toda mi vida! Ya te comentaba que en el colegio mayor participaba en todos los aspectos, cultura, deportes, etc., (...) y entonces eso me provocó desde muy joven tener responsabilidades (...); así, el primer contacto que tuve con la gestión, que no era oficial, pero de alguna manera era semioficial, fui secretario (...) en un organismo oficial (...). Y a raíz de ahí ocupé varios cargos más de gestión en diferentes organismos tanto de la propia institución universitaria como otros ligados a ella (...), e inmediatamente pasé a desempeñar a principios de los años 90 un cargo en el organigrama de la escuela (...); en esos años, para mí, la hora era para salir de mi casa, pero no sabía a qué hora iba a volver (...) y a raíz de ahí tuve una gestión directa, con cargo de responsabilidad hasta finales de la década de los 90(...) y desde entonces, solo he tenido un cargo más y hasta que hace un par de años me embarqué en otro proyecto (...) ¡y no creo que tenga más cargos académicos salvo que haya una opción clara!, pues yo entre los papeles que tengo aquí tengo más que suficiente, disfruto con mi especialidad y todo eso, ¡y a los que me vienen a pedir de alguna manera que le ayude desde la experiencia, pues encantado, no hay ningún problema!”. [EPE3:28-29]

De esta forma, durante los últimos veinte años ha ido alternando diferentes puestos de responsabilidad dentro y fuera de la universidad, demostrando así la gran versatilidad que destila y la importancia que tiene para la institución a la que representa contar con una persona como él; alguien que ha sabido defender las señas de identidad que le definen como persona, definir las líneas de trabajo más idóneas para cada momento para adaptarse a los cambios y, por supuesto, alguien que ha respetado y luchado en todo momento por el crecimiento y consolidación de la Universidad de Huelva.

UNA DIFÍCIL DECISIÓN PARA UN PROFESOR “TODOTERRENO”

Toda esta implicación y esta dinamicidad académica mostrada por el Profesor “E” le ha permitido “moverse” fácilmente por todo el entramado académico-organizacional de esta Universidad y como consecuencia, en este proceso de consolidación de la Universidad de Huelva podía haberse decantado por otras ramas del conocimiento y haber desarrollado su posterior carrera docente en otro departamento diametralmente distinto al que se encuentra en la actualidad, no por ello no complementario, pero quizás por toda su trayectoria y sobre todo por su pasión y pensamiento hacia su campo de conocimiento, decidió tomar la decisión de permanecer en él sin por ello renunciar al estilo profesional que hasta ahora le ha venido catalogando.

“Yo podía haber estado dedicado perfectamente, en su momento, cuando se eligió el mapa departamental (...) en el año 93, al tema de la educación, ¡lo podía haber hecho perfectamente!, pero es que me gusta mucho mi especialidad y yo sé que en educación pues no se llega a unos niveles de enseñanza de ésta tan profundo cuando creo que de alguna manera es un error (...), pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso que tiene que ir en las dos direcciones y ahí hay unas palabras que yo digo muchas veces, ¿cómo combinamos las palabras aprender y enseñar?, ¿de cuántas maneras posibles se puede combinar las palabras aprender y enseñar?, por ejemplo se puede aprender a aprender, se puede aprender a enseñar, se puede enseñar a enseñar, se puede enseñar a aprender, todas las formas posibles y hay determinados procesos donde alguna no se cumple [...]. Mucha gente me lo dice: es que tú estando en una escuela de ingeniería ¿cómo te metes en estas cosas?, pero yo creo que cuando tú ves las guías docentes (...), creo que lo que hay que hacer es “ponerse el mono” y ponerse a trabajar de verdad con los niños, muchas veces a mí me da mucho coraje cuando se habla de los niños, algunos profesores, no de esta Universidad sino en general, que dan clases en la Facultad de Ciencias de la Educación ¡y no han visto un niño o muy pocas veces han visto un niño! (...)” [EPE2:17-19]

“Las Ciencias Exactas, que es por lo que decidí mi desarrollo profesional, me ha hecho ver las cosas de muchas maneras distintas, los profesionales de este campo tenemos unas formas, nos dicen que somos muy “coñazos”, en el sentido de que le damos muchas “vueltas a las cosas”, en ese sentido le doy muchas “vueltas a las cosas”, pero sé donde tengo que ir (...) porque no podemos divagar y perder el tiempo porque es muy bonito (...), hay que vivirlo intensamente y con aprovechamiento”. [EPE1:4]

Tras tomar esta decisión, con los estatutos de la Universidad creados y la estabilidad lograda, él no va a cejar ni un ápice en su filosofía profesional (consolidada igualmente a base de experiencias compartidas) y así seguirá, desde la dimensión docente, apostando por un modelo que rompa con las directrices de la enseñanza más tradicional, libresca y memorística que había caracterizado a la universidad en la década anterior, sigue apoyándose en esa gran labor realizada durante estos últimos a través de los distintos movimientos pedagógicos de los que venía formando parte, para así ir configurando a nivel profesional un perfil docente muy particular y apoyado en unos principios pedagógicos muy sólidos generados a base de una formación muy interdisciplinar, amplia, autónoma en muchos casos y, en otros, alimentada por fuentes de profunda inspiración para su persona.

“El ser profesor es estar formándose permanentemente y aquel que diga que cuando lea la tesis, o porque sea titular o catedrático, ya está formado, ¡está muy, pero que muy confundido!, hay que estar estudiando continuamente”. [EPE1:10]

“Yo tenía claro que había que hacer de todo ¿a base de qué?, pues a base de no dormir (...), con la idea de una formación integral, y me gusta leer mucho, soy un lector empedernido (...).” [EPE3:30]

“He tenido que recurrir a una formación, normalmente ha sido una formación autodidacta por razones obvias: no me he podido desplazar de aquí de Huelva (por motivos familiares), pero sí recogiendo mucha de la información que me han proporcionado las nuevas tecnologías.” [EPE4:40]

“Yo por ejemplo, lo que más me exige es intentar buscar las nuevas tendencias aprovechando más los modelos teóricos; los modelos teóricos están ahí y sin lugar a dudas ¡uno no es una fuente inagotable del saber!, sino que tiene que recurrir a las fuentes de los especialistas. Y yo por el mero hecho de haber estado ligado a procesos donde el binomio enseñanza-aprendizaje ha sido una constante permanente con las evoluciones que ha habido en nuestro país a lo largo de todos los años, eso me ha hecho ver y leer mucho sobre las actividades que se daban en países más desarrollados que los nuestros y, eso me ha hecho que yo tenga que compaginar la propia formación en lo que significa la profundización de los temas de mi especialidad, paralelamente a lo que significa la evolución de los procesos educativos, obligándome a mantener relaciones con colegas de otros países, porque yo creo que antes de crear tus propios modelos habría que ver qué hay y adaptar, porque en ese proceso de adaptación se gana mucho más tiempo que si tú te llevas creando algo ¡porque hoy está prácticamente todo hecho! y lo que tenemos es que tener mucho de lo que yo llamo, la humildad científica, tenemos que ser más humildes científicamente”. [EPE4:39-40]

Pero ante todo, este modelo docente que dispone nuestro protagonista, será un modelo docente en el que por un lado la investigación adquiera un papel relevante como el principal recurso con el que fundamentar su actuación y, por el que se tome en consideración aquellos errores que haya podido cometer en los comienzos, de manera que no vuelvan a repetirse y le permitan seguir disfrutando de su trabajo día tras día.

“Mi investigación es muy amplia y como estoy convencido de que hay que humanizar las ciencias y “cientificar” las humanidades, también te hablo del impacto de las ciencias sobre el mundo del pensamiento (...) pero sobre eso, también hay algunos desencuentros puesto que todo esto puede parecer muy bien, pero claro, esto también tiene unos límites, por eso te quiero decir que no todo es matizable ni aplicable a las Ciencias Exactas y todo lo hago siempre justificando la relación entre las humanidades y las ciencias”. [EPE2:17]

Y, por otro lado, un modelo donde la personalidad y profesionalidad jueguen el otro gran papel preponderante en su rol como profesor docente; una personalidad y profesionalidad que van de la mano y tienen como finalidad realizar una aproximación directa al alumno, con el objetivo de hacerle partícipe de su propio proceso de aprendizaje pero siempre con el referente de un profesional cercano y preocupado por él.

“Con la filosofía que te decía en los días anteriores de la creación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, pensábamos que había que acabar con las clases magistrales y estar más cerca del alumno (...), de tal manera que el alumno en mi caso siempre ha tenido una facilidad para atravesar la puerta del despacho, en el sentido de que la puerta no tiene que ser una separación entre el alumno y el profesor sino todo lo contrario, no estar en el mismo plano

porque tampoco es bueno que estén en el mismo plano, pero sí que los escolares no sean insoslayables sino que el alumno sea capaz de subir el escalón que le diferencia del profesor, de tal forma que se convierte en una apertura clara del profesor con el alumno”. [EPE4:37-38]

Como consecuencia directa de esta filosofía, cimentada a base de mucho tiempo de dedicación (ya sea a nivel formativo, académico, investigador, etc...) a su profesión, su modelo docente ha ido evolucionando en el tiempo y se aproxima en gran medida hacia las características de un modelo integral en el que la formación teórica y práctica cobran igual relevancia, de cara a la formación del alumno, donde las nuevas tecnologías conviven con los recursos tradicionales del aula y donde su labor como guía en el aula, se presenta como la mejor opción para trabajar con los propios alumnos agrupados principalmente en grupos pequeños.

“Una clase mía normal, por ejemplo, primero no me siento nunca (...), me gusta el orden (...), y en esa línea sí que me gusta que mis clases estén perfectamente delimitadas, no me gusta que me hablen (se sobreentiende entre ellos), las horas son de sesenta minutos no de cuarenta y ocho, porque claro, ¡hay mucha picaresca en la docencia!, porque hay gente que se prepara las clases para cincuenta minutos (había alumnos que nos tachaban de los “Teacher Point”, los profesores que utilizan el PowerPoint en exceso), preparan las clases para leerlas y punto, pero mis clases son de pizarra como no podría ser de otra manera, pero también me ayudo de las nuevas tecnologías ¡con internet sobre todo! y con los grupos reducidos sí que le planteo una aplicabilidad directa de los modelos que estoy explicando (...), y una cosa fundamental es hacer participe a los alumnos de mis clases, ellos saben que a cualquiera de ellos le puedo preguntar: ¿tú qué opinas?.

¡No es que yo vaya y “suelte todo el rollo”!, todo eso tienen una cierta desventaja o una debilidad en término de fortaleza en mi enseñanza y es que, a lo mejor no doy todos los temas que programo, pero creo que la formación de un individuo es enseñar bien lo que enseña y marcarle bien el camino para lo que le falte no tenga problema en abordarlo solo y, no estoy de acuerdo con el profesor que por dar los temas, las clases las da mal y con prisas; además en la universidad hay que enseñarles para eso (...), ¡yo no quiero que mis alumnos hagan mil problemas de lo mismo, yo les enseño a razonar para qué sirven las cosas, y eso es un tema para lo que me ha servido mucho la visión global.

Cada día aprendo algo de mis alumnos y siempre llevo un cuaderno donde apunto las cosas, les recomiendo que lleven un diccionario y que pregunten lo que no entiendan o si no, busquen en “San Google”, que es una buena herramienta para ayudarlos y siempre aprendo todos los días porque creo que una buena enseñanza es tener paralelamente un buen aprendizaje; ese binomio enseñanza-aprendizaje tiene que estar como la “sangre”, continuamente moviéndose en tu cuerpo (...), es decir, yo estoy siempre pensando en algún problema o una idea que tengo y la escribo (cuando estoy en casa o en el despacho me siento y lo maduro un poco), por esto te digo que me ha servido muy mucho en una clase diaria aprender cada día de mis alumnos y el que diga lo contrario creo que está muy confundido. Así mis clases no son siempre lo mismo, no es posible decir: ¡ahora viene esto, luego otro!, que es lo que se suele decir, ¡pero no!, en mis clases jamás un alumno podrá saber lo que voy a explicar en la clase siguiente ¡ni por lo que di el año anterior!, ¡hombre! normalmente hay un guión que está en la guía, pero los problemas no suelen coincidir. Por eso pienso que mejor investigación implica mejor docencia y mejor docencia te permite desarrollar determinados temas para la investigación y, las clases diarias se mejoran con ese aprendizaje permanente”. [EPE3:31-32]

“(En el caso de las tecnologías de la información y de la comunicación), son una herramienta fundamental pero yo obligo a los alumnos a que no solo trabajen con lo que yo les dé, sino que lo mío sea una puerta de entrada al gran mundo de lo mucho que hay en la red de redes (...), creo que hay que profundizar un poco más que el PowerPoint, creo que hay que crear cosas nuevas en base a lo que ya está hecho y a lo que tú puedas aportar y ahí, las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental. Así, las que nos pone a nuestra disposición la Universidad de Huelva, es un tema riquísimo para todos, es decir, desde el chat hasta lo que pueda significar el trasvase de la información, el contacto con los alumnos, la elaboración de todos los “planing” semanales, todo esto tiene que ser permanentemente puesto en manos de los alumnos; lo que pasa es que hay una cierta tendencia a que el alumno no hace bien la tarea en ciertos casos, tú nada más que tienes que ver en la plataforma moodle cuando entras para ver cuál ha sido el uso de los alumnos, ¡y es tremendo! (...), y no sirve de nada si no los motivas, ¡para qué quieres tener tú ahí unos apuntes y que les digas que sirven de algo!, porque si no, no tiene sentido (...). Yo creo que no debemos de encerrarnos solamente en lo que uno hace si no en lo que está pasando en tú alrededor (...), y esto lo hago con mis alumnos también, antes lo hacía con el skype, ahora con el Twitter (...), y creo que es un error no usarlo (...)”.[EPE4:40-41]

Impulsa un modelo que ha sabido adaptarse a las necesidades del momento y que ha refundido aquellas premisas más férreas de la docencia universitaria (como puede ser el caso de la evaluación), para adquirir una nueva dimensión con la que ofrecer una respuesta más acorde a los tiempos que corren. Es por ello que en todo momento ha tratado de imponer en su didáctica un estilo personal y profesional, muy asentado en una dilatada y rica experiencia profesional y en la cual el espíritu crítico aflora como el principal reto a lograr en el alumnado y donde su formación permanente sigue siendo el principal soporte, a raíz del cual, esta renovación se mantiene constante y es tan positivamente valorada entre los propios alumnos.

“(Con respecto a la evaluación) yo soy de la opinión que hay que subir el nivel porque en la evaluación de los alumnos (tengo constatado ya que bajando el nivel para tratar de llegar a todos, el índice de aprobados es prácticamente el mismo que si tú subes el nivel), de esta manera exiges que el alumno se esfuerce un poco más y además obtienes también otro parámetro a tener en cuenta y es que el alumno de clase que sea un alumno no necesariamente de altas cualidades sino un alumno “bueno”, bajando el nivel se siente con mucho aburrimiento; de esta manera lo que pretendo es que el alumno con un cierto nivel de formación se sienta a gusto y vea que las clases más les pueden servir para profundizar en determinados temas y el alumno que no viene con tanta formación, deba de esforzarse para llegar al nivel que se marca. Y creo que es un error sistemático que hemos cometido a lo largo de muchos años ¡todos! (...) y creo que estamos en un momento de concienciación con el Espacio Europeo de Educación Superior de potenciar el nivel y creo que eso es un tema que debería de apuntarse”. [EPE4:39]

“Además, hay situaciones donde buen profesor y buenos alumnos no implica resultados deseables, ¿por qué?, porque hay muchos factores, (...) y entonces antes de nada te pones de entrada un porcentaje de suspenso, (...) ¿Que es lo que hago?, le coloco a los alumnos (en la evaluación algunos) de los mismo problemas que yo pongo en clase (...), con lo cual si los alumnos no te los hacen, es que realmente los alumnos “pasan” del tema”. [EPE2:20-21]

“Yo, por ejemplo (...), he recogido la idea de alumnos que me decían que tenían cuatro o cinco profesores en el cuatrimestre, que cada uno le ponía actividades académicamente dirigidas (...) y después se lo jugaban todo a un examen (con el peso del examen de 7,5 puntos sobre 10), y yo lo que he hecho es poner 6 puntos el examen y 4 las actividades académicamente dirigidas y asistencia a clase, con lo cual yo les animo más que obligarles, aunque en mis clases el que no venga a clase prácticamente no aprueba, por lo que hago es que utilicen las horas de tutoría (las valoro mucho) (...), porque ¿qué es en definitiva la enseñanza?, ¿tenemos que evaluar, tenemos que poner notas!, ¡pero es la transmisión del conocimiento!, porque si tú transmites el conocimiento y tú sabes en pequeños grupos (...) quién va aprobar y quien no, no hace falta hacer el examen, ¡es más, yo te digo que suprimiría los exámenes!, ¡a lo mejor un año lo hago!, y te demostraría con un porcentaje bastante claro que ésa sería la mejor forma, porque si tú a un alumno tú no lo presionas con el examen rinde más”. [EPE3:35]

“Yo creo que a los alumnos hay que decirles que cuando se sienten en un aula: ¡que estudien!, pero que estudien con sentido crítico, ¡no basta con que se “chupen” todo lo que diga el profesor!, eso es un error gravísimo, (siempre y cuando se pregunte con educación) (...), y eso es cuestión de formación, eso lo da la integridad que permite el ver las cosas con criterio y con sentido crítico, ¡no hay otra forma!, y la única forma es leyendo, por eso yo no estoy de acuerdo cuando dicen que los libros no hay que pintarlos, ¡los libros hay que “machacarlos”!, y con un diccionario al lado, es la única manera de tener un sentido crítico (...). [EPE1:4-5]

“El servicio de formación de la universidad es modélico y yo lo utilizo, lo he hecho para la pizarra digital, para la plataforma moodle, después los programas por ejemplo ya de índole científico, ya eso es otra historia, eso es más labor de una investigación personal (...). [EPE4:43]

Por lo tanto no hay lugar a dudas para afirmar que la filosofía pedagógica que fluye de la didáctica de este profesor es una de las principales razones por las que el nuevo escenario que se ha presentado desde Europa en la universidad española no sea algo muy novedoso para él, sino que desde sus comienzos gran parte de los principios defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior han sido compañeros de viaje que le han permitido trabajar de una manera que, posteriormente, se ha intentado reconocer como algo novedoso y necesario para la universidad.

De ahí que esta evolución que ha venido experimentando año tras año su método de trabajo, haya sido el precedente necesario para evitar un “atropello didáctico” con la llegada de las nuevas ideas que se han impuesto en la universidad y al mismo tiempo, ha tenido la posibilidad de tener una visión panorámica de cómo se ha desarrollado todo este proceso y poder valorarlo y actuar en consecuencia, sin la presión que ha generado entre aquellos docentes cuyas reticencias hayan sido más fuertes ante un nuevo modelo de universidad y un nuevo carácter para la metodología docente.

“Yo soy una persona eminentemente teórica pero con una aplicación directa a la práctica, ¡y tengo mis clases de laboratorio!, que mi laboratorio suele ser en la clase diaria, y son las clases que hoy se hacen llamar los “grupos reducidos” (...). [EPE3:32]

“(Por esto, el) Espacio Europeo de Educación Superior, no me ha sorprendido para nada ya que lo vengo haciendo desde hace muchos años (...), desde que nos reuníamos en el Instituto en el año 78, cuando existían los Movimientos de Renovación Pedagógica, venimos trabajando en pos de la mejora de la enseñanza de las Ciencias Exactas, así que cuando me llegan los

compañeros y dicen: ¡hombre la metodología docente...!, le digo: conozco perfectamente el tema, o hablando de competencias, ¡conozco el tema de las competencias! (...).

Pero yo creo que el Espacio Europeo de Educación Superior para mí ha tenido un defecto, es que hemos perdido mucho tiempo en la experiencia piloto para llegar a una enseñanza que se tenía que haber hecho más rápido (...); el tema de lo que es el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior, que es la enseñanza centrada en el alumno, hay que hacerlo después con pequeños grupos para que tú puedas interactuar con el alumno y eso, desde que empezó con el famoso Plan Bolonia y después con las diferentes reuniones, ahí se ha gastado muchísimo dinero, es cierto que se ha dado una gran difusión, pero la gente no creía mucho en el proyecto y sin embargo, poco a poco nos hemos integrado en lo que yo decía muchas veces, recogiendo en las palabras de un rector de la politécnica de Valencia que decía que “la docencia tenía que dejar de ser ya la cenicienta de la universidad”, ¡y es verdad!, yo estaba de acuerdo con él porque si la investigación es súper importante, por no decir lo más importante, la docencia tiene que estar al mismo nivel, que es lo que se ha propuesto”. [EPE4:33]

“Pero en líneas generales creo que la docencia ha mejorado bajo la óptica de que nos preocupa más el alumno que antes y nos preocupa, en un principio, para evitar problemas con el profesorado y para romper ya ese hielo que había del escalón de la “tarima” del profesor ante el alumno y ese escalón se ha ido reduciendo para establecer un nivel más igual y pensar en que la gente tiene que ayudar más al alumno. Así pues la calidad empieza por mejorar la relación entre profesor–alumno y creo que ha mejorado bastante con el Espacio Europeo de Educación Superior”. [EPE4:42-43]

Por motivos como éstos es por los que nuestro protagonista ha estado continuamente realizando labores de innovación en su docencia, su investigación y en la gestión. En ningún momento ha sido un profesional que se haya quedado estancado en un periodo concreto de la historia sino todo lo contrario, ha aprovechado cada una de las líneas de acción que han ido apareciendo en el panorama internacional y nacional para tratar de adaptarlas y aplicarlas a su filosofía de trabajo y así promover una práctica adaptada a las necesidades de cada momento (desde el propio aula hasta la producción investigadora).

“Yo no hay un día que dé una clase igual, siempre estoy en lo que hoy se da a llamar innovar, ¡que para mí no es nuevo para nada!, pues yo creo que estoy innovando desde que entré (cuando los alumnos me reclamaron que tenía que cambiar) y yo, cada día lo hago en función de la cara que tienen mis alumnos en la clase”. [EPE3: 31]

“(En la investigación), nos exigen que para que tengan valor las publicaciones estén publicadas en inglés, con lo cual nos exige un esfuerzo importante porque no es nuestra lengua vernácula y hacemos lo que podemos, (...) eso provoca un cierto desencanto en mucha gente y yo animo a los compañeros para que no se preocupen porque a veces nos dicen que un trabajo es muy bueno desde el punto de vista del contenido, aunque “your english is very, very bad”, (...) y si ves las publicaciones que tiene cada profesor, nosotros no estamos por lo alto pero tampoco estamos por lo bajo (...)”. [EPE3:25-26]

“Soy profesor de universidad y por tanto tengo que estar al día, punto número uno, segundo, si quiero ser un profesor “en condiciones” tengo que innovar y para innovar tengo que tener proyectos y yo, todos los años, desde que está esto, he participado en proyectos de innovación

docente y he participado en los proyectos de investigación (...) y siempre estoy liado con ese tipo de proyectos y de ideas que puedan mejorar un poco la enseñanza (...)". [EPE2:20-21]

Pero al igual que reconoce que esta labor personal que viene realizando durante todos estos años, es una tarea bastante gratificante y beneficiosa para todo lo que engloba a la universidad, también es consciente de que no todo el mundo es partícipe de estas ideas y como consecuencia de ello, la figura del profesor de la universidad podría llegar a tener diferentes matices con los que poder ajustar aquellas tareas que se le asignan desde la administración de la mejor manera posible y siempre, en beneficio de lo que la enseñanza universitaria supone.

"Lo primero que yo aconsejaría después de la experiencia mía, es que los profesores que empiezan a dar clases es que se situasen en la tierra y que entendiesen que el alumno es lo más importante de todo (...), pese a que sí que son importante las tres partes como son la docencia, la investigación y la extensión universitaria, pero para mí la más importante de todo es el alumno porque sin eso no tendría sentido la existencia de la propia universidad, aunque también está claro que una universidad sin investigación no es absolutamente nada, por eso tiene que haber una interrelación constante, una complementación de lo que significa la investigación y la docencia, es decir, para mejorar la docencia hay que hacer investigación, se es mejor docente si se investiga más pero hay profesores en la propia universidad que tienen el concepto que la investigación está por encima de todo y creo que habría que reflexionar sobre ese tema. Desde la investigación se puede mejorar la docencia, insisto, pero no es menos cierto que nuestro "leitmotiv", y por lo que nos pagan fundamentalmente es por la docencia". [EPE2:12]

"Yo he tenido responsabilidades (...) y si en mis manos hubiese estado haber tenido una responsabilidad fuerte, yo sí hubiese puesto el distinguo en la universidad entre el profesor dedicado a la docencia, con una carrera dentro de la universidad, ¡al mismo nivel!, porqué, tú no tienes que obligar a un profesor para estar a gusto en la universidad a que investigue y tampoco al investigador obligarlo para que de clases, pero ¿Qué pasa?, que eso es discutible, pero yo creo que la universidad saldría ganando si dedicara profesores dedicados a la docencia, buenos profesionales [te decía que para ser buen docente, si quieres estar a la altura no tienes más remedio que investigar o bien, investigar de una manera unilateral, por ti mismo o dentro de un contexto de reconocimiento, lo puedes hacer de las dos manera, pero si las personas fuéramos más por el interés del alumnado que por interés propio (que es lícito, todo el mundo tiene el derecho y es lícito de que así lo haga), las cosas nos irían muchísimo mejor] y así, yo creo que en la universidad debería de haber una carrera para la docencia y bien remunerada, igual o más que la investigación, con sus escalones, el que trabaje más pues cobre más y el que trabaje menos pues cobre menos y la investigación por el otro. Y después podría haber un término medio, el profesor-investigador y por lo tanto, eso se tendría que ponderar de alguna manera evaluando como se evalúa todos los proyectos.

Lo que no me parece lógico es el descalabro y la disparidad tan grande que existe actualmente sobre el tema de las evaluaciones del profesorado, no entiendo el sentido que sigue la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (...), es un agravio comparativo de unas disciplinas con otras (...), por eso te digo que yo creo que eso estaría muy bien, la gente estaría mucho más feliz y no estar pensando en: ¡es que hoy tengo que ir a clase!, (...); y lo que no me gusta nunca es el menosprecio (...) porque el dar clases hoy día es un compromiso muy grande con la sociedad y máxime ahora (...), nuestros alumnos son alumnos que tienen los medios para

formarse estupendamente y lo que no podemos hacer es cambiar la formación que debe ser casi perfecta, por los medios que tenemos, para convertirlo en deformación por intereses de “venimos a servirnos de” y no “servir a”, y por eso yo creo que en esa línea de carrera docente por un lado y carrera investigadora por otro.

Pero claro para esta última podía decirte: ¡ahí está el Consejo Superior de Investigación Científica!, ¡pero no!, una universidad, que se sepa, publica el triple o el cuádruple que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas que se dedica a la investigación. Por eso yo lo valoro muchísimo, le dedico muchas horas, yo soy profesor de nueve a nueve o de ocho a ocho, creo que doce horas al día es lo mínimo que se le debe exigir a un profesor para tener docencia, investigación, tutoría, innovar, etc., o sea, el profesor que se dedica a venir a dar sus clases solo, tan malo es como el que se dedica solo a investigar y no le importa la docencia. ¡No!, los dos extremos no son buenos”. [EPE2:21-22]

En definitiva, ésta es una filosofía profesional que ha sido curtida a partir de los años de experiencia en diversos escenarios profesionales y con la que, a día de hoy, nuestro protagonista, ejerce una profesión con la convicción necesaria y suficiente para afrontar aquellos retos cuantos le vengan. Y quizás el mejor y fiel reflejo de la evolución profesional que ha logrado nuestro protagonista lo hallemos en el ejercicio de su labor como tutor en la universidad.

La tutoría: el laboratorio ideal para la docencia

Esta es una de las funciones que nuestro protagonista como profesor universitario ha venido desarrollando desde el origen y se ha visto influenciada no solo por su pensamiento pedagógico, sino por todas aquellas acciones normativas/legislativas que han marcado el discurrir de la universidad en estos años y que han dejado, en gran medida, en manos de los propios docentes la posibilidad de imprimir un carácter u otro a la tutoría lo que en muchos casos se ha consumado como un inmovilismo hacia esta función.

En el caso del Profesor “E”, ambas perspectivas han sido el detonante fundamental para lograr en esta función un avance al mismo nivel que lo ha hecho la docencia y la demanda del alumnado para evitar quedar en el olvido y sintetizarse en un mero reducto de la primera.

“El tema tutorial yo creo que es un tema fundamental. Hay que hablar históricamente de cómo han sido las tutorías en el proceso desde el año 75 cuando empecé a dar clases, pues ahí el tema de las tutorías era francamente difícil y ¿por qué era difícil?, pues porque yo tenía en torno a doscientos o doscientos setenta alumnos en unas titulaciones muy agrupadas (...), eran cursos muy numerosos, con lo cual las horas de tutoría eran una verdadera “locura”, no existía el concepto de tutoría que ahora se tiene en la educación superior, porque las clases en aquel momento, finales de los 70 y principio de los 80, se enfocaban hacia las clases magistrales y la resolución de algunas dudas que eran prácticamente negociadas con los alumnos, lo que se hace hoy pero de otra manera; el tiempo fue pasando y con la filosofía de la creación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, pensábamos que había que acabar con las clases magistrales y estar más cerca del alumno (...).”[EPE3:37]

“(En la actualidad), las horas de tutoría se ponen normalmente en horas que el alumno pueda venir, porque el Espacio Europeo de Educación Superior tiene una trampa y es que hay muchas horas de tutoría que concuerdan con las horas de clase de los alumnos, mientras que el

profesor no tiene clase (...), con lo cual las horas de tutorías hay que negociarlas mucho con los alumnos para que hagan uso de ella; ¿en base a qué?, pues en base a que los temarios y a que al haber menos tiempo, los contenidos son más extensos, por tanto el alumno necesita obligatoriamente estar tutorizado por el profesor y el profesor tiene que estar en una constante diaria de explicar a los alumnos, de tal forma que no caigan en el error de que vengan a hacer una consulta como una clase privada sino que el alumno, debe enfocar siempre las tutorías a la aclaración de pequeñas dudas”. [EPE3:38]

Este giro que desde el principio ha venido ofreciendo a la función tutorial, se traduce hoy en día en un modelo de tutoría muy ligado a la figura del alumno, ya sea de una manera individualizada o bien colectiva, pero apoyada en una filosofía en la que no se diferencian en gran medida las dimensiones personales, profesionales o académicas de la misma, sino que ofrece a sus alumnos una tutoría con carácter integral, abierta a la escucha, con unos espacios bastante bien definidos, con unos tiempos flexibles al intercambio de información y donde la orientación del alumno cobra gran relevancia para su docencia y actúa como nexo de unión para su total comprensión en el marco del profesor universitario.

“El tema de las tutorías ahí tú lo tienes en la puerta, hay seis horas de tutoría y esas horas de tutoría yo estoy aquí y cada alumno tiene que venir, ¡se les dice que pueden venir desde el primer día!, y sistemáticamente no vienen, ¡y deben venir!, por eso yo les digo: ¡señores, las tutorías no son para una semana antes del examen, aunque tengáis todo el derecho del mundo, el que me venga una semana antes del examen con todos los apuntes, con los post-it amarillos desde el primer tema hasta el último, yo eso no lo voy a atender porque eso no es una clase particular para resolver todos los problemas, los problemas surgen cada día y las tutorías están centradas en la resolución de dudas!; y a mí, la verdad, es que no me vienen muchos a la tutoría por varias razones: en primer lugar, trato de resolver las dudas en clase (...), mis clases pueden ser tutorías colectivas permanentes, después se han creado los grupos reducidos por “necesidades del guión” y lo que (...) hago es una tutoría más amplia y no centrada en el alumno viniendo a ver al profesor, por esto, una de las cuestiones que debemos de lanzar en un mensaje a nuestros alumnos es confianza en el profesor, ¡que no tengan miedo a atravesar la puerta!, un alumno no puede tener miedo a atravesar una puerta, sino que desde el respeto y la confianza debe hacerlo (...).”[EPE3:34]

“Eso en cuanto a las tutorías individuales, porque luego existe otro tipo de tutorías que son las tutorías colectivas que yo creo que son fundamentales; las tutorías colectivas yo las suelo hacer casi en una clase diaria, porque (...) hago unas clases muy dinámicas de tal manera que ante las dudas que puedan surgir, saco a los alumnos a la pizarra porque quiero que vean que no es lo mismo pensar desde el pupitre donde el profesor le da todo resuelto, (...) creo que eso es bueno para que el alumno rompa el hielo (...), además evitan que el alumno tenga que venir a las tutorías más directas del profesor, porque sin lugar a dudas hay casos que se pueden resolver a nivel global y el tema de tutorías colectivas pues sirve también (...) para conocer más directamente a algunos alumnos que de otra manera pasarían total y absolutamente desapercibidos”. [EPE3:38-39]

“(Por ello no me identifico con ningún modelo concreto de tutor), yo me identifico como un profesor que quiere estar al lado del alumno, siempre en esa interactividad. Yo no necesitaría más, yo no creo que haya que hacer más, pero sí hacer un seguimiento continuo desde que los alumnos están comprendiendo lo que tú estás explicando, eso solo lo dice la cara que es el

espejo del alma y así no tienes que esperar al examen para evaluar si lo han comprendido o no (...), si tú haces eso cada día al final consigues tu objetivo y yo eso creo que lo consigo. (...) Mi “leiv motiv” no es la “constante macabra” de suspender por suspender, porque a mí no me importa echarle una mano a un alumno siempre (...) que vengan a clase, aprendan y que estén al día en los conocimientos; yo creo que con eso es más que suficiente, no hay que buscar ningún tipo de modelo más, aunque yo sé que existen modelos de tutorización del alumno (...) pero yo creo que verle la cara a un alumno eso es clave”. [EPE3:36]

“(Así pues), el tema de las tutorías las considero como un acercamiento entre el alumno y el profesor, cómo yo les resuelvo todas las duda que ellos tengan en clase y fundamentalmente, les hago actividades académicamente dirigidas, las tutorías sirven para marcarle un poco los trabajos que me gusta hacer siempre”. [EPE3:34]

Sin embargo, de igual modo que su modelo goza de gran apertura hacia la demanda del alumno, reconoce que esto en alguna ocasión le ha supuesto pequeños contratiempos a los que ha tenido que hacer frente por mostrarse muy preocupado por sus alumnos, en cuanto a lo que a demandas académicas se refiere. No obstante, este tipo de situaciones, al igual que ha sucedido con su modelo docente, le han sido muy útiles para introducir algunas variaciones en su modelo de acción tutorial e ir perfilándolo cada año, en relación al interés y la percepción que alberga en sus alumnos puesto que, obviamente, reconoce que no todos los años el perfil de los alumnos es el mismo y su labor tutorial ha logrado que se presente como un modelo de atención flexible para hacer frente a esta situación y no se enmarque en un modelo prefijado en base al cual, hacer frente a las diferentes demandas del alumno.

“(Atender al alumno de forma integral) me ha metido en problemas muy gordos y la resolución de esos problemas, me ha llevado a tener más problemas, (...) pero claro, esa labor tutorial es porque siempre estoy pendiente del alumno, ¡y la reciprocidad de ellos conmigo no es tanto! y yo lo entiendo porque tampoco lo hago por eso pero aún así, cuando pasa esto, lo que te hace pensar es que hay unos modelos educativos que hay que reformar, que no basta solamente con exportar modelos europeos a modelos educativos de los diferentes países, “la exportación por la exportación”, sino que tenemos que ver muchos más parámetros (...) porque aquí hay que negociar mucho, es decir, los modelos de negociación con los alumnos son permanentes, tienes que tener cuidado cómo les hablas y aquí, la labor tutorial pasa porque tú entiendas que tú estás en un plano de definición y abstracción y ellos están en otro plano, pero hay que intentar que trabajemos en el mismo, “juntos pero no revueltos” y en esa revolución creo que debemos de entrar y no creo que se convierta la utilización del Espacio Europeo de Educación Superior simple y llanamente en una imposición impuesta por Europa, sino que tenemos que buscar nuestra propia impronta y buscar modelos que se adapten a nuestra sociedad, ¡que no es fácil! (...).

Las relaciones personales con el alumno para mí son fundamentales, por eso si el chaval tiene problemas yo intento ponerme en contacto con la familia, ¡la universidad no debe!, sin convertirse como dicen muchos: “¡es que esto los estamos convirtiendo en un colegio!” pero no tiene nada que ver, la relación personal alumno-profesor tiene que ser en todos los niveles y eso lo favorece los grupos reducidos, ¡si no que no se hagan grupos reducidos!, ¡que no se hagan tutorías colectivas!, porque si no ¿para qué son?: para intentar saber cómo piensa el alumno, por dónde va; y si tienes una relación cercana con el alumno y le dices: ¿Qué te ha

pasado? y no sé qué, ¡o te metes o no te metes!, y si te metes, te tienes que meter en el “modus operandi” en su vida cotidiana, pero sin ir más allá de temas personales”. [EPE4:44-45]

Ese perfil diferente del que hablamos cuando nos referimos al alumnado, en gran medida provocado por el incesante avance de la sociedad de la información y las posibilidades que ésta otorga a la población al margen del sistema educativo, se traduce en la práctica en unas demandas diferentes a las que el año anterior habían transmitido sus compañeros a nuestro protagonista y prueba de ello es la adaptación y reorientación que a la función tutorial este le ha otorgado. Así, esto se traduce en otro de los condicionantes que hace que su modelo apueste fuertemente por una labor tutorial abierta y cercana al alumno, estable en el tiempo y aplicable a cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Antes el alumno, te hablo de finales de los 70 y principios de los 80, venía más porque tenía mucha necesidad de aprender, ¿Por qué?, por una razón fundamental, antes no existía internet no existían las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), por tanto hoy día un alumno desde el momento antes de venir a preguntarte, ya entra en internet y las dudas prácticamente las tiene resueltas si sabe buscar (no siempre es así, porque como tú sabes las respuestas en internet no son las más adecuadas), ¡pero antes no!, no había libros suficientes, se funcionaba más a nivel de biblioteca, los alumnos venían a la tutoría y complementaban con los libros de biblioteca, etc. ..., con lo que es un tema importante que ha cambiado el objetivo de las tutorías, ahora los alumnos vienen más a ver si pueden sacarte un poco más las preguntas del examen: ¡déjeme usted un examen de los años anteriores para ver un poco por dónde van!, y antes fundamentalmente se centraban en esa ambición de aprender cada vez más, y ahora no, ahora la cosa va por otros derroteros, porque prácticamente toda la resolución está ahí, pero aún así no lo hacen bien”. [EPE3:35-36]

“(Pero sí integro las tutorías en la programación), aparecen en la guía docente con una temporización que se cumple, no al cien por cien por razones obvias: las festividades, el nivel que traen los alumnos no es el más adecuado y hay una ralentización en cuanto al seguimiento de los programas, etc., (hay años en que vienen con un nivel bastante bajo, o con gran diversidad de procedencia formativa, ahora mismo la conjunción de los ciclos formativos con bachillerato están creando dispersión) (...), y eso también incide en que las tutorías puedan ser o no igualitarias, porque en los grupos más o menos uniformes puedes establecer un criterio (...).”[EPE4:39]

“(...) en el modelo de tutorización hay que establecer distintas diferencias, como cuando estamos hablando de gente que tienen un acceso precario a la docencia, como las personas que están trabajando, personas que las condiciones económicas no le permiten vivir aquí y tienen que vivir en su casa a distancia, pero para eso están las TIC y afortunadamente están las videoconferencias a través de las redes sociales y otros programas”. [EPE3:36]

Sin embargo, de una parte, mientras nuestro protagonista otorga una notable relevancia a la presencia de la acción tutorial en el marco universitario, apoyado principalmente en la confianza que le transmite lo propuesto por las nuevas tendencias que se proyectan desde el marco Europeo de Educación Superior, de otra parte, a la hora de hacer extensible su opinión sobre la importancia otorgada a la tutoría por el resto del profesorado, ahí es donde mayor desconuelo muestra debido a que sigue siendo ésta, desde su punto de vista, una práctica minusvalorada frente a la docencia, la investigación o la gestión y como consecuencia, la formación-actualización en la misma se resiente

notablemente con este tipo de posicionamientos [-(...) desde su punto de vista no es aconsejable entrar en un terreno de valoración del trabajo de los compañeros y por ello, se abstiene a proporcionarnos una información determinada, aunque eso no quita que la forma de transmitírnoslo sea un elemento indicativo de la comunicación no verbal, con el que nosotros tener clara la idea que subyace en el fondo-] [DPE4:34].

“(Creo que el Espacio Europeo de Educación Superior) debe mejorar la acción tutorial, ¡en teoría!, y de hecho se mejora porque ya hay planes de tutorización, planes de formación al alumnado en temas sectoriales en diferentes tipos y eso que antes era de una manera global, ahora se está centrando en determinadas áreas de conocimiento y creo que lo ha mejorado muchísimo (...)”. [EPE4:43]

“Y no estoy muy contento porque (las relaciones profesor-alumno) están muy deterioradas desgraciadamente, aquí han tenido alumnos a profesores (...) y han venido diciendo: ¿podría explicarme esto?, porque es que he ido a la tutoría del profesor, y es que el profesor no está, y claro, hay una deontología profesional y yo no puedo darle tutoría a alguien porque el profesor no está”. [EPE3:34]

“Algunos otros compañeros dicen: ¡esto es mucho tiempo!, y si tú ves, yo tengo colgado ahí cosas (...) por la pared del despacho (...) noticias nuevas, eso no lo he visto que lo haya hecho nadie aquí ¡y yo a algunos les he propuesto que lo hagan!, pero la mayoría no lo hacen y ¿porqué?, pues no lo sé, yo no quiero pensar que estoy viviendo en otra galaxia, pero es que a mí el alumno me importa mucho, y por tanto todo lo que se le pueda facilitar hay que hacerlo”. [EPE4:42]

“(A pesar de todo) yo creo que la Universidad de Huelva ha mejorado mucho en (relación a los servicios de orientación), que creo que es modélico en Andalucía y a nivel nacional, se le ha dedicado mucho tiempo por ejemplo, el tema SOIPEA es un servicio magnífico así como el SACU, y el que no lo utilice es porque no tiene interés ninguno en utilizarlo (...)”. [EPE4:43]

Aún así, a nivel institucional como bien indica nuestro protagonista, la Universidad de Huelva ofrece unos magníficos servicios complementarios a la labor tutorial del profesor universitario, que de saberlos utilizar suponen una gran ventaja para ofrecer las orientaciones oportunas al alumnado y no enmascarar con típicos típicos la labor del docente universitario ante el ejercicio de la acción tutorial. Mientras tanto, su profesionalidad le obliga a seguir un criterio en el que cree firmemente y por el que, hasta la actualidad, ha obtenido grandes satisfacciones y del que espera seguir obteniéndolas en el día a día.

NUEVOS RETOS EN EL HORIZONTE

En la actualidad y tras el largo sendero recorrido, el Profesor “E” sigue mostrándose como una persona muy similar a la que empezó su trayectoria en la universidad allá mediados los años setenta pero, al mismo tiempo, se muestra también como alguien que ha sabido adaptarse al ritmo exigido por la sociedad y por la propia institución, condición que le permite ejercer un modelo profesional con unos pilares firmes y del que los alumnos que estudian en su facultad pueden valerse para llevarse de la universidad algo más que meros conocimientos teóricos o prácticos, tienen la posibilidad de llevarse una gran humanidad.

“Hasta ahora mismo sigo haciendo lo mismo que desde el año 75, lo que sí que pienso es que cada vez me estoy preocupando más por la situación personal del alumnado (...), yo valoro mucho el momento procesal, no el actual (...), y hoy día lo que tenemos es que no engañar al alumnado, ¡y dejo de lado el no terminar un temario completo!, ¿Yo qué tengo que dar al alumno?, ¿Una formación integral? y para darle una formación integral esto no consiste en dar íntegro el programa, ¡eso es formarlo en valores!, por lo que para mí es muy importante (...) que sean educados con el contexto en general (...), y dejo de lado todos los elementos superfluos (...), para mí es fundamental venir a clase, por lo cual potencio que si un alumno tiene que estar aquí de 08:30 a 15:00 horas y después de 17:00 a 21:00 horas, lo que habrá es que dejar de lado todo aquello que vaya en contra de lo que significa educar en la universidad en valores, ¡que no es poco!.

Y en eso estoy luchando permanentemente y por tanto quiero que, pensando en mi asignatura (...), que ésta sirva para algo y dejo de lado, sin romper el formalismo, sino siendo exigente con el formalismo, pero busco romper con un exceso de practicidad y un exceso de dar modelos teóricos, es decir, en la mitad está justamente la perfección, porque por ejemplo, yo intento hacer ver a mis alumnos que las Ciencias Exactas son una materia que sirve para algo, y ese algo es lo perfecto (...).

¡Y en la universidad hay muchas cosas superfluas!, como perder tiempo estableciendo modelos teóricos cuando realmente la bondad de un proceso educativo está en que lo que tú estás dando sirva para algo, ¡no en todo lo que expliques tienes que decirle que esto sirve para algo!, a lo mejor no sirve para un determinado momento, pero todo lo que des tiene que tener una determinada utilidad, ¿y por qué?, porque las cosas no nacen por generación espontánea, porque las ciencias tanto “blandas” como “duras” están hechas por hombres y mujeres y como tal, hay que dejar de lado todas las imperfecciones del ser humano y sacar todo lo bueno, las bondades, y eso es lo que hay que transmitir a tus alumnos; por eso yo disfruto dando clase, yo el día que vengo cabreado (...), a mí las clases me relajan muchísimo y además, sigo trabajando creando cosas y disfruto mucho en las clases, pero si tú en una clase irradias que no estás contento lo estás comunicando a tus alumnos y los alumnos tienen que ser felices y, si tú lo estás ellos lo están (...), y así es como lo hago todo los días de mi vida”. [EPE4:46-47]

Y quizás el secreto de todo ello sea el hecho de ser una persona que nunca ha renunciado a sus orígenes, prueba de lo cual es la humildad de la que hablamos y que muestra en su práctica profesional en el seno de la universidad; esto a su vez le ha valido para obtener un reconocimiento diario a nivel social [– (...) me ofrece detalles de una actividad que organiza para su ciudad y que simboliza este afán por hacer extensible su campo de conocimiento y de trabajo a otras esferas de la sociedad] [DPE2:31] y profesional (desde los alumnos hasta la propia institución, pasando por muchos de sus compañeros) que sin duda recoge en una pequeña escala la gran labor que ha venido desarrollando por y para universidad que le ha visto crecer como persona y profesional.

“Yo todo lo que exijo para los demás es porque me lo exijo a mí mismo y uno de los defectos que he podido tener, con vistas al exterior, es que a lo mejor yo he podido tener mucha fama de una persona muy dinámica, que me disperso, (...) pero ¡lo que piensen los demás de mí, ahora mismo, me importa nada!, porque como siempre me he movido en un status quo donde yo he trabajado, pero también he tratado de divertirme con mi familia, con mis amigos, etc., ¡pues parece ser que el señor de la universidad tiene que estar las doce horas...!, pero lo que sí te digo, es que yo además sí soy profesor de la universidad de 08:00 a 20:00 o de 09:00 a 21:00,

porque doce horas tienes que estar aquí, por la mañana y por la tarde, y por ejemplo ese tema a lo mejor no lo he sabido aprovechar desde un punto egoísta para mí en la propia universidad.

Tampoco me arrepiento de nada de los cargos académicos que he tenido durante muchos años, pero sí se ve que no se suele reconocer las horas que cada uno echa, en mi caso no se ha reconocido, ¡pero tampoco lo voy a reclamar!, (...) pero si me hubiese dedicado más a una forma ambiciosa de conseguir algo, a lo mejor tendría más “historias”, pero estoy contento y sí que agradezco a la universidad el reconocimiento social que me ha dado, más de lo que yo le he podido aportar (mucha gente en la vida quiere ser político para que lo reconozcan socialmente en su pueblo, o quiere ser rector o vicerrector, o director de departamento o decano, para luego ser alcalde de su pueblo o concejal), y yo no tengo necesidad de ese tema porque “el movimiento se demuestra andando” y yo como en Huelva le he dedicado toda mi vida a mi especialidad y a la enseñanza, para mí es una satisfacción que haya aquí un porcentaje elevado de alumnos que han sido alumnos míos, (...). Pero al margen de eso, puedo decir que estoy muy contento con lo que la vida me ha proporcionado y sobre todo habiendo nacido en un barrio de trabajadores, ser capaz llegar a alcanzar el status quo que yo he alcanzado, máxime a finales de los 60-70, por la época de la posguerra y los años tan complicados. Y la vida es así y yo creo que trabajando y luchando se puede conseguir todo lo que se quiere”. [EPE4:47]

Pero además, nada en este largo caminar ha sido fácil y prueba de ellos son algunas de las circunstancias que en mitad del camino ha ido encontrándose y que han supuesto duras pruebas a las que hacer frente y, ante las cuales, demostrar una gran entereza humana y una brillante profesionalidad que le han valido para que, a día de hoy, su opinión sea un espejo en el que mirarnos muchos de los que estamos iniciando la senda de este largo caminar y, al mismo tiempo, tomar su ejemplo para afrontar este proyecto con garantías, ilusión y siendo consciente tanto de nuestras limitaciones como de las potencialidades que nos brinda nuestra formación y la sociedad en la que vivimos.

“(...) hay una cierta tendencia, cuando uno se hace doctor, y espero que a ti no te pase, hay una evolución mental en las personas que es lo que se llama la “doctoritis” y creemos que somos mejores personas, mejores todo y eso no es verdad, mi madre decía que “el que nace barrigón buena gana el que lo faje”, es decir, el que es “malo” es malo antes de doctor, siendo doctor y después de ser doctor, y en ese sentido yo creo que nos debemos de mover en esa humildad científica que te puede llevar a hacer procesos adaptativos.” [EPE4: 40]

“Hoy día, vuestra generación lo tiene más complicado porque hay mucha competitividad y lo que os pediría, es que trabajarais mucho, pero siempre con esa humildad científica, ¡que lo vais a alcanzar!, pero no levitando mucho, porque levita mucha gente siendo muy poquita cosa y si no se puede levitar, mucho mejor”. [EPE4:48]

“Todo esto me ha permitido tener una visión, como podrás comprender, completa. Yo comparo lo que yo he ejercido durante todo este tiempo, es lo que yo le digo a los alumnos, ¡no pueden pasar por la universidad “sin mojarse”! (...) y creo que eso no es dispersión, eso es formarse en un aspecto digamos completo y reglado y a mí, me ha servido de muy mucho el que yo pueda tener una visión en todos los aspectos, he sido cargo académico, he estado en la oposición, he estado gobernando, ha habido momentos difíciles, (...) toda esta visión global me permite tener una visión completa de lo que es la universidad”. [EPE3:29]

“Además, el gran problema que existe hoy día en el profesorado universitario es el egoísmo propio que hay, y te dije que denuncio y critico que en un porcentaje bastante elevado de esta Universidad y de todas, los profesores vienen a “servirse de” y no a “servir a”, y ¡yo creo que eso se arregla!”. [EPE3:29]

A día de hoy el Profesor “E” tiene muy claro que el futuro que le aguarda, debe estar indiscutiblemente ligado en su mayor parte a la familia [– (...) aporta algunos detalles de ámbito personal que indudablemente, han tenido una especial significatividad para el desarrollo de su trayectoria vital y que, sin duda, me permiten conocer más profundamente una dimensión de su trayectoria vital–] [DPE3:32] y a continuar ejerciendo una labor profesional en la Universidad de Huelva, de la que se siente enormemente participe y en la que tiene en mente continuar, para seguir transmitiendo sus lecciones de vida a los alumnos y para seguir ofreciendo alternativas de mejora a las distintas dimensiones que engloban a la enseñanza, no solo en nuestro país sino en aquellos otros con los que de igual modo se encuentra comprometido desde hace ya unos años.

“¡Ahora estoy muy tranquilo!, me dedico a criticar desde fuera, antes creía que para cambiar algo hay que estar dentro, ahora ya me permito desde la experiencia y no con esto me considero más viejo, sino que me permito tener una visión casi estereoscópica de lo que existe actualmente en esta España que es un desastre”. [EPE3:30]

“Ahora mismo, personalmente voy a volcarme con mi familia (...) y el segundo reto es simple y llanamente culminar mi labor profesional siendo una persona trabajadora con la universidad; estaré aquí hasta cuando Dios quiera y lo único que haré es aprender continuamente de mis alumnos, de mis compañeros, y trabajar y apoyar a los que pueda a través de la educación de las Ciencias Exactas y por la investigación, que son las cosas con las que me he movido. Así, ahora estoy metido en un proyecto importante (...) y voy a volcarme en los próximos años en que las Ciencias Exactas sean una asignatura más asequible de lo que es ahora mismo, intentando inmiscuir a los profesores de todos los niveles, desde primaria a la universidad; también intentaré colaborar con (zonas de África) y con los compañeros de Iberoamérica (...) y todo lo poquito o mucho que hayamos podido tener aquí, exportarlo con la óptica de aprender siempre, ya que cuando yo he ido (...) siempre he aprendido de la gente que me daba clases y he aprendido un tema importante: ¡ser humilde!, ¡y eso para mí es fundamental, y hacia eso voy!”. [EPE4:48]

Con esta última y profunda reflexión, dejamos a nuestro protagonista trabajando en su despacho, rodeado de aquellos materiales y junto con las ideas que han sido y serán la estela que tras su recorrido por la Universidad de Huelva va dejando, para que todos aquellos que verdaderamente deseen estar comprometidos con esta institución y con la enseñanza en general, lo vayan recogiendo y le ayude a recorrer este sendero tan ilusionante y tan amplio como cada uno lo quiera hacer.

5.6.

Historia de vida: Profesor “F”

*“Profesional del ámbito de la
salud con alma de educador”*

Como antítesis a la historia de vida y recurso muy útil para la construcción e interpretación de la misma, presentamos dos biogramas que estructuran de manera esquemática el trabajo realizado durante su composición. El primero, en formato tabla, recoge las tres dimensiones claves para la interpretación de los sucesos (un diseño cronológico; acontecimientos más destacados en la trayectoria vital y profesional del Caso estudiado; y una valoración personal del docente y/o una interpretación por parte del investigador); el segundo, en formato línea del tiempo, recoge de una forma más visual la distribución de los acontecimientos y las variables contextuales que han envuelto dicha trayectoria hasta la actualidad.

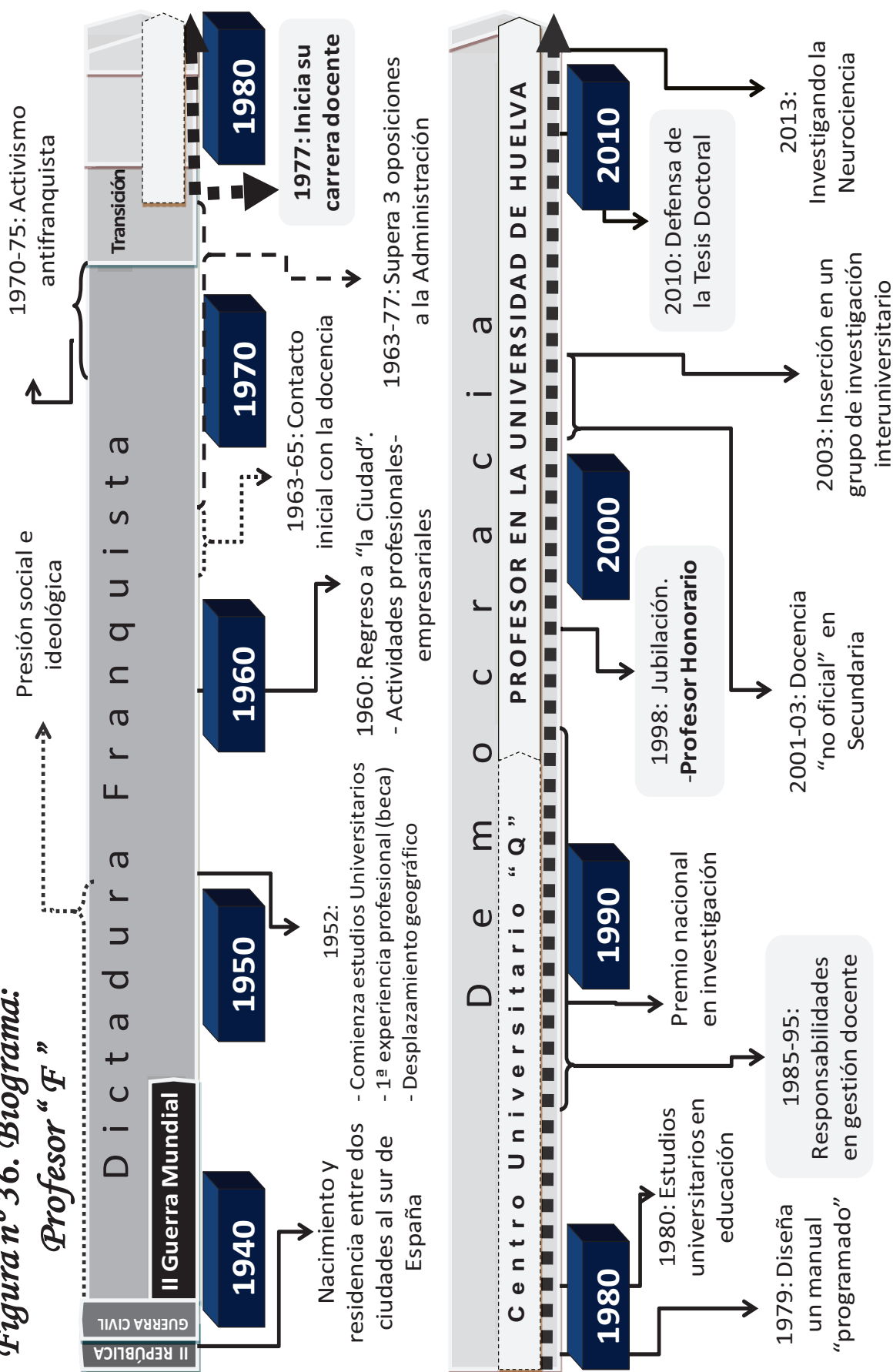
Tabla nº34. Biograma de la trayectoria personal y profesional del Profesor “F”

Cronología	Acontecimientos	Valoración-Interpretación
1930-1940	⇒ Nacimiento.	⇒ “ <i>Sur de España</i> ”.
1940-1951	⇒ Presión social e ideológica. ⇒ Desplazamientos geográficos.	⇒ “ <i>Conoce la injusticia social y despierta el sentido crítico</i> ”. ⇒ “ <i>Nuevas libertades y deseo de conocer otras verdades</i> ”.
1952	⇒ Inicio de los estudios universitarios. ⇒ Primeras experiencias laborales (Becas y clases particulares). ⇒ Cambio de ciudad.	⇒ “ <i>Acceso a la cultura y despertar de su vocación por la enseñanza</i> ”. ⇒ “ <i>Aprende el placer por investigar y adquiere un hábito de trabajo</i> ”. ⇒ “ <i>Descubre el sentido de la responsabilidad y también la pillería para subsistir</i> ”.
1960	⇒ Regreso a su ciudad. ⇒ Inicio de actividades profesionales (establecimientos sanitarios privados, hospitales, centros educativo-sociales, etc.).	⇒ “ <i>Estabilidad familiar y salida de la presión social del pueblo</i> ”. ⇒ “ <i>Conocimiento real del mundo empresarial, descubre carencias en su formación, adquisición de convicciones morales e imposibilidad de acceder a la enseñanza</i> ”.
1963-1977	⇒ Realización de la especialización (MIR). ⇒ Superación de varias oposiciones a la Administración.	⇒ “ <i>Singular. Puerta de acceso al futuro empleo en el hospital</i> ”. ⇒ “ <i>Injusticia personal y aprende el valor que otorga el poder a quien lo posee</i> ”.
1963-1965	⇒ Primer contacto extraoficial con la docencia.	⇒ “ <i>Descubre que no es capaz de transmitir el conocimiento pese a saberlo</i> ”.
1968/1969	⇒ Primer intento de realización de la tesis doctoral.	⇒ “ <i>Nuevo intento por acercarse al escenario de la enseñanza</i> ”.
1970-1977	⇒ Importantes actos de activismo social ante el régimen dictatorial. ⇒ Inicio de la docencia oficial (Escuela de Técnicos Sanitarios en un Hospital)	⇒ “ <i>Lucha por la igualdad, la justicia y la libertad, y ello lo transfiere a su profesión en el hospital</i> ”. ⇒ “ <i>Corroboración que necesita formación pedagógica</i> ”.
1979	⇒ Diseño de un libro sobre cómo mejorar el aprendizaje.	⇒ “ <i>De los errores aprende para dar a conocer estrategias positivas para enseñar</i> ”.
1980-1985	⇒ Reforma de los centros de salud y educativos y creación de nuevas especialidades. ⇒ Nuevos estudios universitarios ligados a las Ciencias de la Educación.	⇒ “ <i>Nueva lucha que le enfrenta a diversos colectivos</i> ”. ⇒ “ <i>Forma de mejorar sus competencias pero aprende poco y observa nuevos problemas que le incitan a profundizar en la investigación</i> ”.
1985-1995	⇒ Responsabilidades en el marco de la gestión docente-formativa para	⇒ “ <i>Base profesional desde la que enlazar su pasión (la enseñanza) con su formación (la medicina)</i> ”.

	un colectivo del ámbito de la Salud.	
1989	⇒ Recibe un premio a nivel nacional.	⇒ “Reconocimiento”.
1993	⇒ Traspaso a la Universidad de Huelva como Profesor Asociado.	⇒ “Un sueño realizado”.
1998-1999	⇒ Llegada de la jubilación.	⇒ “Depresión. Al filo de un vacío total”.
	⇒ Acceso a la figura de “Profesor Honorario”.	⇒ “La manera de seguir luchando por aquello en lo que cree”.
2000	⇒ Inicio de la tesis.	⇒ “La continuación a su búsqueda en la respuesta a por qué no se enseña a estudiar”.
2001-2003	⇒ Imparte docencia extraoficial en Educación Secundaria.	⇒ “Obtiene los fundamentos tangibles de lo que es el rol profesional al que siempre había querido acceder”.
	⇒ Inserción en un grupo de investigadores a nivel interuniversitario.	⇒ “Enriquecedor contacto con profesionales a nivel nacional e internacional”.
2010	⇒ Adquisición del grado de Doctor en el campo de las Ciencias de la Educación.	⇒ “Conclusiones para un cambio organizacional de la enseñanza secundaria”
2013	⇒ Iniciativas-colaboraciones en el campo de la formación del profesorado de la Enseñanza Secundaria.	⇒ “Consigue el respaldo de profesores de secundaria para desarrollar proyectos pedagógicos en los que cree fielmente”.

Fuente: elaboración propia (2013).

**Figura nº 36. Biograma:
Profesor "F"**



La historia de nuestro protagonista tiene su origen en los inicios de la década de los años treinta en nuestro país, de tal forma que si queremos adentrarnos un poco más en el conocimiento sobre quién es este profesional del ámbito de la salud con vocación y alma de profesor, hemos de retrotraernos en el tiempo hasta ese periodo y, sólo así, indagaremos en cuál ha sido la trayectoria profesional que le ha acompañado durante estos años.

UNA INFANCIA DIFÍCIL EN UNA SOCIEDAD DE ENTREGUERRAS

La década de los años treinta supone para nuestro país una etapa convulsa en todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. Una convulsión que se inicia con las intenciones del rey Alfonso XIII por instaurar un sistema constitucional pero al que rápidamente muchos grupos de republicanos e intelectuales se opusieron, emergiendo así el 14 abril de 1931 un nuevo sistema de gobierno, la II República que, pese a sus ambiciosas, innovadoras y reformistas propuestas (destacan la aprobación de un estatuto de autonomía para Cataluña, una reforma militar por la que se reduce el número de cargos en el ejército, o una gran reforma educativa en la que se apuesta por el laicismo, la creación de centros educativos, la formación del profesorado y por la alfabetización del medio rural con las misiones pedagógicas), no podrá evitar que emerjan otros muchos grupos contrarios a las mismas y como consecuencia, se sucedan varios procesos electorales que dan sendos vuelcos políticos a la historia de nuestro país, hasta que finalmente en el año 1936 un sector del ejército se subleva en Marruecos, al que sigue parte del territorio nacional y, que concluirá con un país dividido en dos bandos contrarios y el estallido de la consecuente Guerra Civil que durará hasta el año 1939, tras la cual el general Francisco Franco se alza con la victoria y se convierte en el Jefe del Estado, pasando este último a convertirse en un sistema totalitarista bajo un sistema político dictatorial.

En mitad de toda esta convulsión política, social, económica, educativa, etc. en la que se halla sumido nuestro país, tendrá lugar el nacimiento de nuestro protagonista y, como consecuencia, se verá inmerso en un contexto difícil y repleto de ira, reproches, inestabilidad e inseguridad.

Sus primeros pasos se localizan en el sur de nuestro país, en seno de una familia de clase social media junto a la que comparte su más tierna infancia, al lado de sus hermanas y en la que la figura de uno de sus abuelos se convierte para él en uno de los referentes más importantes del que tomar un claro ejemplo a seguir para el resto de su vida.

“Yo nací en la década de los años 30, con lo que yo conocí la República, y recuerdo la llegada de Franco, yo tenía tres años (...); me crié en una familia muy de derecha, con unos abuelos industriales, eran creadores (...), uno se fue a otra localidad (por eso yo nací allí) a poner la primera fábrica de luz que le decían entonces (...); él con lucidez y mientras que araba me decía a mí (¡fíjate que me ha llamado mucho la atención y ha sido como un modelo muy ancestral que yo he tenido siempre sobre todo esto!) de niño: ¡mira, esto es como si tú te pusieras a estudiar ahora la influencia que tiene la astrología, o los viajes espaciales!, y entonces yo me apasioné (...); de todo esto, yo he recibido la impresión de que un hombre que estaba arando era capaz de montar una central eléctrica (...), y eso me ha marcado en que todo el mundo es capaz, con esfuerzo y con estudios, sobre todo con estudios, de hacer cualquier cosa. Ésa es la primera impresión de niño que yo he tenido y que me ha marcado”. [EPF1:1-2]

A pesar de toda la convulsión existente como consecuencia de una cruenta Guerra Civil que acaba de iniciarse, cuando él aún cuenta con solo tres años y, que se prolongará durante tres años más, da comienzo a sus estudios primarios.

Éste será el primer contacto con un escenario socioeducativo enrarecido por las circunstancias de la época y en donde se hace patente una gran división entre la enseñanza pública y la enseñanza privada-eclesiástica. En su caso se incorporará a un centro religioso fruto de la ideología predominante en su familia, puesto que a medida que se consolida la dictadura el clero vuelve a recuperar antiguos privilegios en la educación, es más, como consecuencia de toda la represión sufrida en “las Escuelas de la República”, en ese momento desde la Iglesia se ofrece la que se cree única alternativa para poder recibir una formación que prepare para la vida social de la época y en la que los pilares fundamentales se levantan en torno a una educación militarista y religiosa, muy disciplinar puesto que el régimen dictatorial consideraba que el laicismo era una aberración religiosa, filosófica y patriótica que, al mismo tiempo, se utilizó como acusación en la depuración del profesorado nada más terminar la contienda bélica (al convocarse oposiciones al magisterio los “méritos patrióticos” fueron fundamentales para que oficiales del Ejército, excombatientes del bando nacional o de la División Azul, accedieran con facilidad al Magisterio) y así será como algunos de los que habían formado parte de la “Escuela de la República” se ven obligados a “enmascarar” su forma de pensar para poder continuar ejerciendo la profesión de maestro, que tan desprestigiada había quedado.

“Cuando terminó la República, como echaron a todos los maestros que habían estado con la República, excepto algunos que se ponían “la camisa azul” (...), y cuando quedó alguien, era porque era muy torpe y lo dejaban porque no iba a influir en los niños, o porque era afín al régimen. Así he conocido maestros malísimos que además nos trataban “a base de palos”, nos tiraban al suelo a base de patadas y en la hora que teníamos para el estudio, teníamos que estudiar lo que íbamos a hacer en la clase (había un vigilante que cuando levantabas la cabeza te ponía un punto y a los tres puntos, el jueves, que lo tenías por la tarde libre, tenías que ir por la tarde al colegio y cuando tenías más puntos pues te ponían de rodillas), ¡era una salvajada!, para mí fue el rechazo a esa miseria de enseñanza”. [EPF1:8]

Como consecuencia de todo ello la educación, en los primeros años en los que el franquismo se había instaurado en nuestro país, se destina con cierta exclusividad a quienes ostentaban el poder político, militar o religioso –en definitiva, el poder económico- o lo que es lo mismo, para una selecta minoría adscrita a la derecha, mientras que para la gran mayoría de la población (sobre todo infantil) solamente existía la pobreza, la orfandad, la explotación laboral y el analfabetismo. Para nuestro protagonista y por una cuestión de ideales y de haber nacido en el seno de esta familia, tiene la opción de cursar sus estudios iniciales en un centro de una congregación religiosa, en el que precisamente todas estas características de la educación de la época son el día a día en su juventud.

“Pero yo lo que recuerdo de aquella época (...) era que recibía una formación militarista (...), que era: ¡tú obedece y calla!, era una consigna que había en todos los colegios, ¡en los públicos también!, tú obedece y calla, tú espera a que el maestro te diga lo que tienes que hacer. Entonces hay una generación que nos formamos sin desarrollo de iniciativa, teníamos muy poca libertad y sobre todo muy propicio a eso que ha dado tanto resultado al ejército. Y otra cosa que yo recuerdo de aquella época es que en la clase éramos cincuenta alumnos, era muy corriente, también en la escuela pública, tener cincuenta alumnos por maestro y, lo que yo notaba era que yo era el cuarenta y cinco, estaba siempre en la cola cuando yo no creía que no supiera..., era como un bloqueo que yo encontraba, creía que era lento o torpe, (...) entonces esto me quedó como el porqué: ¿porqué estaba yo en este número tan bajo?”. [EPF1:2]

“Estuve en esta ciudad desde el año 40 hasta el 46 que empecé a estudiar el bachillerato (...), y yo me fui a otro centro religioso, era un colegio privado que estaba bien definido (los que

estudiaban bachillerato estaban arriba en un patio, y los que no iban a estudiar bachillerato (...), como si fuese formación profesional) (...). Y a mí me chocaba desde el principio, nos chocaba a todos los que veníamos de familias que podíamos pagar (no pagábamos mucho), pero esta congregación siempre se han destacado de otras comunidades cristianas porque se dedicaban más a los niños que venían de familias obreras y esas cosas”. [EPF1:2]

Al margen de las características propias de esta educación ligada al régimen, por una parte, nuestro protagonista, que desde el principio se ha visto un poco “por detrás” del resto de sus compañeros en el aula (comenzando en él la idea de que no sabía estudiar, preocupación que le ha durado toda su vida futura), va a tener la suerte de cruzarse en su camino hacia el conocimiento con algún que otro profesor excepcional que se preocupa por el aprendizaje del alumnado, con lo cual percibirá el apoyo que esto significa para poco a poco ir superando esta concepción propia que no le beneficia; por otra parte, no solo va a contemplar aquellos ejemplos aislados de algunos maestros que escapan a las redes del régimen, sino que a través de la educación que recibe su novia en otra institución eclesiástica (ejercida por mujeres), descubrirá nuevos entresijos de un tipo de enseñanza en la que tienen cabida otro tipo de contenidos al que habitualmente está sometido y otras metodologías didáctico-pedagógicas más alejadas del castigo y del miedo.

“A los doce o trece años tuve un profesor (...), que ya era maestro de la República, era un buen maestro y se hizo religioso porque si no lo dejaban sin plaza y no lo soportaba y, fue muy especial en una época en la que todo estaba prohibido y en la que te quitaban las películas, las mujeres tenían que llevar las faldas largas, los novios no podían ir cogidos del brazo porque te ponían multas si te veían del brazo de la novia y sin embargo, él en aquella época ponía diapositivas, que yo eso no lo he visto nunca más, ni sé de donde lo sacaba, como si fuese un PowerPoint y nos daba mucha historia de la cultura, ¡ me acuerdo que nos puso la “Maja desnuda”!, ¡que pusiera la “Maja desnuda” un profesor ahora no es nada, pero en aquella época era lo contrario a lo aceptable, era una monstruosidad! (...),era el único que no nos pegaba, ni nos castigaba y era muy exigente con el silencio y con el turno de palabra; y éste es un hombre que a mí especialmente me marcó y sobre todo, este hombre me enseñó a estudiar de una manera muy burda, pero intentó enseñarnos a estudiar”. [EPF1:16]

“Yo veía que mi novia tenía una monja desde los diez años hasta los diecisiete años, o sea, el tiempo que estuve yo en bachillerato ella estuvo con una monja, ¡con una sola maestra!, y yo veía que mi novia sabía, me resolvía problemas y me enseñaba cosas que yo no había estudiado, pero solamente porque había tenido a esa maestra (...). La monja le enseñó a estudiar y a perfeccionar (...), estaba explicándoles matemáticas a la vez que geografía y todo era así (...); en mi caso, por ejemplo agricultura o todo lo que es de arte no se estudiaba y la congregación las llamaban “asignaturas adorno”, que eran la música, la plástica, este tipo de cosas, eso era de adorno, incluso la literatura, porque nosotros no estudiábamos la literatura, nosotros estudiábamos de memoria algunos literatos, de memoria las obras, no leíamos nada ni hacíamos crítica, ¡pero ella sí!, ella en clase leía y tenían que ir hablando de la obra. Por tanto, esta monja, cuando se dice “los maestros de la República”, (...) en la práctica, los maestros aprendieron una barbaridad, y fue triste porque duró tres años nada más”. [EPF1:8]

“Entonces otra cosa que yo aprendí es que existía una didáctica científica, que hasta ahora la didáctica era “largar”, tú repetías y repetías hasta que lo memorizabas, pero que había una didáctica científica que la monja ésa fue la que me lo descubrió a través de mi novia, ¡que sabía más que yo sin haber estudiado nada!; y después, otra cosa que yo descubrí es que lo

importante es “aprender definitivamente pocos conocimientos”, yo tenía ya unos conocimientos técnicos de todas las asignaturas que mi novia no tenía pero sin embargo ella sabía hablar, escribir y leer mejor que yo, con muchísima calidad, sabía hacer crítica de todo lo que estudiaba porque cada tema que estudiaban, a lo mejor se llevaban una hora con ese tema en concreto, es decir, cualquier cosa, lo más elemental, a lo mejor se llevaban un día explicando el porqué, explicando ejemplos y relaciones con la vida ¡y es que estudiaban muy pocos conocimientos, pero muy básicos!, es decir, la monja aprendió a seleccionar y priorizar los conocimientos (...), y a cada niño le llegaba al nivel que era capaz de asimilar bien y así ninguna niña estudiaba lo mismo ¡y tenían cincuenta niñas también!, y siempre tenía a los mismos niños y los conocía bien”. [EPF1:9]

Son estas circunstancias positivas, pero ante todo las negativas, las que le despiertan un primer atisbo de actitud crítica hacia este tipo de enseñanza y será algo por lo que sus actuaciones profesionales posteriores, tomen una dirección muy clara con respecto a estas primeras ideas surgidas ante una educación que no satisface las necesidades de un joven estudiante con ansias de aprender.

“Sufrí porque no me enseñaban bien, porque era el cuarenta y cinco de la clase, porque yo creía que sabía y sin embargo suspendía y porque me suspendían a mí que sabía más que otros que aprobaban (yo descartaba: fulanito y tal son memoriones, ¡y como evalúan de memoria por eso aprueban, porque sé que no son mejor que yo!, pero descartando a éstos y otros que eran igual que yo, ¿porqué?); después quería descubrir otro curriculum (...), ser críticos con los profesores de instituto porque veía que no tenían contacto unos con otros, yo veía que los profesores en los institutos públicos venían y daban sus clases y se iban, pero nunca trabajaban juntos. Y eso me marcó”. [EPF1:10]

“Y yo me vi que aprobaba pero no me acordaba de nada y esto para mí fue una sensación de que yo no podía ser profesor de esa manera, que ese problema lo tenía yo que resolver, ¿cómo reducir los conocimientos que me decía el currículo que tenía que estudiar?” [EPF1:9]

A medida que transcurren los años nuestro protagonista cada vez es más consciente de la situación que vive en la escuela religiosa y de todo lo que rodea no solo a la educación de la época, sino también a lo que se expone cuando “sale a la calle” y contempla en primera persona escenas tan cruentas e injustas (a modo de lección de vida) que serán imágenes que quedan en su retina y que condicionan en cierta medida el vivir una juventud plena. Aquí empieza a descubrir que esta enseñanza vital de la calle era necesaria para, en ella, integrar las asignaturas escolares.

Todo este panorama tan triste y a la vez complejo de asimilar por un joven, le obliga a conformar rápidamente una férrea personalidad y a aprender a valorar los distintos posicionamientos que ya no solo en su familia, sino los amigos de su familia, los suyos propios, o el resto de la sociedad adopta ante las grandes barbaridades que se cometieron en la España de esa época. Es el momento en el que se despierta en él un espíritu luchador y crítico frente a lo que ve en esta sociedad y que a fin de cuentas será el que le acompañe a lo largo de su vida y le va a dar después una orientación a su enseñanza que ya nunca fue indiferente a la ideología.

“Yo estaba en un colegio (...) en el que entraba a las ocho de la mañana y salía a las ocho de la noche, (todos los colegios privados eran así), yo tenía una hora para ir a mi casa, comer rápidamente y volver, porque yo estaba en el pueblo y era externo del colegio (los internos tenían una hora para comer) y entonces, de pronto, en el año 46, yo tenía trece años, empiezo a

descubrir “la vida de la calle”, lo que yo recuerdo que ha podido influir en mi vida profesional de tres formas por lo menos:

Una de ellas es que mi padre era falangista, pero yo no podía serlo, porque recuerdo un día que me llevaban al médico (...) y mi madre me tapó los ojos (...), pero yo por rajita de los dedos de mi madre vi como en la carretera, cada cien metros habían puesto un cadáver de los fusilados por los falangistas cuando llegaron a mi pueblo y entonces, con esa impresión yo pensé que aunque mi familia era de derecha yo no podía ser de ellos, yo no distinguía si Falange o otra cosa, yo distinguía que unos eran los que mataban y otros eran los muertos y aunque era muy pequeño, ésa fue la primera impresión de rechazo a mi familia (eran todos de derecha) porque yo veía que todo aquello estaba protegido por la Iglesia, el ejercito, los falangistas, la gente que tenía dinero, o por la gente que se creía que era de un nivel alto y eso creo que me ha influido mucho en mi manera de ser como educador, más que como profesor.

La segunda, es que yo conocí la injusticia, no solamente de la guerra (mi padre decía: es que la guerra es así, unos matan a otros) (...), lo he sufrido en la vida, es decir, la gente se tenía que quedar callada, no se podía hablar, cuando yo le preguntaba a un niño hijo de obrero: ¿oye tu padre...? (que también había niños en la escuela de padres obreros) y me decían: no sé, no quiero, y mientras, ¡yo que era de una familia de falangistas podía hablar e incluso preguntar!, o cuando yo iba a las casas de mis compañeros (de los pocos que estudiaban bachillerato en ese centro) empecé a descubrir la injusticia, las diferencias sociales, y creo que me despertó el sentido crítico.

Por eso yo creo que una de las cosas de las que adolece mi generación, es que en general a la población no se le desarrolló el espíritu crítico, es decir, había injusticia y ¡la gente lo aceptaba!, no sé si por el miedo u otras cosas; y además, yo eso de que había dos colegios, dos culturas, dos ideologías, dos éticas, yo pensé que (tenía trece o catorce años) tenía que optar, sinceramente, pienso que había muy pocos de mis compañeros que tenían esa opción y percepción que yo tenía, (mi padre era del campo y yo conocía la miseria y la otra cara, mientras que otros chicos vivían en el campo y ya está, otros vivían su vida de burgúes) y yo tenía esas dos alternativas, y quizás fuese eso por lo que siempre he sido muy crítico y he perdido mucho tiempo en pensar y en reflexionar críticamente sobre las cosas y por eso, lo pasé muy mal en aquella época, pues mis amigos eran mis amigos para jugar al fútbol pero no para pensar y para hablar, pues no todo el mundo podía hablar de esas cosas. Y este “contacto con la calle” para mí, aunque yo tenía poca edad, fue muy importante”. [EPF1:3-4]

Mientras que consigue asimilar todo este mar de sensaciones encontradas, su etapa en este centro está llegando a su fin y, con ello, la necesidad de tener que desplazarse a una nueva ciudad donde poder cursar los últimos cursos de bachillerato (este centro no los ofertaba) y recalar de nuevo en una institución religiosa, distinta a la anterior, pero en la que la situación variará ligeramente y en la que dará por concluida su etapa en las enseñanzas medias y se preparará para dar un posible “salto” a la enseñanza superior.

“(…) viví allí hasta el año 47 o 48 (...) porque quinto, sexto y séptimo no se podía estudiar en ese centro religioso, o bien me venía aquí, o bien me iba a la ciudad “Q” con mis padres y, me fui a la ciudad; yo le llamo a esto como mi vida preuniversitaria porque yo ahí descubrí otras cosas: yo ahí descubrí la burguesía, porque en mi pueblo no había burguesía, había más obreros y una minoría de gente que no eran obreros pero que tenían estudios mínimos.

Entonces al tiempo que viví en esa ciudad yo le llamo como mi vida preuniversitaria puesto que yo pensaba que tenía que empezar a estudiar una carrera (...), mi padre se había empeñado en que yo estudiara enfermería cuando a mí no me gustaba esa especialidad (...), y entonces me decía: te compro un establecimiento sanitario muy barato (...), en aquel entonces mi padre tenía poco dinero, tenía un estatus burgués digamos, pero no tenía medios, estábamos muy mal (mi madre vendía huevos, y yo en verano me tenía que ir al campo a trabajar con él, o sea, es que no podría ser de otra manera)". [EPF1:4]

En este nuevo contexto, en el que se vislumbran ya los años cincuenta en el horizonte más próximo, nuestro protagonista va a introducirse de lleno en la sociedad de la época y va a experimentar nuevas y diferentes sensaciones a las que hasta ahora había venido viviendo como consecuencia de un periodo de inestabilidad nacional y que ahora, con la consolidación del régimen dictatorial, comienza a percibirse una cierta estabilidad sociopolítica, aunque siguen existiendo grandes lagunas en todos los ámbitos, y emergen algunos acontecimientos a nivel internacional que tienen su reflejo en esta sociedad española que muy poco a poco va siendo más consciente de que es necesario avanzar en muchos aspectos. Estas nuevas ideas le proporcionan el escenario idóneo a partir del cual dar rienda suelta a toda la avidez que ha estado reprimiendo durante estos últimos años y empezar a descubrir el mundo que hay más allá de las fronteras que ha venido imponiendo la dictadura. Conoce la media burguesía y descubre críticamente la diferencia de clases de colegios, de gustos, de barrios etc.

"Por aquel entonces yo no había conocido la burguesía ilustrada, esa clase media burguesa que había en la ciudad, no tuve contacto con "niños de bien", de alto standing, que había pocos pero que también los había, y que estaban en otras congregaciones religiosas que se dedicaban a formar a la clase media que podía pagar un colegio; entonces ahí conozco a muchos amigos gracias a la libertad que me daba a mí la ciudad, pues yo allí vivía en casa de mi abuela (...) y me daba libertad (cuando salía de clase me podía quedar por ahí por las tardes, estudiar cuando me daba la gana) y así conocí a los chicos de la pequeña burguesía de la ciudad (...) y, lo que descubrí fundamentalmente con esa burguesía era la cultura, ya que antes lo que había era matemáticas, saber leer, etc.... (...), y ese deseo de cultura, ¡más que de cultura era de otras verdades!, en parte era provocado por la revolución que formó después en la vida civil el Concilio Vaticano, ¡los curas progres y esas cosas! Era lo que se vivía en la vida de la ciudad "Q", se notaba que se necesitaba más cultura, ¡eso era nuevo!, ¡yo nunca había pensado eso: ¡que al leer (en mi casa había tres libros, tres novelas que tenía mi madre y eran las únicas que yo había leído en mi vida, a los diecisiete años yo no había leído más que esas tres novelas de mi casa) yo empecé a descubrir que yo tenía que leer más!, descubrir otras verdades, ¿será verdad esto de Dios?, ¿será verdad esto de Falange?, ¿fue necesaria la guerra?, todo eso eran preguntas, ¡porque yo todavía lo aceptaba!, y empiezo a descubrir que había otra verdad.

En esa época me encontré con hijos de padres ilustrados, que aunque había un silencio, ya tenían en su casa libros y me dieron "libros prohibidos" que yo no tenía ni idea de que existían, es más, yo empecé a leer "libros prohibidos" antes de leer libros normales, o sea, yo nunca había leído cuentos, ¡nunca!, (...) no había leído nunca libros de niños porque en mi época (...) yo me había centrado en estudiar porque era el cuarenta y cinco de la clase y yo tenía que aprobar para poder disfrutar el verano jugando al fútbol (...)." [EPF1:3-5]

Y sin dudas, uno de estos aspectos en los que se introducen algunas novedades es el educativo. Durante esta época la educación sufre grandes altibajos en función de la ideología que impregna a un

profesorado muy controlado por el régimen, entre los que se había introducido una minoría reconvertidos, procedente de las “Escuelas Republicanas”, para poder seguir dando clases en las escuelas franquistas, o bien que habían accedido al magisterio y ocultaban su ideología para poder trabajar en una profesión completamente desprestigiada y a la que trataban de dar un impulso, ya que como decíamos, el poder de la Iglesia y el Estado tenía absoluta potestad y ello había impedido hasta entonces un florecimiento cultural en la escuela.

Esta situación también es experimentada por nuestro protagonista, quien ya había percibido las dos caras de la educación, por un lado con la educación recibida por la que será su futura esposa y por otro la recibida por él, que pese a pertenecer a congregaciones religiosas, no tiene nada que ver en muchos de los aspectos que engloban a este proceso y ello le hace aún más plantearse la necesidad de aprender y seguir formándose, y al mismo tiempo no descarta dedicarse a una profesión como la de maestro, de la cual había recogido innumerables sensaciones contrarias a su prospectiva de futuro. Pero ello tendrá que esperar, puesto que en este momento el desprestigio sufrido impedía que esta fuese una opción viable con la que poder subsistir, sin olvidar que aún el régimen seguía estando muy presente. Será así como la enseñanza superior se abre ante sí como la mejor opción posible. La miseria de enseñanza fue para él un acicate.

Una opción que estará condicionada por los deseos de una familia que busca la mejor opción para su hijo y que tiene muy claro que la titulación de enfermería es sin lugar a dudas la mejor decisión que puede tomar y para la única que va a recibir la ayuda familiar. Con lo cual, ante esta situación, va a tener que comenzar a ingeniárselas para poder dedicarse a lo que verdaderamente le atrae en este momento que es medicina. Allí descubre las deficiencias que traía de los colegios para estudiar en la universidad y la intrigante pregunta que le acompaña respecto a ¿a cómo se aprende de verdad?

“Descubrí en esa época que solo se estudiaba repitiendo y repitiendo, no había otra técnica de estudio, otra didáctica, y sobre todo ¿por qué nadie me enseñaba a estudiar, cuando a mí me costaba tanto trabajo?, (...) mientras que a mi mujer le enseñaron a estudiar, ¡y no estudió ni bachillerato ni nada!, es decir, mi mujer llegó a los cuarenta años sin tener ningún título de primaria (...), sin embargo le enseñaron a estudiar en esta época, ¡así sabía más que yo!, es decir, tenía conocimientos básicos muy bien aprendidos que yo no tengo (...).”

“Bueno pues, termino el bachillerato, ya mejoro, tengo más conocimientos, y por aquel entonces había un examen de Estado (...), y gracias a que yo había estudiado de otra manera conseguí hacer un examen de Estado muy bueno, y aprobé con muy buena nota (...); me quedé en la ciudad “Q” y me preparé el preparatorio de medicina, a mí me gustaba ser profesional de la salud sin dejar de ser profesor (yo tenía que ganar dinero por ser profesional de la salud porque ser maestro entonces era la miseria, todavía era miserable) y después, los profesores que yo había conocido y que estaban en la facultad (...), la mayoría era gente con un nivel bajísimo (...).” [EPF1: 5-6]

Un nuevo destino: nuevas y maravillosas libertades pero también nuevas responsabilidades

Superado ese examen preparatorio, el Profesor “F” se marcha a un nuevo destino, lejos de casa, donde pasará algunos de los mejores años de su vida y en el que por fin verá cumplido algunos de sus sueños más deseados (de ahí que esta ciudad no solamente sea su refugio en el que formarse en

la especialidad por la que había realizado el curso preparatorio, sino que además se erige como una fortaleza en la cual se escuda para poder hacer realidad el sueño de estudiar en paralelo la carrera de medicina, su verdadera pasión en aquel momento), pues al estar lejos de su casa la “pillería” se convierte en un aliado poderoso junto a la cual desarrolla múltiples actividades a espaldas de su familia y aprovecha para, ahora sí, disfrutar de una vida mucho más “pública”, más libre y centrada en los gustos e intereses particulares, sin por ello tener que sentir la presión social a la que un pueblo somete a sus habitantes o la que su propia familia ejercía sobre él, descubriendo la importancia de la libertad y la cultura para “aprender de verdad”, valorando lo diferentes que eran los pocos compañeros que procedían de los institutos.

“Bueno, pues me matriculé en una carrera común con enfermería, con lo cual mi padre me lo permitía, porque mi padre lo que me decía era: yo compro el establecimiento sanitario, está tan barato que puedo pagar y tú te haces profesional de este ámbito —él sabía ya que yo quería otra cosa— y dice: colocas a tus tres hermanas (...), con lo cual no tenía más remedio que estudiar enfermería o entonces no me daba dinero para estudiar, ¡y yo quería estudiar!. Entonces con esa inventiva que nos da la picaresca a los pobres (...) y como era lo que mi padre quería, digo: estudio enfermería, pero también medicina, y me matriculé de un curso común para Ciencias (...) que era un curso preparatorio, era muy difícil y yo lo suspendí todo el primer año, ¡todo!, ¡pero en junio y septiembre! y entonces le digo a mi padre: ¡papa yo creo que es que lo que me tengo es que ir a otro sitio!, así que me fui a otra ciudad a estudiar el mismo curso, pero lo que yo quería era la libertad (tenía una presión que no te puedes imaginar y lo que pasa es que la mayoría lo aceptaba, pero había un grupo que éramos más críticos, más rebeldes y que no aceptábamos esa presión), pero como de todas formas tenía que hacer lo que decía mi padre y en esta ciudad “Z” podía estudiar medicina y enfermería (en mi ciudad no se podía estudiar enfermería), entonces nada más que había tres Facultades de Medicina y escogí la más cercana, y mi padre me lo aceptó porque estaba más cerca.

(...) Allí no podía ver a nadie, solamente en verano si aprobaba, y yo me matriculé de enfermería y de medicina, (mi padre nada más que sabía que me había matriculado de enfermería y solo me daba estrictamente el dinero justo para poder estudiar enfermería), pues de todas formas lo que yo quería era irme lejos de mi familia, de toda esa presión de mi pueblo, y yo sabía que estudiando más, sería igual que la vida que me pasaba en los últimos años de bachillerato (...), en los que por las tardes yo podía salir con las chicas, con este y el otro, y que podía jugar al billar (...), allí yo sabía que iba a tener esa la libertad, y así fue como yo me fui a esta nueva ciudad”. [EPF1:6-7]

El nuevo destino le abre las puertas de una ciudad cosmopolita y con una gran tradición universitaria, en la que confluyen estudiantes y profesores de diferentes puntos de España, lo que le brinda la oportunidad de acceder a una nueva perspectiva de la cultura y del ámbito no estrictamente académico que será la que refuerce en él esta personalidad tan crítica con el sistema político-social que existía en la actualidad y en definitiva, será la que le hará moverse en multitud de círculos de diversa índole (desde los más intelectuales, hasta la gente más sencilla de los pueblos cercanos a la ciudad) para acabar participando en numerosas iniciativas que tenían por objetivo abrir la mente de las personas y compartir aquellos pensamientos que gran parte de la juventud de la época había tenido reprimidos durante años. Ahí encontró el momento y el espacio oportuno para expresar también su propio punto de vista sin temor a ser enjuiciado continuamente, o estar bajo la sombra de un padre cuyos ideales eran totalmente contrarios a los suyos. Aquella libertad interior le permite dudar de las verdades que los colegios le habían inculcado, apareciendo y desarrollando fuertemente un juicio

crítico sobre todo lo que le rodeaba, entre otras cosas la familia y los propios colegios que había conocido, como instituciones super-protectoras que impedían el desarrollo de la responsabilidad.

“Mi vida allí fue la libertad absoluta, pero claro, lo que yo no pensaba era que también eran mis responsabilidades absolutas, porque mi padre me enviaba el dinero justo para matricularme, comprar los libros y comer, ¡nada más!, pero yo estaba estudiando dos carreras y, medicina requería mucho gasto de libros y no tenía más remedio que comprar libros, aunque fuesen de segunda mano (...) y después, me tenía que divertir, porque la libertad no era libertad de pensamiento, de lectura, sino también de diversión, yo tenía que salir con las chavalas,irme a bailar (...); entonces descubrí la responsabilidad y las trampas para subsistir, no solo la responsabilidad (...) era vivir fuera de la familia, también responsabilidad de tener que estudiar porque mis padres no tenían dinero, también responsabilidad hacia un futuro que yo también lo deseaba, como era ser médico. [...]

También descubrí muchas cosas, descubrí el mundo tan rico culturalmente que había en la universidad a pesar de la tragedia académica que había en la universidad (...), donde la cultura era para la minoría que estudiábamos, creo que era un 15% de la población juvenil la que había estudiado bachillerato, ¡era muy poco! (...) y terminábamos veinticinco todos los años (...); había gente que estudiaba enfermería porque lo que querían era tener un establecimiento sanitario del padre e iban en plan: la asignatura fácil de esto ¿dónde es?, allí pues se iban allí, y así todo. Pero ahí descubrí la cultura.

Había un ambiente cultural que nos unía a todas las facultades y mis amigos íntimos de pensamiento y tertulia eran gente de derecho o de economía, no solo medicina o enfermería, sino de historia, (...) y para mí la cultura general era que todos perteneciésemos a un cineclub, o lo que hoy es una ONG, lo que era repartir comida a los pobres (...), discusiones en una cafetería que era centro cultural de los universitarios, allí había gente de pueblo que iba a tomarse su café, pero allí había tertulias: la tertulia de literatura, de cine, de derecho, de deportes, etc., y eso me hizo descubrir que la gente que ha ido allí, luego han sido mejores profesionales, es decir, que para ser un buen profesional de la salud es necesario ser culto, o por lo menos el culto es mejor profesional que el que no lo es culto en el sentido que te digo, una cultura vital pero también literaria, es decir, que la gente leíamos mucho más que ahora; además me acuerdo que me apunté a una asociación religiosa, que yo creo que era una tapadera de libertad, que era un cura el que organizaba aquello, y allí teníamos discusiones teológicas, filosóficas, pero también económicas, políticas, sociales, literarias, etc., y eso yo noté que la gente que éramos socios fuimos mejores profesionales”. [EPF1: 10-13]

Al margen de toda esta vida social tan diferente a lo que había venido viviendo hasta el momento, nuestro protagonista da comienzo a sus estudios (dos titulaciones a la vez) y con ello aparecen las primeras dificultades económicas puesto que la vida en solitario supone un gasto importante y además solo cuenta con el dinero para los gastos pertenecientes a una de sus titulaciones, con lo cual se ve en la tesitura de tener que buscar un puesto de trabajo por el que al menos reciba algo de dinero, pero que al mismo tiempo no sea una labor que le ocupe todo el tiempo puesto que éste tenía que estar distribuido entre todas sus actividades diarias en la propia universidad y fuera de ella, con lo cual se plantea trabajar dentro de la propia universidad con una pequeña beca de colaboración, que no cubre los gastos que genera y entonces, también decide dar clases particulares fuera de la universidad (refiere y valora positivamente la cantidad de horas de estudio diario que en aquel tiempo desarrollaban los universitarios de aquellos años cincuenta, así como aquellos únicos exámenes orales

al final del curso, que obligaban a ir arrastrando todos los contenidos hasta el final, dándole a las materias un sentido de totalidad).

“Yo aprendí muchísimo de enfermería, a pesar de los profesores tan malos que tuve, pero aprendí a tener responsabilidad, a conocer la ciencia y todo ello me sirvió mucho para medicina (...); esa responsabilidad me hizo trabajar limpiando tubos, lo cual me ha influido mucho en cómo ser profesor, el tocar la práctica, ¡no un libro y la teoría, sino el aplicar o no aplicar!, porque limpiar tubos no es una ciencia básica. Así que estuve en el laboratorio de análisis clínico de la Facultad de Medicina y me coloqué allí; esto me daba un poquillo de dinero, no mucho (...).” [EPF1:11]

Este pequeño trabajo en la universidad le va a consignar la oportunidad, no solo de ganar un poco de dinero, sino sobre todo de conocer a varios profesores que a la larga serán para nuestro protagonista sus modelos a seguir y junto a los cuales reciba algunas de las mejores clases que en su formación ha podido tener, o simplemente le inviten a seguir pensando de la manera que lo hace, proponiéndole nuevas perspectivas hacia un futuro en el que la modernidad y lo progresista se instale en la universidad y en la sociedad española.

Junto a ellos tiene la oportunidad de acceder a otros recursos dentro de la universidad y será en este caminar cuando se despierte en él el gusto por la enseñanza y por la investigación, comienza a vislumbrar cómo estos profesionales aman la profesión docente y cómo su estilo de enseñanza se aleja en gran medida de todo lo que había venido experimentando años atrás y a ello, es lo que a él le gustaría llegar algún día, pero antes ha de finalizar sus estudios y conseguir una estabilidad económica que hasta ahora no ha logrado.

“En el laboratorio yo aprendí a investigar, no solo ese afán de enseñar que ya tenía, sino el placer de investigar, no investigar por investigar para ser catedrático (...). Yo allí disfrutaba de cómo mi jefe, que era un buen analista, no solo hacía los análisis clínicos sino que investigaba y, este disfrute de ver lo nuevo, de ver la verdad, lo descubrí allí.

Después conseguí una pequeña beca para trabajar en un prestigioso centro de investigación, en un nivel muy alto para mí, pero yo iba de becario, iba haciéndoles las cosas básicas a los catedráticos-investigadores que había allí, y conocí dos buenos profesores (...). Aprendí mucho con uno de ellos en enfermería porque daba muy poco contenido, muy detenidamente (...), con muchos porqué y llegaba a la injusticia social, la falta de economía que había en el mundo o las estrategias de las multinacionales... ¡y a lo mejor te estaba explicando una cosa técnica y concreta!, o sea, es que es una cosa que a mí este hombre me enseñó. Ambos estuvieron conmigo nada más que un año (...) y yo me adhiero ideológicamente a sus pensamientos y ambos me ayudaron (...). También descubrí en ellos dos, que tú puedes educar al alumno a través de una disciplina, en el sentido de la ética, pensamiento, reflexión, etc... (como eran buenos profesores, yo decía: ¡yo puedo llegar a ser como ellos!, y ellos me lo decían, de hecho empecé a hacer la tesis doctoral con uno de ellos, pero tuvo una desgracia y se tuvo que ir y ya la dejé), pero ellos me decían: ¡tú vas a terminar medicina! (se creían que la iba a terminar), ¡tú ve preparándote tu tesis doctoral porque a ti lo que te gusta es la enseñanza!, me estimularon a ser profesor de la universidad, que eran lo que ellos pensaban y eso me sirvió de mucho, tener dos buenos modelos de profesores”. [EPF1:11-12]

Sin embargo éste es un reto que se le antoja harto complicado por las condiciones laborales de la universidad de la época, en la que tras la Guerra Civil muchas de las cátedras universitarias se encontraban vacantes y desde el Ministerio de Educación Nacional se emprendió una política rápida de oposiciones con el nombramiento directo de los tribunales que se institucionalizó parcialmente, en 1943, cuando se aprobó la Ley de Ordenación Universitaria que establecía unos mecanismos estables de selección y que, fundamentalmente, acabaría caracterizándose por el "asalto de las cátedras universitarias" por el Opus Dei, lo cual seguía denotando la enorme presencia de muchas de las congregaciones de la Iglesia en el escenario educativo y, al mismo tiempo, sesgaba el acceso a la profesión docente por parte de intelectuales o personalidades con ideales diferentes a los que compartía el régimen de Franco. A pesar de todo, nuestro protagonista no ve al Opus más que como una posibilidad de acceder a un puesto de trabajo, ya que no comparte sus ideales, pero pronto descubrirá que pese a interesarle esa opción, son los propios ideales los que acaban por orientar su camino hacia otro lado y con este sabor agri dulce será como finalice sus estudios en la universidad.

Unos estudios en los cuales una cuarta parte de los jóvenes conseguía mucho más que unos conocimientos especializados y la licenciatura: todo el entorno de debates y de crítica cultural, además de un título. Se trata del sentido de universidad por el que va a luchar siempre en contracorriente el resto de su vida.

“Yo empezaba a ver que a mí me gustaba la enseñanza. (...) Y en la enseñanza universitaria lo que pasaba es que yo no me podía quedar en ninguna facultad porque eran todas del Opus y como no fueses del Opus no podías estar; y a mí sin darme cuenta, consciente o inconscientemente me echaron el guante los del Opus y me hicieron creer después de terminar la carrera (entonces no es lo que era ahora, eran la vanguardia de la Iglesia, eran los novedosos, (...) además tenían un espíritu de trabajo y de esfuerzo personal y para ser catedrático tenías que ser del Opus) tendría posibilidades y ¡como los nuevos tenían que ser del Opus!, entonces me enganchó por la cultura que tenía y asistí a un Colegio Mayor que esta gente tenía (tenían un nivel cultural altísimo prohibiendo todo lo que se enfrentaba la Iglesia como el sexo y demás (...), pero en aquella época no buscaba gente rica, sino lo que buscaba era gente que después pudiera tener un poder en la universidad, en el Ministerio, (...) porque se apegaron a Franco, pero se hicieron con más poder.

Yo con esa experiencia que tuve con ellos, hice un poco de trampa, me mantuve porque me hicieron ver inconscientemente que iban a poner la Universidad del Sur, porque tenían en Pamplona la Universidad del Norte y querían hacer otra privada en el Sur(...) y entonces a mí me dejaron entrever que yo podía ser catedrático de esta Universidad, y yo no lo veía ni bien ni mal porque como las otras eran tan malas, yo decía: ¡por fin van a hacer una Universidad en Huelva!, que no había, ¡y va a ser una Universidad digna!, era gente trabajadora, porque claro ellos cogían a la gente mejor formada, pero yo descubrí que ellos lo que buscaban era el poder (...), y yo me salí, vamos no es que estuviese apuntado, pero me fui con la pena de haber podido ser catedrático (...) y yo estaba ilusionado”. [EPF1:13-14]

“Así terminé enfermería (...), no había terminado medicina tampoco y entonces, no me podía dedicar a ser profesor en la Facultad de Medicina (...) y mi entrada como profesor en la Facultad de Enfermería (...) era imposible porque tenía el rechazo de la dependencia que había entonces por parte del Opus (...) y después, el mundo de enfermería era un mundo comercial que no me satisfacía tampoco (...), no me gustaba ni ser profesional ni ser profesor de enfermería. [EPF2:18]

Pese a su pesar por abandonar aquella ciudad universitaria que le había dado todo, el culmen de los estudios de enfermería suponen inevitablemente la finalización de aquel periodo y se halla de nuevo ante un gran dilema como es: volver a su pueblo natal y revivir toda esa presión social a la que somete un pueblo a sus habitantes, o dar un salto a la ciudad de origen de su familia y de la familia de su pareja y, así tratar de comenzar un nuevo futuro juntos, lejos de todo lo que hasta ahora había sido vivir en la distancia y en la que completar la formación correspondiente a su especialización tras haberse licenciado. Será por tanto esta última opción por la que opte.

De vuelta a la tierra del yugo y el arado: diversas experiencias en la primera toma de contacto con el mundo laboral

Será un regreso a sus orígenes, a la ciudad que le vio crecer junto a sus abuelos, a una ciudad que ha cambiado en cierta medida, pero sobre todo, vuelve con nuevas ideas de futuro y con la intención de ganar algo de dinero para hacer realidad estos sueños que, en los años sesenta, se han convertido en su leitmotiv y por los que cada vez que puede todas sus iniciativas laborales se orientan hacia ellos.

“Mientras tanto, mi familia no tenía ni un céntimo pero querían comprarme un establecimiento sanitario muy barato que había en mi pueblo y mi padre me dijo: bueno, yo sé que no te gusta esto, pero yo te compro un establecimiento sanitario, tú la titulas y después ponemos a tus hermanas a trabajar (...) y tú te dedicas a tus cosas (...). Ahí yo tuve un poco de enfrentamiento con mi padre por su ideología falangista y excesivamente radical, pero yo ya era mayor y me respetaba, total que decidí hacer una cosa intermedia y digo: ¡pues me voy a Huelva, con lo cual me quito de la presión del pueblo!, pues era una presión que aquello me sometía a cosas que no me gustaban nada (...); era la tierra de mi novia y toda su familia, y a mí me pasaba igual (...), y tenía como “una cosa” como sentimental, como de volver a mi tierra.

Me vine y compré un establecimiento sanitario (...), ahí ganaba muy poco, pero me daba la posibilidad de salir del establecimiento sanitario, ¡no me gustaba nada! y quería dedicarme a una cosa más científica que me ilusionara más (...), (de todas formas no dejé la enseñanza porque esas ideas las llevaba por encima de todo); entonces me tuve que colegiar y enseguida, me vieron así más joven y con ganas de trabajar y me dicen: ¡tú eres el tesorero! (...), lo cogí para ver qué era eso, y a renglón seguido también me hicieron tesorero de una cooperativa (...). [EPF2:18-19]

Por lo tanto, mientras que se trata de consolidarse a nivel económico con un establecimiento sanitario, por otra parte se plantea un primer intento por acercarse a este sueño de la docencia allá por el año 1963, que será cuando se incorpora a la disciplina de un centro de Estudios Profesionales con el objetivo de experimentar por primera vez lo que se sentía siendo un profesor y no solo eso, sino además ofrecer a esos estudiantes los muchos conocimientos que había adquirido en la carrera, de los que se siente orgulloso y con los que demostrar a todos que estaba perfectamente preparado para ser un buen profesional de la docencia, quitándose así la “espinita” del intento fallido de trabajar en la Universidad del Opus o de su preocupación de niño de ser siempre de los últimos de la clase y creer que no era capaz de aprender nada.

“En ese intermedio, pues yo dije, yo tengo que dar clase y empecé a dar clase (...) en un colegio profesional, daba mis clases por primera vez (...) pues yo todo lo que había hecho hasta ahora era dar clases particulares para ganar algún dinero y no había más, esta era la primera

vez que yo decía, pues sí, ¿están entendiendo lo que yo les digo pero no lo aprenden!, y entonces empieza la cosa de que yo eso lo tenía que resolver, o bien que yo no les estaba explicando bien, entonces no sabía yo nada de didáctica ni nada, yo cogía el libro de física que yo sabía que más o menos, quizás seleccionaba un poco pero nada más”. [EPF1:14]

“Yo daba clases a sabiendas de que era imposible enseñar nada sin saberlo enseñar, es decir, yo sabía que iba a tener la limitación en que yo sabía física y química, pero en el que saberlo enseñar era otra cosa, pues a mí dos pensamientos me arrastraban desde mi juventud: una cosa era conocer la disciplina y otra cosa era saberla transmitir, y eso yo lo tenía, porque no había descubierto que había una tercera, que era que había que enseñar a aprender, porque el profesor a todos los niveles tiene que saber transmitir bien y darle el conocimiento que requiere esa ciencia de saber estudiar, de saber aprender, porque eso necesario tenerlo, que eso es lo que yo últimamente estoy haciendo”. [EPF2:26]

Ésta será una experiencia muy significativa y de la que se lleva una importante lección tras los dos años de duración de su contrato; será una experiencia que sirve de toma de contacto y con la que descubre que necesita mejorar en varios aspectos relacionados con una pedagogía que no poseía.

Mientras tanto, una vez lograda una estabilidad personal junto a su ya esposa, el proyecto profesional iniciado con un establecimiento sanitario tendrá del mismo modo una duración de sólo cinco años porque ésta simplemente se había de convertir en un medio para llegar a otro fin que no era precisamente el que un establecimiento sanitario le iba a ofrecer a nuestro protagonista, aunque no por ello deja de obtener nuevos aprendizajes de esta etapa.

“Mi mujer me dice muchas veces: estos cinco años fueron una pérdida de tu tiempo porque tú te tenías que haber dedicado a ser maestro, ¡que podía haberlo hecho!, pero claro, tú te metes en ese mundo que te arrastra (...), pero no me arrepiento, es decir, yo tuve un conocimiento real de todo el mundo de la empresa, del trabajo, de la economía, porque yo en la universidad no aprendí nada de eso, ¡y sigo sin saberlo!, pero las bases reales tácticas yo las conocí en aquella época y eso me ha influido mucho en la manera de enseñar, en estimular a los alumnos (...) y para mi formación personal (...); eso es de las cosas que yo valoro más ahora, ¡entonces no!, (...). Y estuve cinco años porque vendí el establecimiento sanitario inmediatamente para con ese dinero montar una empresa privada, pero tuve que mantener mi nombre allí”; [EPF2:19]

A medida que estos años en el establecimiento sanitario finalizan, el Profesor “F” también apuesta por ir dando por concluido el proceso de formación especializada (lo que después fue el MIR) iniciado nada más llegar a su ciudad, en uno de los hospitales de la misma y, que supone la especialización a la titulación cursada y con ello la posibilidad de ejercer como profesional en el marco hospitalario. Pero entre medias de estos años, se suceden igualmente una serie de acontecimientos que no dejan de sorprenderle y por los que su situación profesional va a dar un nuevo giro que le vuelve a distanciar de su gran objetivo, pero ante lo que vuelve a sacar nuevos aprendizajes de cara al futuro.

“Había estado en el hospital “Las Palomas”, desde el año 60 que estuve (mientras con el establecimiento sanitario que me lo llevaba mi mujer) haciendo como el MIR (...)”. [EPF1:14]

“Allí descubrí todas las grandes riquezas que tiene la formación inicial, jeso de que tú puedes terminar una carrera y tener unas prácticas! (...), esa fase que hay cuando tú terminas la universidad, antes de empezar a trabajar o a la vez, como hacen los MIR que empiezan a trabajar pero tienen que someterse a una formación práctica”. [EPF2:21]

“Allí me tuve que hacer responsable de un Servicio y eso me obligó no solo a la responsabilidad que tiene el MIR o el profesor que está haciendo las prácticas, sino la responsabilidad de llevar todo, ¡yo era jefe!, (...) y además yo había sacado la plaza de funcionario (...), y claro, dijeron: ¡este tío se va a presentar, yo era joven tenía treinta años, y vamos a tener que darle la plaza!, y entonces hicieron un “chanchullo” para que yo no me pudiese presentar (...) y me mandaron a otro hospital, y yo me preguntaba: ¿Qué hace un especialista en un sitio como este?; era una cosa interesante para mí porque no sabía nada (...), así que aprendí psicología allí [...]. Yo aprendí con aquellos “chanchullos” el poder que tienen los que tienen el poder (...), el poder puede más, que dar calidad en la enseñanza o que dar calidad en el hospital porque hizo que me desviaran a mí que iba bien encaminado para un trabajo, me lo quitaron y me pusieron en otro lado (...); Allí también empecé a descubrir que para cualquier cosa vuelvo a tener la necesidad de una formación generalista, no sé si llamarlo cultura general (...)”. [EPF2:21-22]

Así pues, nada más finalizar este periodo de formación y con el dinero que el establecimiento sanitario le había otorgado tras estos años y su posterior venta, ahora sí que decide iniciar de nuevo otros proyectos (paralelos a los que ya tenía entre manos con la obtención de su plaza de funcionario) que se orientaban un poco más hacia sus gustos profesionales, que aún no terminaban de cubrir todas sus necesidades y expectativas, pero tenía muy claro que primero era lograr la estabilidad familiar y después ir progresivamente ascendiendo hasta el reto de la enseñanza.

Uno de estos nuevos proyectos será la creación de una importante empresa privada en la ciudad.

“Bueno, pues ya monté mi empresa privada gracias a la venta del establecimiento sanitario, que era incompatible con mi manera de pensar y con mi convencimiento de que yo veía que me podía enriquecer con él (me costaba muy barato y ahora podía ser rico). Yo tenía en mi pensamiento el convencimiento de que el enriquecimiento fácil llega siempre a una pobreza moral de la persona, es muy difícil mantenerse con un enriquecimiento rápido y fácil o difícil, pero cuando te encuentras con el enriquecimiento, superior a la media digamos, yo creo que eso siempre te lleva a una pobreza moral y a un deterioro personal (mucha gente me lo discute pero estoy convencido). Aquello me proporcionaba mucho dinero, la empresa privada también y por todos lados ganaba dinero (en el establecimiento sanitario no tanto porque la vendí enseguida), pero la empresa privada me dio mucho éxito y mucho prestigio (creo que estaba bien formado), tampoco había gente que se dedicase a mi especialidad, y eso me hizo descubrir que ni la enseñanza ni la sanidad podían ser privadas (eso fue lo que me dio a mí la empresa privada); yo dije: ¡no es posible!, o sea, el lucro que da el trabajar en una consulta privada o una clínica o colegio privado, impide hacer un trabajo dedicado a la calidad de la enseñanza o a la calidad de la sanidad, eso lo tuve totalmente claro desde aquella época y todo fue una lucha para mantenerme porque de algo tenía que comer (...). Además, la empresa privada me desviaba también de mi vocación personal que era la enseñanza, y ante esto tenía un bloqueo de ¿cómo poder entrar en la enseñanza?, pues yo no era maestro y por otro lado no lo pensé (ser maestro), pues me hubiera arrepentido, porque creo que como maestro me daba como

miedo de los niños, como algo muy responsable, ¡yo ya tenía hijos!, y me daba un poco..., ¡pero el instituto!, ¿No iba a ser capaz yo de dar clases de ciencias naturales, de químicas o matemáticas?, pero no me lo permitía la ley por mi especialidad y veían mi formación y no podía ser y, entonces eso me bloqueó mi carrera profesional (...). [EPF2:20-21]

Pero el éxito que le otorga la empresa privada a nivel social y personal no lo es todo para nuestro protagonista, necesita demostrarse a sí mismo que las continuas idas y venidas hacia el horizonte del magisterio deben de hacerse realidad en algún momento y a pesar de estar inmerso en varios proyectos profesionales, que se distancian un poco de este ámbito, llega el momento en el que decide apostar por promover, junto a varios conocidos, algunas iniciativas que le acerquen a la enseñanza y por las cuales su mayor objetivo se viese cumplido. Se trataba de crear ilusamente un colegio distinto y una enseñanza distinta de los que había conocido.

Por este motivo y favorecido por el carácter más abierto que ya a mediados de los sesenta comenzaba a tener la educación en nuestro país, aunque siempre enmascarando todo lo que se hacía para así evitar posibles reprimendas o sospechas por parte del gobierno, es como se sumerge en la puesta en marcha de diversas propuestas de trabajo con las que no solo hacer realidad sus sueños, sino hacer realidad el de muchos otros y, tratar de mejorar la vida de sus conciudadanos ofreciendo a su ciudad una nueva alternativa a la pobreza cultural existente. Era a la vez luchar por el derecho que tiene la población de un nivel cultural como fuerza social desalienante y también por la necesidad de un ambiente cultural donde integrar la enseñanza más académica.

“Empecé a tropezar con todo lo que me proponía, ya que había decidido que tenía que dedicarme a la enseñanza como sea (yo he visto como un peso toda mi vida, desde el año 65 que empecé a querer ser enseñante hasta ahora, el techo del impedimento para que yo fuese un profesional bueno de la enseñanza y no por circunstancias especiales, a lo mejor ha sido por mi torpeza, mi lentitud, porque no sea un hombre inteligente, porque sea distraído o por mis limitaciones, pero sobre todo por ese peso grande, como un poder que había ahí que te limita y dificulta para tú ser un buen profesor), (...) pues mi paso hasta ahora por la enseñanza se había reducido a clases particulares.

A raíz de ahí yo me puse a hacer cosas, montamos un grupo de amigos una cooperativa escolar que duró poco, pero que nos hizo pensar a un grupo de gente que estaba más o menos como yo, éramos profesionales que nos gustaba la enseñanza y dijimos: ¡vamos a montar un colegio social! (...), nos encontramos con un grupo de trabajadores que quería prosperar (...), pues dijimos: ¡vamos a montar una escuela!, no le queríamos decir colegio, y con aquello intentamos crear algo como un colegio que nos enseñó a aprender como profesionales y en mi caso, como futuro profesor; pero como esto no funcionó, decidimos montar un colegio-cooperativa: ¡vamos a crear una escuela primaria pero cooperativa! (...), y aquello fue un fracaso total (nosotros descubrimos que era imposible crear un colegio privado pero que a la vez fuera socialmente honesto, porque como colegio privado lo podríamos haber montado, de hecho hay colegios que se montaron entonces pero lo que hicieron fue ganar dinero) y no se consiguió, pese a los primeros inicios, porque los profesores tenían que ganar dinero y vivir de aquello y eso limitaba tener buenos profesores, porque los buenos se dedicaban a la pública (...).

Total, yo me convencí de que solo el Estado era el que podía mantener tanto gasto como tiene la enseñanza de calidad, y aquellos intentos me descubrieron ese muro insalvable que era la

estructura institucional; yo descubrí que el hecho de que la enseñanza (vamos a dejar la sanidad, que también) tuviera que integrarse en una institución, la institución se burocratiza y corrompe la función que tiene que realizar la enseñanza (...), descubrí que (...) esa burocratización que tiene le impide que se formen nuevos profesores o que se dé una buena enseñanza, de eso estoy totalmente convencido". [EPF2:23-24]

Son unos planteamientos muy arriesgados para la época, pero si de algo estaba orgulloso era del espíritu luchador y crítico que había forjado desde pequeño y, tras todos estos intentos fallidos por acceder a la docencia, se ve obligado, en cierta medida y de forma muy sabia, a hacer un paréntesis y destinar sus esfuerzos hacia la otra vertiente profesional por la que su trayectoria se venía consolidando.

Es así como entre mediados y finales de los años setenta adquiere un destino provisional en otro de los hospitales de su ciudad donde, ahora sí que parece haber encontrado un pequeño resquicio por donde introducirse en el mundo de la enseñanza y comienza a dar clases; ésta es a su vez una nueva experiencia profesional en la que se vuelca de lleno, que se prolongará en el tiempo y que hace que en ciertos momentos se tambaleen sus pilares docentes pues por primera vez se enfrenta en un periodo prolongado de tiempo a la docencia y a unos estudiantes cada vez más exigentes y que comienzan a ver cómo desde Europa, llegan nuevos planteamientos a los que se suman y por tanto las exigencias al profesorado también se incrementan.

"Ésa es la primera vez que oficialmente doy clases (...); aquello se orientó desde el principio muy bien, ¡nosotros teníamos que ser universitarios! y nosotros nos avanzamos en el sentido de organizar las clases como nos daba la gana, realmente hacíamos lo que creíamos dirigido a como si fuésemos ya universitarios (...), entonces era la gente que salía muy bien formada en la práctica de hacer curas y tratamientos, de hacer respiración artificial, cosas técnicas, pero no eran universitarios en profundizar teóricamente en los conocimientos para que después pudiese hacer todas esas técnicas con habilidad y resolver problemas, que es lo que hace un universitario. Entonces yo me implico en el aula, en aquellas clases y ya en mis propias carnes verifico la falta de pedagogía y de una didáctica científica que decía: ¡esto tiene que haberlo en algún sitio!, para mí todavía las Ciencias de la Educación como que no existían, al menos para enseñar con calidad, ¡y ahí empiezo a dudar de mi vocación!, y digo: ¿y si esto no sirve para nada?, es decir, la realidad de mi historia como alumno de veintitantos años (...), y aunque ese momento no lo verifiqué, pero vislumbraba que toda la enseñanza era al menos un fracaso o incluso un engaño porque los profesores estábamos engañados y perdiendo el tiempo.

Esto es duro pero lo que veía es que en aquella época (...), eran títulos que no capacitaban, que eran mentira, que no servían ni para seguir aprendiendo (...), por lo cual me dediqué a preparar un libro como de puente, en vez de decirme a enseñarle a los especialistas de la salud (noción más amplias de determinadas materias), me tenía que dedicar a escribir un libro sobre cómo aprender esas nociones, desde las más elementales(...), muy seleccionado aquello que después le servía para poder entender las clases que yo le daba (...); yo en realidad lo que quise con eso era demostrar que la gente no aprendía, que no estábamos enseñando de verdad y los títulos eran una mentira". [EPF2:27-28]

Son por tantos unos años de estabilidad laboral, pero en los que las dudas le abordan en muchos momentos. Pero todas estas dudas no hacen más que reforzar el sentimiento de mejorar día tras día a nivel académico, profesional y personal, y para ello, sobre todo para esto último, es

necesario que la sociedad aprenda a valorar la realidad de una forma diferente a como hasta ahora lo había estado haciendo y es así, como nuevamente vuelve a imprimirle a su vida un nuevo giro con un carácter mucho más reivindicativo a nivel social del que lo había sido hasta ahora.

En este momento el final del régimen dictatorial, que había venido acompañando a la historia de nuestro país durante los últimos treinta años, va tocando su fin y, fruto de ello, acciones como en las que tomará parte nuestro protagonista se reproducen por todo el territorio nacional y generan de nuevo un escenario político social donde la reconstrucción del movimiento obrero y estudiantil provoca que se multipliquen las huelgas, que antiguos colaboradores del régimen se acaban desmarcando públicamente de éste y se manifiesten a favor de una oposición que va poco a poco recuperando a viejos dirigentes del exilio y que comienza a tomar fuerza, o inclusive la aparición de movimientos nacionalistas y la radicalización de algunos de ellos (caso de la banda armada ETA⁸⁷), cuyas acciones represivas terminaron por dilapidar el entramado político-social tan enrevesado que se había producido en los últimos años y cuyas consecuencias llegaron a todos los rincones de este país.

“Sigo en la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS), todavía vive Franco, y voy alternándolo con dos acontecimientos muy importantes en mi vida que rompieron con parte de la dedicación a la enseñanza, pero sin dejarla. Uno fue una toma de postura como activista antifranquista, ante la política que había, la política de Franco, la dictadura férrea, el Opus, etc., no solamente radicalmente en la lucha por la democracia, sino que yo me integraba con todas las consecuencias en una “plataforma” que fue un contubernio que hicimos todos los progresistas, los de izquierda y derecha, para terminar con lo que quedaba de la dictadura (Franco muy viejo y no se moría, y el Opus tomando las cátedras, el Ministerio, etc.), y entonces entré en un lucha por la igualdad, por la justicia, no solo por cortar aquella mugre que había en España sino también que yo luchaba por la igualdad, por la justicia, por la libertad, y esto me obligaba también, creo que así fue y me dicen mis antiguos alumnos, a que mis clases estuvieran impregnadas de esta idea, de esa lucha que teníamos que practicar para conseguir las cosas, una lucha para concebir todo (...); entonces la Escuela de Enfermería se identificó también con esta postura, ésta fue el centro educativo, todavía no había universidad, era un centro estatal pero en el que se escenificó la defensa de todos estos valores y yo creo que después hemos sido pioneros influyendo en los demás (...), y ahí descubrí que un equipo cohesionado y con ganas de enseñar, puede enseñar por encima de cualquier obstáculo, que para cualquier cosa sería necesario tener equipo (...).” [EPF2:28]

“Hice algunos pinitos con un establecimiento literario que montamos en aquella época, con idea de tener una cultura distinta a la que tenía la sociedad de esta ciudad (...) y aquello fue una tapadera para ideas nuevas (...), incluso mi empresa privada sirvió para que todos “los rojos” que quisieran, por la tarde y por la noche estuvieran allí, incluso escondía gente de la ETA (para mí la gente de la ETA era como un ejército que teníamos a favor, quizás en aquella época lo fuera, ¡después fue una monstruosidad!, pero en aquella época nos teníamos que unir todos contra Franco y teníamos sacar para adelante la democracia) (...), que estuvieron allí en mi empresa privada, programando y discutiendo (...). Pero eso también me ha hecho ser muy crítico con la política y al mismo tiempo tener una meta muy clara sobre el futuro de la humanidad: el futuro de la humanidad tiene que ser uno, con un gobierno, como lo que la ONU era para nosotros, el gobierno de todas las naciones, donde ya no iba a ver más guerras, pero ha seguido igual (...).” [EPF1:15]

⁸⁷ Euskadi Ta Askatasuna (País Vasco y libertad).

“Buscábamos un sitio donde traer profesores que den conferencias, presentaciones de libros y demás, (...) y buscábamos que se generara lo que nosotros esperábamos que debiera ser la universidad del futuro, que era la cultura. Esa actividad me hizo creer que nuestro establecimiento literario era ya la futura universidad libre-activa (...), frente a como está ocurriendo ahora, cuando ésta pierde su función cultural, esa función socialmente renovadora, creadora de otra sociedad, de otras estructuras e incluso de otra humanidad; también de aquella experiencia, de aquel pensamiento en el establecimiento literario por hacer una sociedad más justa y una Universidad futura en Huelva, esa experiencia me descubrió una cosa nueva: que toda reforma de la educación (...), yo creo que hay que hacerla gradualmente (soy muy radical en el pensamiento pero en la praxis creo que las cosas hay que hacerlas gradualmente) y con estrategias que nos permitan salirnos de las normativas burocráticas porque si no, no se puede hacer ninguna reforma”. [EPF2:301-31]

Todas estas son experiencias que marcarán la trayectoria profesional de nuestro protagonista, quien integra toda su actividad en un todo coherente y, que inciden de lleno en su implicación con los estudiantes a los que en ese momento tenía la responsabilidad de formar. Así pues, contempla que hay grandes posibilidades para un cambio en nuestro país y si eso es así, él ha de ser el primero que dé ejemplo y continua replanteándose la necesidad de mejorar sus capacidades como docente y servir así a este cambio cultural, político, social y económico que ha de experimentar España y su ciudad, ante lo cual necesitará desvincularse de la empresa privada que mantenía y dedicarse por entero al mundo de la docencia por primera vez en su trayectoria.

“Yo me presenté a una plaza (en otra comunidad autónoma), yo soy funcionario del Estado, funcionario de la diputación y del Servicio Médico de la Seguridad Social, pero yo no me creo nada de eso, es decir, que a mí no me dieron esas plazas porque era el mejor ni mucho menos, pero hice la trampa de meterme para trabajar porque si no, no podía trabajar”. [EPF2:25]

“(Esta plaza del Estado) la dejé aunque saqué el número diez, me quedé sorprendido porque tuve mucha suerte (...) de entre los miles que nos presentamos (...), pero fíjate tú que yo ya estaba enfocado en la educación (...). Entonces allí tuve la duda porque con esa nota me podía ir a los mejores hospitales de esa comunidad, los sitios de más investigación que había (...), entonces me llevé tres o cuatro meses en los que por la mañana iba a un laboratorio (...) que era mi especialidad (¡parecía que iba a ser mi especialidad!) y, entonces empecé a descubrir la investigación seria y buena (porque allí estaban los mejores investigadores de España) (...), pero de todas formas yo siempre tenía la idea como que lo mío era la enseñanza y la investigación que yo iba a hacer en el futuro, iba a ser la investigación desde la enseñanza en el aula, desde la práctica, desde los niños, desde los alumnos.

Aquello no cuajó, (...) así que intenté meterme en la Universidad “U”, pero también era muy libresca (...) y entonces me vine definitivamente aquí. Y ¿Qué pasaba aquí?, que aquí me encontraba con “la Normal”⁸⁸ y que yo ya tenía la tendencia a que iba a trabajar en la

⁸⁸ En España, las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del periodo absolutista de Fernando VII. La aparición de las primeras normales se asocia al despegue de nuestro sistema escolar, que, a través de numerosos vaivenes, comienza a perfilarse a lo largo del reinado de Isabel II (...) se originan en este contexto, como respuesta institucional a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del Estado liberal (...). La primera escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino, se inauguró en Madrid el 8 de marzo de 1839. Obtenido de: Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp. 81-102.

universidad y no en la primaria y después, esa situación de la Secundaria donde no podía entrar con mis especialidades, ¡ahora sí!, pero en aquella época no, (mi vocación autentica era la Secundaria, me hubiese ido a un instituto, esa era mi ilusión pero no puede), y ya me ofrecieron trabajar aquí y me vine”. [EPF3:38-39]

UNA APUESTA A TODO O NADA POR LA DOCENCIA

Adentrándonos en la década de los ochenta llega un momento en el que abandona la dimensión más clínica de su trayectoria profesional y da inicio un proceso “re-formador” con el que asentarse en el marco de la enseñanza, aunque sigue estando ligado al escenario médico-hospitalario. Este proceso tendrá como pilar fundamental la adquisición de una mayor formación a nivel pedagógico con la superación de una nueva licenciatura, en este caso centrada en el marco de la pedagogía y la didáctica y el consecuente descubrimiento de nuevos enfoques a raíz de los cuales dar cuenta de las diferentes perspectivas educativas que, por aquella época se imponían como más novedosas en nuestro país y fuera de él, para trasladar parte de las mismas a su modelo docente y completar aquellas deficiencias que había venido observando durante estos años previos en los que tomó contacto con la profesión docente.

Además fue importante para sus criterios sobre la teoría y la práctica de la enseñanza profesional, el tener la responsabilidad de desarrollar la reforma de los centros de salud y la nueva especialidad de médicos de familia, formación posgraduada de tanto éxito que siempre quiso trasladar al mundo del magisterio y al profesorado de secundaria, sobre todo la necesidad de seleccionar bien a los tutores y acreditar de antemano los centros y en la que permaneció durante diez años como responsable de su gestión.

“En los años 80 aprendí que lo importante es aprender con calidad, porque había experimentado que los alumnos aprobaban para llegar al verano y al año siguiente no se acordaban (....) Bueno pues dije: ¡esto no puede seguir así!”. [EPF2:26]

“(....) Digo: lo que me queda es estudiar los cinco años de una titulación afín a las Ciencias de la Educación (...), que me vino muy bien para los fundamentos, y aprendí muy poco pero me abrió muchas puertas bibliográficas, conocí a los grandes autores, nos hacían leer mucho, lo que hacíamos era leer, los profesores eran malos y yo tuve que tardar muchos años porque tenía que trabajar y dar clase, tenía que combinar las guardias en el hospital con las clases de aquí (Escuela) y por lo menos tenía que tener dos días a la semana para ir a las clases (...), daba clases en la facultad por la mañana con los chicos que hacían los cinco años de la titulación y por la tarde con los maestros que intentaban la Licenciatura; y descubrí la pobreza, digámoslo así, de interés profesional que tenían los maestros, ¡pues iban allí para tener la licenciatura, pero no para aprender!. Entonces veía que la gente que salía después eran orientadores, que era más fácil, o gente que se iba al CEP (Centro de Profesores), o gente se desviaba de la órbita, del aula normal, esto es una de las cosas que descubrí de aquella época y que sigue siendo así”. [EPF2:32-33]

“Para mí ha sido muy importante puesto que yo me sentía educador y me lo tomé en serio, lo conocí profundamente porque los profesores me trataban a mí de forma distinta, no era un crío, era un compañero; me encontré muy bien con la gente joven, una juventud distinta a la que me había encontrado hasta entonces”. [EPF3:35]

“Estuve diez años dirigiendo a los médicos de familia, estuve diez años sin ver enfermos sino que estaba dedicado a la formación de los nuevos profesionales que salían y entonces, tenía mucha salida al extranjero y como a mí me gustaba la enseñanza, siempre tenía contactos con profesionales de la enseñanza, de la universidad, ¡aunque fueran de medicina!, pero hablaban de éstos temas y también de los institutos”. [EPF3:65]

Así da inicio a una etapa de consolidación en el mundo de la docencia (universitaria) en la que, en un principio, su categoría profesional le condiciona enormemente en el desarrollo de un ejercicio docente más amplio pero no por ello menos profundo; serán unos inicios en los que el “abanico” de materias a impartir es especialmente diverso (un par de ellas las impartirá a los mismos alumnos en varios cursos seguidos, descubriendo que aprobaban pero no aprendían) y como consecuencia, experimenta nuevas y motivadoras vivencias que le incentivan a seguir preocupándose día a día por mejorar una docencia que cada vez cobra mayor calidad y se solidifica en unos principios reformados y adecuados a las ideas pedagógicas de una persona que, desde su formación inicial, ha ido configurando una filosofía sobre el sistema educativo en general y sobre cada una de sus etapas en particular que le ha modelado como un profesional que apuesta por unos principios muy claros y apoyados en toda su experiencia vital.

“Yo he impartido todo los tipos de asignatura, como era contrato por año, y me renovaban como asociado, me daban las asignaturas que le hacía falta al departamento y que creían que yo podía hacerlas mejor, pero algunas han sido las más clásicas. Después he dado una asignatura muy importante para mí y de la que aprendí mucho (...) y ahí yo tuve alumnos y profesores; esa asignatura la transformé en enseñar a estudiar, traje alumnos de seis titulaciones, se me llenaba porque la gente tenía mucho interés en aprender a estudiar y todos me decían que nadie les había enseñado a estudiar. Yo lo transformé también en un campo de investigación porque también tengo publicado todo eso”. [EPF2:32]

“Yo me planteaba: ¿cómo les enseño yo a esta gente para que les dure?, y de ahí que al llegar a la Facultad de Ciencias de la Educación (...), una de las cosas que me ayudó más fue buscar cómo se aprende y “aprender definitivamente” [...]. Los alumnos me dicen que soy muy político en las clases, pero no me importa, pues al cabo del tiempo (...) me dicen: tú me cambiaste la vida, me cambiaste el pensamiento; eso para mí ha sido la gratitud más grande que he recogido de todo lo que he dado, porque después, a lo mejor han aprendido muy poco (...); además tengo fama de duro en las clases, porque creo que la universidad está falta de esfuerzo, de dureza, de disciplina”. [EPF1:9-15]

“En la universidad tienes que partir de una buena formación básica del colegio, tienes que tener un bachillerato general, como el de antes, (...) después una cultura general que te da la vida, no una cultura erudita, pero la lectura también y entonces, sí puedes tú entrar en la universidad y empezar ya con una especialidad a formar a los chicos, porque sino lo que tú estás transmitiendo es una cosa reducida a lo que tú sabes mucho, que es tu especialidad (...), y esto no es bueno para formar ni profesionales universitarios, ni chicos de la secundaria, ni en la escuela, y eso creo que es el gran fallo que está teniendo la enseñanza [...]. Se pueden buscar otras vías para tener otra institución desde donde se seleccione al profesorado no de una forma burocrática, sino de una manera real, ¿estás preparado?, pero no porque aparezca en un papel que dices que eres “x” (...); yo tengo una experiencia, la sanidad me dio una experiencia, a lo mejor malamente o equivocadamente, pero los médicos de familia que están saliendo, gracias al grupo de gente que pensábamos de esa manera y trabajamos desde una

visión externa de la institución (...), lo hacen desde la calidad de la enseñanza, de buscar lo científico, el sentido común y todas las cosas que yo creo que tienen que tener (...). [EPF2:23-24]

Esta filosofía configura la didáctica de un profesor relativamente joven que trata de demostrar que la formación recibida hasta ahora tiene que ser su principal recurso para hacerse valer e imponerse en el aula (diferenciarse de los alumnos) y de ahí que sus clases comiencen caracterizándose por una gran rigurosidad en el comportamiento del alumnado dentro del aula, el empleo de cuestiones de índole retroactivo con las que acceder al origen del problema presentado desde un marco teórico y la interdisciplinariedad en sus contenidos, pero en las que poco a poco y con el transcurrir de los años, las experiencias compartidas con sus compañeros o la auto-formación realizada en muchos casos, logran que en cierta medida el modelo vaya evolucionando hasta percibirse una mayor apertura y flexibilidad del aula. Defiende desde entonces la enseñanza colectiva o grupal en la secundaria, siendo muy crítico con los docentes tan especializados fuera de la universidad. [– (...) me habla de algún que otro proyecto que tiene entre manos y me invita a ver una serie de fotografías y trabajos que está desarrollando, de manera que pueda contemplar cómo realizar una labor paralela a la universitaria, por la que pone gran empeño en la actualidad–] [DPF4:41].

“Las clases que yo daba en el año 70 en la universidad eran las clases en las que a mí lo que me preocupaba era que la gente entendiera todo y decirle el porqué de cada cosa, pues yo había descubierto que para aprender había que entender, entonces le dedicaba mucho tiempo a decirles, ¡esto es así!, y le decía a los alumnos: ¿y por qué? (...), la reflexión lógica de todo (...) así daba la clase, (...) le dedicaba mucho tiempo a eso, mis clases eran un poco densas y pesadas porque les hacía esforzarse mucho a los alumnos.

Respecto al orden, algunos alumnos (...) dicen: ¡yo me sentía muy tensa en tus clases!, pero era porque yo creía que para la atención tenía que haber orden, para hacer el esfuerzo ése de los porqué y todas esas cosas, requería una atención muy grande y la atención requiere orden, entonces (...) cuando yo entraba por la puerta del aula se cerraba la puerta y ya no podía entrar nadie más (...); hablar en clase no se podía (...) y me decían: ¿esta qué clase de universidad es?, y yo decía: ésta es la universidad que yo impongo porque tengo autoridad suficiente para imponerme (a medida que ya fueron sabiendo ya cómo era yo, ya me respetaban y no hacían falta esas cosas), de joven lo hacía así, y yo lo que notaba era en mis clases nadie hablaba, me preguntaban algunas cosas, ¡eso sí!(...). Entonces el primer día siempre perdía uno o dos alumnos, los perdía para siempre, porque el primer día me ponía muy fuerte y los echaba, después ya he cambiado, ya no lo hago, pero claro, aquello me fue muy bien, yo creo que si todos los profesores lo hicieran se podría mantener. [...] Yo llegaba cinco minutos antes y preparaba la clase para que a las ocho que empezaban las clases, estuvieran puestas las transparencias y diapositivas y empezara ya a “largar” lo que fuera a preguntar, el tema o lo que fuera, pero poco a poco fui con otra técnica que descubrí después, que era preguntarle los alumnos por qué esto y lo otro, pero que ellos me preguntaran también a mí, porque con ese rigor yo notaba que los alumnos a mí no me preguntaban mucho, era una barrera (...), y entonces cuando ya descubrí que los alumnos también tienen sus preguntas, no solo el profesor, (...) o una cosa que me enseñaron los maestros amigos míos, me decían: a los niños les pongo un libro y yo paro de leer en la lectura y me tienen que decir qué se le ha ocurrido que no viene en el libro, y eso lo introduje, e incluso llegó un momento en que tampoco era eso solo, sino que había que relacionar lo que yo estaba enseñando con las otras asignaturas que yo sabía que

estaba dando el alumno, como yo daba muchas asignaturas yo conocía todos los problemas más o menos (...); yo he sido muy contrario a la especialización". [EPF3:46-48]

"Descubrí que la gente tenía que relacionar para aprender, y eso lo hice por mi cuenta, y entonces lo relacionaba tanto que los chiquillos salían, ¡yo creía que no aprendían!, no lo vi que en aquellos dos años o tres que yo hice las clases así (como si estuviéramos hablando), pero los alumnos de esa época me dicen que fue lo que más han aprendido, y de otra época más reciente también me dicen que yo les he cambiado la estructura mental que tenían". [EPF3:51]

Son por lo tanto unos primeros años en los que la dimensión teórica prevalece sobre la práctica, en lo que respecta a la tipología de las materias que imparte, pero pese a ello logra que este contenido teórico sea asimilado y trabajado por el alumnado desde una vertiente mucho más orientada desde la práctica y la reflexión profunda de los contenidos, con el objetivo de generar en el alumno un aprendizaje aplicado desde los comienzos a la realidad social en la que se acabaría insertando al finalizar sus estudios y en la que los continuos cambios de la época, le obligaban a ofrecer a los alumnos unos conocimientos básicos desde los que partir ante los cambios emergentes y evitar así la desconexión entre la realidad y los conocimientos recibidos en su etapa formativa.

"Yo clases prácticas, cuando me las han ofrecido, no las he querido y yo creo que en el caso de las enfermeras, éstas eran ir a los centros de salud o a los hospitales; y los supuestos prácticos los he tenido últimamente (...).

Antes lo que hacíamos eran dramatizaciones (...) y prácticas de laboratorio no he hecho aquí por otro motivo: ¡Mira!, la ciencia y la técnica está avanzando tanto y tan rápidamente que las cosas prácticas sirven para poco en el caso de enfermería o medicina, es decir, yo al principio cuando daba clases les daba una asignatura (...) y les enseñaba a "coger la vena", era una cosa práctica (...) y entonces eso era dificilísimo, ¡me llevaba horas y horas! y cuando ya pasa un año hay un invento de una jeringa que eso lo hace, o sea, todo el esfuerzo de la práctica no me había servido para nada (...), pero no le veo yo tanta importancia a trasladar esto a la enseñanza porque la evolución cambia muchísimo, y en este sentido (...) no es necesario enseñar técnicas concretas, es mejor enseñarle a reflexionar, a relacionar, a aplicar los conocimientos a cosas que no se han visto en el aula, a ser coherentes (yo le doy mucha importancia de cada tema a relacionar y a hacer un todo coherente de todo lo que está aprendiendo a la vez), eso siempre va servir por mucho que evolucione, porque claro, le estamos enseñando a los niños muchas cosas de la industria actual que ellos no lo van a ver cuando trabajen, ¿me explico?, entonces esa evolución son descubrimientos que yo he ido viendo y los aplicaba.

Así en la universidad me decían los alumnos: ¿Porqué no me enseña cómo se hace cualquier cosa técnica de una asignatura?, y le decía: no te lo enseño porque el día de mañana tú no le vas a poner insulina a los enfermos, ¿Para qué te voy a enseñar si cuando tú termines la carrera y te coloques, ya no va a ver que inyectar insulina?, porque seguro que sale un aparto que va a hacer que no haga falta poner inyecciones de insulina o provocará que genéticamente tu cuerpo lo produzca, tú tienes que saber las bases de las cosas. ¡Y eso es algo que les cuesta a los alumnos!, y cuando han terminado me dicen: ¡Hay que ver lo que me acuerdo de lo que tú decías!, pero es cuando ya tienen una experiencia de que no les han servido para nada muchas de las cosas que yo les estaba enseñando". [EPF3:48-49]

Fue muy defensor de una profunda formación teórica básica y un desarrollo intelectual como abarcaba el aprender a aprender y quizás donde mejor se pudiese observar más claramente reflejado este modelo sea en su concepción de la evaluación, donde lo más importante no es que el alumno aprendiese de manera memorística un texto y lo expusiese tal cual en un papel, sino que su evaluación desde el momento inicial ha tratado de acogerse a un proceso secuencial en el que ningún aspecto queda relegado al final del curso, sino que a lo largo del mismo se va trabajando la reflexión en el alumno y se establece una evaluación continua en el que los casos prácticos son uno de los recursos empleados para conocer y valorar las capacidades del alumno para resolver cuestiones que se puede encontrar en su imprevisible día a día como profesional.

De esta manera su idea sobre la evaluación, al igual que su modelo pedagógico, se ha ido reformando poco a poco en el tiempo y además de evolucionar, ha tratado de hacerlo extensible a otros compañeros para que éstos sean igualmente conscientes que se puede trabajar de otras formas totalmente válidas dentro del marco académico y que ofrecen resultados igualmente válidos e inclusive más satisfactorios, aunque confiesa que le siguen pocos compañeros en este esfuerzo de descubrir la inutilidad de las evaluaciones y exámenes actuales.

Todo ello es quizás un poco el reflejo de aquellos años en los que los profesores que marcaron la juventud y adolescencia de nuestro protagonista, le mostraron alternativas para estudiar o le hicieron ver cuáles podrían ser las mejores elecciones posibles para su futuro profesional tras conocer sus inquietudes y analizar sus potencialidades y así, algo parecido realiza él en estos momentos con los compañeros que están empezando y con todo aquel que desee mejorar su profesión.

“La única didáctica que yo utilizaba era la de buscar los porqués de todo y después diciéndole constantemente en los controles, que yo hacía tres o cuatro controles al año, que iba a preguntarles los porqué que no se habían dado en clase, no los porqué que yo ya había dado las respuestas porque entonces se lo aprenden de memoria, sino que yo te voy a poner un supuesto (...), y vas a tener que hacer reflexiones y te voy a pedir los porqué en todos los exámenes, así que eso es lo que yo empleaba de estrategias de aprendizaje, reflexión y ya está, ... después hacíamos otras cosas”. [EPF3:47-48]

“(...) Hay que cambiar las evaluaciones porque la gente estudia según la evaluación. Esto es una de las cosas prácticas que ya podíamos hacer, el convencimiento a los profesores de que tenemos que evaluar no solamente de conocimiento, sino de cómo hemos adquirido esos conocimientos por la cantidad de alumnos que tenemos (...), yo lo he hecho y he conseguido que un 20% del profesorado también lo haga, así la gente no le pregunta: dime los cinco síntomas de la diabetes, sino: ¿este síntoma de la diabetes porqué se da?, ¡ah!, entonces tienes que estudiar el síntoma no de memoria, sino preguntarse por qué, y eso no se logra hasta que no se cambie la evaluación. Creo que es el primer paso en una evaluación estratégica; y después que se evalúe el esfuerzo que hace el alumno aunque se equivoque, pero dicen algunos: ¡yo no puedo evaluar el esfuerzo, porque eso es una cosa cualitativa!, ¡yo cómo lo voy a evaluar!, ¡tendría que ver quién viene o no a clase!, pero hay valores que deberíamos de evaluar y no evaluamos, ¡que se podrían evaluar!, creo que sí, porque aquí hacemos lo que nos da la gana en la materia que tenemos que dar y eso es una cosa que he descubierto”. [EPF3:16]

Esta evolución de la que goza el modelo didáctico-pedagógico que nuestro protagonista ha venido desarrollando en las aulas universitarias durante toda su trayectoria profesional, se ve en gran

medida reforzado por la autoformación de la que se nutre para mejorar en el día a día y, fruto de ese empeño y concienciación personal, se prodiga también por algunos eventos de índole formativo, sobre todo desde sus estudios de las estrategias de aprendizaje y su investigación sobre los procesos cognitivos, a través de los cuales tiene la posibilidad no solo de intercambiar información con otros profesionales de su campo de conocimiento, sino también con profesionales de otros sectores y al mismo tiempo proponer y aprender algunas de las ideas que en cada momento histórico han ido sucediéndose con respecto a la educación y mediante las cuales se ha tratado de dar el impulso necesario para evitar ese desfase que en muchos momentos de la historia reciente de nuestro país ha venido ocurriendo con respecto al extranjero [– (...) mientras nos relata su trayectoria vital aprovecha para recomendarme un libro (que una vez leído me dejará para leerlo yo) en el que se plasman unos ideales pedagógicos, que en gran medida comparte y que son los que le descubren que no siempre su método de trabajo ha sido el más indicado y que aún queda mucho por hacer y por aprender–] [DPF2:37].

“Yo he ido a miles de cursos (...), a todos los que proponían los colegas del ámbito de las Ciencias de la Educación, ¡he ido a cientos!, pero la verdad que he aprendido poco, ¡hombre algo te hace pensar y eso también es aprender! (...); yo todavía tengo una discusión mental muy grande con la informática (...), no sé si eso merece la pena o no, o esperar y hacer como yo, no aprender algunas cosas sino que lo que tengo lo uso y ya está.

Para mi formación he sido autónomo, y también con colegas que empezaban más o menos como yo, y la formación ha sido reflexionando, leyendo y estudiando mucho, tú puedes ver los libros que tengo (...), todos los libros los tengo subrayados y con notas, ¡esta es mi formación!, yo me estudio los libros, hago esquemas, lo reflexiono, lo relaciono, los debato yo solo, ¡pero yo me encuentro muy solo! (...), y yo me he leído muchos libros y los utilizo de la biblioteca, y claro, ahí si me arrepiento de no saber inglés porque me limita.” [EPF3:49-50]

“Después otro acontecimiento (...) estuve en un congreso internacional de mi especialidad (...), al que fueron los mejores profesionales de la época (...), era de “viejos” catedráticos fundamentalmente (...), entonces la mesa consistía en preguntarle a ellos: cómo fue su escuela, su instituto o colegio, y para qué les había servido, porque eran de otra época, porque no habían cogido la época de mi bachillerato, eran mayores que yo y entonces la mayoría decía: no saqué buenas notas, en general no fui un empollón, los profesores buenos fueron los que me enseñaron a pensar, a razonar, a relacionar los conocimientos, a relacionarme con la literatura y con no sé qué,... los que me enseñaron eso son los que a mí me quedan y los conocimientos reales que a mí me quedan, son mucho menos que los que mis nietos que están estudiando en los institutos, decían ellos, ¡porque estudiábamos mucho menos contenidos y más básicos!, y así llegaron a ser grandes investigadores y profesores, eran la gente mejor que había en esa época.” [EPF2:29-30]

Así pues, consolidará una didáctica donde la calidad y no la cantidad del contenido es lo importante, donde la reflexión y otras estrategias de aprendizaje se ponen en marcha para ofrecer un proceso de construcción del aprendizaje significativo y cargado de valores y en el que la experiencia profesional y vital, es la encargada de conjugar todo este proceso [– (...) el Profesor “F” aporta sus pensamientos y la importancia que ha llegado a tener cada una de estas vivencias en su vida personal y profesional en la universidad, con lo que esto nos da una cierta idea preconcebida de cuál puede ser el perfil de nuestro protagonista en el futuro o lo que es más

importante, de dónde proceden sus métodos, sus actuaciones, su pedagogía, en definitiva, cuál es la procedencia de nuestro protagonista como profesor e investigador universitario—] [DPF3:39]

“Creo que he hecho mucho esfuerzo en que yo no fuese aquí como los profesores malos que tuve, he hecho un gran esfuerzo por ser un profesor que le he tenido mucho respeto a las bases, tener responsabilidad en ese sentido educativo, en el sentido de que los alumnos tuvieran conocimientos básicos para conocer”. [EPF1:11]

“Cada vez he dado menos contenidos y más profundidad de saber los porqué, de hacer relaciones, de aplicar los conocimientos, de hacer esquemas (...)y últimamente, le he dedicado mucho tiempo a enseñarles estrategias de aprendizaje, enseñarles cómo tienen que estudiar, por ejemplo lo más vulgar: repetir. Y me dicen: ¿es que los profesores nos dicen que eso de repetir de memoria no sirve para nada!, y le digo: ¿tú tienes que repetir para aprobar? y dicen: ¡Si de todas formas tengo que repetir!, y digo: ¡pues vamos a aprender a repetir! y les he enseñado, que yo ya había visto cómo repitiendo en grupo se aprende más que repitiendo uno solo, y cómo hablándolo fuerte aprendes más y cosas así, y en las clases le he dedicado mucho tiempo a eso”. [EPF3:51]

Así nos aproximamos, ya bien entrada la década de los ochenta, a un momento importante en el que nuestro protagonista, tras haber consolidado su posición en el hospital como médico y como docente y haberse venido preocupando por mejorar esta última faceta, decide apostar por la investigación como una de las funciones más relevantes en su actual situación profesional, si es que verdaderamente desea poder hacer realidad el sueño que desde su etapa de estudiante universitario venía cultivando.

El “arado”: sino de la investigación

La investigación no es precisamente una función que haya estado en el olvido sino que desde muy joven (en la universidad) se ha visto obligado a dejarla en un segundo plano y recurrir a ella en momentos puntuales (a partir de los cuales obtener una información relevante para su trayectoria profesional y así mejorar aquellos aspectos de la educación o la sociedad que ha considerado injustos o poco funcionales en los distintos momentos históricos por los que ha ido discuriendo la historia de nuestro país), con lo cual, la estimulación respecto a ésta ha sido mucho menor que con respecto a la docencia. Pero sin duda, una de las grandes razones de peso para explicar esta situación, es que hasta este momento (década de los 80) la investigación no ha sido un elemento valedor del que servirse para poder sobrevivir en el panorama nacional y tampoco el contexto era el más propicio para desarrollarla, de ahí que los grandes investigadores del momentos se viesen obligados a marcharse (no ya solo por la presión de régimen) para poder desarrollar esta profesión fuera de nuestras fronteras y, en su caso, a nuestro protagonista la sanidad hasta ahora le había proporcionado la mayor fuente de ingresos y le había tenido ocupado largo tiempo.

“(…) Mi acción es más por la enseñanza que por la investigación, de las dos funciones que tiene la universidad, a mi me apasiona más y por tanto estoy más estimulado hacia la enseñanza que a la investigación: ¿Cómo he pasado por esto?, empezando por mis primeros estudios, allí no había investigación ninguna, yo no me enteraba, allí solo podía investigar la gente del Opus o la gente del régimen, allí no me pude incorporar a nada; (...) pero cuando me voy a otra ciudad a realizar mis estudios superiores, me incorporé a lo que estaba más cercano a lo que yo pensaba que podía darme de comer el día de mañana (...), con lo que me metí en

una empresa privada (...) por el afán de aprender más, ¡porque aquello no me daba nada!; y esos fueron mis inicios, todo muy experimental (...), unas cosas técnicas que no me acabaron de gustar”. [EPF3:37]

“Desde 1980 hasta 1990, yo diría que fueron unos años en los que descubrí que había que investigar desde el aula, puesto que hasta ahora a mí me parecía bien que la universidad y la escuela investigara, pero creo que fue entonces cuando yo descubrí que no se puede investigar solo desde el despacho, la biblioteca, o desde internet, sino que había que investigar cogiendo el “arado” a la vez como hizo mi abuelo, ¡desde ahí es como se debe investigar más!, (no digo que no haya una investigación puramente digamos académica, de buscar datos y estudiar, pero sí que el contacto con la realidad que tú estás investigando y analizando nunca se puede perder) (...) ya que creo que es el único camino, porque los que son muy teóricos (...) también tienen que conectar con gente que tienen una experiencia de bastantes años, si no, no se puede investigar en pedagogía, y creo que en nada. (...). Para mí la investigación no era solo la tarea de publicar, que eso es otro pecado gordísimo que se está produciendo ahora, sino que era reflexionar profundamente en mis horas de guardia en el hospital, allí con los enfermos y ahora en la universidad con los alumnos, con los laboratorios de investigación, donde sea, pero desde la realidad”. [EPF3:36-37]

Pero una de las grandes contraposiciones que experimenta nuestro protagonista hace referencia a la escasa tradición que hasta la fecha, la titulación de enfermería había tenido en relación al mundo de la investigación (por la imposibilidad de hacer doctorados de enfermería) y mientras tanto, los profesionales como él se encontraban ante un gran espacio “desértico” con respecto a la proyección investigadora, que le obligaba en la mayoría de los casos a realizar un esfuerzo extra, personal y altruista para poder mejorar su práctica profesional o simplemente para estar al día de los grandes avances que se estaban produciendo en su campo de estudio, pero del que no eran partícipes.

“Así como la educación es tan antigua como la enfermería o medicina, pero ha tenido muy buenos investigadores que han producido, mientras en enfermería veía que no había ni ambiente: ¡los enfermeros eran enfermeros! (¡ahora han descubierto que tienen que investigar de verdad!, y cuando digo ahora es hace quince o veinte años nada más). Así que desde esta escuela se ha hecho muchísimo, hay mucha gente aquí que hemos hecho mucho y nos hemos esforzado para decir que hay que investigar porque investigando es como avanza la ciencia de los cuidados de enfermería. Por otro lado, no había grupos de investigación (...), la mayoría de los profesores eran enfermeros (lucharon mucho para que los enfermeros fueran profesores) y entonces quedábamos dos o tres especialistas en enfermería y medicina, pero los cuarenta o cincuenta que había eran enfermeros y no podían ser doctores, parecía que al no ser doctores no podían investigar, no les daban recursos y ésta es una lucha que se ha tenido”. [EPF3:39]

“(…) Como no había doctores no podía haber grupo, ¡esto era terrible!, era ridículo que hiciéramos el grupo los que éramos especialistas en “B”, lo lógico era que lo hicieran las especialistas en “A”. (...) Total que yo ya elijo la investigación por mi cuenta, sinceramente, he estado muy solo, no he encontrado a nadie, he hecho mucho esfuerzo y esa es mi investigación. [...]. Para mí fue importante cuando intenté buscar un grupo aquí en Huelva, con mis compañeros que son tus compañeros, pero no encontré apoyo, (...) y me metí en un grupo (...) que formamos gente de distintos puntos geográficos, buscándonos por red, (...) y aquello no funcionó (...), pese a que a mí me interesa mucho (...). Entonces yo me siento en una soledad,

(...) solo pero con muchos amigos, con mucha gente que conecto, pero nada más, no es hacer una labor en común, ¡ojala me encontrara yo un grupo!’. [EPF3:40-42]

Solamente con la consolidación de la Universidad de Huelva en los años noventa y la inclusión de la Escuela de Enfermería como facultad en la misma, se consigue dar un giro a este escenario tan reticente a la investigación, con un retraso de muchos años y son algunas de las profesionales más formadas (casi todas con una licenciatura ligada al ámbito de las Ciencias de la Educación) las que inician este camino al que poco a poco se han ido sumando aceleradamente otros profesionales. Éste es el momento que nuestro protagonista espera para poder transmitir a sus compañeros toda la experiencia que posee y prestarse a ayudar, en la medida de sus posibilidades, para potenciar esta función en el seno de la escuela.

“Ya en la universidad (dijimos): ¡vamos a reunirnos unos cuantos a ver qué podemos hacer!, ¡una universidad distinta de la que nosotros habíamos conocido!, porque los que entramos ya “maduros” habíamos conocido otra universidad (...), y todos dijimos: vamos a traer a los grandes empresarios, ¡no a gerentes económicos!, o a los grandes pensadores, a los grandes catedráticos que tienen experiencia (...), pensábamos traer a la gente que se habían distinguido en la universidad y que eran críticos, para ver qué dirían ellos que la universidad debería de hacer, qué tipo de persona debe construir la universidad (eran más empresarios que catedráticos, pero había de todo), y nos lo dijeron claramente (...).” [EPF2:29]

“Hubo un grupo de profesionales de enfermería que hicieron mucha investigación para gobernar la escuela (...): libros, tesis doctorales (...).” [EPF3:40]

Como consecuencia del panorama investigador que rodea a este campo profesional, el Profesor “F” más que una gran producción investigadora (solo un primer premio nacional a la investigación especializada y dos o tres libros, de los cuales uno solo era de didáctica de su asignatura más veces impartida...), desde el inicio su capacidad investigadora se destina a potenciar el tema de las relaciones profesionales (aunque gran parte desde la distancia) y crear una potente red social en base a la cual apoyarse para desarrollar aquellas iniciativas que ha podido desplegar junto a quienes han compartido algún interés con él en algún momento, fruto de lo cual se consolidó con posterioridad el desarrollo de una tesis doctoral que había venido madurando durante bastantes años (con algunos altibajos que le obligan a dedicar más tiempo a la investigación) y que no será hasta mucho después cuando la concluya. Será en ella en la que exponga toda esta filosofía docente e investigadora que hasta la fecha había cultivado y defendido, frente a las grandes presiones ejercidas sobre la educación por los diferentes sectores que a lo largo de la historia han tratado de desestabilizarla y de otorgarle diversos matices que, en muchos casos, no había compartido y frente a los cuales ha mostrado siempre su disconformidad y así lo expresa en un proyecto doctoral que es más bien una “hoja de ruta” para el futuro de la Enseñanza Secundaria.

“Estancias he hecho muy pocas, solo tres o cuatro días, pero sí he tenido mucho contacto por carta y (...) sí he tenido siempre mucho contacto con profesores porque he ido siempre a muchos congresos médicos (...) y como a mí me gustaba la enseñanza, siempre tenía contactos con profesionales de la enseñanza de la universidad, ¡aunque fueran de medicina!, pero hablaban de estos temas y también de los institutos”. [EPF3:65]

“Me interesaba hacer la tesis doctoral (...) e hice el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), (...) y luego me encontré que había mucha gente que estaba haciendo lo mismo que yo, (...) fue muy enriquecedor el contacto con los compañeros del norte europeo”. [EPF3:61]

“Un profesor que daba clase aquí me dijo: ¡tú lo que tienes que hacer es pisar el aula!, porque ¿cómo vas a hacer una tesis doctoral si no has pisado un centro?, ¡que contradicción más grande!, y digo: ¡ostrás, me está diciendo la verdad! Me dice: ¡tú sólo conoces las clases de la universidad!, ¿y las del instituto?, (...) ¿tú qué sabes?, ¿cómo vas a hacer una tesis sobre la secundaria?, yo ya había hablado con muchos profesores y muchas entrevistas (...), pero no pisaba el aula con el alumno. (...) Entonces estuve dando clases dos años, eran pocas horas porque me daban las asignaturas en las que había faltado el profesor, (...) y tuve mucho contacto con los alumnos (...), tuve también que hacer un esfuerzo muy grande pues yo le enseñaba lo más profundamente posible, reflexionando, y utilizando las estrategias de aprendizaje que yo había aprendido en libros sobre cómo enseñar las estrategias de aprendizaje (...), y algunos colegas me decían: ¡es que pierdes mucho tiempo con los niños!, pero aquello me sirvió para ver qué era un instituto de verdad y aguantar a los niños y niñas, (...) y saqué muchas conclusiones”. [EPF3:43-44]

Y al igual que lo hace en la tesis, toda esta difícil experiencia con la función investigadora le lleva a configurar una filosofía profesional muy clara y en la que se reflejan claramente, todas las ideas que a lo largo de estos últimos años ha venido poniendo en práctica para mejorar la propia disciplina, mejorar la propia facultad, pero también para dar un impulso a su carrera profesional que hasta ahora en la investigación sigue teniendo más sombras que luces, así como su fracaso de construir un grupo de investigación desde el aula. De ahí que todas y cada una de las iniciativas de las que toma partido, sean propuestas consolidadas en unos fundamentos que se dirigen hacia la mejora de la educación y, por tanto se plantean desde una perspectiva constructiva y no para completar currículos y para forzar al profesorado a ejercer modelos con los que no está satisfecho. Se hace muy crítico con la calidad actual de publicaciones y tesis a que se ven obligado los nuevos profesores, así como las estructuras de la universidades y las normativas del EEES.

“Yo parto de la base de que el que está en el aula tiene que investigar lo que hace él o los compañeros y entonces, a eso se le dice solo investigación, es como una función de la educación, es investigar qué estás haciendo y si están aprendiendo lo que tú quieres transmitir, ¡pero a eso no le decimos investigación!, (...) a eso ¿cómo le vamos a llamar?, ¡enseñanza nada más!, aunque yo creo que la enseñanza tiene que estar investigando constantemente y luego lo otro.

La universidad tiene que tener gente que se dedique a estudiar profundamente y en serio, si me preguntas qué haría yo si yo fuera alguien que pudiera cambiar la universidad, pues de momento, para ir haciendo la transformación, yo soy partidario de hacer las transformaciones gradualmente, introduciría la posibilidad de que en cada departamento hubiese gente que diera clase, ¡exclusivamente clases! y no hiciera investigación ninguna y hubiera gente que investigara y no diera ninguna clase, es decir, yo lo haría así porque hay gente que tiene un valor muy importante para investigar y entonces ¿Por qué tiene que estar dando clases todo el día?, (...). [EPF3:42]

“Así yo tengo amigos (de otras facultades) que hacen cosas muy bonitas y es triste porque dicen: ¡qué bonito te ha salido el artículo!, no ¡qué bueno te ha salido el artículo! y eso dice

mucho, es un signo de lo que está pasando, que se está saliendo uno de la realidad y se podría estar construyendo una sociedad, una escuela mejor; en fin, que hay que investigar desde el estudio y la teoría, pero sin soltar el “arado”. [EPF3:36]

Esta idea en la que la investigación ha de ser el complemento ideal para la docencia, será la que domine sus últimos años en la universidad, será por la que se acabe comprometiendo totalmente con la pedagogía e implicándose de lleno en su reforma y como tal, emergen las grandes preocupaciones que nuestro protagonista alberga con respecto a la educación y que llegarán hasta día de hoy.

Tal será su preocupación, que en multitud de ocasiones ha tratado de formar parte de algún grupo de investigación, de algún que otro proyecto o simplemente de cambiar su escenario de trabajo y trasladarlo a la Facultad de Ciencias de la Educación, donde verdaderamente su trabajo hubiese llegado a tener una mayor concordancia y desde donde podía haberse visto proyectado con más facilidad y hacia un público mucho más cercano a sus propuestas.

“Yo creo que hay muchas cosas que tienen que cambiar en la enseñanza; de base hace falta una actividad, (...) filosófica y sociológica, que se plantee analizar las causas profundas de nuestra situación lamentable, pero yo quise empezar científicamente por el principio (...): ¿Como había que enseñar a aprender para que los conocimientos y las habilidades fueran útiles, para que cuando salieran de aquí le sirvieran para algo, incluso para hacerle disfrutar de ellos? Entonces desde los años 95 me dedico a estudiar todas las teorías de las Estrategias de Aprendizaje, (...)”. [EPF3:61]

“La idea que tengo es que en los departamentos de pedagogía hace falta dedicarse a la secundaria porque cuando el niño llega a la pubertad ya no se estudia o se estudia muy teóricamente en la psicología evolutiva, pero no se sabía lo que pasaba en las aulas de secundaria”. [EPF2:35]

“Y yo desde mis clases (...), mal o bien lo intenté hacer, yo no podía pasar ninguna clase sin reflexionar críticamente, porque cuando terminaba la clase decía: ¿qué he sacado en conclusión?, ¿qué tengo que cambiar? (esto que me pasaba a mí creo que le tenía que pasar a todos los ya docentes profesionales). En ese momento (...) descubrí que la universidad debía de ser “universitaria”, es decir, amplia, y por eso me preocupé también y empecé a hablar con gente de que hacía falta una escuela distinta, unos médicos más cultivados (...)”. [EPF2:37]

“La secundaria está muy abandonada, y he descubierto que la primaria tienen un nivel bajísimo sobre todo de didáctica, tienen que motivar, ver los conocimientos previos, relacionar con otras materias, algo creo que se está enseñando a los nuevos maestros pero todavía tienen un nivel muy bajo, no digo bajo de conocimientos sino de didácticas (...)”. [EPF1:17]

“¿Y por qué falta una formación pedagógica- científica en los profesores?, ¿porque ellos no quieren? ¡mentira!, yo ahora (...) veo un hambre de aprender estas cosas, aprender didáctica, aprender pedagogía, lo tienen pero nadie se lo da, ¿y por qué no se les da?, porque la administración tiene miedo a reformar, yo creo que eso es fundamental”. [EPF2:45]

“En la Facultad de Educación es donde yo he estado más vinculado, más que aquí, porque aquí tengo el despacho, pero yo estoy más allí de pensamiento y sentir, y todo esto lo he hablado con mucha gente”. [EPF1:15]

Aunque no solo estas líneas de investigación serán su única preocupación de aquí en adelante en el marco de la enseñanza superior, sino que además, verá como en los últimos años la propia universidad sufrirá una importante transformación con la llegada del proceso de convergencia europea con la cual va a ser radicalmente crítico.

Esta nueva situación, pese a que supone una importante novedad para la universidad española, para nuestro protagonista las propuestas que en ella se disponen no son del todo novedosas ya que el contacto que ha tenido con algunos de los profesionales que componen esa red social de la que dispone, ya le había permitido ser consciente de cómo se trabajaba en la educación superior en otros países de Europa, con lo cual ha podido comprobar si esto es verdaderamente un avance o no para nuestro sistema educativo de educación superior. Y justamente en este sentido, a raíz de la experiencia acumulada, apunta a que esta reforma no se adecúa especialmente a las características de un sistema educativo en el que las grandes diferencias con las propuestas europeas provocan la aparición de algunas incompatibilidades y lagunas en la adaptación de dicho modelo, de ahí que se muestre especialmente crítico con ello y diferencie entre aspectos positivos y negativos que traslada este escenario a la universidad española.

“Las consignas de Bolonia, que más que un avance en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la formación de los futuros profesionales, que es lo que debía de ser la universidad, creo que toda esta estructura que nos han impuesto desde Europa, que no digo yo que cada una de estas consignas de Bolonia tienen algunas cosas que son evidentemente positivas (el doctorado te sirve para aprender, las publicaciones te sirven para investigar, los másteres te enseñan algo más de lo que has aprendido en la licenciatura o el grado), pero el conjunto globalmente impide el que tú (profesor de educadores) te dediques a una tarea que es el aprendizaje de los futuros profesionales y eso lo descubro dando clases en la Escuela de enfermería”. [EPF2:29]

“La estructura de Bolonia y de la universidad española hace que lo más florido y lo mejor de la vida de un profesor, sus primeros años, donde está aprendiendo continuamente y aprendiendo a enseñar, ¡y que se tenga que dedicar a publicar cuando la mayoría de las publicaciones que se están haciendo, lo dicen las estadísticas, no yo, no sirven para nada!, y creo que esto no puede seguir así”. [EPF3:43]

“Veo tres o cuatro cosas importantísimas, como es el que yo me pueda ir a tal sitio, otra cosa importantísima es que se valore el tiempo del profesor (...), el intercambio de facultades y aunque la gente no sabe lenguas (...) pero creo que en el futuro va a funcionar mejor (...), y eso ahora es muy beneficioso, conocer Europa y otros países, eso es bueno porque da cultura, ¡ahora!, ¡que aprenden allí mucho mejor...! (...)

(Como aspecto negativo considero que para) que el alumno se busque su autonomía, para eso tiene que cambiar la primaria porque los alumnos no saben leer, ¡no saben leer! (¡no leer y entender lo que leen, sino leer profundamente!), ¡no están acostumbrados!, ¡ni saben escribir, ni hablar, tienen una idea y no la saben expresar!, y todo eso hace que el profesor de la ESO tenga que intervenir ahí y somos los que resolvemos ese problema (...), ¿Cómo pueden estudiar

solos en la universidad sin el profesor, y el profesor ser solamente un vehículo, un orientador, un ayudador? (...).

A los profesores está muy bien que se les valoren las horas que dedicamos a corregir, a preparar las clases (los que las preparamos), innovar año tras año los conocimientos que les damos a los chiquillos, a seleccionar un currículo distinto, etc., ¡todo eso son horas! y ahora lo valoran, eso me parece muy bien y también veo bien que tú le puedas decir al alumno: ¡tú tienes sesenta horas para estudiar los temas que se han dado en clase, o que tiene el programa!, ya que antes no se podía decir eso, (...). Entonces yo creo que Bolonia está fracasando porque será para un país mágico o no sé qué, creo que está pensado para gente que está en colegios que no educan para la vida pero enseñan para ser buenos técnicos” [EPF3:56-57]

“Yo creo que lo que hay que hacer es “saltarse a la torera” las normas, porque si no, lo de Bolonia es una barbaridad que no pueden conseguirlo porque necesitaríamos una secretaria que pasara las notas de los alumnos, que corrigieran becarios como hay en todos lados, ¡así sí que se puede hacer Bolonia!, pero como ahora está no da tiempo, entonces la única solución que yo veo es no hacerlo, no seguir las normas, saltártelas pero con prudencia, que yo no creo que haya que hacer el héroe, pero sí siempre que se pueda (...).” [EPF3:60-61]

Quizás de todos estos aspectos, en el que más contrariedad encuentra nuestro protagonista sea en la devaluación que ha sufrido la docencia con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior y el consecuente incremento en la relevancia de la investigación, pero pese a ello reconoce que en algún caso este nuevo paradigma sí que aporta algunas ideas relevantes para la función docente del profesor universitario, concretamente para la acción tutorial, pues uno de los grandes principios que se defienden desde Europa es la figura del profesor universitario como tutor y guía del proceso de aprendizaje del alumnado.

La tutoría universitaria: entre lo académico y lo personal

Para nuestro protagonista, la tutoría ha sido utilizada desde sus inicios en la Escuela de enfermería como un recurso fundamental con el que aproximarse a sus alumnos. Una aproximación que fundamentalmente se ha centrado en aspectos académicos pero en la que también lo personal y lo profesional se han convertido en algo muy importante para llegar a conocer al alumnado en todas sus dimensiones, no ya solamente dentro del aula, sino también fuera de ella, lo que en más de una ocasión le ha generado dificultades en su ejercicio pero también muchas satisfacciones, puesto que su modelo profesional desde siempre se ha caracterizado por mantener una cercanía con el alumnado y por un trato sincero.

“Yo creo que abro las puertas a que la gente tenga confianza conmigo, me parece que es lo que he conseguido, abro las puertas a que el “chaval” tenga un amigo y me parece que a mí solo me conoce la poca gente que venga a tutoría (...), me encuentran a mí como un amigo aunque no sea la función, porque la función es enseñarle lo que no saben o que aprendan mejor, en definitiva, orientarles.

Después he tenido muchos conflictos cuando me he puesto a quererles resolver problemas, pues ¡en esto es una cosa que también he tenido mucho fracaso, en las tutorías!: como yo tenía confianza con la gente, pues yo ya me atrevía a decirle: ¡deja el trabajo o deja la carrera!, si estás trabajando y te convienen más trabajar, deja un año la carrera, ahorra y luego sigue,

porque tú no eres capaz y eso sí me lo admitían (que le dijera esas cosas de orientación profesional o como estudiante), pero he tenido muchos conflictos, ya que es que llegaba a decirles: ¡es que creo que tienes que dejar la carrera!, y luego me he arrepentido porque me la he encontrado en el hospital y me han dicho que era una magnífica profesional y yo le había dicho que dejara la carrera porque creo que con la formación básica que tenía no era capaz de salir, de aprobar y tenía que hacer yo la contradicción de aprobarla sin saber (porque era buena chica, etc.) y decirle cómo era su futuro; y eso ha sido un fracaso para mí, por cómo hablo y me hago amigo en seguida”. [EPF3:55-56]

“Una cosa que he hecho durante por lo menos siete años, es que la primera semana he estado conociéndolos bien, anónimamente (...) para que me dijeran la verdad, y entonces me han dicho: yo nunca me he drogado, el sentido que tienen de la religión, de las creencias, de sus ilusiones, etc. (...), y eso lo he hecho con mucho interés porque soy curioso (...) y así llego a tener confianza con los alumnos, y los alumnos no me rechazan por eso, pues yo no me pongo en plan de “profesor-padre”, ¡hombre! si me dice: yo la cocaína la tengo tomar porque si no, no puedo, entonces le digo que si le puedo ayudar le ayudo, y en las tutorías yo lo he hecho mucho, o quedar por la tarde y salir a tomar algo, y eso la gente lo agradece”. [EPF3:54]

Con lo cual, nos encontramos con un profesor cuyo modelo tutorial, desde un primer momento, ha apostado por estar muy centrado en la figura del alumno de forma íntegra (donde lo académico se tornó muy importante pero donde lo personal y lo profesional tenga también cabida), pero en el que independientemente de su esfuerzo por mantener esta idea en su práctica profesional, han sido los propios alumnos los que por sus características y nivel académico por una parte, y por sus intereses profesionales de cara a una rápida colocación en el mercado profesional por otra, en mayor medida han ido cada año otorgándole un cariz mucho más academicista a la acción tutorial y optando por minimizar un tipo de interacción tan de carácter personal-profesional como la que en un principio propone en sus clases.

“Yo cogí una época en la que los alumnos venían a la tutoría exclusivamente a la hora de los exámenes, ahora veo que también ocurre igual, y nunca lo he permitido, ya que yo les ponía todo lo que era burocrático: programa, bibliografía, todo por escrito e incluso muchas veces les ponía las páginas de donde tenían que coger notas para que no perdieran el tiempo, los horarios, cada día qué íbamos a hacer, cómo íbamos a dirigir el día, le dedicaba mucho tiempo a eso y lo copiaba de un año para otro pero cambiaba un poco; (...) yo les decía: cómo va a ser el examen te lo voy a poner por escrito y lo tienes ahí, tú míralo, o sea yo no le permitía perder el tiempo ni un minuto, yo no le contestaba.[...]

Una cosa a lo que yo he dedicado mucho la tutoría es a los alumnos que están atrasados, y sin yo decírselo (...), (con todos no lo podía hacer) los llamaba a la tutoría: ¡tienes que venir a tutoría porque tengo que consultarte una cosa!, y les decía: ¿tú no te estás enterando?, ¿no?, y decía: ¡no me estoy enterando!, y le preguntaba el por qué, le decía: ¡vamos a poner un plan! y aprovechaba las tutorías para ponerle planes (es que entran 1/3 por formación profesional (...)) y esa gente tienen muchos conflictos porque tienen una formación muy distinta a la formación general del que vienen de bachillerato, aunque técnicamente están más familiarizados), y a esa gente le he dedicado mucho tiempo, le tenía que dedicar más tiempo a que conectaran con la universidad e incluso, los mayores de veinticinco años (...) y entonces, siempre había gente que no tenía ni idea ni de leer ni de escribir, no tenía conocimientos básicos porque era gente que no había estudiado y otros que venían de letras y no sabían nada (...) y entonces lo resolvía

(...) cuando aprendí a hacer los libros programados (para que no tuvieran que venir tanto a la tutoría), es una cosa muy americana que nos enseñaban en la facultad, como un tipo de pedagogía (...) y eso es lo que utilizaba en tutorías porque es que las tutorías se me rellenaban con esta gente (...) y a eso le dedicaba un tiempo especial (...).

En la Antigua Escuela de ATS, se inventó que seleccionábamos a los alumnos, le hacíamos un examen previo (todavía no estaban las normativas actuales como hay en muchas universidades que tú para estudiar medicina te hacen un examen para ver si tienes condiciones, no solamente conocimientos, que también, sino condiciones/ cualidades para medicina o jurisprudencia) (...), para lo que había un equipo externo (...) y creo que salieron unos alumnos completamente distintos a cuando ya empezó la racha de los que venían por las notas, ¡infinitamente mejores! y eran gente a lo mejor con menos formación de conocimiento que los que ahora vienen, gente que quería estudiar enfermería y había terminado la formación de la escuela y ya está (...). Entonces la corrupción ha sido a peor porque entra mucha gente que lo que quiere es sacar el título para colocarse, porque los profesionales de enfermería se colocan mejor que en ninguna profesión (...). [EPF3:51-53]

Por lo tanto, ante las características del alumnado que accede a la universidad, el modelo de tutoría ha evolucionado claramente y se divide fundamentalmente entre dos espacios y dos estilos de agrupamiento muy diferenciados: por un lado el aula, donde trata de promover tutorías grupales a través de las cuales integrarse en el trabajo del alumnado y ser participe tanto él como el resto del aula del aprendizaje de los propios estudiantes, y por otro lado el despacho donde atiende las tutorías de carácter individual, donde desarrolla gran parte de esta labor y en la que encuentra esta cercanía y confianza con el alumnado que en el aula sigue echando en falta. La tutoría individualizada y en el despacho, es quizás el reducto que queda de aquel modelo que imprimía en sus orígenes y que poco a poco se ha venido debilitando y en el que las tecnologías no han tenido especial cabida.

“A mí me hubiese gustado meterme en un grupo, ¡que estén haciendo un trabajo y meterme en el grupo!, pero me han rechazado y, quizás haya sido por mi carácter que no les haya gustado o que no me vieran allí hablando con ellos de sus cosas, ¡pero en el despacho no!, aquí me dicen de todo, me hablan con naturalidad de todo”. [EPF3:54]

“Después otra cosa, algunas veces me interesaba hacer tutorías grupales de cinco o seis personas por grupo, pero en general le he dedicado más tiempo a las tutorías individuales que a las grupales”. [EPF3:51]

“No he utilizado mucho las tecnologías para la tutoría, ha sido más personal, pero a mí me dicen los compañeros que ya se ven obligados a hacerlo, aunque empecé a hacer un trabajo de investigación para ver qué hacían con los correos que los alumnos les ponían en la plataforma a los profesores y casi todos eran burocráticos: ¿a qué hora es el examen?, ¿cuántas preguntas van a entrar en el examen?, ¿cómo es el cambio de tutoría para el mes que viene, porque parece que han dicho que vas a cambiar?, y cosas así, ¿de qué capítulo pertenece tal contenido?, ¡pues míralo en el programa!, y ésa es la impresión que tengo, de que es un fracaso completo (...); ¡ah!, ¿Y el tiempo que pierden los profesores en contestar? (...), yo digo que no contesto más que a preguntas académicas, y lo que es burocrático (horarios, etc.), y rutinario, ¡búscalo tú!, y para eso hace falta un programa bien hecho, por escrito y que lo tengan y que lo miren”. [EPF3:56]

Aún con todo ello, reconoce que no ha sabido sacar partido todo el partido posible a su labor tutorial y de ahí que en los últimos años, frente al gran cambio de actitud que parece haber adoptado el alumnado (cada vez es más resultadistas y por tantos menos preocupados por la cultura) ha decidido promover la participación del alumnado en sus tutorías de forma intencionada, tratando así de minimizar en lo posible la dirección y tratamiento que parece haberse hecho de la tutoría por parte de los alumnos y del profesorado, pues en estos últimos también se ha visto un estancamiento y en algún caso una involución.

“Los alumnos han mejorado, digamos que en los últimos veinte años, (...) de tal manera que los primeros eran más “empollones” que ahora pero menos formados en todos los sentidos, menos formados en el sentido de que cada vez estudian mejor, tiene más interés (...), aunque echo de menos que son menos cultos, han mejorado en el sentido que traen interés y tal, pero no tienen cultura ninguna, es decir, a lo mejor estudian mejor la historia que antes, estudian mejor las matemáticas que antes, estudian mejor la geografía que antes, pero no tienen cultura, cada vez tienen menos cultura general, que yo creo que es importante para un profesional y un universitario (...), no leen, no van al cine, ¡ni leen con los ebook!, y además yo noto que la informática, el Twitter y el whatsapp, etc., hacen que tengan un lenguaje muy poco reflexivo, poco profundo y pasan de una cosa a otra, están como recibiendo muchos flashes pero luego no saben de nada”. [EPF3:53-54]

“Por eso para mí la tutoría últimamente era fundamental, provocaba que vinieran a las tutorías pero no diciéndoles: ¡tenéis que venir a las tutorías porque lo voy a valorar!, sino que lo provocaba poniéndoles problemas que no podían resolver ellos (...) y les decía: ¡buscadlos como podáis!, en internet, biblioteca, preguntando a los compañeros, ¡buscadlos! y entonces, les provocaba que tenían que venir y decir: ¡dime ya de una vez qué pasa con esto!, porque yo quería que viniesen a tutoría porque creo que aprenden mucho los alumnos en tutoría. Pero que en general se está abusando de las tutorías, pues ¿las tutorías en la práctica para qué sirven?, para que yo pueda publicar artículos y para yo dedicarme a estudiar (las horas de tutoría es donde yo más he estudiado porque no venían los alumnos) pues los alumnos no vienen y hay que provocarlos para que vengan”. [EPF3: 51-52]

“La tutoría en general es un fracaso, la mía también. Aquí no ha venido la mayoría a preguntarme que le explique algo, ¡el porqué de algo!, o ¿qué te parece un libro que estamos leyendo?, o he leído esto, ¿tú crees que merece la pena? No hemos sabido hacerlo (yo tenía que provocar que vinieran a la tutoría) y ahora, ya jubilado, las tutorías que yo hago son tutorías fuera de lo normal, o sea, que vienen aquí cuando les da la gana y como doy algunas clases, les digo “en el despacho estoy para todo lo que queráis” (...) y alguno viene, ¡y eso es lo que yo creía que tenían que hacer con los demás profesores!, pero no lo hacen porque los tienen que examinar. ¡Y el examen, eso no sé cómo pero hay que cambiarlo porque se pierde la conexión!, yo lo noto ahora que conmigo tienen unas relaciones que no tenían cuando los tenía que examinar (...).

Además, siguiendo con la estructura de tutoría que tenemos ahora, ¡desde luego no!, esto está fallando y las tutorías ahora mismo no están sirviendo para nada, a no ser que haya alguien tan inteligente que sea capaz de que los alumnos la utilicen, que yo no he sido capaz (...). Las tutorías actuales, las que marcan las normas, no sirven más que para que el profesor esté tranquilo y pueda publicar, estudiar o preparar las clases, ni es tutoría ni nada”. [EPF3:55]

“Aquí lo que hay es un horario de tutorías muy riguroso, porque (...) se ha llamado la atención a la gente que no viene a tutoría y los alumnos se dan cuenta y nos denuncian: ¡he venido a tutoría y no estabas...!”. [EPF3:56]

No obstante, pese a que parece ser que para el desarrollo de la función tutorial entre el profesorado de su facultad aún no se ha encontrado una manera con la que imprimirle mayor utilidad a esta función del docente universitario por una parte y, por otra, el hecho de que estos estudios no hayan sido universitarios hasta hace relativamente poco tiempo y la investigación haya mantenido otro cariz más técnico y no tan pedagógico, desde hace ya unos años se viene haciendo un gran esfuerzo para mejorar en todos los sentidos y ofrecer a los profesionales de enfermería una educación de calidad, apoyada en la investigación y orientada a través de un proceso tutorial con el que atender todas aquellas posibles incidencias que pueda albergar el estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje.

De todas formas, sigue quedando mucho por hacer y la propia Universidad de Huelva cuenta con diferentes servicios de apoyo a la orientación del alumnado que, pese a no ser muy utilizados sí que podrían ser beneficiosos tanto para los alumnos como para el profesorado a la hora de intercambiar información y plantear alternativas. Por esto, sigue creyendo que hay que cambiar en la universidad las evaluaciones para que incluyeran el desarrollo intelectual y crítico; introducir cierta evaluación externa de los aprendizajes y quizás que los tutores fueran vinculados a personas concretas (mentores) con los que estuvieran varios cursos, además del profesor de cada asignatura; además de tener claro que todo esto pasa por partir de la introducción de la tutoría en secundaria en donde solo existe en las normativas.

“La enseñanza es muy buena, yo puedo comparar esta escuela con otras (...) y la idea que yo tengo es que esta escuela es magnífica, ¡bueno, magnífica no! (yo es que soy muy crítico), es una escuela que está por encima de todas las Escuelas que hay actualmente de Enfermería en España, y además veo que los alumnos nuestros cuando van a otro país (...) y como tiene buena fama, pues entran (a veces se cuele gente mala), lo cual quiere decir que estamos dando una enseñanza profesional muy buena. Aunque critico que todo el que entra sale, ¡y eso no pasa en ninguna facultad ni ninguna universidad del mundo!, ¡pero aquí sí!, se suspende, repiten, pero al final gente malísima sale, ¿porqué?, pues yo creo que porque cada facultad tiene sus características, y yo le digo a los compañeros y compañeras que son muy madres/padres (...), entonces ése es el fracaso nuestro más grande y la gente lo sabe y dice: bueno como mi padre puede pagar pues yo venga otro año y otro año; después los que repiten, ¡no aprenden más porque repitan!, algunos sí (...), pero la mayoría de los que repiten es que son tan malos que por mucho que repitan al final los tienes que aprobar o se van a otra universidad”. [EPF3: 58-59]

“¿Mis compañeros?, creo que no son capaces de hacer lo que yo he hecho toda mi vida, que es saltarme a la torera muchas cosas, son muy rigurosos con las normas muy poco audaces, quizás porque las direcciones de los centros han sido muy normativistas, son rigurosos y rigurosas y, eso les hace que no sean capaces de hacer un cambio en la escuela, la escuela se hace conservadora porque si no hay cambios ni evolución lo que hay es involución, lo que hace es repetir siempre lo de siempre; y después con lo de Bolonia, como son tan normativistas, no les da tiempo a investigar, es curioso que grandes investigadores (...) han dejado de investigar y casi se confiesan, parece que tienen que buscar un cura para confesarse porque han roto la tutoría ya que no han ido porque tenían que escribir un artículo y les digo: ¡déjalo!, y no tienen

agilidad, no han luchado, son generaciones que no han conocido lo que era luchar (...) y a eso me enseñaron: cuando las estructuras son corruptas hay que darles un rodeo (...)”.[EPF3:59-60]

Así pues, es decididamente defensor de una mayor autonomía, lo que no está reñido con “rendir cuentas” como funcionarios públicos, a pesar de los nuevos aires liberales y en paralelo a este pensamiento y a estos últimos años por los que discurre el nuevo siglo, en los que se suceden nuevas directrices europeas en la universidad, nuestro protagonista culminará finalmente el proceso investigador que había iniciado años atrás para así dar por concluida su tesis doctoral y varios años después, le llega uno de los momentos más lúgubres de su trayectoria vital y profesional, le llega el momento de la tan temida jubilación y con ella se suceden diversas experiencias vitales que le abruma y le hacen caer en un profundo océano de sensaciones encontradas del que más pronto que tarde trata de escapar.

UN OCASO REPLETO DE LUZ

Nuestro protagonista de forma precipitada pasa de estar trabajando por y para la universidad a no poder volver a enseñar, convirtiéndose ello en una de las experiencias más negativas e incomprensibles que ha vivido, pero de la que rápidamente escapa gracias a su espíritu luchador y perseverante y volverá de nuevo a la universidad en calidad de colaborador.

Recupera de nuevo las ganas de proseguir en aquello en lo que estaba investigando hasta el momento y al mismo tiempo, emprender nuevos retos que le permitan no solo ofrecer conocimientos al alumnado sino colaborar y seguir apoyando a una escuela de la que ha formado parte durante gran parte de su vida y que le ha visto crecer en lo personal y en lo profesional. [– (...) me hace partícipe de todas aquellas coyunturas laborales en las que aún está inmerso y que en la práctica totalidad de las ocasiones lo hace sin ningún tipo de retribución, sino que lo hace más bien por el amor que profesa hacia los determinados campos de conocimientos en los que día a día profundiza y actualiza su bagaje cognoscitivo–] [DPF1:35]

“Yo tengo el convencimiento que lo que me mantiene a mí vivo es el trabajo, ¡y no digo el trabajo de hobby! (...), sino que yo tengo una responsabilidad en la escuela (...) entonces es una obligación y lo que me da vida; después el trabajo de investigación porque es lo que puedo hacer más ahora, totalmente dedicado a la investigación”. [EPF3:42]

“Entonces ese deseo de más cultura y de otras verdades creo yo que me ha seguido hasta ahora, todavía me pasa igual (...), y ahora me dice la gente: ¿porqué te metes en estos líos cuando estas jubilado?, y les digo: es que tengo el deseo de buscar otras cosas nuevas, otras verdades, y descubrir lo que he estado haciendo mal, descubrir que he estado treinta y cinco años de profesor haciendo mal algunas cosas y me da pena no haberlo descubierto antes”. [EPF1:5]

“Ahora mismo estoy totalmente convencido que se puede enseñar y ojala me dejaran a mí en la universidad enseñar a los profesores cómo tienen que hacer estas cosas que yo ya sé, pues yo lo he aprendido (¡esto es triste!), y te dicen: ¡No!, no puedes dar clases porque no te podemos pagar y no te podemos dejar en el máster porque no tienes la tesis, y cuando la tengo no puedes dar clase en el máster porque le quitas el puesto a Manuel que está empezando, ¡y es así!, con

muy buena voluntad, pero es una corrupción de la universidad, ¡y no somos muchos los que hemos aprendido y tenemos una experiencia que está desperdiciada!. [EPF3:45]

“Ahora mismo me gustaría dedicarme a la formación del profesorado en general (...), y ya estoy dedicado a eso, ése es mi futuro profesional; como persona te diría otra cosa, pero como profesor de la universidad eso, pues ya estoy esperando que haya un movimiento serio, no solo para salir a la calle a protestar, sino a cambiar (...), y tengo ganas de hablar con los profesionales del CEP para decirle que tienen que ayudar a esta gente (...).”[EPF3:59]

“Yo me considero ciudadano del mundo y universitario, en el sentido más amplio del término, a mí me da pena que los pedagogos no funcionen (...), me parece que al pedagogo le están sacando funciones como orientadores, que no digo yo que no hagan falta orientadores, como hacen falta trabajadores sociales o psicólogos, ¡por supuesto!, pero me parece que es una falsa salida del pedagogo aunque es una de sus funciones, pero su presencia en la educación debía de ser distinta, ¡es que deberían de ser todos los profesores de la Secundaria “pedagogos-psicólogos-orientadores”, es decir, que tuvieran una formación pedagógica y que fueran orientadores de los alumnos aunque hubiera algún profesional muy especializado como apoyo (...) para eso que ocurre con los profesores que se tienen que dedicar a hablar con los padres y las familias, y ahí deberían de estar los pedagogos (...).”[EPF3:36]

Es así como el Profesor “F”, siendo muy consciente de sus logros personales y de las posibilidades que le ofrece el destino, continua en la senda de la enseñanza aportando cada día a este escenario, tan convulso como estático, su granito de arena con el que ofrecer nuevas posibilidades e invitar así a los más jóvenes a sumarse a una causa por la que él ha venido luchando desde sus primeros contactos con el universo de la educación: una reforma profunda de todo el Sistema Educativo.

“Estoy a punto de cumplir ochenta años y la naturaleza me ha dado lucidez de momento, pero no soy tonto para volver a luchar ahora para buscar un grupo, pero yo si quiero, y sobre todo con gente joven, porque la gente de mi edad yo lo veo que están ya por decir: ¡yo ya he trabajado bastante! (...), ¡hombre, es que la edad nuestra ya es para hacer footing o ir al gimnasio, o leer tranquilamente lo que nunca has podido leer!, y es verdad, tengo el derecho de hacer esas cosas porque lo he jugado, pero tengo el convencimiento que lo que me mantiene a mi vivo es el trabajo”. [EPF3:42]

Algunas de estas aportaciones de cara a seguir trabajando para la educación se resumirían en el descubrimiento a través de sus investigaciones (casi todas a partir de las Universidades escandinavas) de la Neurociencia Educativa y la impresionante fuente de aplicación práctica a la Didáctica y al proceso de aprender que ésta tiene, junto con las evidencias que posibilitan las herramientas tecnológicas empleadas en su desarrollo (realidad que está llevando a la práctica a través de un programa experimental en la Educación Secundaria donde ha encontrado una gran colaboración entre el profesorado y de la que está obteniendo frutos interesantes de cara a la mejora de esta etapa de enseñanza); y en segundo lugar, la entusiasta dedicación durante los últimos tres años a la composición de un libro sobre la calidad del aprendizaje, pero aunque se confiesa todavía lleno de lucidez mental, energía, impulso y nuevas ideas y proyectos,... le queda cierta amarga sensación de estar despilfarrado por la estructura injusta y absurda del Sistema.

“Yo ahora mismo me estoy especializando en la neurociencia, hace ya cuatro o cinco años y lo voy a hacer mejor porque siempre he intentado tener una buena cultura general y luego, una formación de la didáctica también general, ¡y ahora ya puedo ser buen especialista!; y yo no estoy en contra de la especialidad, lo que no me parece que se pueda es construir ninguna estructura de la educación como especialista, de eso sí que estoy convencido, es más, (...) no creo que por ser un buen especialista, que creo que he llegado a serlo, daría mejor las clases que el chico que estudia biología y que llega a dar las clases. No creo que de mi especialidad, exageradamente especialista, sirva más para mejorar la enseñanza”. [EPF2:22-23]

“En la neurociencia, tú puedes ver cómo actúa el cerebro del alumno en una pantalla y eso hasta ahora no pasaba, podemos descubrir lo que estábamos haciendo bien de toda la vida pero también algunas cosas que estábamos haciendo mal (...); luego entonces descubro que la enseñanza tiene que ser mucho más lenta que la que hay actualmente y no ir de una clase a otra, a otra y el niño no tiene tiempo de lo que yo digo en la tesis, “la digestión de los conocimientos”, los conocimientos tienen un tiempo en el que se tienen que digerir (...). Y estos conocimientos adquiridos, lo que nos ha llevado recientemente a ofrecerlo a los IES (Institutos de Educación Secundaria) más cercanos (...) y con eso han conseguido ver y evidenciar cómo realmente el niño aprende, pero no he visto ninguno que se haya dedicado a ver cómo el profesor enseña, y por ahí voy yo”. [EPF3:63]

Por lo tanto le dejamos seguir trabajando en su despacho, rodeado de los libros que actualmente se encuentra estudiando y cargado de grandes ilusiones y esperanzas con respecto al desarrollo de la educación en nuestro país y deseoso de seguir formando parte de la historia de una Universidad y de una escuela por la que ha dado todo, para la que sigue dando gran parte de su tiempo y la que en definitiva le mantiene viva la llama de un sueño cumplido por un profesional de la salud pero con vocación y alma de educador.

BLOQUE III

TRIANGULACIÓN Y FASE FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

“Se puede analizar el pasado pero hay que diseñar el futuro.”

(Edward de Bono, 1967)

INTRODUCCIÓN

Una vez reconstruidas las historias de vida de cada uno de los profesores universitarios participantes en este estudio y dejado constancia de ello en el capítulo anterior, a continuación damos paso a una nueva fase en la investigación desde la que pretendemos abordar tres metas destacadas:

En primer lugar, abordamos un capítulo (6) destinado al acceso del contenido más relevante e intrínseco a cada una de las historias de vida. Se trata de un análisis muy esquematizado donde se puede apreciar claramente y de un simple golpe de vista cuáles son los argumentos referenciales más destacables de cada uno de los relatos biográficos-narrativos para lo cual, utilizamos las diferentes dimensiones y categorías empleadas en el proceso de categorización de la información recabada en las entrevistas para, a partir de ellas destacar los contenidos más relevantes asociados a las mismas en cada historia de vida y evidenciarlo mediante la selección de un fragmento de relato emitido por el profesorado.

Tras este análisis diferenciado por cada uno de los casos objeto de estudio, el capítulo concluye con un segundo análisis desde el que se busca una mayor triangulación de la información y, para ello, procedemos a sintetizar en base a las diferentes dimensiones y categorías de referencia aquellos datos particulares y/o comunes a los diferentes relatos que de un modo u otro han de servir para acceder a una información mucho más sinérgica y desde la que mostrar los principales núcleos temáticos de análisis con los que abordar la respuesta a los objetivos inicialmente marcados.

En segundo lugar, el siguiente capítulo (7) va un paso más allá y a partir de los núcleos de referencia marcados en el capítulo anterior, tratamos de poner en consonancia los resultados obtenidos en el proceso de investigación llevado a cabo con las evidencias teóricas que de una forma u otra pueden o no dar cabida a dichos resultados. Se trata pues de un proceso de discusión de la información obtenida y del planteamiento de unas conclusiones en base al marco teórico de referencia para tratar de responder de una forma más exhaustiva a los objetivos iniciales de la investigación.

A esto último, ayudará un apartado de reflexión con el que investigador trata de evidenciar de alguna manera, el proceso de aprendizaje que ha supuesto el desarrollo y la toma de contacto con un trabajo de las características del que se presenta. De alguna manera se muestra lo positivo de los resultados hallados de cara a la mejora de la profesión docente universitaria en alguien que está iniciando dicho recorrido.

Finalmente, en tercer lugar, se abre al lector un último capítulo (8) desde el que recoger de forma panorámica algunos de los aspectos ligados a esta investigación y que sirven para comprender el proceso y a modo de recapitulación vislumbrar el grado de alcance y limitaciones que ha experimentado el investigador en el desarrollo del estudio, las posibles líneas de acción futura anexas a dicho trabajo y aquellas producciones que del mismo se han obtenido a través de diferentes medios de difusión científica.

[6]

ACCEDIENDO A LAS
ENTRAÑAS
DE LAS
HISTORIAS DE VIDA



ÍNDICE

Introducción	461
6.1. Análisis del Caso de la Profesora “A”	463
6.2. Análisis del Caso del Profesor “B”	469
6.3. Análisis del Caso del Profesor “C”	475
6.4. Análisis del Caso de la Profesora “D”	481
6.5. Análisis del Caso del Profesor “E”	487
6.6. Análisis del Caso del Profesor “F”	493
6.7. Análisis comparativo de los Casos estudiados	499

INTRODUCCIÓN

La estructura en la que se ha dispuesto el presente capítulo nos permite adentrarnos en las entrañas de cada una de las historias de vida presentadas en el capítulo anterior. A través de un doble proceso de análisis categorial, presentamos los principales resultados obtenidos durante el proceso de interpretación de la información asociada a cada uno de los relatos del profesorado.

En la primera parte de este proceso de interpretación de la información, empleamos las diferentes dimensiones (*condicionantes personales y contexto socioeducativo; trayectoria formativa; trayectoria profesional; construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico; conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría*) y categorías de análisis (*el contexto socio-político; la familia; el ámbito educativo; la formación profesional inicial; las vivencias; la experiencia profesional; las señas de identidad profesional; pensamiento pedagógico; carga docente; metodología docente; investigación; la tutoría*) establecidas para el proceso de construcción de las historias de vida, como recursos desde los que acceder a los datos más relevantes de cada una de éstas; cada dimensión y categoría actúa como eje principal de un esquema conceptual en el que se recogen, tanto las apreciaciones realizadas por el investigador a partir del análisis del relato de cada docente, como fragmentos textuales extraídos de los propios relatos que tratan de evidenciar y apoyar las interpretaciones y síntesis que el investigador ha realizado para cada una de las categorías y dimensiones analizadas.

La segunda parte del proceso de análisis de información parte del trabajo realizado en la primera parte; en esta ocasión, se diseña una triangulación de los datos obtenidos, a partir de cada una de esas dimensiones y categorías ya citadas, para tratar de mostrar aquellos elementos comunes y diferenciadores a los relatos del profesorado y disponer de los núcleos temáticos fundamentales desde los que afrontar con posterioridad la discusión de resultados. A través de las distintas tablas que se han elaborado de una forma sintética y esquemática, a la vez que explicativa, pretendemos evidenciar la potencialidad que determinados acontecimientos/factores poseen en relación al desarrollo personal y profesional del profesorado universitario.

En definitiva, con este doble procesamiento de la información rescatada de los diferentes relatos, disponemos de un marco de análisis bastante sintético y aproximado a los núcleos principales de discusión emergidos durante los diferentes momentos por los que ha discurrido la investigación y al mismo tiempo, sentamos las bases desde las que redireccionar el trabajo hacia su fase final.

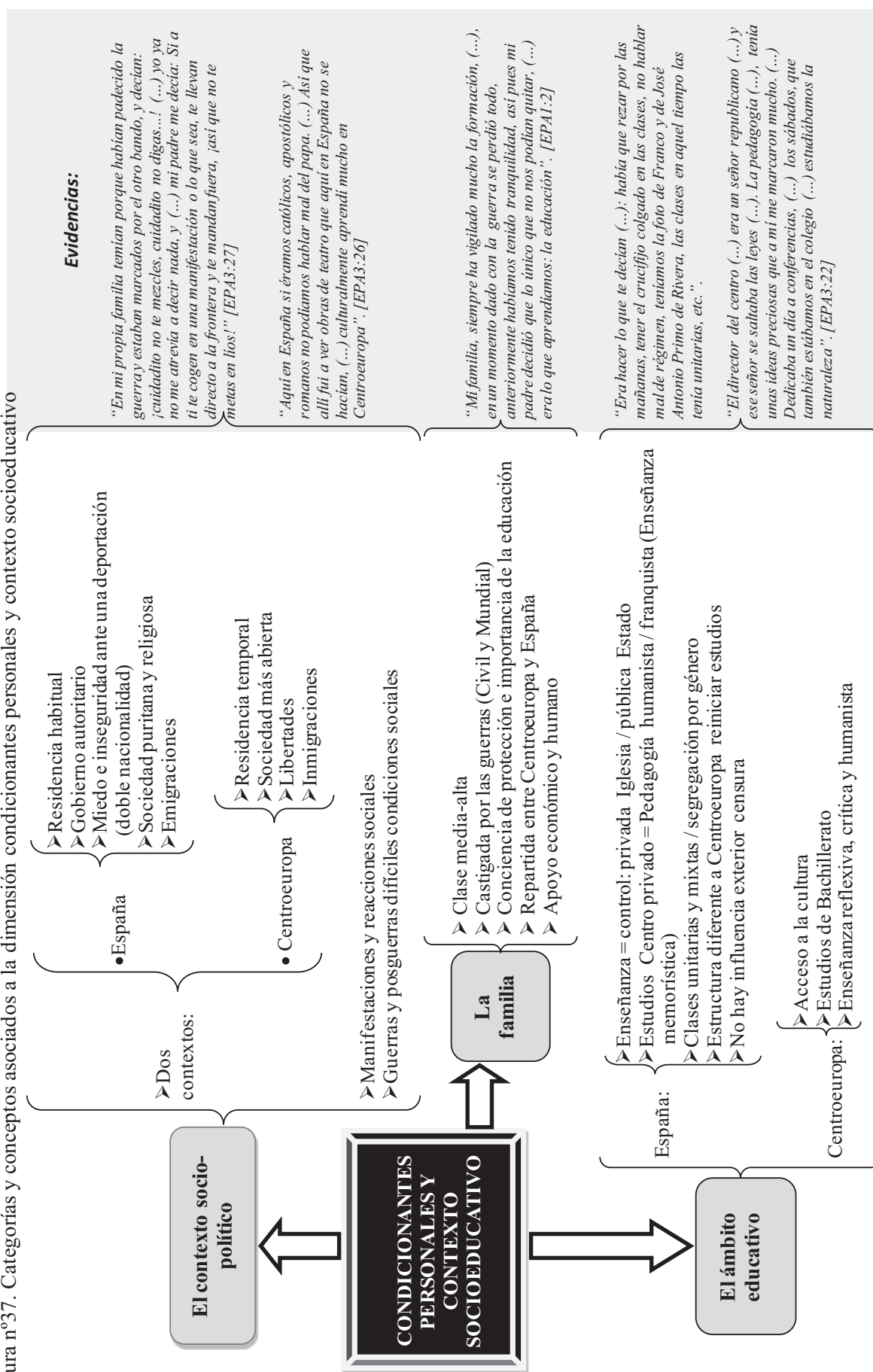


6.1.

Análisis del Caso de la Profesora “A”



Figura nº37. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo



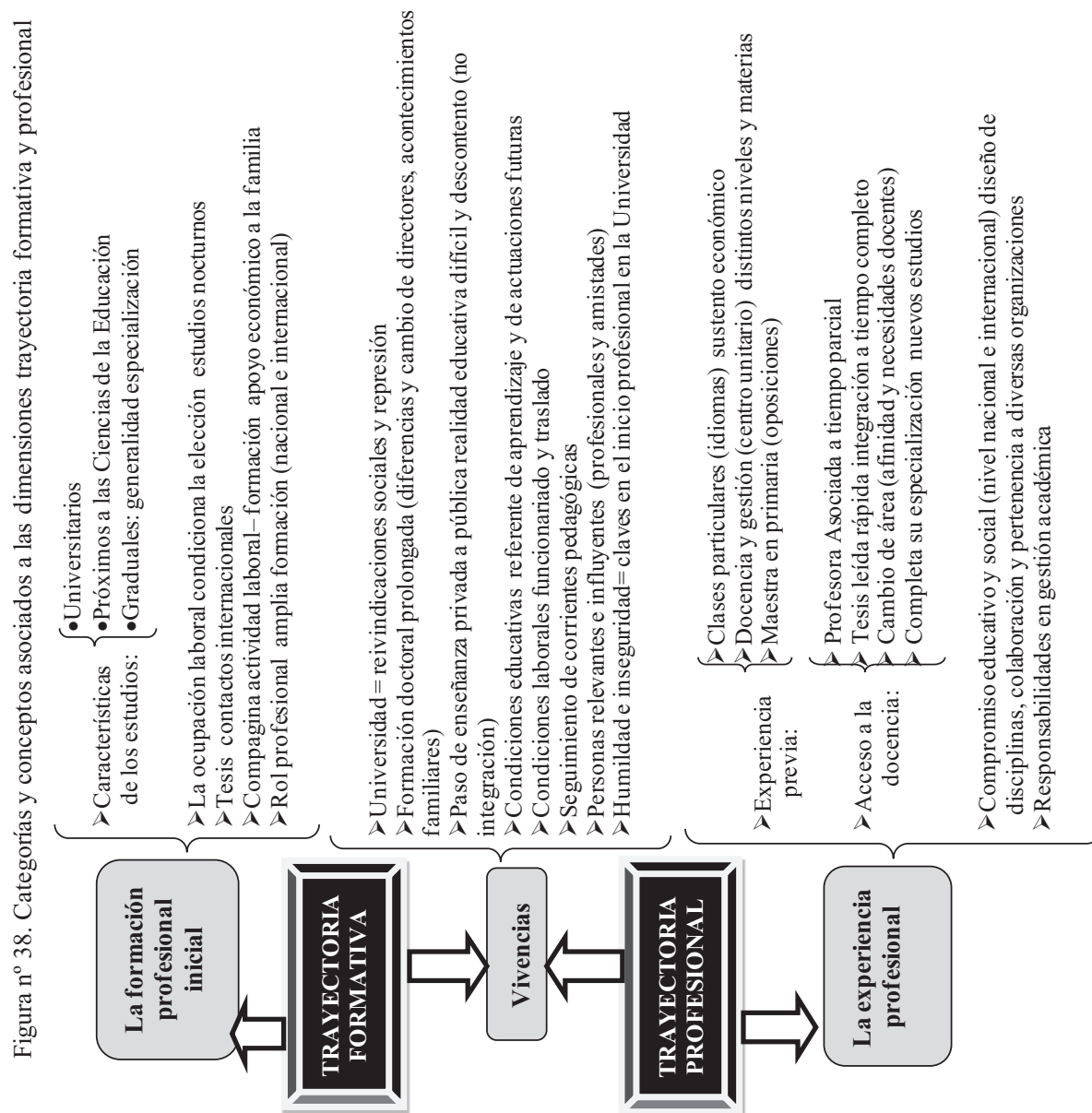


Figura nº 39. Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico

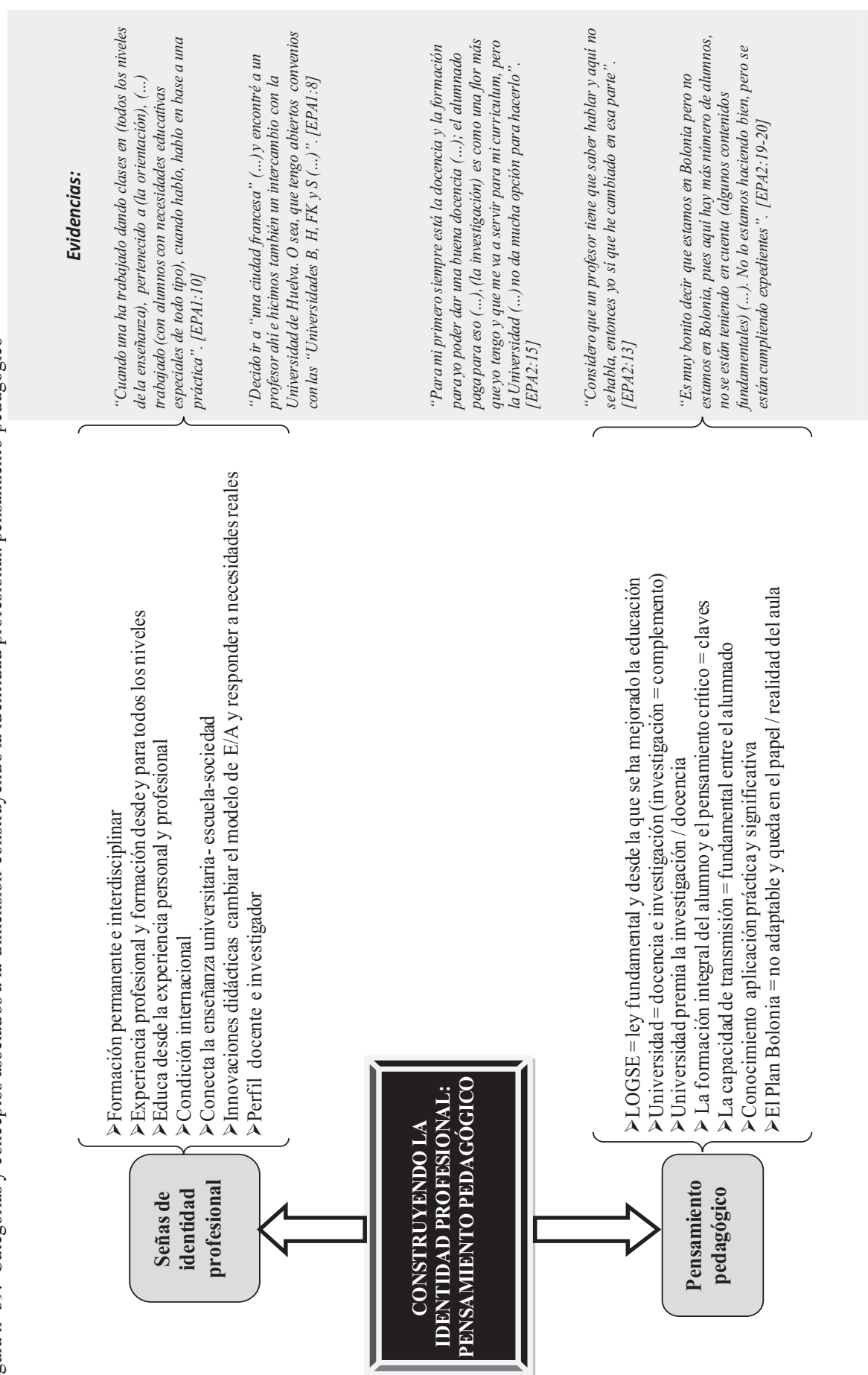
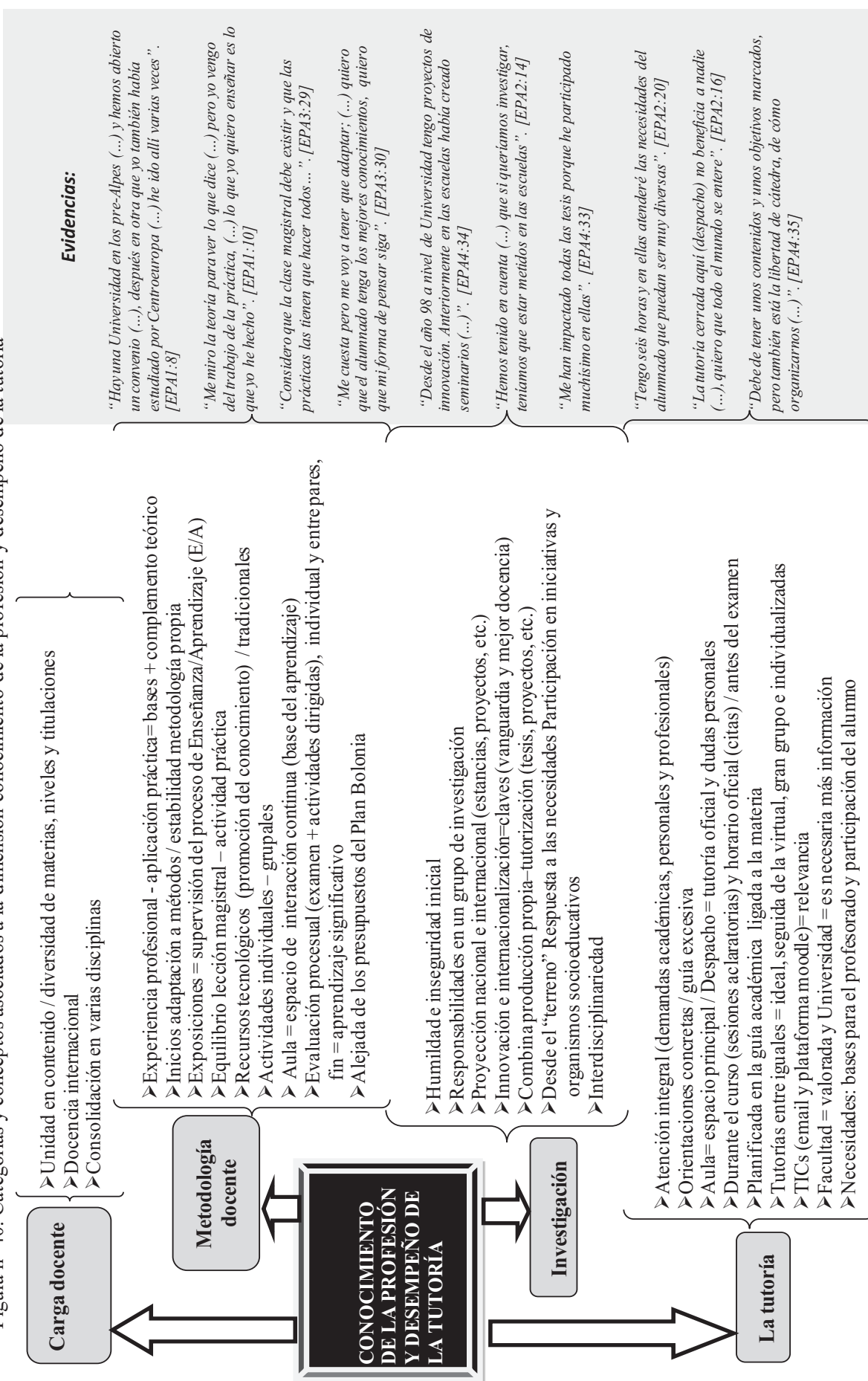


Figura nº 40. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.2.

Análisis del Caso del Profesor “B”



Figura nº 41. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo

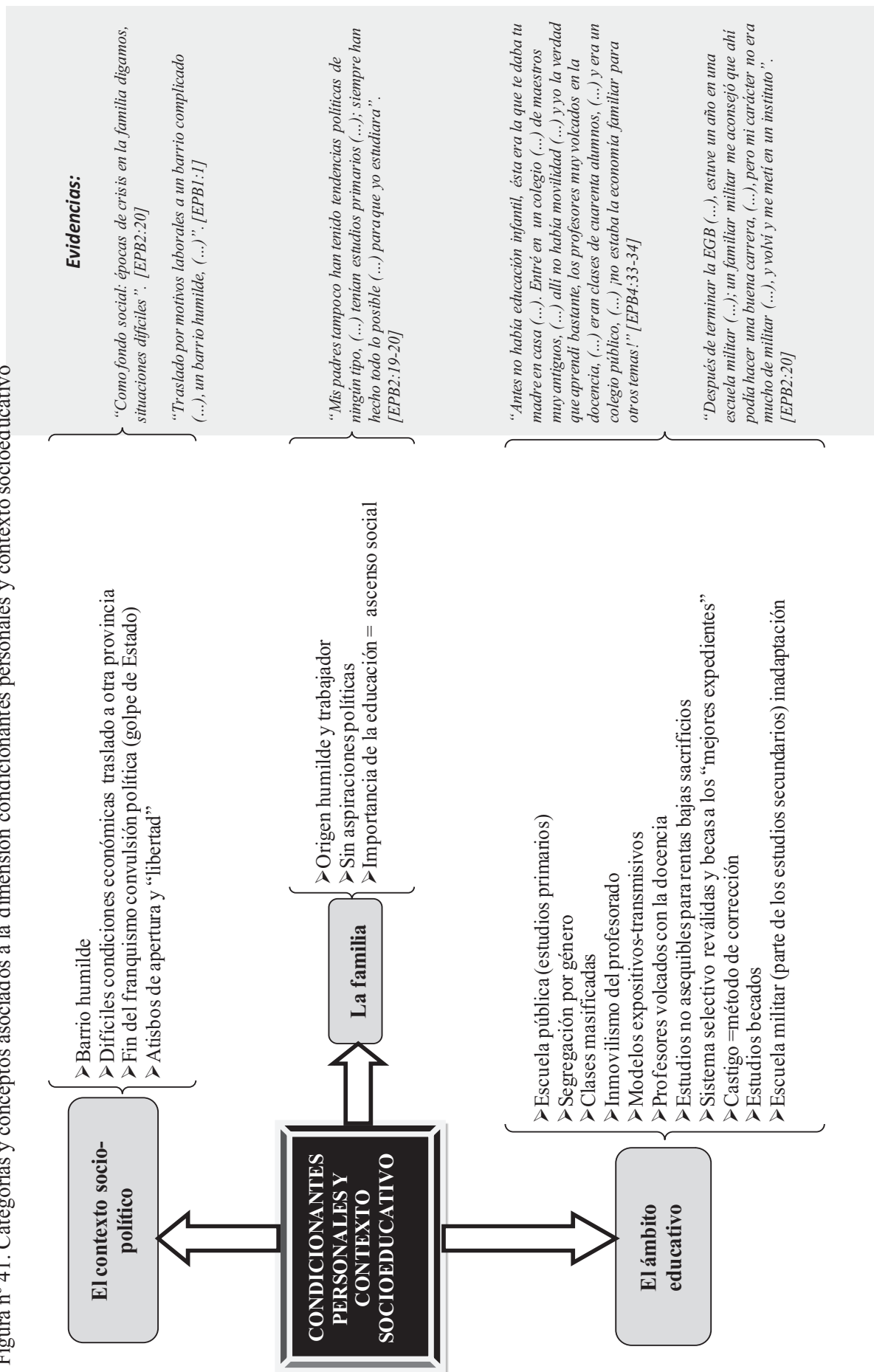


Figura nº 42. Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional

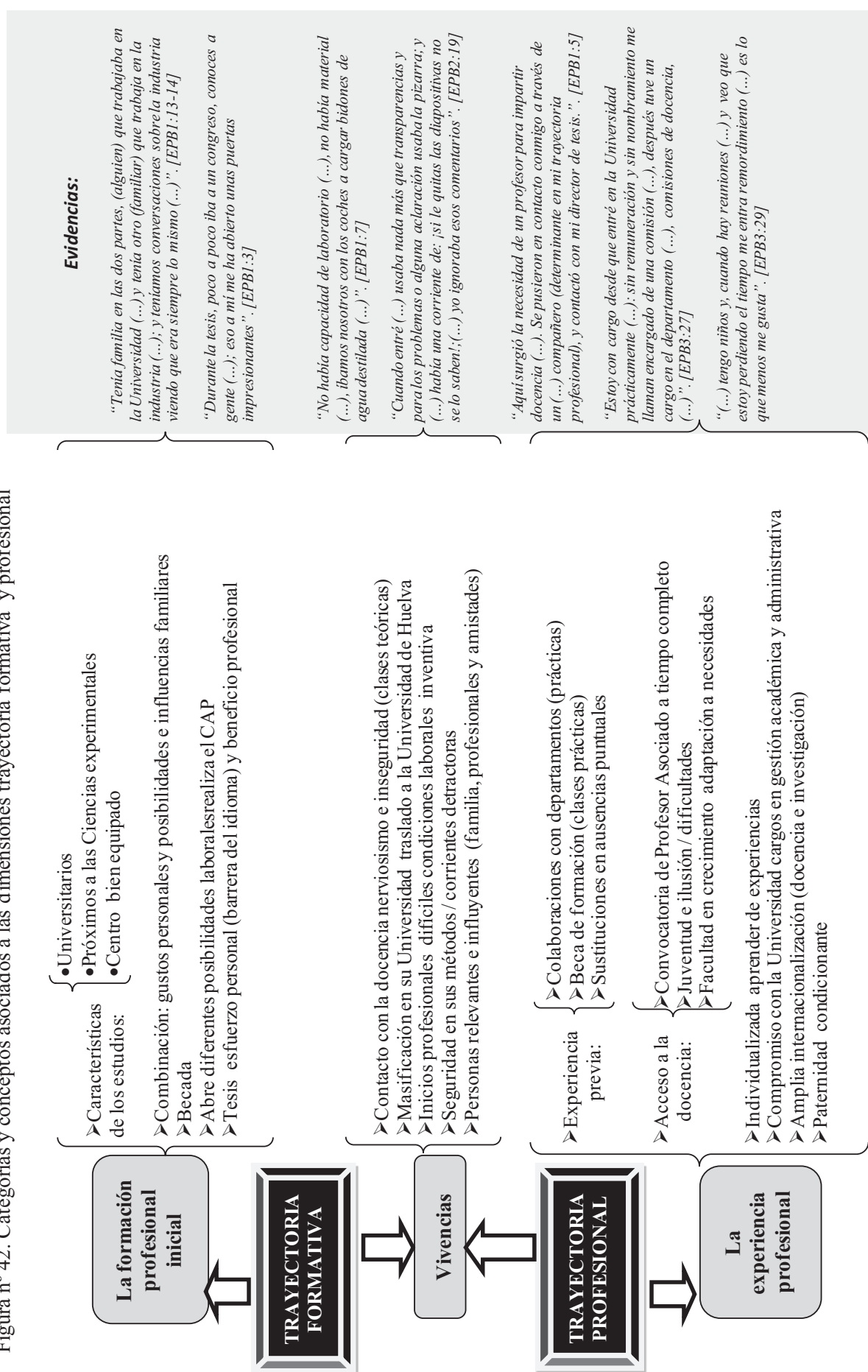


Figura nº 43. Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo o la identidad profesional: pensamiento pedagógico

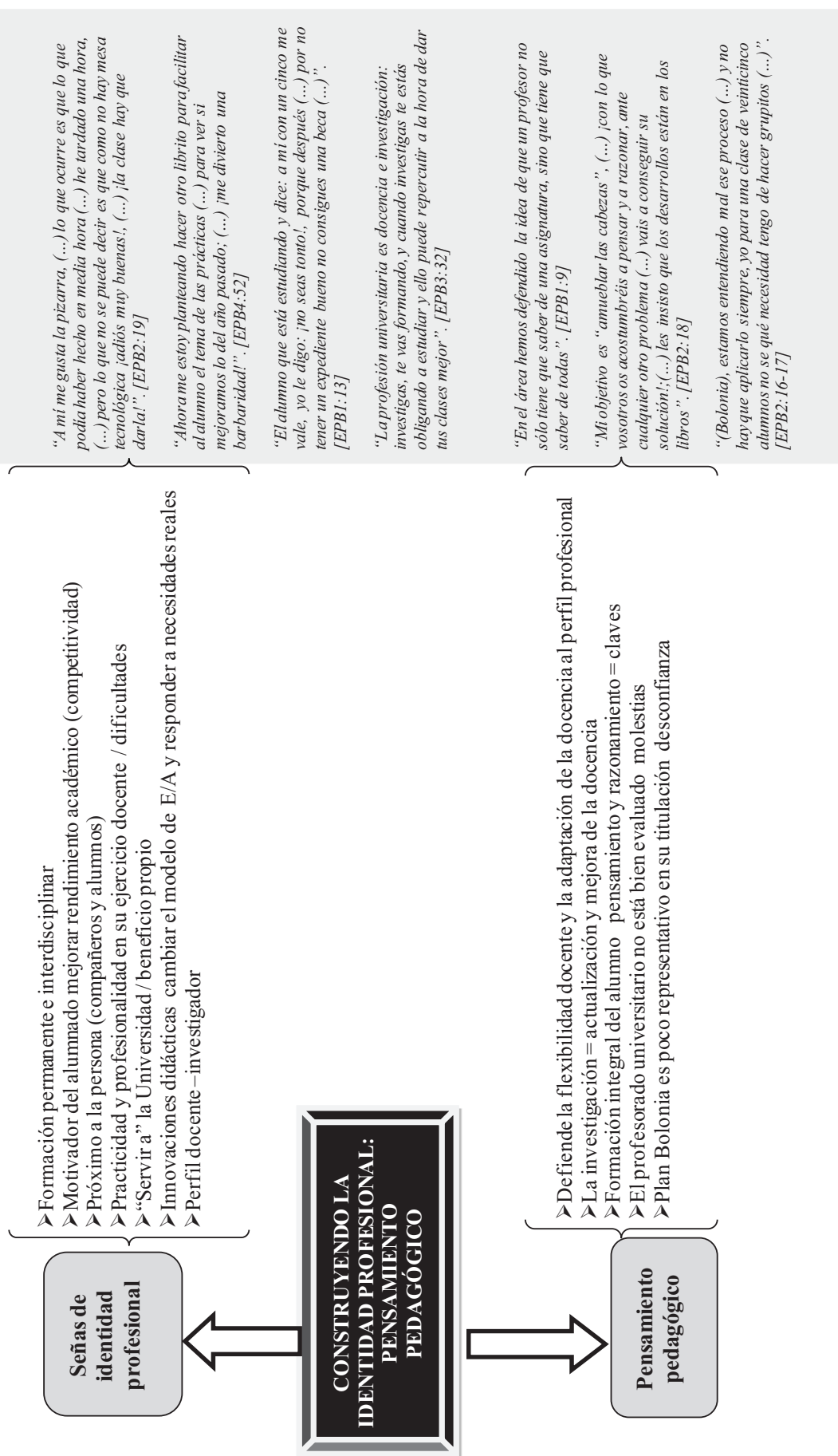
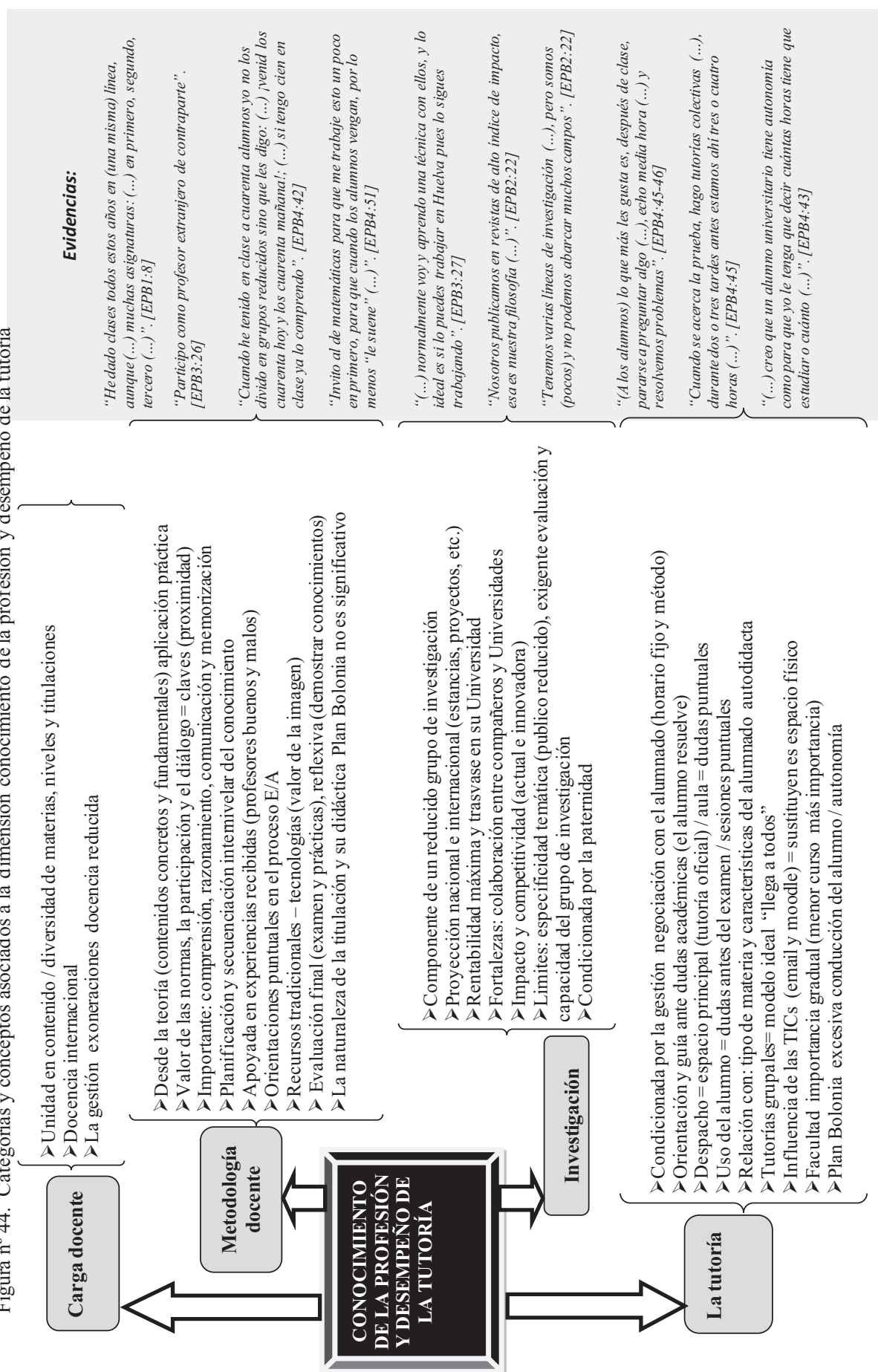
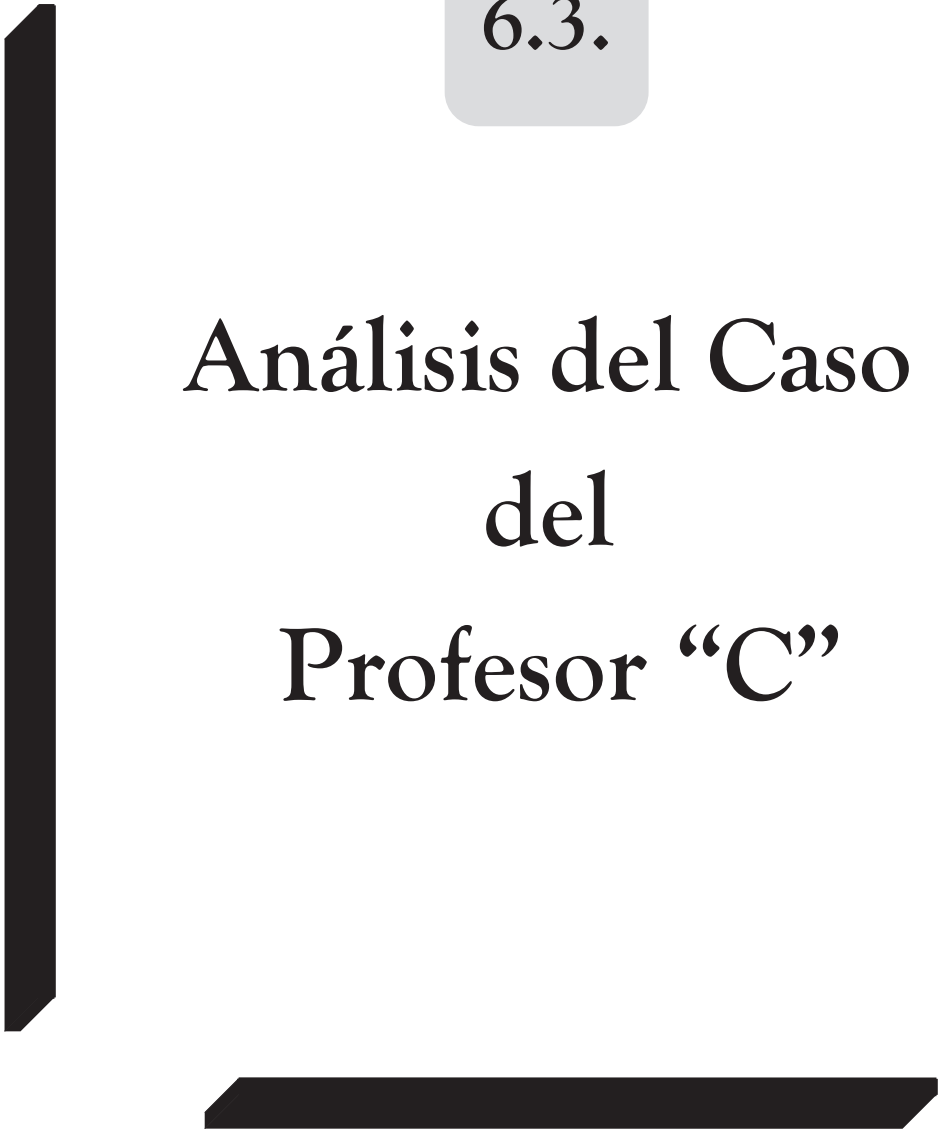


Figura nº 44. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.3.

Análisis del Caso del Profesor “C”

Figura n°45. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo

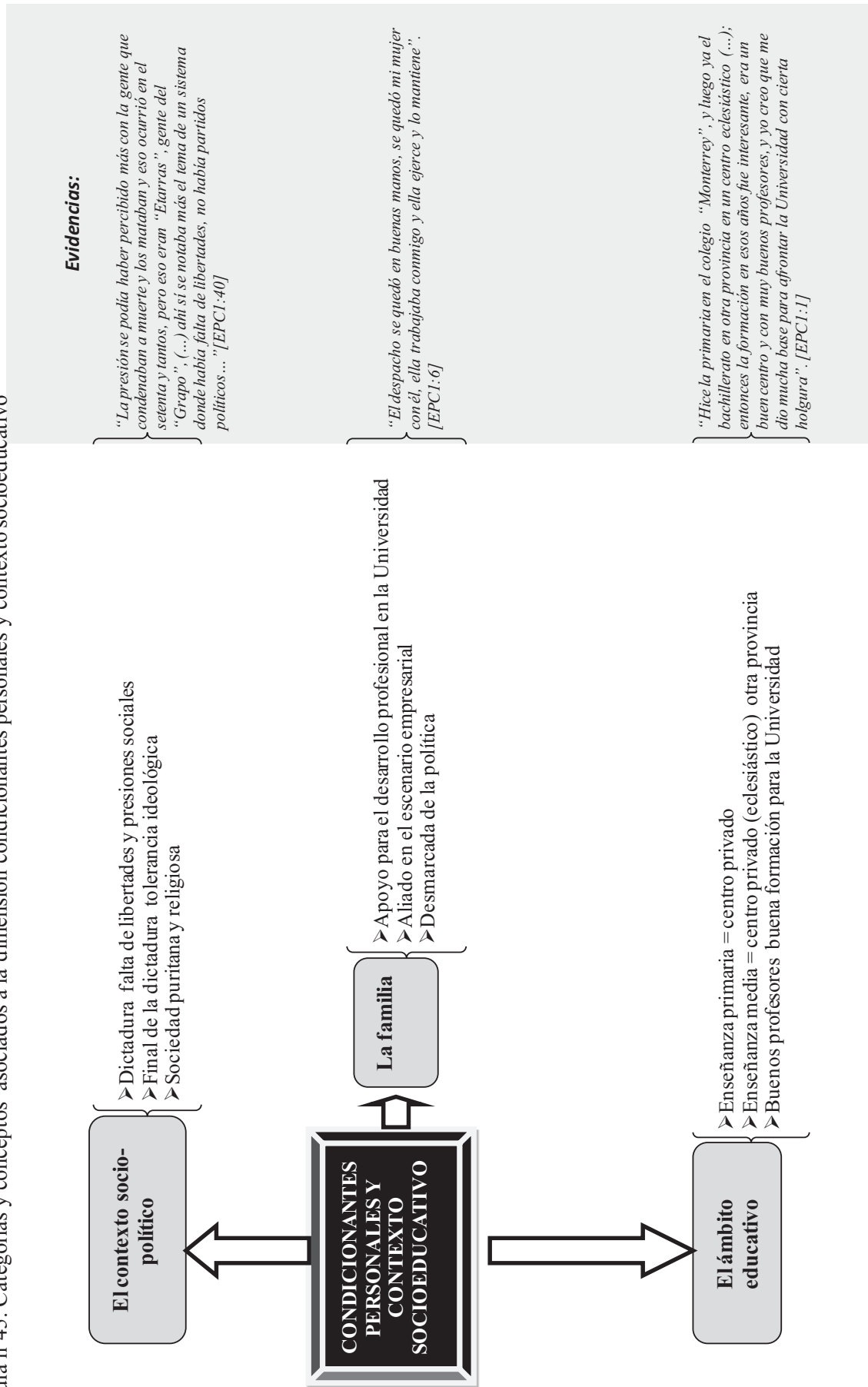


Figura nº46. Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional

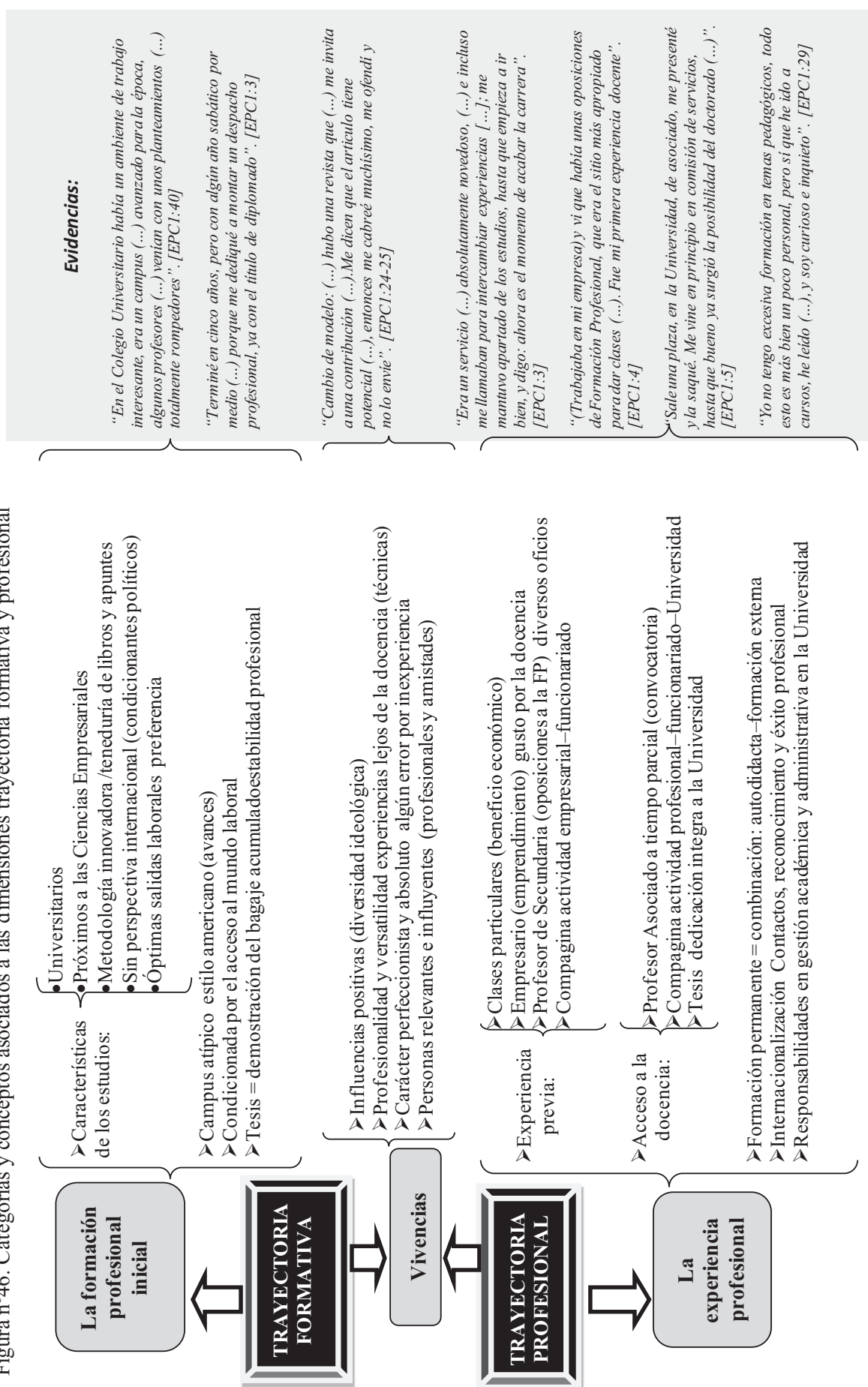


Figura nº47. Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico

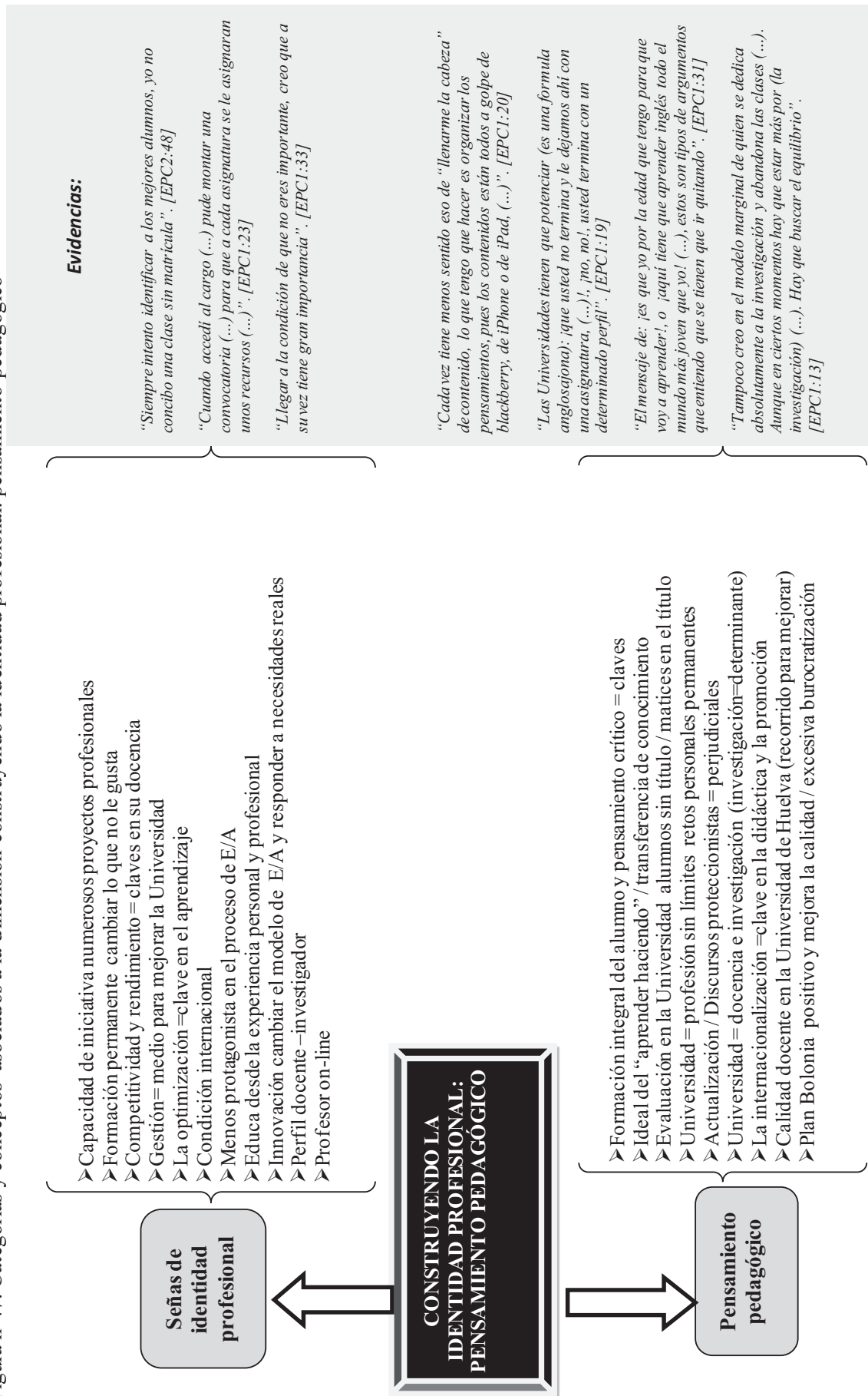
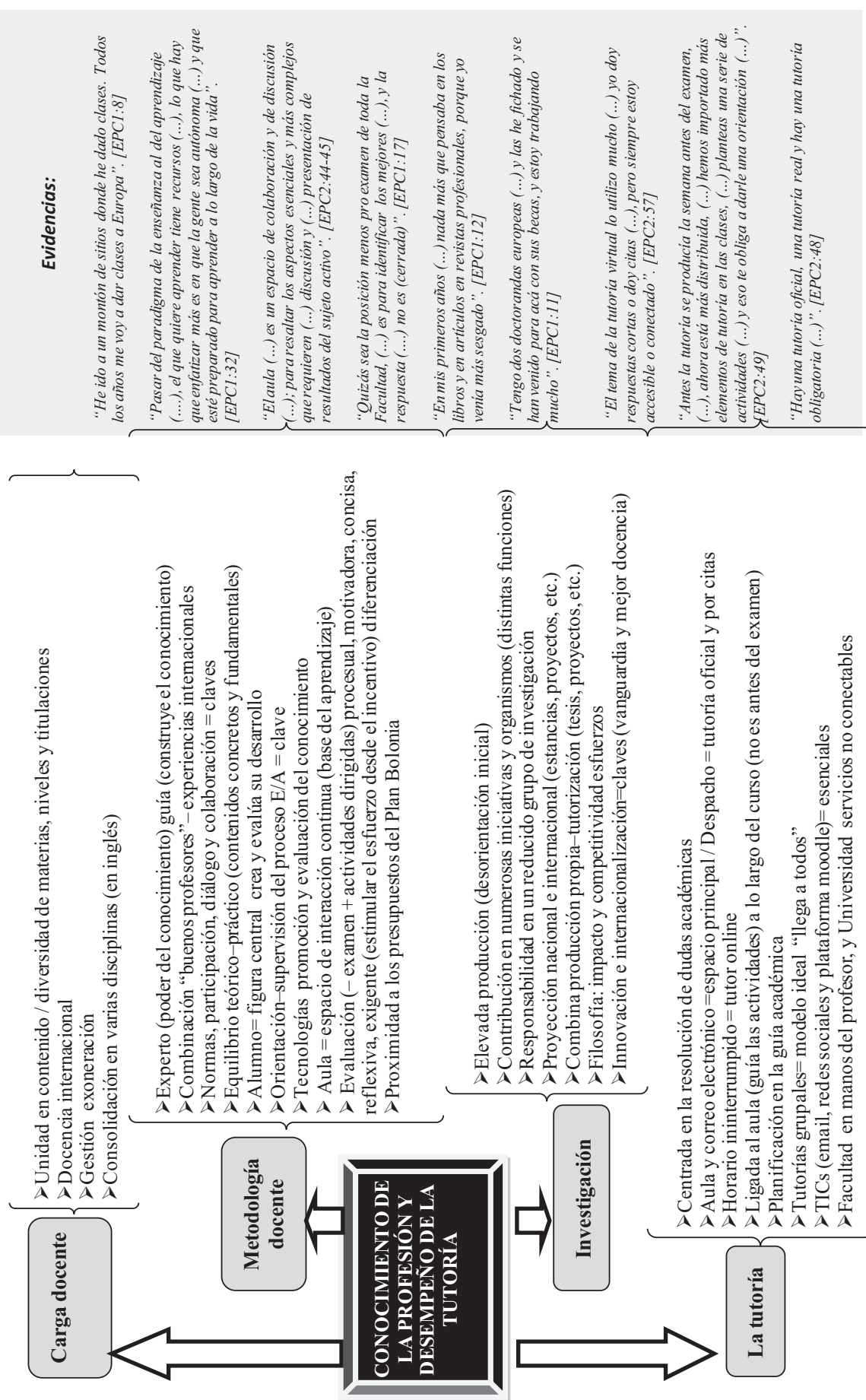


Figura nº48. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.4.

Análisis del Caso de la Profesora “D”



Figura nº49. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo

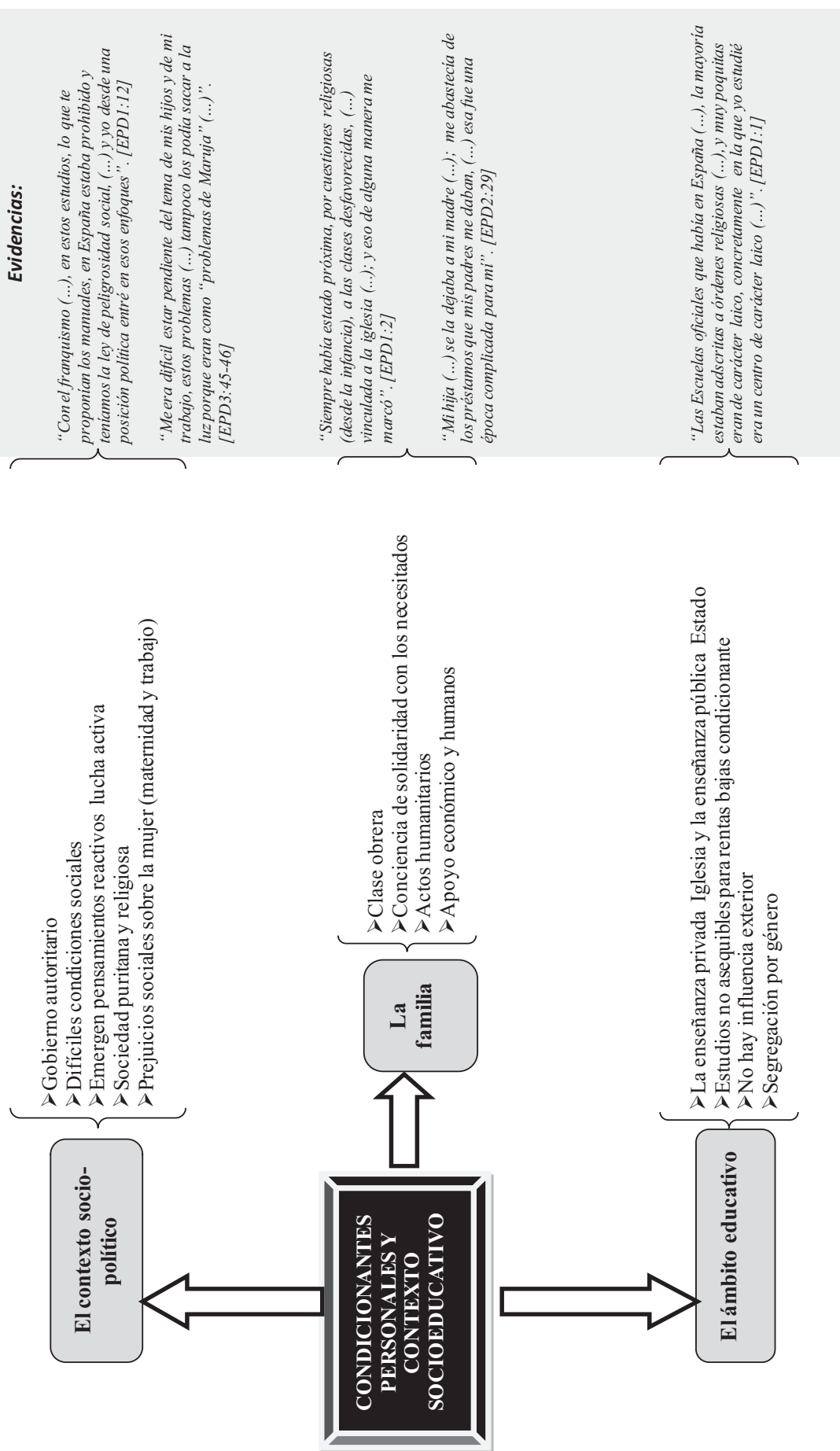
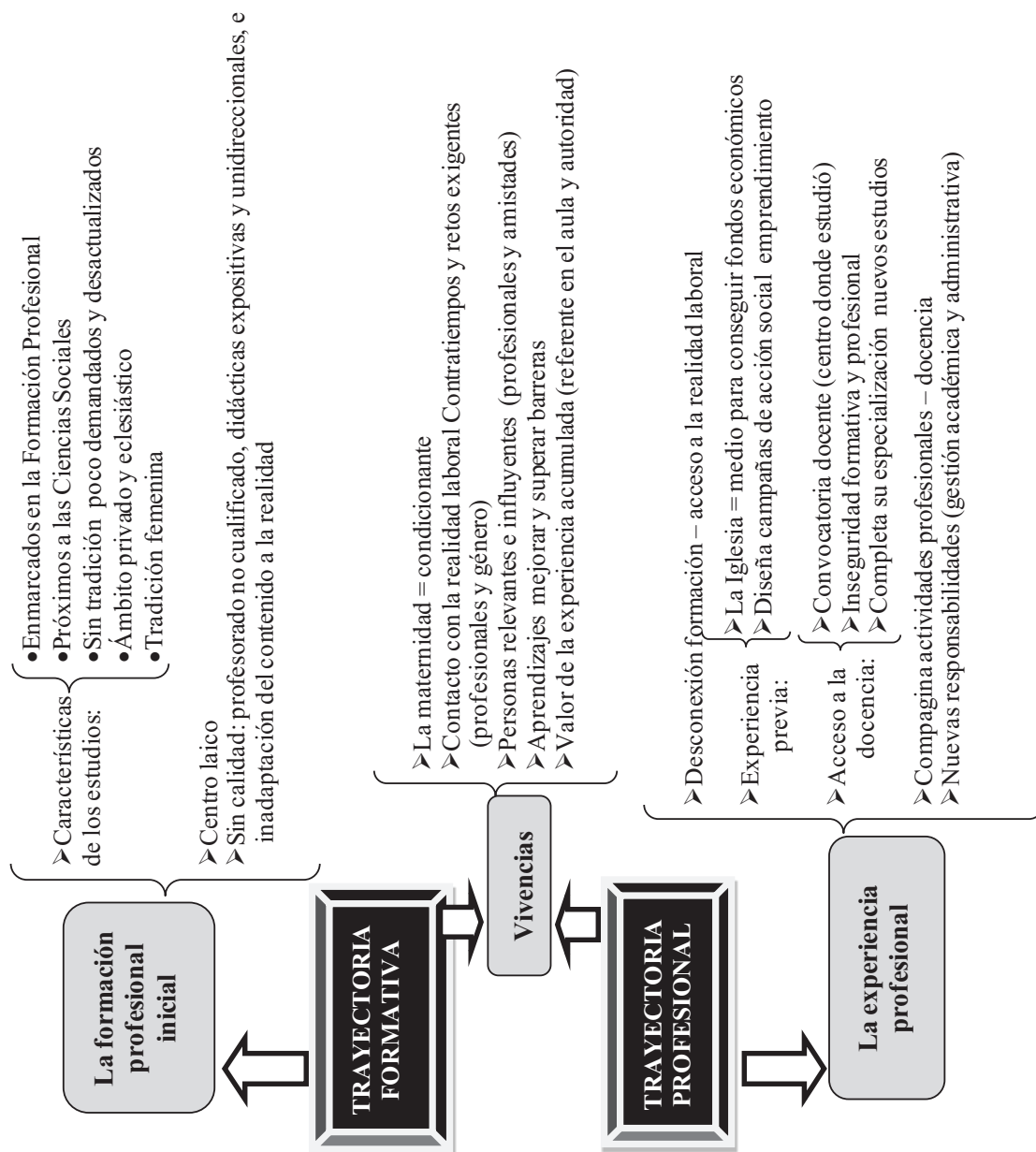


Figura nº 50. Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional

**Evidencias:**

“En mi promoción había cinco alumnos (varones), muchos en aquella época; estos estudios eran como una cosa muy desconocida, femenina, y vinculada a cuestiones religiosas”. [EPD1:3]

“(…) Los profesores no solo vivían de eso, (…) se incorporaban a las clases por la tarde; (…) (Era un) rol pasivo en el que yo me había educado, de estar ahí escuchando en la clase”. [EPD1:5]

“En mis prácticas (…) estuve en una habitación ligubre (…) nos dieron los casos que había que investigar (…) y no estábamos seguras de darle rigor y objetividad”. [EPD1:7]

“Me encontré con determinados profesores, intelectualmente motivados (…) y un alumnado más diverso (…) mostrando o cultivando su posición ideológica”. [EPD1:3]

“Ha habido cosas a las que he tenido que renunciar en mi trabajo porque decía: o le doy a mis hijos esto ahora o no se lo da nadie”. [EPD3:46]

“No había Servicios sociales, por lo que me asocié (…) con una parroquia (…) pues era una entidad que podía respaldar una campaña”. [EPD1:15]

“Surge una plaza docente (…) en principio yo era reticente (…) consideraba que no tenía ni conocimientos ni experiencia suficiente, pero (…) mi novio me empujó”. [EPD2:26]

“Asumo responsabilidades de cargo prácticamente desde que se crean los departamentos en la Universidad”. [EPD3:52]

Figura nº 51: Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico

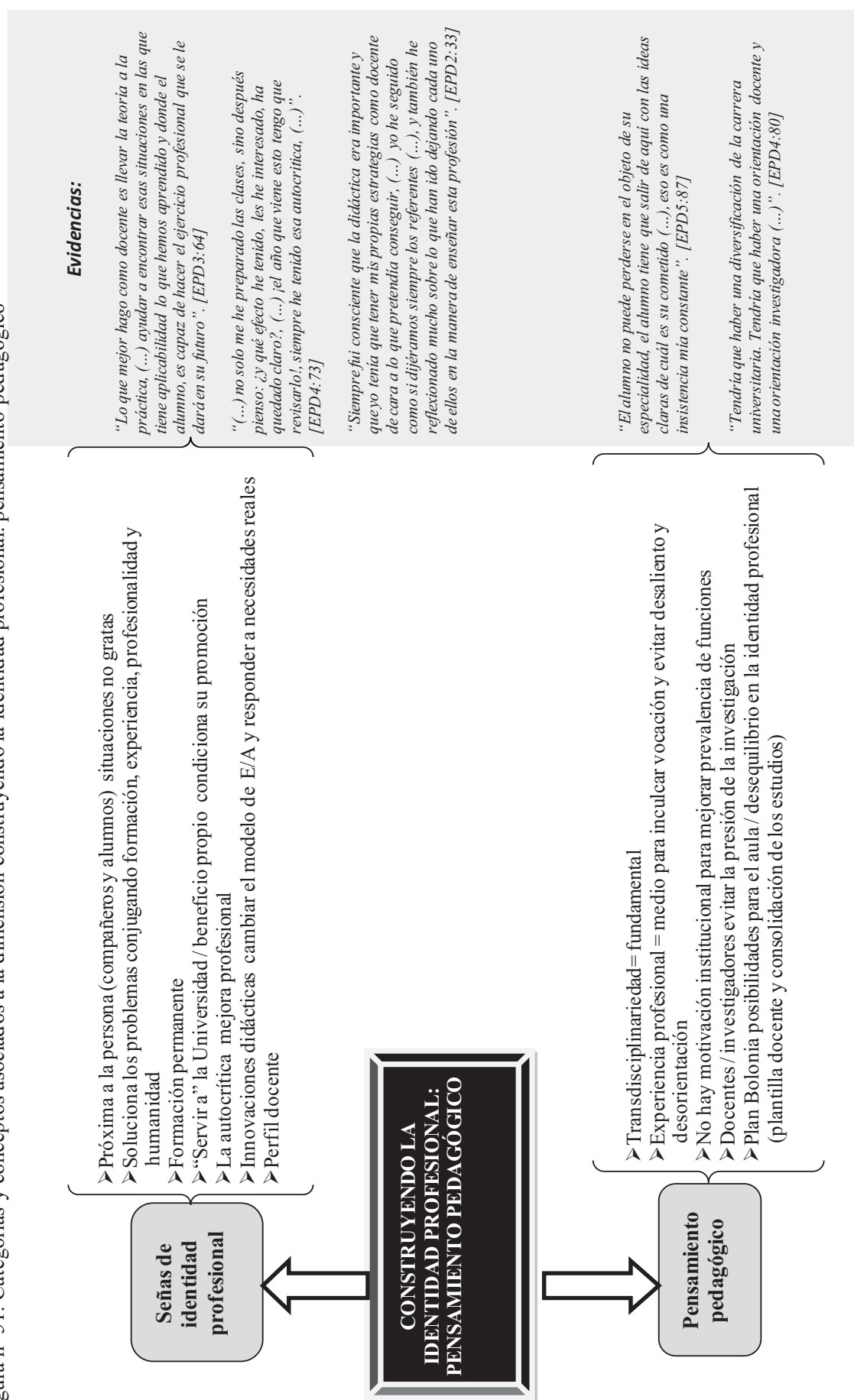
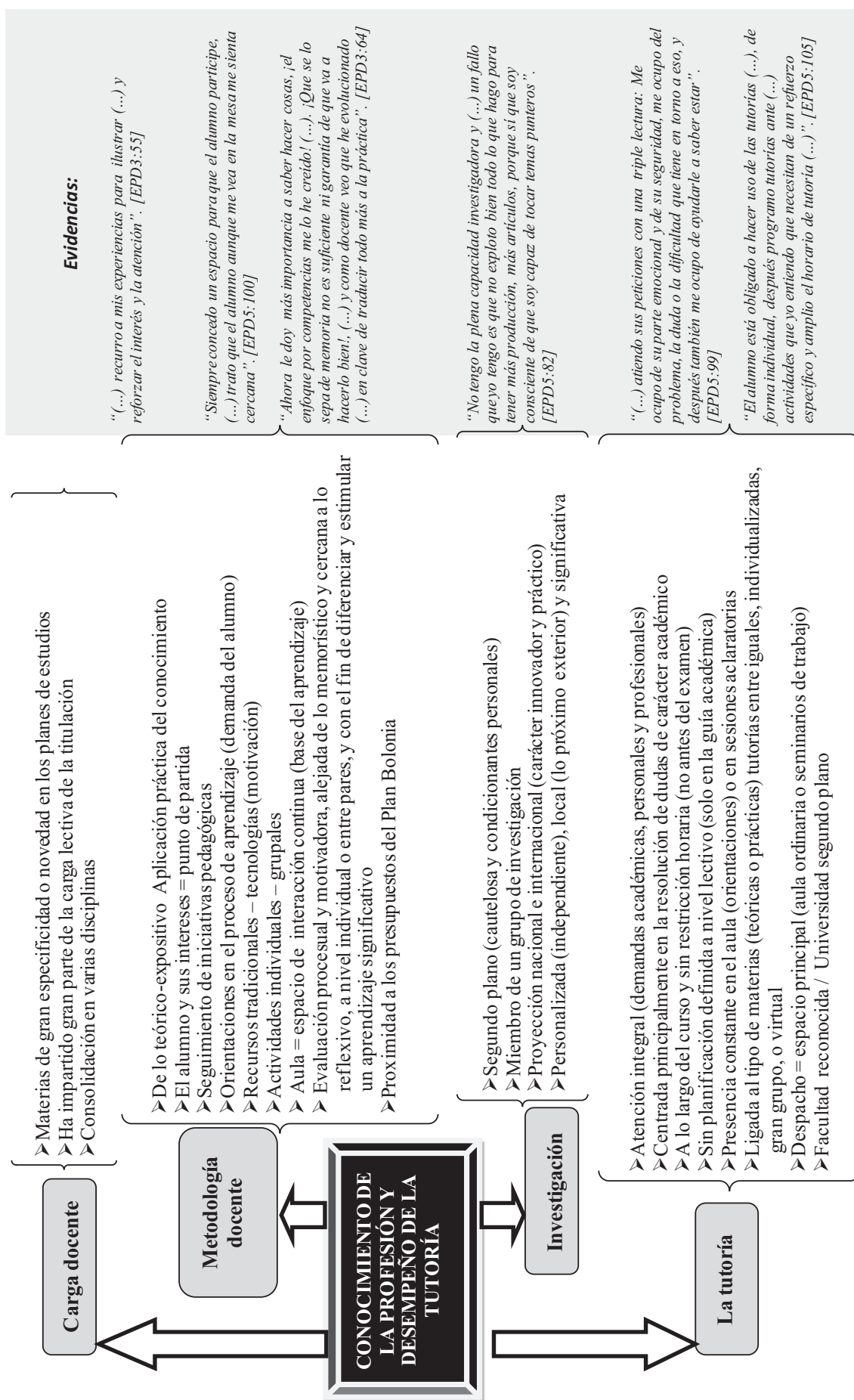


Figura nº 52. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.5.

Análisis del Caso del Profesor “E”



Figura nº 53. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo

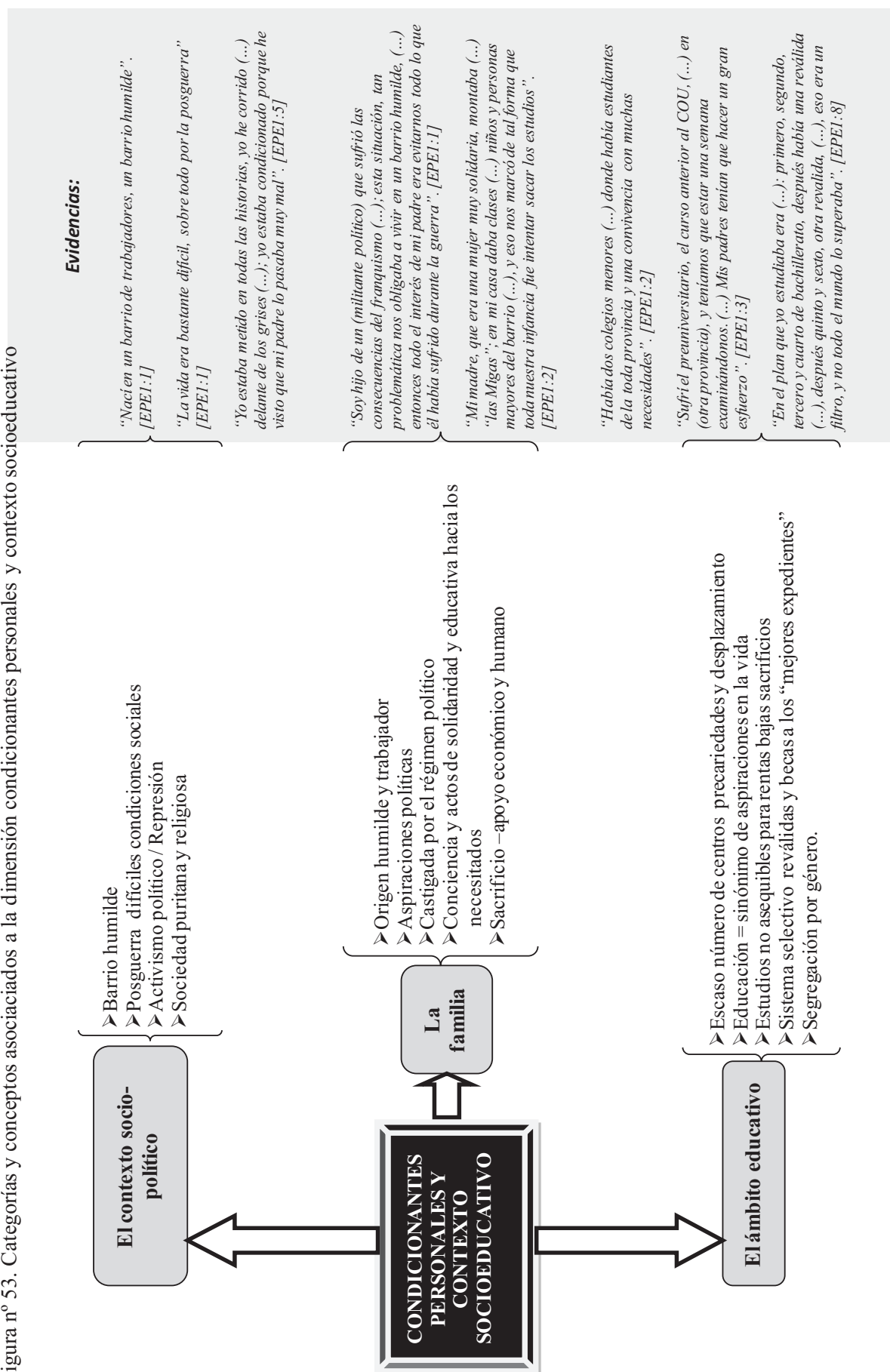


Figura nº 54. Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional

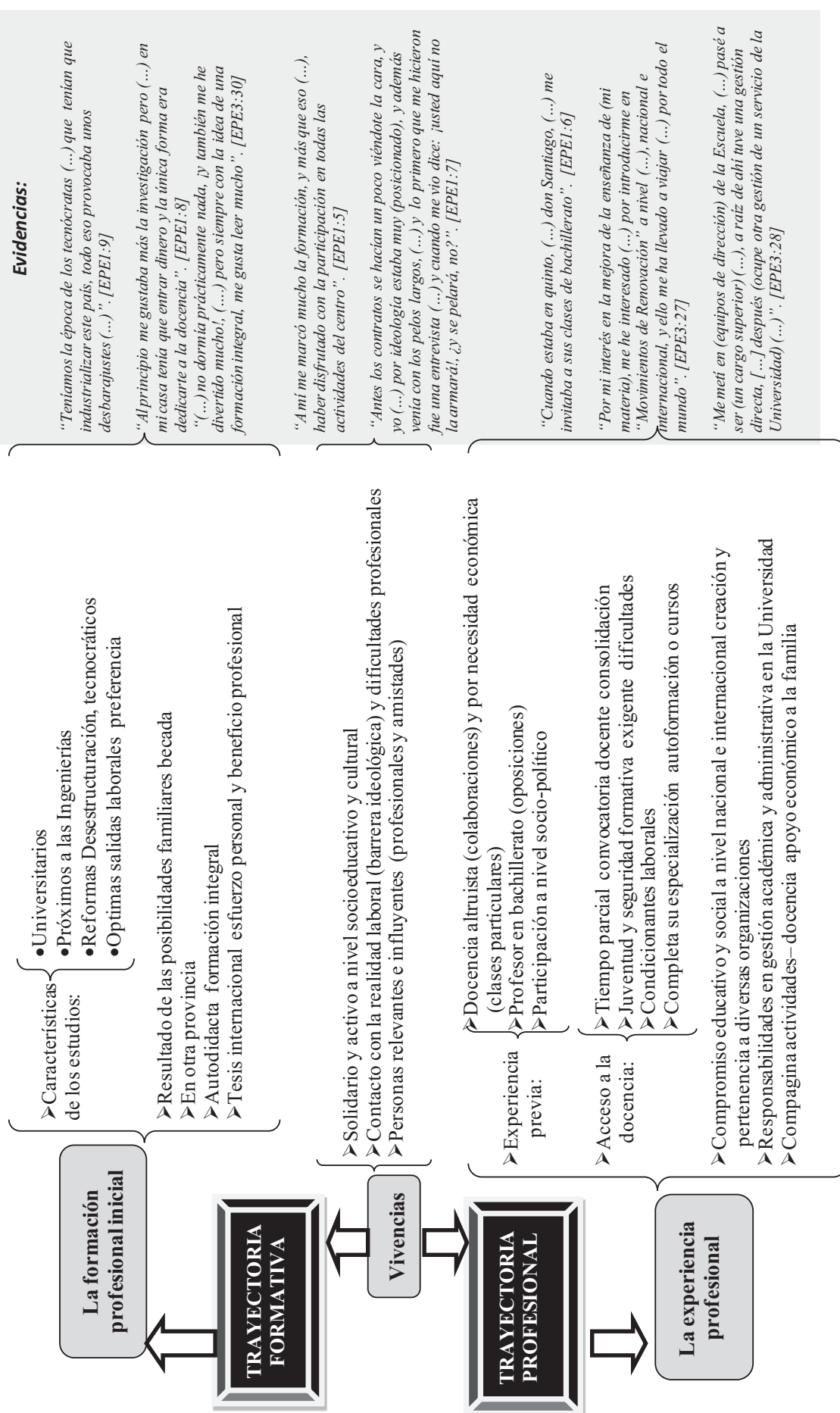


Figura nº 55. Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico

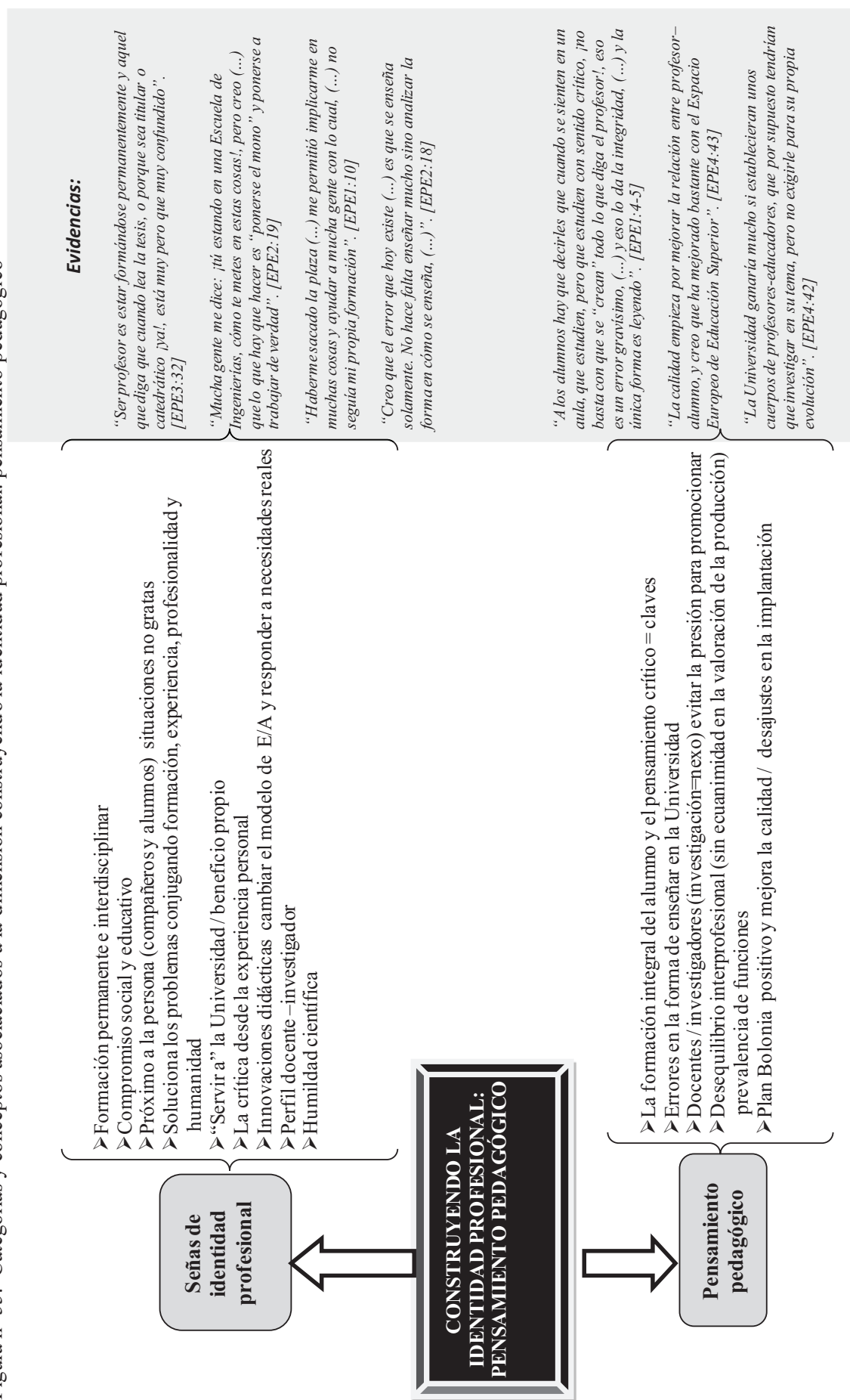
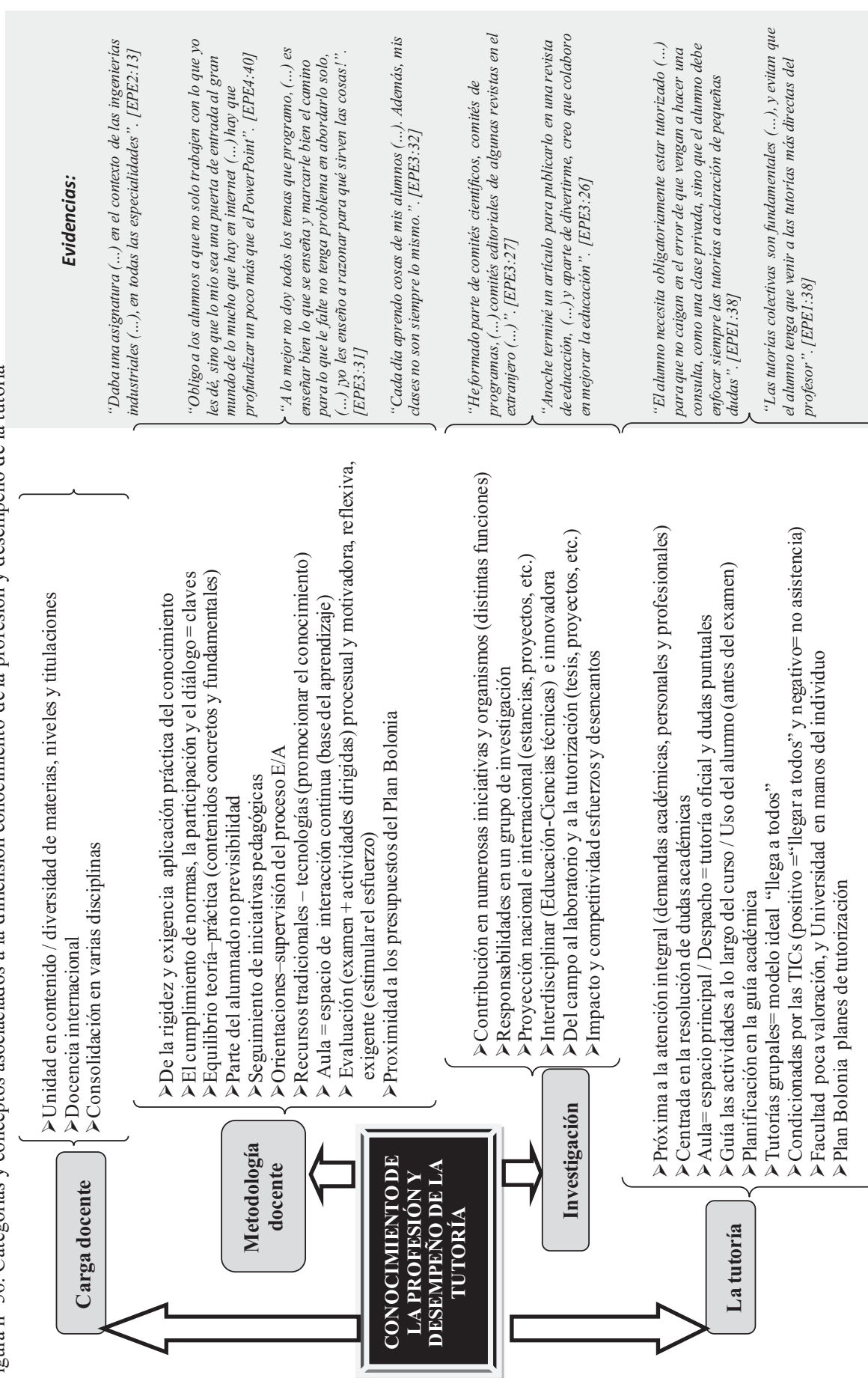


Figura nº 56. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.6.

Análisis del Caso del Profesor “F”



Figura nº 57. Categorías y conceptos asociados a la dimensión condicionantes personales y contexto socioeducativo

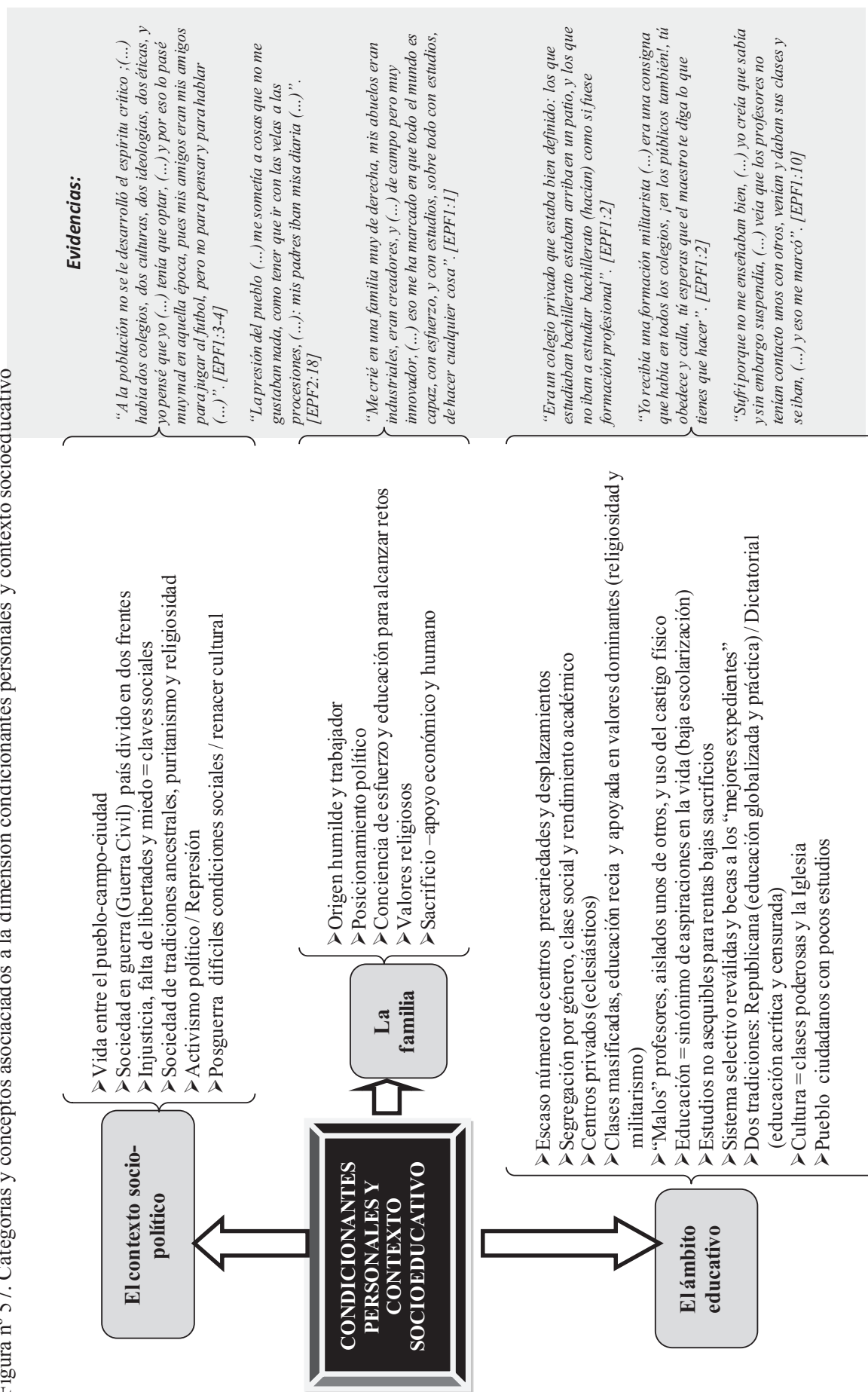


Figura nº 58. Categorías y conceptos asociados a las dimensiones trayectoria formativa y profesional

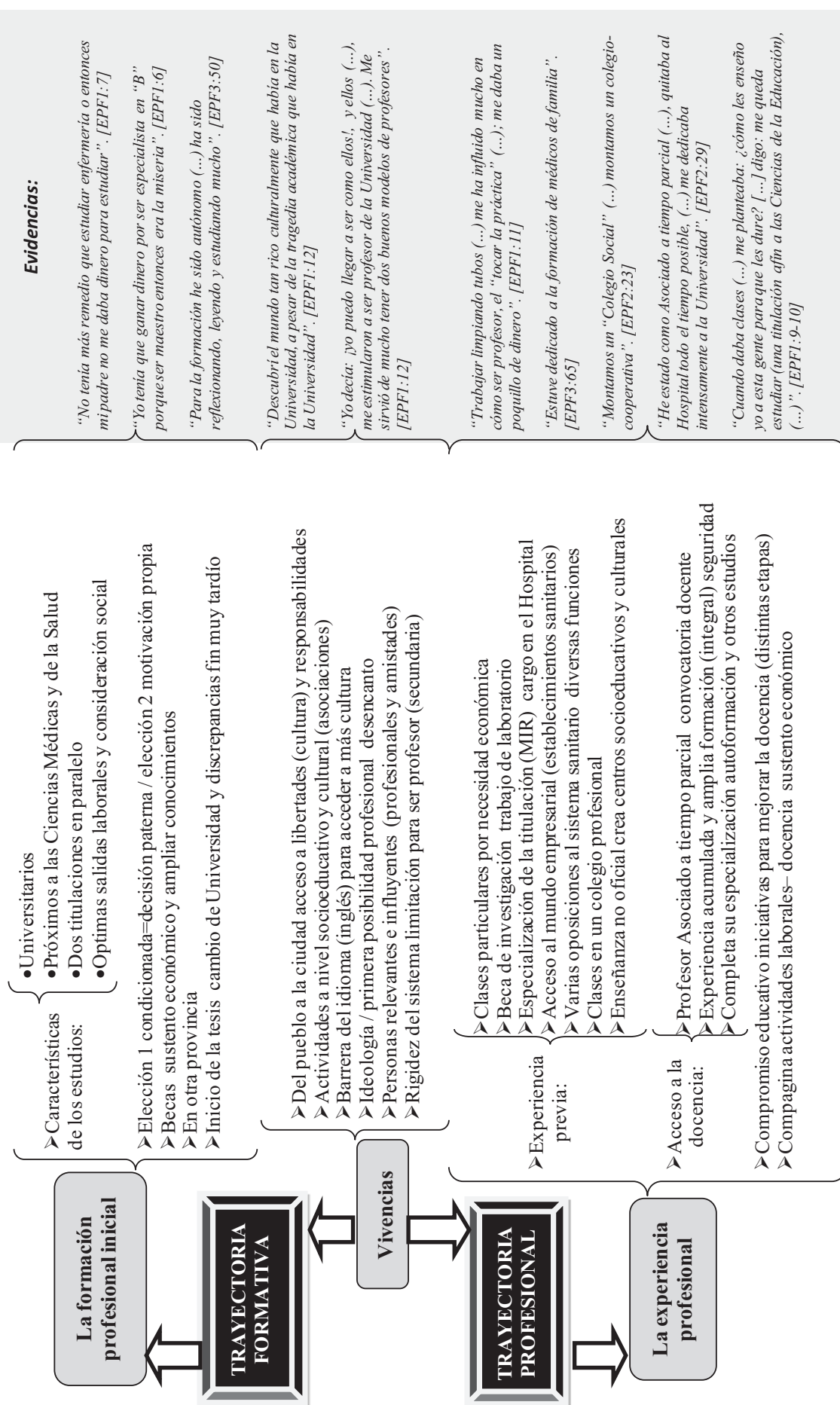
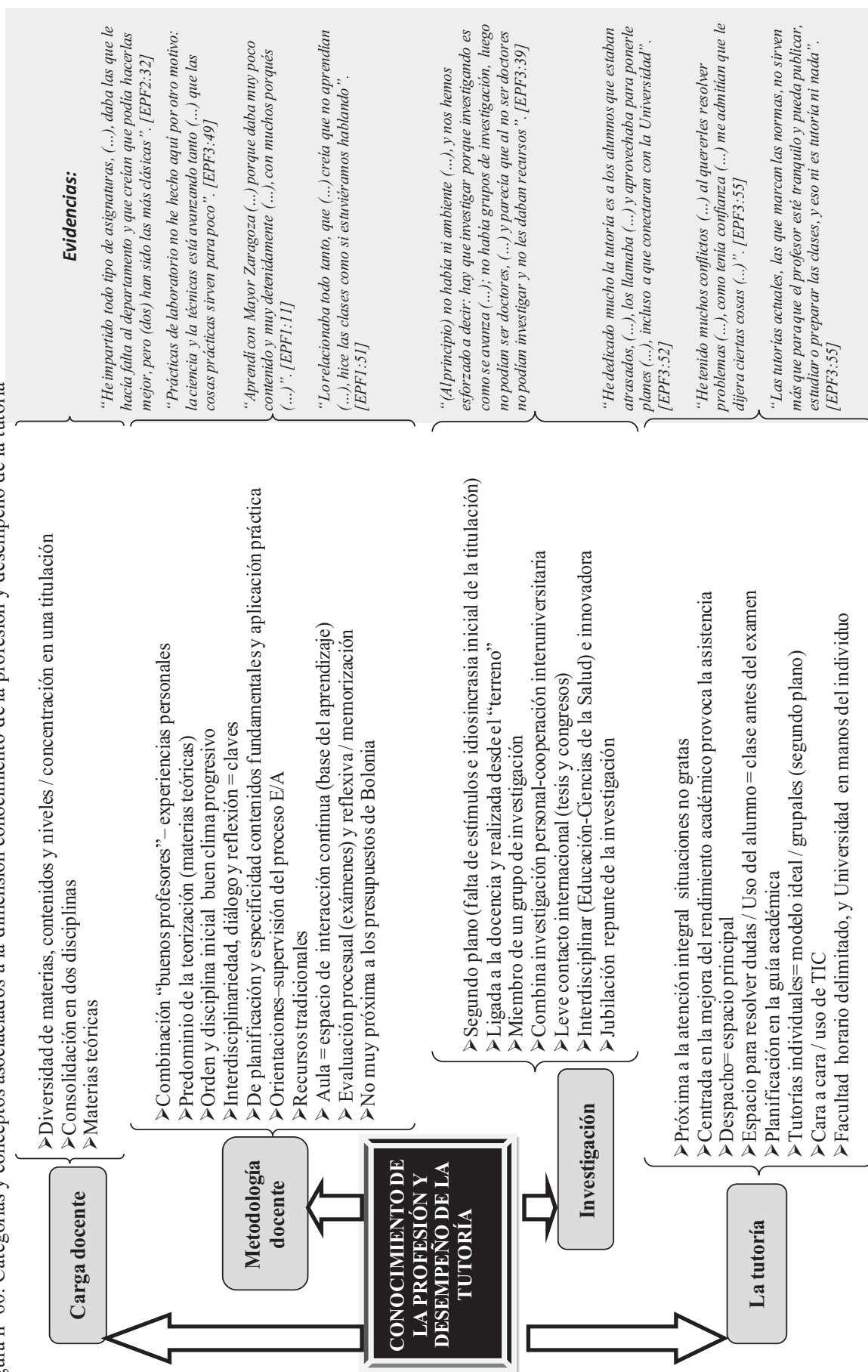


Figura nº 59. Categorías y conceptos asociados a la dimensión construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico



Figura nº 60. Categorías y conceptos asociados a la dimensión conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría





6.7.

Análisis comparativo de los Casos estudiados



Realizado un primer análisis categorial de la información obtenida a título individual de cada una de las historias de vida construidas, a continuación damos un paso más con respecto a la información obtenida en este primer análisis y presentamos un proceso de indagación, mediante el que hemos triangulado estos datos para acabar diseñando varias tablas en las que se sintetizan, aquellos elementos comunes y diferenciadores a los relatos del profesorado (a partir de las diversas dimensiones y categorías de análisis empleadas) para así disponer de los núcleos temáticos fundamentales desde los que afrontar con posterioridad la discusión de resultados.

Para hacer más fácil la comprensión y lectura de los contenidos recogidos en cada una de las tablas, se identificarán con el nombre del docente correspondiente aquellos temas que generen algún tipo de diferenciación y/o discrepancia a partir de los relatos obtenidos; por el contrario, los contenidos temáticos que sean coincidentes y/o compartidos por el profesorado, se citarán sin referencia alguna a autores puesto que se da por hecho que es un elemento común a todos.

En todo caso, los rasgos más particulares de cada uno de los casos estudiados tienen su mayor potencialidad insertos en el análisis realizado en el apartado anterior y con el que hemos accedido a los rasgos más característicos e identificadores de la figura del profesional en cuestión.

Tabla nº 35. Dimensión: condicionantes personales y contexto socioeducativo

CATEGORÍAS**El contexto socio-político**

- Etapas iniciales = convulsión (Guerras y Posguerras)
- Gobierno autoritario y difíciles condiciones sociales y económicas:
 - ↳ Ausencia de libertades e injusticia social
 - ↳ Inseguridad, miedo, represión, emigración
- ↳ Espíritu crítico e inconformista
- Sociedad puritana, religiosa y dividida en dos bandos enfrentados
- Final de la dictadura supone:
 - ↳ Reacciones sociales
 - ↳ Activismo político (diversidad ideológica)
 - ↳ Apertura al exterior
 - ↳ Libertades

La familia

- Orígenes humildes y trabajadores
- Castigadas o implicadas a nivel político (Casos “D”, “E”, “F”) → Posicionamiento (solidaridad, activismo político) / No implicadas → Alejados de la política (resto de Casos)
- Promoción a ultranza de la educación = medio de ascenso social
- Apoyo económico y humano → sacrificios (formación y trabajo)
- Influenciadas por valores caritativos-religiosos (Casos “D”, “E”, “F”)

El ámbito educativo

- Limitaciones ante las características de las Enseñanzas Iniciales y Medias:
 - ↳ Control férreo: Pública (Estado) y Privada (Iglesia)
 - ↳ División: Republicanos (humanista y práctica) / Dictatorial (religiosidad y militarismo)
 - ↳ Segregación por sexo
 - ↳ Inmovilismo del profesorado
 - ↳ Selectivo (reválidas y becas a mejores expedientes)
 - ↳ Estudios no accesibles a rentas bajas → Discriminación social
 - ↳ Sin influencia exterior (sin convergencia y censura)
 - ↳ Masificación de aulas
 - ↳ Métodos expositivo-trasmisivos y castigo = corrección y control
- Pueblo o ciudad pequeña → pocos centros → traslados (Enseñanzas Medias y Superior)
- Final del Franquismo → acceso a la cultura, libertad de expresión e ideología
- Contexto humilde → motivación para estudiar (profesión digna → ayuda a la familia)
- Combinación “buenos profesores” (Casos “A”, “B”, “C”) – “malos profesores” (Caso “F”) → determinan modelos a seguir o evitar
- Estudios primarios en centros privados (Casos “A”, “C”, “F”) y públicos (resto de Casos)

Tabla nº 36. Dimensión: trayectoria formativa

CATEGORÍAS**Formación profesional inicial**

- Características de los estudios superiores cursados:
 - ↳ Universitarios (Caso “D” = transformados desde la Formación Profesional)
 - ↳ 6 campos científicos (Educación, Empresariales, Ingenierías, Experimentales, Salud y Ciencias Sociales)
 - ↳ Estudios actualizados y metodologías significativas (Casos “A”, “B”, “C”, “F”) / Estudios desestructurados y desactualizados (resto de Casos)
 - ↳ En su ciudad (Casos “A”, “B”, “D”, “E”) / otra provincia (resto de Casos)
- Elección de los estudios:
 - ↳ Influencia de “figuras clave” = profesores o familiares
 - ↳ Combinación gustos personales–Condicionantes socioeconómicos (consideración social y optimas salidas laborales)
- Desarrollo de los estudios + trabajo (contexto próximo):
 - ↳ Becas (investigación o formación) (Casos “B”, “E”, “F”)
 - ↳ Empleos profesionales (Casos “A”, “C”) o no profesionales (resto de Casos)
- Afrontamiento de la tesis doctoral:
 - ↳ Contacto internacional
 - ↳ Final con el acceso a la docencia universitaria (excepto el Caso “A” = antes y el Caso “D” = sin finalizar)→ consolidación profesional

Vivencias

- Universidad → crisol de ideologías y de experiencias
- Sacrificios a nivel personal:
 - ↳ Compaginar con el mundo laboral
 - ↳ Condicionantes familiares→ elección de estudios
 - ↳ Maternidad= condicionante (Caso “D”)
- Contexto social emergente→ participación directa (en menor medida el Caso “B”)
- Formación fuera del contexto local (excepto el Caso “D”)→ Aprendizajes significativos
- Generación de amistades

Tabla nº 37. Dimensión: trayectoria profesional

CATEGORÍAS**Experiencia profesional**

- Edades muy tempranas → durante la formación y ligada a ella
- “Figuras clave” → apoyo a iniciativas (familia, tutor de tesis o compañeros)
- Experiencias previas a la docencia universitaria. Características:
 - ↳ Clases particulares = sustento económico (excepto Casos “B”, “C”)
 - ↳ Colaboraciones docentes (prácticas –laboratorios) en departamentos o centros educativos (Casos “B”, “E”, “F”)
 - ↳ Contratos profesionales en centros educativos privados (Casos “A”, “F”) o entidades privadas = Iglesia (Caso “D”)
 - ↳ Docencia oficial → oposiciones: Enseñanza Primaria (Caso “A”) y Secundaria (Casos “C”, “E”) y Sistema Sanitario (Caso “F”)
 - ↳ Autoempleo y gestión profesional: empresas profesionales (Casos “C”, “F”) y organismos socioeducativos (resto de Casos)
- Acceso a la Universidad:
 - ↳ Contratos de Profesor Asociado (excepto Caso “D”) → compaginar profesión laboral-docencia universitaria
 - ↳ Compromiso → responsabilidades en gestión académica (comisiones, coordinaciones, etc.) y administrativa (órganos unipersonales o colegiados)
 - ↳ Internacionalización → contactos y reconocimiento (en menor medida Casos “D” y “F”)
- Completan la especialización con :
 - ↳ Formación permanente-autodidacta (temas de interés) → investigación y redes personales y profesionales = claves
 - ↳ Iniciativas ligadas a las Ciencias de la Educación → aproximación a la didáctica:
 - Titulaciones específicas (Casos “A”, “D”, “F”)
 - Iniciativas complementarias (Cursos de Adaptación Pedagógica, oposiciones al magisterio, participación en Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. (Casos “B”, “C”, “E”))
- La maternidad/paternidad= condicionante → Afrontamiento:
 - ↳ Disminución temporal de funciones (investigación) → (Casos “B”, “D”)
 - ↳ Prioridad al marco profesional / reducción puntual en la dedicación a familia (Casos “C”, “E”)

Vivencias

- Inestabilidad laboral o económica → funcionariado= solución (Casos “A”, “C”, “E”, “F”)
- Inicios en la Universidad → seguridad, motivación y demostración de valía → exigencias y contratiempos → desarrollar habilidades personales (evolución)
- Condicionantes laborales → adaptación continuada a cambios

Tabla nº38. Dimensión: construyendo la identidad profesional: pensamiento pedagógico

CATEGORÍAS**Señas de
identidad
profesional**

- Continuas reformas → evolución → formación permanente e interdisciplinar
- Innovación didáctica= cambio en el modelo de E/A y respuesta a necesidades
- Perfiles: docente-investigador (Casos “A”, “B”, “C”, “E”) / docente (Casos “D”, “F”)
- Proximidad a la persona (compañeros y alumnos)
- La Universidad → conexión con múltiples dimensiones sociales y educativas
- Amplia experiencia profesional previa (en menor medida el Profesor “B”)= Referencia o base para:
 - ↳ La didáctica
 - ↳ La resolución de problemas
 - ↳ El pensamiento crítico (posicionamientos)
- Servir a la Universidad / beneficio propio (en el Caso “D” condiciona su promoción)
- Condición internacional (menos acentuada en Casos “D” y “F”)

**Pensamiento
pedagógico**

- Formación integral del alumno y pensamiento crítico= claves
- Errores en la forma de enseñar en la Universidad
 - ↳ Evaluación= todos finalizan / alguno no finalizan por varias materias (Casos “C”, “F”)
- Significación del conocimiento y la enseñanza interdisciplinar= claves
- Motivación (estudios y profesión), participación en la Universidad o recompensa en el alumnado = claves
- La Universidad de Huelva y sus Facultades/Escuelas poseen una aceptable calidad de la enseñanza
- El profesorado no está bien evaluado ni recibe motivación para mejorar
- Funciones del profesorado= evaluación poco representativa (Casos “B”, “C”, “D”) y poco ecuánime en exigencias (Caso “E”)
- Profesión universitaria=Docentes-Investigadores. Precisiones:
 - ↳ Investigación=determinante (Casos “B”, “C”) / Docencia=determinante (resto de Casos) y la investigación= actualización
 - ↳ Docentes / Investigadores → Investigación=nexo (Casos “D”, “E”, “F”)
- Reforma del Plan Bolonia → 2 perspectivas:
 - ↳ Presupuestos positivos e integrados en la práctica (Casos “C”, “D”, “E”)
 - ↳ Presupuestos no adaptables al contexto → Reticencias (Casos “A”, “B”, “F”)
 - ↳ Condicionante: a nivel administrativo-documental / presencia en el aula

Tabla nº 39.1. Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría

<u>CATEGORÍAS</u>	
Carga docente	▪ Materias ligadas a la formación académica-profesional ▪ Inicios→ diversidad de contenidos, materias y niveles en una única titulación (Casos “D”, “F”) / unidad en contenidos y diversidad de materias, niveles y titulaciones (resto de Casos) ▪ Afianzamiento profesional→ varias materias estables y otras intermitentes (distintos niveles y tipologías) ▪ Gestión e investigación→ exoneraciones→ docencia reducida (excepto Caso “F”) ▪ Docencia internacional (Casos “A”, “B”, “C”, “E”)
Investigación	▪ Grupo de investigación: ↳ Investigadores con responsabilidades (Casos “A”, “B”, “C”, “E”) ↳ Investigadores más independientes (Casos “D”, “F”) ▪ Proyección: 2 visiones: ↳ Desde lo local→ foráneo (Casos “D”, “F”) ↳ Nacional e internacional (estancias, proyectos, etc.) (resto de Casos) ▪ Innovación e interdisciplinariedad = claves→ mejorar la docencia y vanguardia ▪ Carácter experimental (excepto el Caso “D”= cercana al análisis documental) ▪ Combinación de investigación personal–tutorización (tesis, proyectos, etc.) (Casos “A”, “B”, “C”, “E”) ▪ Impacto y competitividad= Naturaleza, requisitos y filosofía de determinados áreas científicas (Casos “B”, “C”, “E”) ▪ Condicionante: maternidad/paternidad→ menor dedicación (puntual) (Casos “B”, “D”) ▪ Conexión con la sociedad→ pertenencia y producción en asociaciones, organismos, etc. ▪ Equiparación con la docencia → 2 planos: ↳ Mismo plano → amplia producción (Casos “A”, “B”, “C”, “E”) ↳ Segundo plano→ condicionantes personales o profesionales (Casos “D”, “F”) ▪ Humildad científica (Casos “A”, “D”, “E”)

Tabla nº 39.2. Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría

CATEGORÍAS**Metodología
docente**

- Inicios→ modelos directivos y expositivos →demostrar conocimientos (teóricos) y autoridad (exigentes y expertos)
- Evolución → rol de guía:
 - ↳ Construcción y aplicación del conocimiento (significatividad)
 - ↳ Conocimiento centrado en el saber ser y saber estar (formación integral)
 - ↳ Contenidos concretos y fundamentales (los por qué)
 - ↳ Exposición oral en el aula→ compartir y crear el conocimiento
 - ↳ Orientaciones y supervisión en el proceso de E/A
- Experiencia profesional= base (buenos profesores + internacionalización + iniciativas pedagógicas)
- Combinación entre exposición teórica–trabajo práctico
- Aula=espacio de interacción continua (dinamismo, debate, razonamiento, reflexión, etc.)→ base para el aprendizaje
- Alumno =figura central
- Normas, orden, diálogo y participación= claves
- Combinación recursos tradicionales–Recursos innovadores y actuales
- Evaluación=procesual (actividades dirigidas + examen)→características:
 - ↳ Combinación evaluación individual y entre pares
 - ↳ Motivación para el esfuerzo y recompensa (Casos “C”, “D”, “E”)
 - ↳ Tendencia a menor importancia del examen (Casos “A”, “C”, “D”, “E”)
 - ↳ Examen=demostración de conocimientos→reflexión / memorización (Casos “A”, “D”, “E”, “F” = razonamiento extenso / Casos “B”, “C”= razonamiento sintético)
 - ↳ Fin= diferenciación y aprendizaje significativo (adquisición y desarrollo de competencias)
- Bolonia→ modificaciones (Casos “A”, “D”) / Metodologías y contextos próximos (Casos “B”, “C”, “E”)

Tabla nº 39.3. Dimensión: conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría

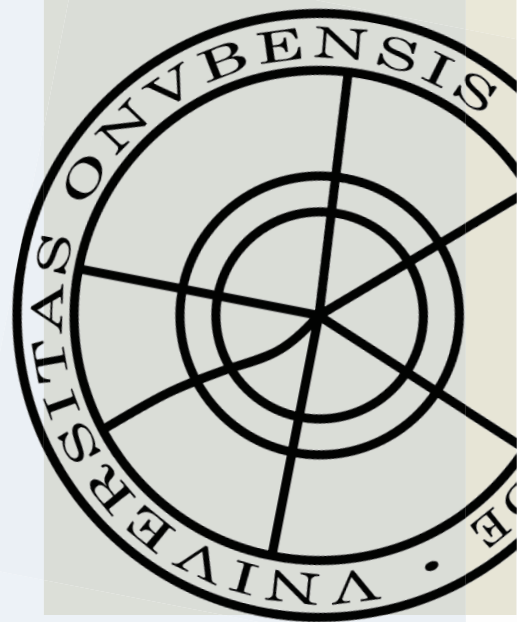
CATEGORÍAS**La Tutoría**

- División en la consideración (influye campo científico y trayectoria personal-profesional):
 - ↳ Atención integral: académica, personal y profesional (alguna situación no grata) (Casos “A”, “D”, “E”, “F”)
 - ↳ Atención académica (resto de Casos)
- Resolución de dudas académicas = área de atención principal
- Ligada a la docencia → Condicionantes:
 - ↳ Metodología docente
 - ↳ Características del contenido (teórico o práctico) y de campo científico

→ Variaciones en tipología (entre iguales, individual o grupal) y en área (académica, profesional o personal)
- Planificación = guía académica (no existen Planes de Acción Tutorial)
- Modelos autodidactas (experiencia profesional – formación puntual) → adaptados al aula
- Horarios:
 - ↳ Oficial (citas en el despacho)
 - ↳ A lo largo del curso (orientaciones en el aula, atención vía email, sesiones aclaratorias, atención fuera de horario en el despacho, etc.)
- División del espacio:
 - ↳ Aula + email = espacio principal, dudas académicas (Caso “F” = despacho)
 - ↳ Despacho = horario oficial, dudas puntuales y más personales
- Ideal = Tutorías grupales → retroalimentación a todos (Caso “F” = 2º plano)
- Otros modelos: virtuales, en gran grupo e individuales
- Gestión → negociación horaria y atención al alumnado (no es tutoría)
- Uso del alumno = dudas antes del examen / Orientaciones en el aula
- Incidencia de las TICs: email, plataforma moodle o redes sociales:
 - ↳ Importante dedicación temporal (cualquier hora)
 - ↳ Flexibilización espacio-temporal → menor contacto físico / Cara a cara (Caso “F”)
- Valoración:
 - ↳ Facultades = reconocida (horarios definidos y presión) (Casos “A”, “D”, “F”) / Facultades = esfuerzos en solitario (resto de Casos)
 - ↳ Universidad = 2º plano (más información, servicios no conectables, en manos del docente/alumno)
- Orientaciones concretas / Excesiva conducción (propuesto por Bolonia o actitud de maternal o paternal)

(7)

DISCUSIÓN
DE RESULTADOS
Y
CONCLUSIONES



ÍNDICE

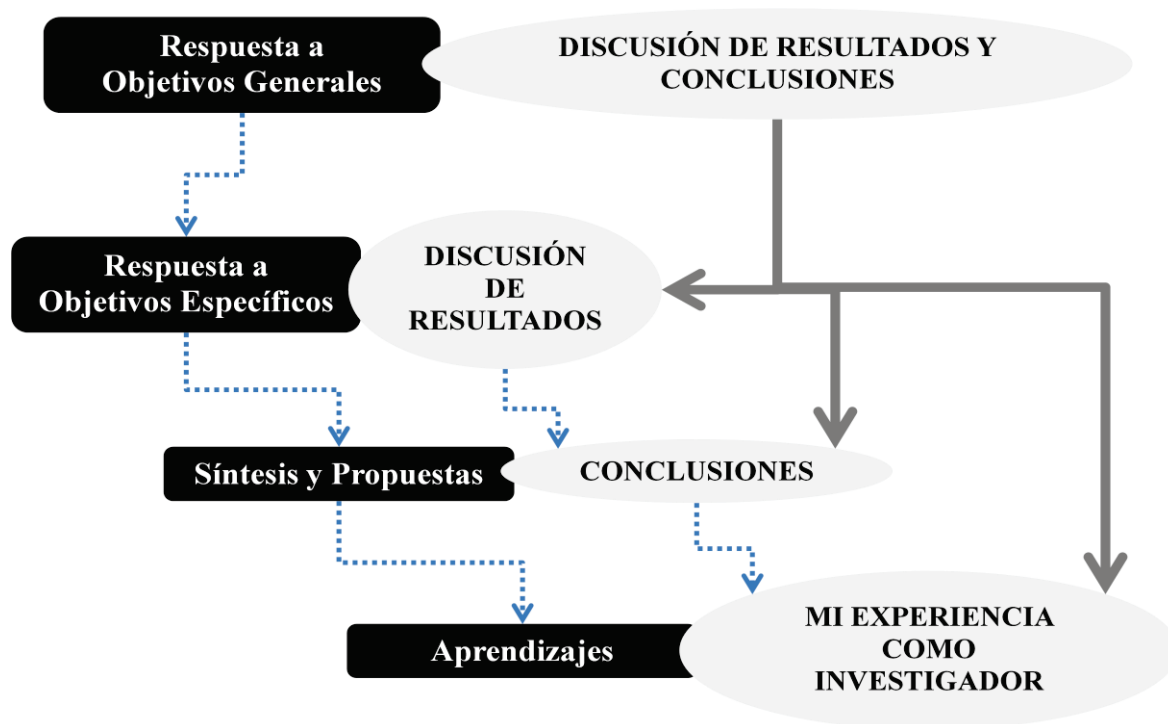
Introducción	511
7.1. Discusión de resultados.....	513
7.2. Conclusiones.....	541
7.2.1. La historia de vida como recurso evocador de la voz del profesorado universitario	541
7.2.2. ¿Qué podría ayudarnos a ser mejores profesores universitarios? ¿Y a ser mejores tutores?	543
7.2. Conclusions	555
7.2.1. Life histories as an evocative resource for the university teacher's voices ...	555
7.2.2. What could help us to be better university teachers? And to be better tutors?	557
7.3. Mi experiencia como investigador.....	567

INTRODUCCIÓN

Dadas las características de la investigación, seguimos empleando para este apartado lo que Stake (2006) denomina “crosscase” (análisis de casos cruzados o multicaso) al igual que hemos hecho en el capítulo destinado al análisis de datos. En concreto, a partir de esta estrategia, tratamos de elaborar un proceso de discusión con la información obtenida mediante su triangulación con la bibliografía existente, es decir, se trata de ofrecer un informe en el que el pensamiento del profesorado participe de la investigación (en forma de relato biográfico-narrativo), las interpretaciones del investigador (aprendizajes y comprensiones) y los nexos conceptuales que dan consistencia a esta investigación desde el marco teórico, sirvan para dar respuesta (desde una dimensión transversal) a los objetivos que nos hemos marcado.

Con más especificidad, el esquema desde el que podría sintetizarse la estructura que acompaña a este nuevo capítulo es el siguiente (Figura nº61):

Figura nº61. Esquema para discusión de resultados y conclusiones



Fuente: elaboración propia (2014).

Por esto acceder a la discusión de resultados y conclusiones viene a suponer que hemos cubierto, en primer lugar, los dos grandes objetivos generales de la investigación, que hacían mención a:

- *Dar voz a los profesores sénior de la Universidad de Huelva en la narración biográfica de sus vidas y con ello de las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas que han coincidido en su desarrollo personal y profesional, haciéndola única e irrepetible.*
- *Emplear las historias de vida como metodología de investigación con la que realizar una aproximación a la situación de la profesión docente en general y de la tutoría universitaria en particular, desde distintas áreas de conocimientos.*

Entonces, ahora es el momento oportuno para abordar los distintos objetivos específicos que configuran el cuerpo de la investigación y, en definitiva, dar a conocer la esencia de lo que supone ser un “buen docente” y un “buen tutor” en el seno de la universidad, desde la perspectiva de aquellos profesionales que se muestran preocupados por la mejora constante de esta profesión y que al mismo tiempo, poseen un amplio recorrido por la misma en forma de una dilatada trayectoria profesional como Personal Docente e Investigador.

7.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, siguiendo el esquema inicial, se discuten los resultados obtenidos tras el análisis de la formación realizado en el bloque anterior con el fin de responder a cada objetivo específico.

Objetivo nº1: Describir los rasgos más notorios del modelo de desarrollo profesional docente, prestando especial atención a la incidencia de factores externos (contexto social, político, educativo y familiar) e internos (experiencias y vivencias personales, formativas y profesionales).

El desarrollo de la carrera del profesor universitario es un proceso en el que todo el mundo parece estar de acuerdo cuando se cataloga como multidireccional (son múltiples las variaciones que pueden existir dentro de una misma fase del ciclo vital docente) y multidimensional (son muchas las variables que intervienen en cada etapa y al mismo tiempo, son afrontadas de diferentes formas por el profesorado) (Feixas, 2004).

No obstante, para llegar a comprender este proceso tan complejo es necesario tomar en consideración aquellas primeras etapas del ciclo vital de la persona (desarrollo personal), puesto que en ellas suceden acontecimientos y vivencias cuya trascendencia en el desarrollo profesional, han de servir para comprender la evolución de los centros educativos y la proyección que han alcanzado la satisfacción y la identidad profesional del profesorado, con lo cual, *“desarrollo personal y profesional son elementos indisociables de la trayectoria biográfica de vida”* (Bolívar, 1999:90).

a) El impacto de las variables socio-políticas, familiares y educativas en la infancia

Aunque la infancia es una circunstancia individual amparada desde el ámbito social, es de igual modo cierto que queda expuesta a las condiciones de una época histórica, social, económica y política. En este sentido, los sujetos implicados en este estudio han compartido un contexto socio-político muy similar en sus etapas infantiles, que se ha traducido en importantes dificultades y reveses para disfrutar de una etapa en la que se presupone que la inocencia y la felicidad, han de encumbrar cualquier situación negativa.

De una parte, a nivel social, han experimentado las consecuencias de vivir en una sociedad de entreguerras y posguerras y con ello, unas condiciones de vida en las que las restricciones e injusticias son el día a día y, de otra parte, a nivel político, está muy presente la división ideológica (política y/o religiosa) entre las familias (más acentuado en los Casos “D”, “E” y “F”). Ambas dimensiones hacen que sus infancias se tornen en etapas en las que aflore el espíritu crítico, inconformista y activista de aquellos quienes viven más de cerca todas y cada una de las consecuencias de una época muy convulsa (Casos “D”, “E” y “F”) y por el contrario, se genere un carácter mucho más neutral, distante y de precaución de aquellos otros que a pesar de compartir el mismo contexto, al lado de sus familias han tratado de pasar desapercibidos y de aislarse de posibles represalias (Casos “A”, “B” y “C”). En todo caso, ello tendrá un reflejo importante a medida que avanzan los años y así, hemos podido comprobar cómo aquellos quienes se vieron obligados a desarrollar un espíritu más inconformista y crítico, han seguido manteniendo una línea de acción social muy activa y ligada a su ejercicio en la enseñanza, llegando a traducirse en importantes actos en beneficio de la renovación y actualización de la enseñanza o del ámbito laboral en que cada momento se han hallado.

Del mismo modo, la familia se presenta también como uno de los agentes a tomar en consideración en el proceso de configuración del desarrollo profesional docente (Feixas, 2004) y sobre todo, de cara a comprender el proceso de “aprender a enseñar” (Marcelo y Vaillant, 2009). En esta línea, las características que envuelven los contextos familiares de nuestros protagonistas (familias de origen humilde y trabajador y enfrentadas en algún caso a las circunstancias sociopolíticas del momento) se presentan como caldos de cultivos esenciales desde los que transmitir unos valores cargados de humanidad y sacrificio y donde, la defensa a ultranza de la educación y la formación reglada se convierten en ejes sobre los que giran los esfuerzos de este agente.

Esta herencia recibida de la familia se une a la necesidad de desempeñar y asumir responsabilidades desde muy jóvenes por parte de nuestros protagonistas (ya sea para ayudar a aquellos que menos recursos poseen o para aportar un sustento económico a la familia y de este modo poder seguir avanzando por la senda de la escolaridad), para acabar adquiriendo un compromiso con la enseñanza (representado en gran parte de los casos por la impartición de clases particulares) que será el primer e importante estímulo hacia el gusto por la docencia.

No obstante, la familia además de ser un agente influyente en el gusto por la enseñanza, también lo es en cuanto a la transmisión de ideologías y valores ligados al ejercicio de la acción sociopolítica. En varios casos (Profesores “D”, “E” y “F”) las fuertes influencias recibidas del núcleo familiar en cuanto a posicionamientos ideológicos, han servido para desarrollar en el profesorado unos valores y vínculos permanentes con el marco sociopolítico y, de un modo u otro, esto ha tintado no solo la manera en que desarrollan su docencia (defendiendo posturas pedagógicas consolidadas y acorde a los campos científicos de referencia) sino también la forma en la que han venido afrontando las continuas renovaciones, reformas o cambios experimentados por el escenario educativo (mostrándose más o menos críticos con el “fondo y la forma” en que se afrontan cada uno de estos movimientos; como puede ser el ejemplo del Plan Bolonia).

Por último, nos hacemos eco del ámbito de la educación en la que este profesorado se ha visto inmerso en las primeras etapas del desarrollo evolutivo, como otro de los factores que inciden directamente en el desarrollo profesional docente. En concreto, destacamos la transcendencia de los dos grandes focos de interés en este ámbito, como son las características de la educación y las de los maestros, puesto que ambos se transforman en factores determinantes para la configuración de variables como las características personales, el estilo pedagógico, las relaciones con los maestros (resultando modelos o contra-modelos), las preferencias y/o rechazos con determinadas materias, o la continuidad/discontinuidad entre la institución y la vida personal (González, 1995; Goodson, 2003; Montero, 2002; Vezub, 2005).

En cuanto a las primeras, las características de las enseñanzas iniciales y medias que enmarcan la educación de este profesorado (destacadas en el capítulo anterior, destinado al análisis de datos) en esta etapa de su desarrollo, hemos podido comprobar cómo las difíciles condiciones de acceso, progreso y mantenimiento en el sistema educativo les han servido para valorar de una manera muy especial aspectos como: el esfuerzo que supone para una familia de clase trabajadora que sus hijos dispongan de los medios necesarios para completar unas satisfactorias etapas educativas iniciales o, las continuas reformas que se han venido llevando a cabo sobre estas etapas educativas y que en cierta medida hayan podido significar un paso atrás en su evolución.

En segundo lugar, en lo que respecta a las características de los maestros pertenecientes a estas etapas educativas, los participantes en el estudio recuerdan con bastante claridad aquellos métodos y

estrategias que los “buenos maestros” les inculcaron a la hora de aprender y, reconocen disponer de parte de esa herencia recibida a la hora de desarrollar su labor docente en la actualidad (Fernández-Balboa y Muros, 2004); además, también son recordadas las “malas prácticas” empleadas por los maestros en su educación, como métodos que no tienen cabida en el estilo profesional que debe imperar en un docente y que va en detrimento de la propia educación.

Queda claro entonces, que las relaciones con el contexto y con otras personas actúan como variables a tener muy presentes de cara a la valoración de los acontecimientos que en estas se producen y que determinan su trayectoria vital y profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En definitiva, las dificultades encontradas en estas etapas educativas se han transformado en motivos de autoexigencia y autosuperación, no solo para aquellos profesores que han impartido docencia en dichas etapas en algún momento de su trayectoria profesional (Casos “A”, “C”, “E” y “F”), sino también para los que sin haber estado dedicados a ellas, sí que han destinado parte de sus esfuerzos a desempeñar una enseñanza alejada de prácticas poco satisfactorias para el sistema educativo y sus estudiantes. Por lo tanto, las características de la educación recibida se presentan como factores determinantes en el desarrollo de una motivación extra para mejorar su práctica profesional y exigir al docente estar comprometido de una forma constante con su aprendizaje, con el progreso y con los cambios que se aproximen tanto en el marco profesional como el personal, traducándose todo ello en: la promoción de innovaciones para mejorar la metodología de enseñanza y mejorar el proceso de aprendizaje, la potenciación de la autoreflexión sobre su práctica y para sentirse bien consigo mismo y, la promoción profesional desempeñando cargos institucionales con los que ayudar a mejorar el contexto educativo.

b) La trascendencia de la elección vocacional y el contexto de su desarrollo

Otro de los factores fundamentales que determina en gran medida el desarrollo profesional docente, tiene que ver con una nueva fase del desarrollo humano y del progreso educativo en la que, aunque se repiten algunas de las variables mencionadas en el apartado anterior, se toma por primera vez una importante decisión de cara al futuro profesional. Hablamos de un momento en el que finalizados los estudios de grado medio, los protagonistas de esta investigación se encuentran en la tesitura de optar por la realización de unos estudios superiores e iniciar el perfil profesional que ha de acompañarles de ahora en adelante, puesto que en este proceso emergen varios factores fundamentales a tener en cuenta (de entre una gran multitud que la investigación sociológica ha señalado), que serán los que en gran medida influyan o determinen la elección vocacional del sujeto y que se engloban bajo los paradigmas de los condicionantes externos e internos.

Respecto a los primeros (condicionante externos), entre los casos estudiados emergen varias figuras claves como agentes decisivos en la elección vocacional como son: las figuras familiares (madres, padres, primos o abuelos) (Casos “A”, “B”, “D”, “E” y “F”), como ejemplos de referencia e impulsores del gusto por el aprendizaje y la enseñanza (ya sea por el sacrificio mostrado en superación de dificultades o por las habilidades adquiridas para la enseñanza) y también, siguen destacando las figuras docentes con las que compartir un intercambio de impresiones sobre las características de los estudios o sobre las cualidades que mejor le definen con vistas a decidirse por un campo científico u otro.

De igual modo, el contexto que envuelve también a esta etapa vital, también hace acto de presencia como condicionante externo en la elección vocacional y prueba de ello son las decisiones

que han de tomar nuestros protagonistas. De una parte, las características socioeconómicas les llevan a tener que optar por titulaciones en las que las óptimas salidas laborales y la elevada consideración social aseguran un sustento económico a corto plazo (Casos “C” y “F”), o bien tratar de compaginar los estudios con un puesto de trabajo que permita afrontar los costes de los primeros y al mismo tiempo apoyar a la familia; y de otra parte, el contexto académico al que se enfrentan, también se torna en un factor determinante puesto que en algunos casos (Profesores “E” y “F”), los estudios han de cursarlos fuera de su provincia y aunque ello aporta una mayor dosis de responsabilidad personal y profesional, también supone un desembolso importante en el entorno familiar y del mismo modo, no todos ámbitos de conocimiento están igual de actualizados y organizados a nivel curricular (Profesores “A” y “E”), lo que también genera unas exigencias de entrega y sacrificio profesional que ponen a prueba su compromiso con los ámbitos de conocimiento en los que se han posicionado.

En cuanto a los segundos (condicionantes internos), en los Casos estudiados las motivaciones personales en forma de interés y destrezas mostradas en un determinado área de conocimiento, se entremezclan igualmente con los condicionantes externos para ayudar al sujeto a tomar una decisión. Esta afinidad con un tipo de campo de conocimiento es lo que ha hecho que, pese a las presiones de los condicionantes externos, las motivaciones intrínsecas se hayan impuesto más pronto o más tarde y también hayan sido motores del cambio y la innovación, en el desarrollo formativo de cada uno de los docentes ayudándoles en la configuración de su perfil profesional.

De igual manera, entre estos factores internos, destacamos la condición social de ser madre/padre y su relación con el género. En concreto, nos hacemos eco de un tema que ha sido suficientemente abordado por la investigación socioeducativa (en el que haremos más hincapié más adelante) y que en nuestro estudio apreciamos debido a la diversidad de los sujetos participantes. En esta línea, encontramos una clara diferencia entre la Profesora “D”, quien por su condición de madre ha tenido que realizar un esfuerzo encomiable para poder destinar tiempo a su formación-actualización y a la familia en la proporción que cada variable demanda (traduciéndose esto, a largo plazo, en un desgaste personal y profesional innegable)⁸⁹ y aquellos docentes del género masculino (Profesores “B”, “C”, “E” y “F”) quienes se han desentendido un poco más de la labor de la crianza de los hijos (responsabilidad que ha recaído en sus parejas), para centrarse en mayor medida su desarrollo profesional o quienes, directamente, no han tenido hijos (Profesora “A”) en cuyo caso, sus niveles de dedicación al apartado formativo han sido más intensos, constantes y variados.

El ejemplo más clarificador de ello, lo encontramos en el hecho más representativo de esta fase de formación profesional inicial, representado por la defensa de la tesis doctoral. Así, observamos cómo en el primer caso (Profesora “D”), las circunstancias descritas le han obligado a priorizar entre los retos profesionales y familiares y así, la investigación y con ella el proceso de elaboración de una tesis doctoral se han visto mermados y ralentizado su abordaje en el tiempo, hasta llegar a un punto en el que a día de hoy aún carece de ella; después, los casos pertenecientes al género masculino, casi en su totalidad, su proceso de formación inicial concluyó con la defensa de la tesis doctoral poco tiempo después de finalizar los estudios superiores (excepto el Profesor “F” que la finaliza mucho más tarde por su condición de Profesor Asociado y la división del tiempo y del esfuerzo en dos trabajos); y finalmente, el caso de la Profesora “A”, quien al igual que los casos masculinos finaliza la tesis

⁸⁹ Se puede ampliar información en la noticia “*Docentes universitarias postergan su carrera por la familia*” [19.11.2009]. “*La investigación consideró diferentes factores que inciden en el desarrollo de la trayectoria profesional académica de varones y mujeres, como la familia, el apoyo recibido y la satisfacción de sus expectativas laborales*”. Más información en la web: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2009/noviembre/docentes-universitarias-postergan-su-carrera-por>

doctoral (en este caso se prorroga un poco más en el tiempo, pero habiendo ya asumido otros compromisos profesionales previamente) y a diferencia de ellos accede a la profesión docente universitaria como doctora.

Además del género, seguimos profundizando en este último acontecimiento (la realización de la tesis doctoral) que consideramos clave en la configuración del desarrollo profesional docente de los protagonistas de esta investigación.

La consecución del grado de doctor emerge entre este profesorado como un factor clave para la estabilidad y la promoción en el marco de la profesión docente en la universidad y, por esto todos han puesto, en algún momento de su trayectoria profesional, especial hincapié en ello (en el caso de la Profesora “D” lo hace actualmente con el objetivo de poder impulsar la dimensión investigadora en su faceta profesional). Pero quizás, uno de los aspectos ligados a la consecución del grado de doctor que más han destacado, ha sido la conexión con el mundo más allá de las fronteras españolas que les ha brindado la investigación desarrollada en el proceso de construcción de la tesis doctoral. Todos han tenido la opción de potenciar, en este periodo de formación inicial, una red de contactos internacionales que les ha servido no solo para establecer amistades sino que también como lanzadera desde la que proyectar la investigación a nivel internacional y recibir de diversas maneras (a través de congresos, cursos de formación, estancias, etc.) una formación inicial, mucho más enriquecedora, globalizada y próxima a las fuentes más notables del conocimiento ligado a su área de conocimiento científico.

Esta será una condición que se proyecta de forma continuada a lo largo de la trayectoria profesional de la mayoría de los entrevistados (en menor medida en los Casos “D” y “F”) y que supondrá un elemento a tener muy en cuenta en la configuración del desarrollo profesional del docente universitario en las etapas de consolidación y promoción profesional. A consecuencia de lo cual, a los diez principios que Marcelo (1995, 2005) establece como favorecedores de esta conexión entre formación y desarrollo profesional docente (*Continuidad; Integrar la formación en los procesos de cambio, innovación y de desarrollo del curriculum para mejorar la enseñanza; Diversidad; Compromiso profesional y social; Flexibilidad; Transparencia; Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado; Racionalidad; Institucionalidad; Excelencia*) cabría añadir un nuevo valor que conectase con la dimensión internacional, ya que a día de hoy, son numerosas las iniciativas que existen y que se persiguen desde la dimensión europea (tales como el programa Erasmus entre otros) y que abogan por complementar la formación con una perspectiva internacional (en el caso de la tesis doctoral, la mención internacional se valora positivamente en diferentes baremos a los que un doctor puede acceder).

De todos modos, la combinación de los condicionantes procedentes de los factores internos y externos en el desarrollo de una formación inicial fructífera, ha provocado que a esta fase, incluida en el desarrollo profesional, se adhieran las primeras tomas de contactos con el mercado laboral (a través de diferentes desempeños profesionales en cada uno de los Casos estudiados). Así las ayudas, becas, empleos públicos y privados, etc....han sido, además de requisitos imprescindibles para afrontar los gastos generados por las matrículas de los estudios cursados, una oportunidad para descubrir el marco profesional que rodea a su futura profesión y obtener unas experiencias que serán positivas, para terminar de consolidar la decisión tomada al inicio de dichos estudios y recibir una retroalimentación efectiva en cuanto a la potencialidad (autoconcepto positivo) para alcanzar sus metas como persona y como docente (Day, 2007).

En definitiva, son todo este cúmulo de “acontecimientos críticos los que cambian o refuerzan las creencias fundamentales, prácticas y valores” (Bolívar, 2002a:570) que han venido acompañando a los profesores entrevistados, desde las vivencias encontradas en su etapa infantil hasta las descubiertas y enjuiciadas en una etapa adulta donde las exigencias personales marcadas han determinado, en gran parte, una base formativa sólida desde la que comenzar a proyectarse con mayor intensidad a nivel profesional.

c) El marco de la proyección profesional

Como se viene advirtiendo en estas líneas y parafraseando a Ivor Goodson, al hacer referencia a este apartado, es preciso señalar que:

“las experiencias de vida y los antecedentes son, obviamente, ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro yo en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica” (Goodson, 2003:748).

Con este argumento, es de recibo mencionar la transcendencia que este nuevo apartado, destinado a la discusión sobre las experiencias profesionales revividas por docentes universitarios a lo largo de su trayectoria vital, tiene respecto a la configuración de su proceso de desarrollo profesional y otorgar así, los argumentos necesarios para comprender los perfiles adoptados en los modelos docentes y tutoriales que procesan a día de hoy en el seno de su profesión.

Dicho esto, las principales claves que a nivel de experiencia profesional logramos destacar entre los Casos objeto de estudio, podríamos sintetizarlas en las siguientes:

I. Disfrute de experiencias profesionales (oficiales y no oficiales) previas al inicio de la trayectoria como docente universitario

La asunción de roles profesionales, en paralelo a su condición de estudiantes, es un acontecimiento que en todos los Casos estudiados se sucede a edades muy tempranas (en relación al acceso al mercado laboral hoy día) y que al principio, siempre aparece ligado al desempeño de funciones próximas a la formación recibida como futuro especialista de un campo de conocimiento científico en particular, para pasar después, a medida que el profesorado va adquiriendo mayores destrezas y dominios en su área de conocimiento, a establecer nexos de unión con otras especialidades y/u otros campos científicos.

De entre la tipología de escenarios profesionales que emergen en la trayectoria laboral del profesorado entrevistado y que anteceden a su acceso a la profesión universitaria, nos encontramos con que el emprendimiento personal (autoempleo) se convierte en el principal marco de referencia desde el que comprender diferentes iniciativas y a partir de ahí, destacar las “clases particulares” como una opción muy recurrida por la mayoría de estos Casos (Profesorado “A”, “C”, “E” y “F”) o bien, la creación y gestión de empresas (Profesorado “C” y “F”) u/o organismos de índole socioeducativos (Profesorado “D”, “E” y “F”).

En cualquier caso, estas iniciativas personales se convierten en una primera toma de contacto con el mercado laboral y sobre todo con el ámbito de la enseñanza. Se presentan por tanto, a modo de recurso motivacional que sirve al sujeto para poner en práctica algunas de las ideas que alberga sobre

su futura profesión y lo que es más importante, tratar de congeniar teoría y práctica, es decir, trasladar los conocimientos adquiridos hasta ese momento en el proceso formativo, a un escenario real en el que la práctica adquiere gran relevancia y pone en tela de juicio algunas de sus concepciones más arraigadas; o lo que es igual, acceder a situaciones que les permiten afrontar el resto de su trayectoria formativa con una visión mucho más real del escenario de trabajo para el que se está formando y disponer de criterios suficientes como para desarrollar un espíritu crítico y apoyado en vivencias personales.

Tras las primeras travesías que afrontan estos sujetos en solitario (excepto el caso del Profesor “B” que no parece emprender iniciativas de forma autónoma), su trayectoria profesional se redirige nuevamente (abandonando en cierta medida ese autoempleo) para pasar a desempeñar labores profesionales “por cuenta ajena”. En este sentido, aparecen iniciativas como: las colaboraciones docentes, a niveles de participación en el desarrollo de ejercicio prácticos durante la formación doctoral o de actividades extraescolares en los centros de enseñanza primaria o secundaria (Profesorado “B”, “E” y “F”); la participación en contratos ligados a centros o entidades privadas (Profesorado “A”, “D” y “F”) que otorgan nuevamente la posibilidad de acceder de una forma más rápida al ejercicio profesional; o bien, la asunción de un proceso de oposición (Profesorado “A”, “C”, “E” y “F”) que permite la consolidación profesional como funcionario de la Administración central/territorial y cierta estabilidad laboral.

En definitiva, estas experiencias profesionales, anteriores al acceso al ejercicio como profesor universitario, es un recorrido compartido en gran medida por todos los integrantes de esta investigación con la variante del Profesor “B”, cuya trayectoria se ha visto más ligada a una promoción académica en la que las becas obtenidas le han permitido conectar con el escenario profesional sin necesidad de tener que abordarlo de manera autónoma. Por lo demás, el resto de Casos han ido avanzando por unos u otros de los diversos proyectos profesionales indicados en base a diferentes criterios:

- La dimensión económica: la necesidad de desempeñar un rol profesional que se traduzca en un sustento económico con el que sufragar los gastos en los estudios y para proporcionar mayor solvencia económica a la familia.
- La dimensión motivacional: son iniciativas que emplean los entrevistados para poner a prueba su formación de manera progresiva con la asunción de diferentes retos profesionales. Aprovechan estas experiencias para trasladar al terreno práctico la teoría aprendida durante su formación y buscar la retroalimentación positiva en ello.
- La dimensión relacional: a lo largo del proceso de búsqueda de la estabilidad profesional, emergen algunas figuras clave que desempeñan diferentes roles en el proceso: apoyo a las iniciativas personales, promoción de condiciones favorables (también desfavorables) para el acceso (o el bloqueo) a determinados trabajos u orientación en la trayectoria profesional.

No obstante, la “escalada profesional” realizada por todos y cada uno de estos profesores, supone la búsqueda de la estabilidad profesional y económica y con ello la posesión de la libertad para poder seguir promocionando en su trayectoria profesional, con la disposición de unas bases formativas y profesionales forjadas en el marco de la realidad cotidiana de la sociedad y del mercado laboral para así, afrontar con garantías el sueño para el que durante todos estos años han estado preparándose curricular y mentalmente.

II. Experiencias universitarias que han marcado la evolución profesional (profesionalismo)

Las condiciones laborales que han marcado las etapas del desarrollo profesional previo a la docencia universitaria, provocan que el profesorado entrevistado acceda a esta última a través de contratos de “Profesor/a Asociado/a” (excepto la Profesora “D” que accedió con una plaza de “Titular de escuela universitaria”), bien a tiempo completo o bien a tiempo parcial (dependiendo de las características laborales que en cada momento disfruta el profesorado), situación que hace que la conexión escenario profesional y enseñanza universitaria se convierta en un desafío para aquellos docentes que aún no se han desligado claramente del ámbito profesional externo a la enseñanza universitaria y aprovechan (todos) así los primeros años de esta dualidad en sus contratos, como periodo en el que volver a poner a prueba los factores que hasta ahora le han conducido hasta este compromiso: la elección vocacional tomada, la formación recibida y las competencias desarrolladas para esta profesión.

A partir de este momento, para describir la trayectoria profesional de estos sujetos ligada a la universidad, nos apoyamos en dos tipos de clasificaciones con las que atender a la evolución del desarrollo profesional y que hacen hincapié en las dos grandes vertientes: de una parte la teoría de la vitalidad del profesor universitario (Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994) y de otra la teoría del desarrollo pedagógico (Kugel, 1993).

En esta línea, partiendo de las estadios propuestos en la teoría de la vitalidad, e integrando las distintas dimensiones docentes recogidas en ambas teorías, nos hacemos eco de unos resultados obtenidos que se aproximan fielmente a lo establecido por Kugel (1993) o Kalivoda, Rogers y Simpson (1994) y refutado en otros trabajos como pueden ser los de Arribas (2008), Bozu (2008), Caballero (2009), Feixas (2002a), Iglesias, Lozano y Pastor (2011), entre otros muchos que han estudiado al docente (sus dimensiones) en cada uno de los estadios de manera específica. Así pues, las características del recorrido de los protagonistas de esta investigación se resumirían de la siguiente manera:

- a. Como *profesores noveles* dedican todo su esfuerzo a desempeñar una labor fidedigna a los principios que definen su campo de conocimiento científico y el ejercicio de su profesión más allá de las fronteras de las aulas. Esto se transfiere a tres niveles (Tabla nº40) :

Tabla nº40. Particularidades asociadas a la etapa de profesor novel

<i>Características más destacadas en relación a uno mismo (Yo)</i>
☐ Unos vienen de desarrollar experiencias como docentes en niveles de enseñanza inferiores y se enfrentan a una etapa educativa más exigente (Casos “A”, “C”, “E” y “F”) y otros pasan de ser alumnos a ser profesores en un espacio muy corto de tiempo (Casos “B” y “D”).
☐ El apoyo en y de sus compañeros se convierte en un factor trascendental para adquirir seguridad y sentimiento de pertenencia al departamento y al área en que se adscriben.
☐ Afloran dudas sobre su capacidad para desarrollar con éxito las diferentes tareas asociadas a profesión universitaria, diferenciándose entre aquellos que se han dedicado más intensamente a la docencia previamente y se muestran más expectantes-inseguros ante la investigación y la gestión (Casos “A”, “D”, “E” y “F”) y aquellos otros que han dispuesto de un mayor contacto

con la investigación (ya sea a través de becas de investigación o por las labores profesionales desempeñadas) y que habiendo dispuesto, en menor medida, de algún contacto con la docencia (Casos “B” y “C”) ésta última y la gestión se presentan como retos profesionales. ☐ Tanto los que se muestran más inseguros en el desarrollo de iniciativas propias como aquellos en los que el ego y el exceso de confianza son muy elevados, se manifiestan de manera más frecuente algunos síntomas de estrés y/o frustración.
<i>Características más destacadas en relación a la materia</i> ☐ En sus actuaciones tratan de hacer ver que poseen un dominio suficiente de la materia, lo que se traduce en una didáctica muy marcada por las normas, las explicaciones densas y magistrales (expositivas) y las evaluaciones con un marcado carácter selectivo y resultadista. A pesar de todo, se contemplan muestras de desorganización en el desarrollo del programa o poca claridad en los objetivos, lo cual les induce en ocasiones a tener que rectificar o afrontar situaciones más complejas a nivel académico (reclamaciones por parte de los alumnos). ☐ Los contenidos se presentan de forma muy atractiva y se peca en exceso del uso de recursos puntuales (PowerPoint o transparencias), como soportes en los que ofrecer la mayor cantidad posible de información (relevante y no relevante), pues hay una búsqueda más constante de impartir todo el temario. ☐ El abordaje de la docencia se asocia de manera directa a la “herencia recibida” por aquellos “buenos profesores” que marcaron la etapa universitaria y también, a las experiencias profesionales docentes anteriormente disfrutadas. Ambas se emplean para mejorar la materia y fundamentarla de una forma práctica-experimental. ☐ La especificidad se convierte en un factor clave desde el que obtener mayor seguridad y con el que lograr estabilidad.
<i>Características más destacadas en relación a los alumnos</i> ☐ El profesorado se erige como el agente principal en el proceso de enseñanza/aprendizaje y al alumnado se le otorga un rol de receptores del conocimiento. ☐ En la relación con los alumnos encontramos dos polos opuestos: por una parte encontramos aquellos quienes mantienen una relación más distante con los alumnos (Casos “A”, “B” y “C”), pero también encontramos otros Casos (Profesorado “D”, “E” y “F”) que su excesiva implicación con el alumnado les lleva a tratar de resolver conflictos que se vuelven en su contra. En ambos casos tanto la personalidad como el contexto académico-profesional que rodea a los diferentes campos de conocimiento abordados (más cercanos a las Ciencias Humanas-Sociales o más próximos a las ciencias “duras”) son determinantes en esta división.

Fuente: elaboración propia (2014).

- b. Como *profesores a mitad de su trayectoria*, el logro de la estabilidad, la preocupación por el reconocimiento y la reputación, o la adquisición progresiva de responsabilidades en el plano profesional se presentan como las principales metas en esta etapa y, a su vez, esto hace que no decaiga en demasía ese esfuerzo inicial sino que se busque priorizar determinadas funciones, en diferentes momentos, para lograr los objetivos marcados. De manera particular y siguiendo el esquema anterior destacamos siguientes resultados (Tabla nº41):

Tabla nº41. Particularidades asociadas a una etapa intermedia en la trayectoria del profesor universitario

<i>Características más destacadas en relación a uno mismo (Yo)</i>
☐ Las inseguridades iniciales dejan paso a la adquisición de responsabilidades en cada una de las funciones atribuidas a la profesión universitaria. Así, por una parte se consolida la carga docente impartida y al mismo tiempo la diversificación en la misma cobra un sentido mucho más coherente y dependiente de los intereses propios; por otra, en investigación se opta a adquirir responsabilidades dentro de grupos de investigación y de igual modo se pretende otorgarle mayor visibilidad y calidad; finalmente, en la gestión también se da inicio a un proceso de acceso a cargos de gestión académica y administrativos con los que reforzar su implicación con su trabajo y de igual modo potenciar el compromiso con el entorno más próximo (departamento y facultad). ☐ Se intensifica la energía destinada a mejorar profesionalmente y ello genera situaciones de estrés con cierta frecuencia, pero sobre todo al combinarse con planteamientos de consolidación familiar. ☐ La perspectiva internacional comienza a convertirse en un marco de referencia obligado para la mayoría de los Casos estudiados (en menor medida para los Casos “D” y “F”). Esta es una forma de canalizar todo el ímpetu y las ganas de emprender proyectos que predomina en esta fase.
<i>Características más destacadas en relación a la materia</i>
☐ Las experiencias positivas pero sobre todo las negativas, encontradas durante los primeros años, son empleadas para evitar caer en errores similares y tratar de imprimirle a la materia un carácter más personalizado y adaptado a los pensamientos pedagógicos que defiende. ☐ El orden y la programación detallada cobran mayor protagonismo. ☐ Se disminuye tanto el grado de intensidad con el que se imparte la docencia como el nivel de experto en la materia. Eso sí, se diversifican y enriquecen tanto los recursos como las estrategias metodológicas que se emplean en el desarrollo de la materia, en gran parte sustentado en la “herencia recibida” pero también en las experiencias recopiladas a través de la promoción de la investigación (asistencia a congresos, estancias, etc.). ☐ Se pluraliza la carga docente mediante la asunción de responsabilidades con materias ligadas a diferentes niveles académicos (diplomaturas, licenciaturas, grados, másteres, programas de doctorado, etc.), como consecuencia de las experiencias acumuladas y a modo de nuevos retos con los que seguir demostrando el buen saber hacer en el campo de conocimiento al que se adscribe y sobre todo, “tender puentes” hacia otros que pueden conectar con su propia disciplina (visión más interdisciplinar).
<i>Características más destacadas en relación a los alumnos</i>
☐ A medida que pasan los años, el docente evoluciona hacia una relación más cercana y profesional. Comienzan a interesar en mayor medida los intereses de los alumnos pero también a nivel profesional la colaboración con estos se ve potenciada. En todo caso, los errores anteriores sirven como claros ejemplos de las circunstancias que han de evitarse o bien que han de

afrontarse de otro modo.

- ☐ La consideración de los estudiantes como “sujetos que escuchan” va dejando paso a una consideración mucho más activa, en la que su implicación en el aula y en su propio proceso de aprendizaje comienza a cobrar protagonismo.

Fuente: elaboración propia (2014).

- c. Como *profesores veteranos*, la satisfacción con el trabajo realizado hasta ahora, evidenciado en las distintas generaciones de alumnos que desempeñan de maneras exitosas diferentes roles profesionales, es una condición que obliga a tratar de rejuvenecer la vitalidad y junto a ello, la tranquilidad y el equilibrio adquirido (máxima profesionalidad) se perciben como rasgos de identidad propios de esta etapa. Todo ello se evidencia en los sujetos estudiados en base a los tres niveles que venimos acotando (Tabla nº42):

Tabla nº42. Particularidades asociadas a la etapa de profesor veterano (sénior)

<i>Características más destacadas en relación a uno mismo (Yo)</i>
☐ Adquieren una consolidación importante a nivel personal y profesional en el seno de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven (desde lo más próximo –departamentos– hasta lo más alejado –instituciones académicas y sociales con las que colaboran–).
☐ Utilizan la experiencia acumulada para adoptar una postura crítica y fundamentada, con respecto a las continuas reformas y cambios que acaecen en los diferentes ámbitos de acción profesional en los que se desenvuelven.
☐ Adoptan un rol de asesor-guía en su ejercicio profesional y se convierten en referentes para las nuevas generación de profesores universitarios.
☐ Aquellos que poseen una trayectoria equilibrada en las distintas funciones atribuidas a esta profesión (docencia, investigación y gestión) (en el Caso “D” la investigación precisa de un mayor impulso) y cuya edad lo permite (los Casos “A” y “F” por su situación de proximidad a la jubilación o directamente por ya estarlo, les es imposible), se preparan para adquirir los máximos niveles de estatus y responsabilidad profesional (cátedras) (Casos “B” y “E”).
☐ Centran sus esfuerzos en la lucha por aquello en lo que están envuelto y en lo que creen que va a ser verdaderamente útil su implicación. Se vuelven más selectivos y tratan de ir reduciendo progresivamente su presencia en los diversos escenarios en los que se han venido desenvolviendo (ya sea por descontento o para dejar paso a los jóvenes) y al mismo tiempo, ostentan compromisos de mayor responsabilidad en los que su experiencia tiene mucho que aportar.
<i>Características más destacadas en relación a la materia</i>
☐ La condición de técnico en la materia frente a la de experto se instaura en sus figuras. Tratan de ser agentes facilitadores del acceso al conocimiento y para ello el nivel de normatividad y de planificación se vuelve más flexible a la vez que clarificante.

- ☐ La evaluación se convierte en un recurso con el que demostrar competencias y diferenciar a los alumnos. No es una estrategia con la que ser selectivos o comprobar el grado de memorización de la materia, sino más bien el grado de comprensión e integración de los conocimientos ligados a ella (“los porqués”).
- ☐ La carga docente se estabiliza (salvo con la reforma universitaria del Plan Bolonia que implica abordar alguna materia similar) tanto en el tipo de materia como en los niveles (cursos superiores). Se mantiene la interdisciplinariedad para participar en eventos que le motiven.
- ☐ La docencia se vuelve mucho más “dialogante” (apoyada en los distintos recursos a su alcance) a través del abordaje de actividades en busca de la autonomía del alumno (resolución de problemas, los diálogos entre alumnos y profesor, los debates, la elaboración de escritos y ensayos sobre un tema y la puesta en práctica de lo aprendido). Se ofrecen “pocos contenidos” pero muy significativos buscando que el alumno “aprenda a aprender”.

Características más destacadas en relación a los alumnos

- ☐ Los alumnos son los protagonistas del proceso de aprendizaje y su relación se intensifica a nivel académico-profesional ante una docencia mucho más interactiva.
- ☐ El grado de madurez adquirido les invita a ser comedidos en las decisiones que adoptan con respecto a los alumnos y se enfrentan a las demandas con mayor serenidad y, con las habilidades necesarias para saber delegar u orientar al alumno.
- ☐ Se flexibilizan las posturas sin perder de referencia la situación de partida de cada uno y se emplea la trayectoria personal y profesional para brindar experiencias propias al alumno.

Fuente: elaboración propia (2014).

Estas experiencias universitarias inciden directamente en el desarrollo profesional de estos sujetos como profesionales de la enseñanza universitaria para acabar perfilando unas identidades y modelos que, como veremos más adelante y donde profundizaremos aún más (objetivos nº 2 y 3), serán en base a los cuales se postule todo su quehacer en la actualidad.

III. La formación permanente

La formación se convierte en un recurso que de manera transversal, se integra en el desarrollo del ejercicio profesional de todos y cada uno de los protagonistas de las historias de vida recogidas en esta investigación y lo hace, con la firme intención de dar respuesta a los cambios e innovaciones que la sociedad transfiere o que la propia educación demanda para mejorar su calidad. O lo que es lo mismo, esto se traduce en el desarrollo de competencias transversales y específicas que den respuestas a factores como los mencionados por Marcelo (citado en Bozu y Canto, 2009:89):

- ↳ *Un nuevo ordenamiento económico y social*
- ↳ *La importancia de la innovación y el conocimiento*
- ↳ *Auge de las nuevas tecnologías*
- ↳ *Cambios en la organización y estructura del trabajo*
- ↳ *Cambios en las demandas hacia los ciudadanos y trabajadores*
- ↳ *Demanda de flexibilidad a los sistemas de formación: aprendizaje a lo largo de toda la vida*

La presencia de estos factores suponen un reto para el desarrollo profesional de estos docentes, el cual tratan de abordar de forma permanente mediante la conjugación de dos elementos esenciales: por una parte la experiencia profesional acumulada (a través de la cual enjuician y reflexionan sobre cada uno de estos factores en base a las experiencias vividas durante su trayectoria profesional) y por otra parte, la continua presencia en el desarrollo de iniciativas que tomen por bandera a la innovación educativa (llámese proyectos de innovación, investigaciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, proyectos emprendedores, etc.) a través de las cuales actualizar y adecuar su ejercicio profesional a los factores de los que hablamos.

Además, este es un proceso en el que todos coinciden que, principalmente, es autodidacta/autónomo, donde esta experiencia acumulada y la investigación parten como las bases desde las que mostrarse partícipe, receptivo y comprometido con la formación, pero en la que también juegan un papel importante las redes personales y profesionales que ayudan a generar claves desde las que mejorar día a día en su quehacer. No obstante, en este esfuerzo se percibe, de una parte la involución que remarcan las teorías del ciclo de vida docente y en las etapas en las que podríamos encuadrarlos actualmente (*serenidad, conservadurismo y preparación para la jubilación*, –Huberman, 1989–), las preocupaciones cada vez más van destinadas a atender las variantes más cercanas a su círculo de acción y dejan en manos de los “más jóvenes” las confrontaciones más arduas y globales y de otra, la consideración de un estatus consolidado desde el que atender con plena confianza dicha tarea.

Es en este punto donde, tanto el profesorado entrevistado como nosotros como investigadores, compartimos con Moreno (2006:12) que:

“las políticas de formación, incluso las más acertadas y mejor adaptadas al contexto nacional de que se trate, sólo se podrán abrir camino a través de un enfoque más ambicioso que cree una sinergia entre el desarrollo profesional del profesorado y su gestión a nivel del sistema educativo (y de la propia universidad), junto con un sólido conjunto de incentivos en el marco de la carrera docente”.

Inclusive desde nuestra perspectiva, creemos que habría que ir un poco más allá y tal y como apunta Zabalza (2009), echamos en falta que desde la propia institución universitaria también se ofrezca al profesorado algún tipo de orientación (del mismo modo también tratar de incentivarlo) en base a la cual, poder decidir cuál podría ser la mejor opción para continuar adquiriendo los conocimientos necesarios para mejorar cada una de las funciones que se asocian a su profesión.

En definitiva, entre este profesorado, al proceder de campos científicos diversos donde la dedicación a la enseñanza no es el núcleo principal del currículum (salvo el caso de las Ciencias de la Educación) pero al redirigir finalmente su carrera profesional hacia el marco de la enseñanza, hemos apreciado cómo ha optado por diversas fórmulas para lograr la actualización y adecuación al contexto del que venimos hablando. En concreto, los Casos “A”, “D” y “F” ante las inquietudes profesionales y las situaciones personales que han experimentado (derivadas del contexto social o profesional) han afrontado la realización de titulaciones (próximas al ámbito de las Ciencias de la Educación) con las que adecuar su perfil profesional, sentirse a gusto consigo mismo o tratar de dar respuesta a los interrogantes/necesidades que se le plantean a la hora de enseñar; por otra parte, encontramos los Casos que han optado por el desarrollo de otras iniciativas complementarias que le han servido, bien para acceder al escenario de la enseñanza tales como los Cursos de Adaptación Pedagógica (Caso “B”), las oposiciones al cuerpo de funcionarios del magisterio (Casos “C” y “E”) y la participación en

las propuestas o movimientos que se generan en torno a educación (Movimientos de Renovación Pedagógica, asociaciones pedagógicas, colaboraciones en revistas científicas, etc.) para canalizar y ser partícipe de una forma directa en la acción por y para la educación (todos los Casos).

Con lo cual, ante el último gran evento que ha sacudido los cimientos de la enseñanza universitaria en nuestro país, como ha sido la implantación de las propuestas del Plan Bolonia y la inserción en un Espacio Europeo de Educación Superior y, que ha puesto el foco de interés en aspectos como “*las metodologías docentes, bilingüismo, orientación y tutoría, gestión on-line de los procesos de enseñanza-aprendizaje, practicum, etc.*” (Caballero, 2013:394), la opinión del profesorado se divide entre aquellos que reconocen que han de intensificar su formación en estos ámbitos debido a los cambios que va a generar (Casos “A” y “D”) en su radio de acción y otros, cuyas trayectorias profesionales (bien por las características/filosofías de trabajo de las titulaciones/facultades en las que imparten docencia y que poseen un escenario similar al que se promueve desde Europa, o bien por disponer de una formación más globalizada, en las que las redes de contactos internacionales les han dispuesto situado en antecedentes) les han permitido de disponer de antemano de las herramientas necesarias para lograr que este proceso no se interprete como difícil, ni mucho menos traumático (Casos “B”, “C” y “E”).

IV. La maternidad/paternidad como condicionante

Finalmente, asociado a la trayectoria profesional de los sujetos entrevistados, nos hacemos eco de un último factor que, como hemos podido apreciar por las etapas del ciclo de vida docente en las que los hemos integrado, emerge como circunstancia usual y que puede condicionar el desarrollo profesional en cierta medida. Hablamos de la condición ser madre/padre.

Este es quizás uno de los factores que mayor contraste ha podido generar entre las circunstancias personales asociadas a cada uno de los participantes en el estudio, pues con este emerge el debate sobre la desigual dedicación a las responsabilidades familiares como uno de los principales obstáculos para el progreso de las mujeres en el ámbito profesional (Carrasco, 2004; Padilla, 2001; Raddon 2002; Tomás et al., 2011; Vaquero et al., 2012).

En particular, de entre los Casos estudiados podríamos hablar de varias circunstancias ligadas al género en cuanto a la condición o no de ser padre/madre. Así, en primer lugar, si analizamos los Casos en función del género, nos encontramos que el profesorado masculino (Casos “B”, “C”, “E” y “F”) todos ellos poseen descendencia, pero esto no ha supuesto un condicionante excesivo para su desarrollo profesional en la universidad, de hecho casi todos ellos (excepto el Profesor “F”) han pasado largos periodos de estancia fuera de España y han dedicado gran parte de su *fase de estabilización* (Huberman, 1989) a ampliar su currículum profesional y asumir responsabilidades en el marco de la profesión, mientras tanto, sus parejas han sido las que se han dedicado más intensamente a la atención de sus hijos durante esos periodos.

Por otra parte, en cuanto al género femenino, el Caso de la Profesora “D” muestra de una forma contundente todo lo contrario, en su caso la condición de madre le ha condicionado intensamente en su desarrollo profesional al no querer renunciar a su vida familiar a favor de esto último. Así pues, aunque ha tratado de destinar el tiempo necesario a la familia en los momentos que más lo han exigido y aunque, también ha ido evolucionando en el seno de su marco profesional, es en éste último donde no ha sido posible abarcar las distintas dimensiones que lo componen (la investigación ha sido la gran perjudicada frente a la gestión o la docencia). En contraposición a este

Caso, también destacar cómo la Profesora “A”, su condición de no haber tenido descendencia (unida a sus competencias profesionales), a primera vista nos deja entrever cómo su proyección profesional en el marco laboral ha sido mucho más amplia y le ha permitido albergar, al igual que ocurría con los casos masculinos, una mayor disponibilidad para afrontar por igual las distintas dimensiones que dan forma a la figura profesional que representan.

No obstante, los casos masculinos es ahora (actualmente) cuando (tras la fase de *serenidad profesional* –Huberman, 1989–), reconocen haberse sentido distanciados de sus familias y se están planteando destinar una mayor atención a las mismas a través de, la priorización de los tiempos y aprovechando el grado de autonomía que le aporta la experiencia acumulada.

Pero en todo caso, esto dejaría entrever lo que tradicionalmente se viene apreciando desde múltiples investigaciones en relación a que *“las mujeres consideran que las ocupaciones domésticas condicionan su rendimiento profesional, sin embargo asumen como “algo natural” que sean las propias mujeres las que se ocupen de ellas (...); es responsabilidad de la mujer la atención a los hijos e hijas”* (Díez, Terrón y Anguita, 2009:31). Por ello, como investigadores creemos que la estrategia ideal para afrontar este acontecimiento en la vida del profesorado universitario, sin que suponga un condicionante para su trayectoria profesional, se aproximaría mucho a la priorización de funciones en momentos puntuales, es decir, se trataría de racionar el tiempo y saber compensar los momentos de mayores responsabilidades familiares (hijos pequeños, enfermedades, accidentes, etc.) con aquellos otros en los que profesionalmente, es posible destinar a alguna de las funciones desempeñadas un menor coste de tiempo y esfuerzo, para evitar romper el equilibrio que exige esta profesión y así, mantener un desarrollo profesional con las menores incidencias posibles.

Así pues, tras haber reflexionado sobre el proceso que ha envuelto al desarrollo profesional de los sujetos implicados en esta investigación, coincidimos con Montero (2002) cuando afirma que:

“a partir de la consideración de profesores y profesoras como profesionales de la enseñanza, y de la formación como un proceso de socialización y desarrollo —personal y profesional— a través de los tiempos y espacios que los profesores recorren durante su preparación y su ejercicio profesional, las ideas de actividad, aprendizaje continuo y reconstrucción del conocimiento profesional son ejes potencialmente estructuradores de la formación y claves para interpretar sus procesos y resultados.”(p.70)

Objetivo nº2: Identificar algunos de los rasgos y cualidades más característicos de las señas de identidad docente y del pensamiento pedagógico de los profesores de la Universidad de Huelva, en relación a la cuestión universitaria.

Hablar de identidad profesional conlleva aproximarnos al profesorado universitario como un ser único e irrepetible y portador de un “maletín” (Bolívar, 2006), en el que se transportan dos variables muy importantes que nos sirven para tratar de apuntar los rasgos claves de este profesional: la concepción que la persona tiene de sí misma como profesional de la educación y el conjunto de opiniones, conocimientos y valores personales que el profesional tiene acerca de la enseñanza a modo de teoría pedagógica subjetiva.

Respecto a la primera variable (*la concepción que la persona tiene de sí misma como profesional de la educación*), los resultados de esta investigación nos muestran la incidencia de factores externos (reformas educativas, inestabilidad política, etc.) como elementos claves para

entender la evolución de la actividad profesional del docente, representada en gran medida por varios rasgos de su personalidad (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Caballero, 2009):

- ❑ Un marcado carácter interdisciplinar, permanente e innovador otorgado a su formación y a su didáctica. El profesorado se presenta como figuras moldeables que emplean la serenidad y reflexión ante los cambios, además de una orientación clara hacia el desarrollo de prácticas que den respuestas a necesidades reales.
- ❑ La adopción de un modelo interactivo de relación con el resto de la comunidad educativa (compañeros y alumnos). Un modelo cuyas características principales se asocian a la proximidad-cercanía con los sujetos y a la adopción de un rol de reciprocidad profesional, definido por una servidumbre hacia lo institucional y la adopción de los beneficios derivados de esta última, como pueden ser el prestigio, el reconocimiento oficial y social y la promoción profesional (en el Caso de la Profesora “D” el elevado nivel de dedicación condiciona en cierto medida su promoción).
- ❑ Una considerable proyección internacional en el modelo de trabajo (en los casos de la Profesora “D” y del Profesor “F” son menos acentuados pero igualmente existente), desde la cual se promueve un acercamiento de la dimensión universitaria a otros contextos sociales y educativos.

Estos son rasgos que en los últimos tiempos, con la incorporación de la universidad española al EEES y la promoción de la dimensión europea en todos sus niveles (enseñanza centrada en el estudiante, movilidad internacional, cooperación y búsqueda de la calidad y excelencia, etc.), han venido provocando una evolución del concepto que el profesorado universitario tiene sobre su labor profesional para acabar por rediseñar un nuevo perfil profesional (León y Latas, 2007; Martínez, García y Quintanal, 2006; Mas, 2011; Zabalza, 2009).

No obstante, además de los factores externos, existen otros factores internos asociados a las experiencias vividas por el profesorado que igualmente condicionan su identidad (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Caballero, 2009). En nuestro estudio esto se traduce en:

- ❑ Un desempeño profesional próximo a un modelo docente – investigador por parte del Profesorado “A”, “B”, “C” y “E” y un modelo más próximo a la docencia en el Caso del “Profesorado “D” y “F”. En ambos casos, las experiencias profesionales previas, las características del campo de conocimiento científico o la motivación personal se erigen como los agentes determinantes para aproximar al profesorado hacia uno u otro modelo o la interferencia entre ambos. Estos y otros elementos son catalogados como elementos *favorecedores para la transferencia o causantes de interferencias* (Palazón, 2011; Sancho, 2001; Vidal y Quintanilla, 2000).
- ❑ Una actuación profesional descansada en la amplia trayectoria profesional dentro y fuera (en el seno de otros niveles educativos, salvo el Profesor “B”) del escenario universitario, les permite desarrollar una didáctica muy consolidada, promover una aptitud de negociación y diálogo ante los problemas y adquirir posicionamientos desde la asunción de un pensamiento crítico y reflexivo.

En este sentido la literatura científica opta por reconocer que la experiencia de un profesor puede emplearse como un modo de validación de las razones de su enseñanza y así, ser capaz de definirse por lo qué y cómo enseña (Álvarez, Porta y Sarasa, 2009, 2010; Feixas, 2004; Goodson, 2003; Talanquer, 2004; Van-Manen, 2010; entre otros).

Respecto a la segunda variable que abordamos en este apartado (*el conjunto de opiniones, conocimientos y valores personales que el profesional tiene acerca de la enseñanza a modo de teoría pedagógica subjetiva*), la información recopilada nos ha permitido ahondar en la opinión más personal del profesorado respecto a, un contexto que rodea su práctica profesional y en el que la literatura ha venido profundizando reiteradamente. Así destacamos los siguientes aspectos que son una constante en el pensamiento del profesorado:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo uno de los pilares fundamentales entre las preocupaciones y pensamientos que comparte el profesorado universitario. Cada uno de los extremos de este binomio, es objeto de reflexión por parte docente en la actualidad:
 - ↳ Respecto a la enseñanza, las numerosas transformaciones en las que se ha visto envuelta la universidad en los últimos años (evolución tecnológica, la intensificación del fenómeno globalizador, el planteamiento de la convergencia europea, etc.) exigen la necesidad de promover un cambio (Bozu y Canto, 2009; Fraile, 2006; Salinas, 2004) en una didáctica, que tradicionalmente viene caracterizándose por la reiteración de “*clichés*” que impiden su evolución y, lo que es más determinante, condicionan en gran medida al aprendizaje que recibe el alumno. Es por ello que el profesorado implicado en esta investigación, aboga por la adopción de un modelo comprehensivo en el que la interdisciplinariedad, la formación integral y crítica y la significación, sean las claves fundamentales a desarrollar desde el plano formativo-competencial (Álvarez-Rojo et al., 2011; Bozu, 2008; Castro y Tomás, 2010; Montilla, 2003; Sánchez, 2001; Smith, 2008).
 - ↳ En cuanto a la segunda parte del binomio, el aprendizaje está igualmente presente en el proceso reflexivo que el profesorado realiza sobre su propia práctica profesional. En este caso los informantes señalan varios focos de interés (la necesidad de promover en los estudiantes la motivación hacia los estudios y/o la profesión y la participación en la universidad a través del empleo de la recompensa como estrategia con la que obtener cada día, mejores profesionales y evitar que finalicen sus estudios con una baja cualificación) que igualmente son compartidos en la literatura (Giménez, 2001; Michavila y Parejo, 2008; Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilà, 2012), pues son muchos los estudiantes que “*no hacen vida universitaria en la universidad y, más allá de los estudios, sí que participan en otras ofertas socioculturales. Hay que pensar justamente en cómo se tiene que adaptar la universidad a este nuevo perfil de estudiante y de sociedad que se configura*” (Soler et al., 2012:557), ya que la participación del estudiante es un factor clave para el éxito del proceso de convergencia europea (Edwards, Donderis y Ballester, 2005).
- La evaluación docente es un tema que actualmente genera un gran interés en escenario universitario. Son continuos los debates existentes sobre los métodos y la acreditación de méritos por parte del profesorado, para justificar la calidad y el compromiso con las diferentes funciones que componen su realidad profesional (Escudero, 2006; Escudero, Pino y

Rodríguez, 2006; Gonzalo y Palazón, 2006; Rey, 2005; Tejedor, 2003; Tejedor y Jornet, 2008). En esta línea, los protagonistas de este estudio se muestran descontentos con este procedimiento y le atribuyen, desde el plano local, una falta de adecuación y representatividad a dicha realidad (esto último también sucede a nivel general), y desde el plano general, una insuficiente motivación y una ausencia de ecuanimidad en el proceso, con respecto a las exigencias a determinados campos científicos.

- El debate existente en la profesión universitaria en cuanto al modelo de profesional que se estila en la misma (Caballero, 2009; Chisvert y Marhuenda, 2012; Cochran-Smith, 2005; García, 2007; Murray et al., 2009; Sancho, Creus y Padilla, 2010; Simons y Elen, 2007; Tomás et al., 2012; etc.). Nos encontramos con un profesorado en el que se estila un perfil que otorga especial relevancia la función investigadora (Casos “B” y “C”) frente a otro que aborda la investigación como una función necesaria pero más ligada a la actualización de la docencia. No obstante se reconoce la necesidad de coexistir ambas funciones en el seno de la enseñanza universitaria, volviendo así al “equilibrio inestable” del que habla Rodríguez-Espinar (2003) o a la configuración de un modelo profesional “multifunción” como apunta Álvarez et al. (2009a).
- La preocupación por los cambios y transformaciones que desde la política educativa se transfieren a la enseñanza superior. En este caso en concreto, la incorporación de la universidad española al EEES a través del seguimiento del denominado “Plan Bolonia”, emerge como una variable importante en el desarrollo de un modelo profesional en el que la división ante el cambio se hace patente en nuestro caso (como hemos dejado ya entrever) y en el resto de las Universidades Españolas, existiendo profesionales que encuentran este proceso como algo positivo y fácilmente aplicable (Casos “C”, “D” y “E”), frente a otros que destacan principalmente la inadaptabilidad al contexto (Casos “A”, “B”, “F”); aunque todos coinciden en la excesiva burocratización del proceso y la incidencia negativa en el aula.

Lo cual coincide con la literatura, puesto que estos y otros factores como la necesidad de una formación e información para el profesorado o los mecanismos necesarios para una correcta adopción del modelo europeo, vienen siendo analizados en múltiples estudios (Benito, Cruz e Icarán, 2005; Carracedo y Sojo et al, 2002; De Miguel, 2013; Escribano, 2005; Galán, 2004; González y Raposo, 2008; Martín, Ruiz y Polo, 2005; Meroño y Ruiz, 2006; Sánchez Hipola y Zubillaga del Río, 2005; Valcárcel et al., 2003, 2004, etc.).

- En esta misma línea, el término calidad se vislumbra entre las reflexiones del profesorado como un claro reflejo de las tendencias político-educativas que rodean y marcan al escenario universitario. En las ideas transmitidas por el profesorado se aprecia la existencia de una aceptable calidad en la enseñanza que se ofrece en la Universidad de Huelva, denotando así la incorporación a este escenario de cada vez más planteamientos de los que se proponen desde la convergencia europea como apuntan algunos trabajos de investigación (Cazorla, 2011; De Miguel, 2013; Masjuan, Troiano y Elías, 2007; Ruiz-Gallardo y Castaño, 2008)

En definitiva, con todos estos argumentos, los sujetos partícipes de esta investigación han logrado completar un perfil profesional con unas señas de identidad y sobre todo un pensamiento pedagógico muy concreto, desde los que afrontar los nuevos retos que ante su trayectoria se presenten.

Objetivo nº3: Interpretar el aporte sustancial que hace el profesorado sénior de la Universidad de Huelva respecto a su profesión, teniendo presente los rasgos definitorios de sus funciones docente e investigadora.

Ya hemos podido apreciar la disyuntiva existente, en la literatura nacional e internacional, entre la docencia y la investigación en el escenario universitario y los postulados que el profesorado entrevistado manifiesta sobre ello. En esta ocasión, partimos de su experiencia profesional para radiografiar la práctica que emerge de su ejercicio, de un modo mucho más específico y profundo a como lo hacíamos en la discusión referente primer objetivo de este estudio.

En un primer apartado, haremos mención a las principales aportaciones que la trayectoria profesional ha incorporado a la *práctica docente*.

Si abordamos inicialmente las características relativas a la *carga docente*, entendiendo esta última como el conjunto de materias que ha impartido el profesorado a lo largo su trayectoria en la universidad, apreciamos cómo los comienzos profesionales (“la inducción o socialización profesional”) están marcados por el desarrollo de contenidos próximos, bien a su campo de formación profesional inicial o bien a las características de la experiencia previa en el mercado laboral (Bozu, 2008; Caballero, 2009; Feixas, 2002a).

En concreto, el profesorado hace gala de la multidimensionalidad de la que hablábamos y así, los inicios profesionales en la universidad de los Casos “A”, “B”, “C” y “E” destacan por la cohesión en el tipo de contenidos, la diversidad en la modalidad de materias, de niveles académicos o de especialidades en las que estas son impartidas, mientras que los de los Casos “D” y “F” debido a las influencias de factores externos (características organizativas, exigencias estructurales, etc. de la titulación) (Bozu, 2010; Feixas, 2002a; González, Araneda, Hernández y Lorca, 2005) se ven en la tesitura de desarrollar una carga docente con igual diversidad de materias y niveles, e inclusive en los contenidos, pero con mayor representatividad en una única titulación.

No obstante, esto son controversias que como ya vimos, el profesor novel o el principiante en este escenario experimenta en el primer estadio de la vida del docente universitario (Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994). A medida que transcurren los años, podemos apreciar cómo la experiencia les brinda varias opciones para superar las tensiones y precariedades iniciales (Imbernón, 2004; Marcelo, 1999):

- a. La opción de afianzarse profesionalmente y con ello, la asunción de una carga docente más estabilizada, en la que existen unas materias básicas y otras que de una forma más intermitente y de diversa tipología (optativas, libre configuración, etc.), desempeñadas en los distintos niveles, emergen en la práctica profesional para atender las diferentes inquietudes, necesidades o exigencias que puedan darse en este proceso, evitando el estancamiento profesional, la repetición y la rutina (Bozu, 2008; Caballero, 2009; Feixas, 2002a). Es el caso de la docencia internacional (Casos “A”, “B”, “C” y “E”) potenciada por el establecimiento de convenios entre universidades, por los lazos de amistad surgidos entre compañeros de profesión de diferentes países o por iniciativa propia; en todo caso ésta se asocia a su desempeño a través de cursos, seminarios, jornadas, etc., bien en titulaciones o en programas de doctorados, convirtiéndose en algunos casos algo permanente (Casos “A”, “B”, “C” y “E”).

- b. A lo que habría que añadir, la reducción paulatina que esta carga docente experimenta debido a la adquisición de responsabilidades en el ámbito de la gestión, la investigación y la exoneración de créditos docentes entre el profesorado.

En un segundo lugar, cabe hacer especial hincapié en el desarrollo de la *metodología docente*, pues es un apartado en el que los resultados obtenidos se muestran, a priori, como muy esclarecedores de la trayectoria seguida a lo largo del desarrollo profesional del profesorado universitario y a la vez, como muy descriptivos de la situación evolutiva por la que atraviesa la universidad española y la práctica profesional de su profesorado en la actualidad.

Volviendo nuevamente a los inicios del profesorado en la enseñanza universitaria, los métodos empleados en el ejercicio de la docencia claramente se relacionan con las características de la etapa de “sistemacentrismo” propuesta por Robertson (1999) o de “énfasis en la enseñanza” de Kugel (1993) en las que el interés por el dominio del contenido (expertos teóricos) y por la demostración de la autoridad (elevada exigencia) conduce al profesorado a la asunción de unos modelos directivos y expositivos que proceden, ya sea de modelos docentes pertenecientes a los “buenos profesores” que observaron en su formación inicial (Alliaud, 2004; Bozu, 2008), bien de los máximos exponentes de su campo de conocimiento. Esquema que por otra parte, se apoya en unos modelos instructivos que han existido como normalizados en la educación superior de nuestro país con anterioridad a los planteamientos globalizadores y europeístas (Bejarano, 2008).

En todo caso, el referente de estos modelos consolidados entre el profesorado, posee el doble objetivo de enseñar aquello que han aprendido, aquello que les resultó positivo para su desarrollo personal y profesional, o bien se emplea para introducir algunos cambios en aspectos que consideran necesario modificar para realizar una docencia de calidad.

Superada esta primera etapa o fase en la que el énfasis ha estado puesto en la enseñanza (Kugel, 1993) y se ha superado el “shock con la realidad profesional” (Veenman, 1984), en la información analizada apreciamos cómo el profesorado accede a una nueva fase en la que su rol, sus preocupaciones, las características y objetivos de su docencia o la relación con los estudiantes evoluciona tras los primeros aprendizajes a través del proceso de ensayo-error (Avalos, 2005) y se ajustan claramente, a las premisas de la segunda fase en el desarrollo profesional del modelo propuesto por Kugel (1993) y desarrollado en Bozu (2008):

“a) Rol en el aula próximo a la guía o asesoramiento en el proceso de aprendizaje del alumnado a través de las orientaciones didácticas y las supervisiones pedagógicas; b) los objetivos de la docencia asociados a la necesidad de lograr la formación integral del alumno a través de la promoción del conocimiento más significativo y fundamental; c) la promoción de la combinación metodológica entre la dimensión teórica de la enseñanza y la dimensión práctica del aprendizaje, etc.”.

A través de todos estos presupuestos y el resto de los recogidos en el análisis de datos, apreciamos cómo en la trayectoria del profesorado se percibe la influencia de una serie de factores como las experiencias profesionales, la cultura de colaboración, la motivación, la madurez personal o la formación y conocimiento pedagógico (De la Herrán, 2008; Feixas, 2004; Marcelo, 1995, 2005; Nemiña, García y Montero, 2009; Zabalza, 2009) que son los que redirigen la metodología docente inicial hacia un nuevo horizonte en el que el profesorado, otorga a su labor una dimensión más

personal y cómoda para su desempeño y donde el alumno se convierte en el centro de referencia (Bain, 2008).

Así pues, podemos intuir que el modelo metodológico que el profesorado emplea en su práctica profesional hoy día, tiene mucho que ver con la “herencia recibida”, pero también con las innovaciones incorporadas. Así elementos como la exposición oral en el aula, los recursos materiales tradicionales o el establecimiento de normas claras, coexisten con el dinamismo en el aula a través del debate la reflexión, el diálogo, la interacción, el uso de las innovaciones tecnológicas, etc. (Bejarano, 2008) que son los que le otorgan las señas de identidad a la metodología que emplean los profesores sénior entrevistados en el desarrollo de su docencia y, que se asemejan en mucho a los siete principios para desarrollar una docencia de calidad que citaban en uno de sus trabajos Chickering y Gamson (1987:1): “1. Estimular el contacto entre profesores y alumnos; 2. Estimular la cooperación entre alumnos; 3. Estimular el aprendizaje activo; 4. Proporcionar “feedback” a tiempo; 5. Dedicar tiempo a las tareas más relevantes; 6. Proyectar ante los alumnos expectativas elevadas; 7. Respetar los diferentes talentos y formas de aprendizaje”.

Pero quizás, el ejemplo más significativo y definitorio de la influencia de estos factores en el seno de la metodología docente, sea el apartado destinado a la evaluación, donde las características que definen a esta última se asocian directamente con las cuatro direcciones que Boud⁹⁰ (citado en Ibarra y Rodríguez, 2010) señala como tendencia en la evaluación del alumnado universitario en la actualidad. Generándose así un modelo de “hacer evaluación” en el que:

- a. El carácter procesual sustituye a la evaluación final. Se opta por nuevas formas de presentar los resultados a través de “actividades dirigidas” (con participación individual o entre pares por parte del alumnado) además del examen, el cual paulatinamente pierde relevancia (Casos “A”, “C”, “D” y “E”).
- b. El examen pasa de ser una demostración de conocimientos a través de la capacidad de memorización, a ser una demostración de capacidades a través de la reflexión (con variaciones en el formato: razonamiento extenso en los Casos “A”, “D”, “E” y “F” y un razonamiento más sintético en los Casos “B” y “C”).

⁹⁰ A continuación se quedan expresadas dichas direcciones para mayor claridad:

- a. Se están generando alternativas a las tradicionales prácticas que estaban dominadas por los exámenes de repetición de contenidos y los ensayos estandarizados. Estas prácticas han demostrado su incapacidad para captar la naturaleza y el amplio rango de los múltiples productos elaborados en los diferentes cursos universitarios.
- b. Se está implicando a los estudiantes de una forma más activa, no sólo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje sino en los propios procesos de evaluación. La sociedad actual demanda algo más que graduados pasivos conformistas con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y monitorizar su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.
- c. Se están originando nuevas formas de presentación de las producciones, realizaciones y resultados obtenidos. Una simple calificación poco o nada dice a empleadores, profesores y a los propios alumnos de lo que realmente son capaces de hacer los estudiantes. ¿Cómo pueden presentar los estudiantes lo que conocen y son capaces de hacer de forma que sea comprensible por otros y que quede registrado de una forma válida y fiable?
- d. Se está reconociendo el poder de la propia evaluación sobre el aprendizaje y cómo los cambios que se introducen en la evaluación tiene mucha mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes que los cambios que se puedan introducir en otros aspectos del proceso. Las innovaciones son del todo necesarias en el campo de la evaluación para mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje. (Boud, citado en Ibarra y Rodríguez, 2010:445).

- c. La finalidad de la evaluación se asocia a la diferenciación entre los estudiantes y la promoción de un aprendizaje significativo y práctico (Casos “B” y “C”) que los convierta en personas críticas y activas en el proceso de aprendizaje.
- d. Las innovaciones son una constante para motivar al alumnado en el esfuerzo. Es empleada la recompensa como forma de motivación (Casos “A”, “C” y “D”) y elemento que incide directamente en el aprendizaje del estudiante.

Así pues, todos estos razonamientos posibilitan que la trayectoria profesional del profesorado universitario, adquiera gradualmente los argumentos necesarios para ir adaptando la metodología docente a las demandas y políticas socioeducativas que se trasladan al escenario de la educación superior (San Martín y Quilaqueo, 2012; Tyack y Cuban, 2001); y como tal, la adaptación metodológica que supone la adhesión al EEES por parte de la universidad española, sea menos problemática en aquellos Casos (Profesorado “B”, “C” y “E”) en los que las motivaciones académico-culturales y las posibilidades organizativo-estructurales están más próximas a los supuestos establecidos por el Plan Bolonia (–Juan Freire, 2005– los denomina “profesores pioneros del EEES”), y quienes afrontan los cambios a raíz de procedimientos como los que apunta Hijano (2008:48):

“La experiencia previa en la enseñanza de la asignatura, las lecturas realizadas sobre cuestiones educativas y universitarias, pero también la improvisación a la luz de las informaciones recogidas, la intuición, la innovación desde el conocimiento y la experiencia relevantes, la creación, la experimentación y el ensayo/error”.

Mientras, aquellos otros Casos (“A” y “D”) en los que las características organizativo-estructurales de partida, son incompatibles con la titulación de origen, presentan una mayor reticencia al cambio y por tanto la necesidad e introducir alguna modificación para adaptarse a la dimensión europea (Bermejo, 2012; Galán, 2011; Salaburu, Haug y Mora, 2011).

El tercer elemento que destacamos y que alcanza un alto grado de relevancia en el proceso de configuración de la profesión docente, tiene que ver con la **función investigadora**. Una función que como hemos podido apreciar en el análisis de resultados y como se recoge en la literatura consultada, se ha convertido en una de las funciones prioritarias en la escena universitaria (Cochran-Smith, 2005), de ahí la trascendencia de tenerla muy presente para comprender, de un modo globalizado, el ejercicio profesional del profesorado universitario.

Esta es una función en la que al igual que sucede en el resto de funciones del profesorado universitario, la incidencia de determinados factores (internos y externos) a lo largo de la trayectoria profesional ha sido clave para comprender el modelo investigador que el profesorado sénior desarrolla en la actualidad (Feixas, 2002a; Moss y Kubacki, 2007; Tomás, et al., 2012; entre otros). En concreto, a partir de esta literatura y en relación a nuestra investigación podríamos hablar de:

- a) La incidencia de los factores personales (internos), en concreto destacamos el desconocimiento de los procesos y los tiempos de referencia para desarrollar una investigación productiva, el exceso o la poca autoestima a la hora de difundir la investigación o la condición de maternidad/paternidad. Estos son elementos que ralentizan el proceso de producción científica e inciden en mayor o menor medida (se acentúa en el caso de la mujer) en la promoción profesional.

- b) La incidencia de factores contextuales o institucionales (externos), en concreto apreciamos la mayor o menor disponibilidad de recursos, el establecimiento de unas estructuras jerárquicas más o menos rígidas o la falta de incentivación por parte de la institución y de la administración. Al igual que en el caso anterior, son factores que ralentizan el proceso de producción científica, obligando al profesorado a tomar decisiones personales con las que dar respuesta a estos factores y optar a potenciar la producción investigadora.

No obstante, el factor más determinante dentro de este apartado, se corresponde con las características de la propia carrera universitaria (Sancho, 2001), las cuales han mantenido al profesorado más o menos alejado de la investigación (dependerá en qué medida posee algún vínculo contractual con la universidad o si posee una beca de formación de personal docente e investigador) hasta un momento intermedio en su trayectoria profesional (tras haber leído la tesis doctoral) (Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994). Como se puede apreciar en los biogramas y líneas de tiempo diseñadas.

Estos condicionantes y la capacidad de superarlos, sitúan al profesorado en una clara división entre aquellos que han optado por otorgarle un segundo plano (por detrás de la docencia) en el marco profesional (Casos “D” y “F”) y aquellos otros que tratan de igualarla al plano de la función docente (Casos “A”, “B”, “C” y “E”) pero sin perjuicio alguno hacia una de las dos funciones (dilema profesor investigador-profesor docente). Entonces los resultados de esta división parecen evidentes a la luz de la información obtenida y podríamos hablar de que, son los profesores que menos obstáculos han encontrado en su camino y por tanto han accedido a las plazas de titularidad o cátedra, los que han asumido responsabilidades importantes en los grupos de investigación (Sancho, 2001), han abordado proyectos numerosos, de gran impacto y de calado internacional (estancias, proyectos, etc.), han afrontado la dirección de trabajos de investigación (tesis, proyectos fin de carrera, etc.), o han aproximado la investigación al contexto social a través del establecimiento de relaciones y nexos de unión permanentes, siendo por todo esto, en ellos, mucho más reconocibles las competencias atribuidas a esta función (Mas, 2011) y potenciado, en mayor medida, los dos grandes ámbitos de acción que Benedito (1996) y Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) establecen para la investigación universitaria: *la investigación ligada al ámbito de las disciplinas o especialidades y investigación de la propia actividad docente*.

Por otra parte, aquellos que mantienen la investigación en un segundo plano, aunque están adscritos a grupos de investigación y afrontan proyectos comunes al grupo, apuestan por una forma de investigar más independiente, más enfocada al contexto local, priorizando los intereses y motivaciones personales y por lo tanto, siendo en ellos menos visibles todas las competencias a nivel investigador que se aprecian en el grupo anterior, pero sí que comparten con ellos los ámbitos de actuación de Benedito (1996) y Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) desde los que parte el modelo personalizado que emplean para hacer investigación.

Al margen de estos rasgos diferenciadores y propios de la profesión universitaria, hayamos varios puntos de encuentro que es importante destacar para entender hacia dónde evoluciona la función investigadora del profesorado universitario: a) se aprecia cómo la innovación, la interdisciplinariedad y el acercamiento al plano práctico (universidad-empresa-realidad) desde la investigación universitaria se identifican como claves con las que mejorar no solo el plano socioeconómico (Cortés, 2006) sino que también se asocia a la mejora de su docencia y de la calidad de la enseñanza en general (Sancho, 2001) a través del acceso a la vanguardia pedagógica; y b) el

concepto de “humildad científica del investigador” (García, 2009) emerge como una habilidad necesaria para afrontar una investigación con garantías (Casos “A”, “D” y “E”).

Finalmente, podemos apreciar cómo los modelos de investigación que definen esta función en el profesorado universitario, tienen mucho que ver con la tendencia de aproximación al conocimiento que en cada área se viene estilando a lo largo de la historia, sin por ello caer en concepciones y prejuicios existentes del tipo: *“el conocimiento científico es más fiable que el conocimiento en didáctica de las ciencias y otras áreas «blandas» porque existe y se aplica un «método científico»”* (Campanario, 2003:324). Así encontramos cómo los campos científicos próximos a las Ciencias Experimentales, Técnicas, Empresariales o Médicas (Casos “B”, “C”, “E” y “F”) promueven una investigación más ligada al trabajo de campo de tipo experimental, difundido a un público muy especializado y con altas exigencias para su difusión e impacto, mientras que los campos más ligados al marco social (Casos “A” y “D”) promueven un tipo de investigación más equilibrada entre el análisis teórico-documental y el experimental y con una mayor amplitud respecto al público de destino y respecto a las posibilidades de acceder a altos índices de impacto.

Objetivo nº4: Analizar la percepción y el modelo que despliega el profesorado sénior de la Universidad de Huelva en relación a la importancia y el desarrollo de la acción tutorial en el seno de la educación superior.

Ligado al apartado anterior y como último objetivo a afrontar en esta investigación, nos hacemos eco de los rasgos fundamentales que identifican y perfilan la práctica tutorial de los profesores sénior de la Universidad de Huelva.

En esta línea, la primera cuestión que emerge y que va a ser clave para entender la respuesta a este objetivo, es la particularidad que supone contemplar las prácticas profesionales de un profesorado que, como ya hemos apuntado, procede de contextos científicos diferentes y desde los que se entiende (a priori) la orientación y la tutoría de una forma peculiar, en cierta medida, favorecido por el escenario tan disperso y poco favorecedor que encuentra el marco de la orientación en la universidad española (Saúl et al., 2009; García et al., 2003; Vidal et al., 2002) y que tiene su reflejo en los distintos hitos legislativos que han configurado y configuran la educación superior de nuestro país.

Con este punto de partida, hemos podido percibir cómo en la forma de plantear la tutoría vuelve a ser determinante el desarrollo profesional y la experiencia acumulada por el profesorado, para diseñar un modelo de acción tutorial muy personalizado y adaptado a las circunstancias que rodean su ejercicio profesional. En concreto, nos hacemos eco de modelos de tutoría asociados a un profesorado ubicado en las etapas cercanas al final de su ciclo docente (Bozu, 2008; Caballero, 2009; Castro y Tomás, 2012; Duta, 2012; Feixas, 2002b; Valero-García, 2010 o Zabalza, 2011) y que presentan dos rasgos esenciales:

- (1) Por una parte, la estabilidad profesional, a la que van asociada varios procesos a tener muy presentes de cara a comprender la actividad tutorial:
 - a) El desarrollo de una docencia más estable en cuanto a niveles y ciclos en los que esta se imparte, por lo que la tutoría se caracteriza por ofrecer una respuesta acorde a los distintos momentos por los que atraviesa el alumno en su etapa universitaria (*ingreso en la universidad, los años de permanencia o la finalización de los estudios*) (Cano, 2009; Pérez, 2013). Con esto, no todos los Casos estudiados han tenido la opción, a lo largo de su

trayectoria profesional, de trabajar los contenidos de la tutoría para cada uno de estos momentos.

- b) La promoción de una metodología claramente definida, en las que las características particulares de las materias (teóricas, prácticas, presenciales, virtuales, etc.) van a incidir en perfil a desempeñar como tutor, variando así tanto el tipo de agrupamientos empleados, el soporte, la relación, los espacios, etc.
 - c) La adopción de responsabilidades (gestión) conlleva asumir nuevas funciones, algunas de cara al estudiante, y con ello la necesidad de, por una parte, hacer uso de estrategias de negociación (Casos “B”, “C” y “D”) para evitar priorizar otras funciones frente a la tutoría y, por otra parte, diferenciar la atención académica que se asocia como principal función de la tutoría universitaria, de la atención burocrática que pueda suponer adoptar estas responsabilidades (Barrón, 2009; Rodríguez et al., 2007).
 - d) La formación se estabiliza y se convierte en un elemento al que el profesorado sénior presta menos atención (Álvarez et al., 2011; Castaño, Blanco y Asensio, 2012) o lo hace de una forma más selectiva, pero que igualmente interviene en el proceso de manera puntual para aproximar a la tutoría a la adaptación e incorporación de novedades y/o innovaciones (se recurre a cursos de formación, información a través de redes de contacto o la autoformación).
- (2) Una identidad profesional consagrada y ligada a un campo de conocimiento científico concreto, supone disponer y estar expuesto a los rasgos básicos que han acompañado a la tradición tutorial en el seno de dicho ámbito científico, con lo que suponer tomar esta exposición como un factor a tener presente de cara a comprender y valorar el modelo que cada profesor pone en práctica cuando afronta la acción tutorial.

En base a estos presupuestos, la tutoría se ratifica como una función ligada inexorablemente a la función docente (Amor, 2012; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005; Álvarez, 2002; Domínguez, López y Cobos, 2012; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Herrera, 2009; Herrera y Enrique, 2008; Jiménez, 2010) y por tanto, la diversidad encontrada en los modelos de afrontar la docencia se traslada a esta otra función, siendo prácticamente imposible ubicar al profesorado con el que hemos trabajado bajo los paradigmas asociados a un modelo concreto de tutoría universitaria (Pérez, 2013) y por el contrario, sí poder identificar patrones que se asocian a diversos modelos dentro de una misma clasificación, para acabar diseñando un modelo autodidacta de tutoría universitaria en la que la principal preocupación, es la adaptación de la práctica orientadora a las necesidades del alumnado en cada momento.

A partir de este contexto, podemos describir las señas de identidad que como tutores se aprecian entre el profesorado participante en el estudio.

En primer lugar, si tratamos de abordar las modalidades de acción tutorial que emergen de la práctica cotidiana de estos profesionales, nos apoyaremos en la clasificación establecida por Pérez (2013) para argumentar que:

- I. En cuanto al “*ámbito de trabajo*” de la tutoría, apreciamos dos ópticas desde las que el profesorado afronta el desarrollo de la función tutorial en la Universidad de Huelva:

- a) De una parte, el desempeño de un modelo integral (Álvarez y González, 2008; Cano, 2008a; De la Cruz, García y Abreu, 2006; Sola y Moreno, 2005, entre otros) que hace acopio de las diferentes áreas de acción asociadas a la tutoría (académica, personal y profesional) buscando el desarrollo íntegro del alumno. En concreto, este se asocia al profesorado enmarcado en titulaciones pertenecientes a las Ciencias Sociales (Casos “A” y “D”) y a aquellos otros (Casos “E” y “F”) que, pese a ubicarse en áreas más afines a las Ciencias “Exactas o de la Salud”, a lo largo de su trayectoria profesional vienen desarrollando una práctica profesional mucho más interdisciplinar y en contacto con las propias Ciencias Sociales.

En particular cabe destacar la presencia de las dos profesoras del estudio en este modelo integral y, sin ánimo de asociar el género al desempeño de un modelo de tutoría en concreto (más bien relativizándolo y asociándolo a la vocación), sí que es evidente que las mujeres tiene más sensibilidad en el trato, como señalan algunas de ellas en un estudio desarrollado por Aguilar (2012:114) *“nacemos con la capacidad de sobreproteger, somos diferentes al sexo masculino, nos dejamos llevar hasta cierto punto por la intuición”* o inclusive, en algún comentario que entre el profesorado masculino hemos recogido en nuestro propio estudio (*“son más madres”*); todo lo cual puede ser motivo para afrontar áreas de la tutoría más ligadas al ámbito personal del estudiante y ser ello consecuencia de algunas de las situaciones “non gratas” o muy particulares a las que han tenido que hacer frente tanto las profesoras como los profesores que se implican de lleno en el terreno de la orientación personal.

- b) De otra parte, nos encontramos con dos Casos (Profesores “B” y “C”) en los que los rasgos más significativos de su acción tutorial se aproximan en gran medida a lo que numerosas investigaciones definen como tutoría académica (Álvarez, 2008; Crisol et al., 2011; Franco, 2010; Gairín et al., 2004; entre otros). En concreto, en esta ocasión son profesores pertenecientes a campos científicos ligados las Ciencias Experimentales y Empresariales y cuyas trayectorias profesionales no albergan ese contacto continuado con las Ciencias Sociales, que destacábamos en el enfoque anterior y que a su vez, ya veíamos que destacaban por otorgar especial relevancia a la investigación.

En todo caso, lo que es evidente es que ambas formas de afrontar la tutoría se hacen eco de la tradición existente en nuestro país en cuanto a la forma de entender esta función desde una perspectiva académica (motivado en gran medida por la consideración de la tutoría por parte del estudiante como recurso con el que resolver dudas/cuestiones académicas) (Álvarez y González, 2005; Cano, 2009; Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005; Martínez y Crespo, 2009; entre otros), frente a la perspectiva multidimensional (académica, personal y profesional) que se ha estilado en países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá o Australia, donde se ha mostrado una mayor preocupación por el desarrollo de la orientación del estudiante en el seno de la Educación Superior (Trotter, 2004; Watts y Van Esbroeck, 1998) y por tanto, se ha entendido el proceso orientador desde un cariz más personalizado.

- II. Si hacemos mención al *“rol desempeñado por el tutor”*, ello nos obliga a tomar en consideración el valor que la propia universidad, más concretamente las facultades en las que trabaja el profesorado, otorga a la orientación en general y a la función tutorial en particular. En este sentido, el profesorado reconoce que aunque existen Servicios destinados a ofrecer una atención al estudiante universitario, la funcionalidad de estos y de la propia labor tutorial del

profesorado se encuentran en un segundo plano (Lobato, Del Catillo y Aribzu, 2005; Martínez y Crespo, 2009) dentro del marco de la Universidad de Huelva, situación que atribuyen a la escasa información que se ofrece sobre las mismas o la falta de conexión entre los Servicios de orientación y la tutoría del profesorado (Cano, 2009).

Como posible consecuencia de todo esto, la tutoría que realiza el profesorado de este estudio se encuadraría dentro de un “modelo de tutoría pura”, desarrollada de manera individual, con independencia de los Servicios de orientación o de cualquier otro apoyo. No obstante, la dispersión de criterios de la que hablábamos al principio de este objetivo, está originando que el grado de reconocimiento y valoración de esta función varíe entre las facultades (las asociadas a las Ciencias Sociales promueven iniciativas ligadas a criterios organizativos tales como horarios claramente definidos, frente a las próximas a campos científicos Experimentales, Empresariales o Técnicos donde la ausencia de propuestas es más notoria) y se traslade de pleno al profesorado, destacando así Casos (“A”, “D” y “F”) en los que la labor tutorial obtiene un respaldo de éstas y se le atribuye mayor obligatoriedad en su cumplimiento, al tiempo que otros profesionales (Casos “B”, “C” y “E”) siguen abordando la función tutorial desde un esfuerzo en solitario en su facultad. Es más, en todo caso, las iniciativas que se establecieron como posible solución a estos problemas (los Planes de Acción Tutorial), han sido un fiel reflejo de la diversidad mencionada en cuanto a la asunción y valoración de propuestas que mejoren la orientación y la acción tutorial en la universidad (Vidal, Díez y Vieira, 2002) y tal es el caso de las facultades estudiadas en la Universidad de Huelva, donde no encontramos Planes de Acción Tutorial o iniciativas similares a las desarrolladas en otras facultades españolas, lo que reduce la presencia de la tutoría una simple planificación horaria en las guías docentes de cada materia.

- III. Finalmente, en el bloque destinado a “*la modalidad de organización o de relaciones*” asociadas a la acción tutorial por parte del profesorado, los datos nos revelan la imposibilidad de identificar un único modelo en cada docente, más bien es todo lo contrario, la atención personalizada se entremezcla con la grupal y con la virtual (Domínguez, López y Cobos, 2012; Rumbo y Gómez, 2011), dando así respuesta a las necesidades surgidas en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto no quita que sí que podríamos apuntar que la modalidad de “tutoría grupal” adquiere un papel destacado en la práctica del profesorado entrevistado (Giménez et al., 2010; Raposo y Martínez, 2011), de manera que la retroalimentación entre iguales se convierte en el principal objetivo de esta forma de desarrollar la acción tutorial y lo podemos relacionar directamente con las tendencias que se promueven desde el EEES (Álvarez et al., 2009; Lobato e Ilvento, 2013).

Y en segundo lugar, también es importante destacar que a raíz este intrincado de formas de organizar la tutoría, trae consigo importantes modificaciones en dos aspectos que hasta hace unos años, la tradición existente en nuestro país tenía muy claramente definidos. Hablamos del tiempo y del espacio asignado a la tutoría.

En el caso del tiempo, hemos podido comprobar cómo el profesorado entrevistado además de mantener su horario de tutoría oficial, recogido por normativa y regulado desde la entrada en vigor del RD 898/1985, de 30 de Abril, también se hace eco y desarrolla las nuevas tendencias que el propio marco legal (RD1791/2010, art.21, sobre las tutorías de materia o asignatura) incorpora a la labor tutorial, haciendo de ésta un proceso continuado durante el curso y durante la trayectoria académica

del alumno a través de una flexibilización de horarios (además del oficial, se atienden demandas o se establecen sesiones puntuales para el alumno en momentos concretos fuera de este horario).

En el caso del espacio destinado a la función tutorial, la situación es muy similar y así, por una parte, el profesorado reconoce seguir empleando el despacho como lugar destinado a tutorías, aunque no con exclusividad para demandas académicas, sino que adquieren cada vez más importancia las atenciones personales (aunque éstas tienen mucho que ver con lo académico) y por otra, tanto el aula donde habitualmente se imparte la docencia (también pueden ser otras zonas físicas de los centros) (Sedeño, 2006), como el “espacio virtual” que supone el correo electrónico, se convierten en los dos espacios más utilizados (Shea, 2005) para abordar una acción orientadora que, a través de orientaciones concretas y sin excesiva conducción en el alumnado, aquí sí que con exclusividad se abordan temas académicos.

Por ello que podemos apreciar de nuevo y muy claramente la influencia positiva de las premisas aportadas por el EEES, así como la influencia de la era de la información y la comunicación en la labor tutorial del profesorado universitario (Pino y Soto, 2009), pero también, el surgimiento de otros condicionantes (ligados sobre todo al marco de las TICs, como pueden ser el excesivo tiempo que se consume en dar respuestas a los innumerables correos electrónicos del alumnado o la premura con la que esperan una respuesta) que juegan un papel importante en el desarrollo de esta función (Bautista et al., 2006; Cabero 2005; García-Valcárcel, 2008; Macías, 2010; Pino y Soto, 2009).

A modo de recapitulación, toda esta información, nos ofrece una clara visión sobre diferentes modelos (aunque con puntos de vista compartidos) de acción tutorial e igualmente, nos permite apreciar cómo el ciclo de desarrollo profesional se convierte en una variable crucial para, al igual que sucedía con la metodología docente, entender las claves esenciales de los modelos descritos.

7.2. CONCLUSIONES

Establecida la discusión pertinente a la información obtenida, el objetivo de las conclusiones que se recogen a continuación no es otro que ofrecer al marco socioeducativo una serie de premisas y orientaciones sobre el objeto de estudio abordado en este trabajo. En ningún caso, nuestra intención es ofrecer un modelo prescriptivo y globalizador sobre la manera más oportuna de desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación superior, sino que más bien se aproxima a compartir con el lector algunas ideas con las que tratar de mejorarlo en dos de sus funciones principales: la docencia y la tutoría. Para ello, nos valemos de los modelos profesionales de un profesorado que podríamos denominar como “sénior o experimentado” (por la edad y sus amplias trayectorias dentro y fuera de la universidad) y como “bueno” (por la alta consideración en forma de valoración y evaluación positiva de su alumnado y la generosa implicación y preocupación por su profesión) en el seno de la Universidad de Huelva, para así acceder a las múltiples experiencias que se conjugan en dichos modelos y que entran a formar parte del desarrollo profesional del docente universitario.

Por lo tanto, a través de esta forma inductiva de hacer investigación, en este apartado hacemos valer los resultados obtenidos para cada objetivo específico con el fin de abordar la meta específica que apuntábamos en el capítulo inicial (*formular posibles propuestas de mejora del ejercicio profesional docente y tutorial en la enseñanza universitaria, teniendo en consideración el trabajo realizado y las aportaciones al respecto ofrecidas por el profesorado con una trayectoria profesional dilatada*), y con la que completar el estudio.

El abordaje de esta ambiciosa meta se traduce en la estructuración de este apartado en torno a dos ejes. A partir de ellos hemos tratado de:

- (1) Valorar la relevancia y el aporte que ha ofrecido el empleo de la metodología biográfico-narrativa, más concretamente las historias de vida, a las características de una investigación ligada al marco educativo.
- (2) Ofrecer algunas aportaciones relativas al marco de profesión docente en general y de la tutoría universitaria en particular, con el objetivo de exponer algunas ideas que puedan ser útiles, especialmente para el profesorado novel que se inicia en este desafío profesional pero también, para la mejora de la calidad de la enseñanza que promulga el profesorado en general.

Desde esta doble intencionalidad, a continuación sintetizamos las consideraciones finales que emergen de la investigación que conforma este informe en formato de tesis doctoral.

7.2.1. La historia de vida como recurso evocador de la voz del profesorado universitario

Una de las principales razones que nos motivó a emplear este recurso metodológico para acceder a la voz del profesorado universitario, es el hecho de considerar las formas de vida públicas y privadas del “Profesorado” como variables que inciden directamente en su visión o forma de plantear la enseñanza y en la práctica de la misma (Goodson, 2003) y, de ahí la necesidad de evocar las experiencias que han configurado sus trayectorias vitales y sobre todo profesionales.

A partir de esta premisa, las historias de vida como métodos biográfico-narrativos nos han permitido:

- a) Dar a conocer la voz de seis profesores: como individuos únicos, entre la población anónima que se enfrenta día a día a su labor en la enseñanza universitaria en la Universidad de Huelva; cuyas trayectorias profesionales se apuestan en campos de conocimientos científicos diferentes; que albergan en su “mochila vital” situaciones y experiencias personales y profesionales muy diversas; o que simplemente emplean diferentes prismas desde los que analizan el escenario educativo. Pero que en todo caso, tienen en común la preocupación y el compromiso de mejorar la enseñanza universitaria a través de la investigación y la innovación como compañeros de su viaje en este marco profesional.
- b) Acceder a unos acontecimientos que ahora nos permiten comprender, no solo el perfil personal y profesional que define a día de hoy la labor y la existencia de estos sujetos, sino también de varias generaciones (con un dilatado recorrido vital y profesional) pertenecientes a un gremio concreto que, en el presente, dispone de argumentos suficientes como para reflexionar sobre qué se ha hecho bien, qué se está haciendo bien o qué y cómo se podría mejorar la situación de la enseñanza universitaria en nuestro país.
- c) Aproximarnos a la tradición y a la realidad que ha definido o define, la manera de entender el ejercicio de la profesión universitaria en el seno de facultades englobadas en diferentes ámbitos de conocimiento científico y, así poder realizar los contrastes pertinentes de cara a encontrar nexos y diferencias esenciales.
- d) Comprender rasgos fundamentales asociados a la perspectiva de género. La presencia de hombres y mujeres en el estudio, ha supuesto disponer de información desde la que se puede entrar a valorar aspectos como la evolución de la consideración socio-profesional de la mujer en la enseñanza universitaria.
- e) Destacar la importancia que cobran determinadas “figuras o agentes” durante el trayecto vital recorrido por el profesorado. Agentes como la familia, los amigos, los compañeros de estudio, los compañeros de trabajo o los profesores que les han dejado huella en su formación personal y profesional, han permanecido como compañeros de viaje en distintas etapas del recorrido profesional, ayudando a configurar la personalidad y la profesionalidad de cada sujeto entrevistado.
- f) Subrayar la transcendencia que posee el contexto (social, político, educativo, económico o cultural) en el que se desenvuelve el profesorado, a través de su paso por las distintas etapas del desarrollo vital y profesional. Esto es trascendental para poder entender los motivos que han llevado al profesorado a tomar determinadas decisiones ante circunstancias puntuales, que han puesto a prueba su profesionalidad, pero también su saber estar y saber hacer a nivel social.
- g) Como investigadores, hemos dispuesto de una herramienta que genera una gran cantidad de información y en la que emergen innumerables variables a tener presente. En este caso, dado que el marco de indagación científica es compartido tanto por los informantes como por el doctorando, por una parte, a nivel conceptual, nos ha permitido acceder a cierta información de un modo más comprensible y familiar y, de otra parte, a nivel metodológico, las características de los informantes y la familiaridad con este tipo de investigaciones ha facilitado mucho la adopción de compromisos y el desarrollo de la misma.

- h) Ofrecer un marco de seguridad y confianza desde el que el profesorado ha podido emitir un relato apoyado ampliamente en las evidencias que lo han hecho posible. Este es un recurso que les ha dado la opción de profundizar y aclarar, a distintos niveles, los diferentes planos temáticos que se han abordado. Además de disponer de un espacio y de un tiempo desde el que reflexionar sobre su propia práctica educativa.
- i) Establecer una relación mucho más personal con los sujetos participantes en la investigación y disponer de una “información adicional” proporcionada por las conversaciones informales o por los hechos anecdóticos, para componer y comprender un retrato mucho más completo de la persona y del profesional con el que hemos estado trabajando.

En definitiva, a través de estos enunciados hemos pretendido evidenciar la contribución de las historias de vida a un escenario profesional no tan explorado desde la perspectiva del profesorado, como lo han podido ser otros niveles educativos, además de su valía para sostener la idea de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica profesional para seguir mejorando, tanto en lo personal como en lo profesional.

7.2.2. ¿Qué podría ayudarnos a ser mejores profesores universitarios? ¿Y a ser mejores tutores?

Una vez descrito el aporte ofrecido por la estrategia metodológica que ha da soporte a la estructura central de esta investigación, es momento de sintetizar las principales contribuciones que el contenido albergado en las historias de vida de profesional docente elaboradas proporciona al marco de la enseñanza universitaria en general y al ámbito de la tutoría en particular. Tratamos de ofrecer, desde diferentes concepciones, una nueva lectura del “saber hacer” en dichas claves de investigación y con un escenario reformista que trata de impulsar la calidad de la enseñanza universitaria y de dar más presencia a la labor tutorial del profesional que la ejerce.

En primer término, la respuesta al primer interrogante que planteamos (*¿Qué podría ayudarnos a ser mejores profesores universitarios?*), lleva implícita la necesidad de abordar variables pertenecientes a las tres grandes funciones que se atribuyen al profesorado universitario (docencia, investigación y gestión) puesto que la interconexión entre ambas es lo que define su perfil profesional. Dicho esto, a continuación recogemos aquellas ideas surgidas de los modelos analizados y que sirven para dar respuesta a dicho interrogante:

- a) *Valorar las experiencias personales y profesionales, vividas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo vital y profesional, como factores determinantes en la evolución personal y profesional.*

Desde ambas vertientes (personal y profesional) son varios los factores que inciden directamente, en mayor o menor medida, en la evolución personal del docente universitario. A continuación pasamos a detallarlos:

Por una parte destacamos la presencia del *contexto* que envuelve la trayectoria vital de la persona como un elemento que se convierte en determinante, tanto para la configuración de la personalidad como por el gusto por la enseñanza y por el desempeño de las funciones docentes, así como para poner continuamente a prueba ambos aspectos. Una y otra situación reportan aprendizajes que se incorporan a la personalidad del sujeto y que son empleados a la hora de afrontar los cambios

que la sociedad y que la educación superior experimentan con el transcurso del tiempo. Permitiéndole adoptar un posicionamiento claro con respecto a su intervención social y defender el empleo de los instrumentos más adecuados, con los que atender y valorar las propuestas que le llegan a nivel profesional.

Uno de los momentos en los que el contexto profesional juega un papel más relevante de cara a la adquisición de aprendizajes para evolucionar a nivel profesional, es sin duda la etapa de profesor novel. En los primeros años de ejercicio profesional en la universidad (con mayor o menor independencia de la experiencia profesional acumulada) van a surgir dificultades asociadas a circunstancias que escapan al control del propio docente y que, junto a las características que se asocian al profesorado en esta etapa de su desarrollo profesional, ponen a prueba la profesionalidad y las habilidades personales. A raíz de las enseñanzas recibidas aquí, el profesorado pasa a tener un mayor dominio del contexto profesional.

De igual manera, en este marco experiencial entran a formar parte muy importante las “*figuras clave*” que conviven y tienen relación directa con la persona a lo largo de su trayectoria vital y profesional. A este respecto, cabría señalar la contribución de cada uno de estos agentes:

- ✍ La familia destaca por el aporte y transmisión de valores en torno al marco socioeducativo y profesional que rodea al sujeto y del que forma parte. Estudiar los referentes familiares que han servido de inspiración a nivel personal y profesional, es clave para entender hoy día parte de los rasgos de identidad profesional que configuran a cada profesor.
- ✍ Las amistades y compañeros que han acompañado al profesorado en el proceso formativo actúan como agentes que intensifican el gusto por los estudios cursados a través de la motivación y los vínculos afectivos y emocionales surgidos.
- ✍ De forma similar, el profesorado más significativo y participe de la formación del docente, actúa como factor que aporta los elementos esenciales para lograr un aprendizaje óptimo a nivel personal y profesional. De éstos se obtienen los modelos (personales y profesionales) que van a repetirse u obviarse en muchas ocasiones futuras de cara a atender aquellos retos que puedan presentarse.
- ✍ Finalmente, los compañeros de trabajo pueden presentarse como agentes facilitadores u obstaculizadores del proceso de desarrollo profesional. En ambos casos, de esta relación se obtienen importantes lecciones que ayudan a afrontar proyectos en común o bien, para tomar decisiones en las que haya que implicar a dichos sujetos. En relación a los primeros, éstos van a posibilitar que el ejercicio profesional disfrute de mayores alternativas puesto que a nivel de investigación, gestión o docencia, la colaboración entre el profesorado perteneciente al mismo grupo de investigación, al mismo servicio/órgano de gestión o al mismo área/departamento, supone cubrir con garantías posibles deficiencias o necesidades. Mientras tanto, también existe la posibilidad de encontrar en el camino compañeros que en cierta medida obstaculicen el desarrollo profesional docente y en este sentido, la aplicación de principios éticos, el amparo en la normativa legal, la cordura y la inteligencia, han de ser “las armas” con las que habrá que hacer frente a esas situaciones.

Otra de las variables sobre las que hay que hacer hincapié al hablar del desarrollo-promoción profesional, tiene que ver con la adquisición de *compromisos familiares*, representados por la maternidad/paternidad en primer término o por situaciones de connotación menos positiva.

La condición de ser madre/padre puede generar, en una etapa concreta de la trayectoria vital y profesional del profesorado, un paréntesis en el que se debe priorizar entre una mayor dedicación a la familia o mantener el mismo nivel de dedicación profesional. El posicionamiento a este respecto varía notablemente con respecto al género y así, la mujer sigue siendo la parte más volcada en la primera opción, mientras que el hombre, por la naturaleza del acontecimiento, sí que puede seguir inclinándose por la segunda opción.

Desde esta perspectiva, parece lógico que la trayectoria profesional entre profesores y profesoras albergue alguna diferencia, sobre todo en el marco de la promoción profesional, debido a que puedan verse condicionadas algunas de sus funciones y suponga retrasar el acceso a determinados grados de responsabilidad.

Algo parecido puede suceder en el caso de afrontar otro tipo de circunstancias familiares de menor transcendencia en las que la gestión familiar puede disminuir la incidencia de éstas en el desarrollo profesional (salvo que el implicado sea directamente el docente).

Así pues, tomar en consideración todas y cada una de estas circunstancias puede ser una decisión bastante acertada por parte del profesorado universitario, puesto que como hemos podido apreciar en esta investigación y, del mismo modo en el marco de la literatura científica, son factores que se asocian a su desarrollo profesional y será importante tenerlos presente.

b) Procurar disponer de una formación integral e interdisciplinar como elemento clave en la actualización e innovación docente.

El marco de la educación superior, escenario profesional en el que desarrolla su labor el profesorado universitario, es un universo en permanente transformación y cuya dirección corresponde en gran medida a la labor del propio profesorado. Y es más, sentar las bases de una dirección adecuada es consecuencia directa de las características de la formación que posee cada sujeto y el uso que hace de la misma.

En consonancia con ello, el profesorado debe preocuparse por continuar el proceso formativo que inicia en sus estudios universitarios, para así lograr mantener un compromiso fiel con su profesión. Pero este compromiso no ha de significar una continua formación en la especialidad de la que es partícipe (especialización), sino que ha de combinar la formación especializada con otro tipo de formación que permita conectar los contenidos pertenecientes a su ámbito de conocimiento científico, con otros campos del saber que inciden directamente (ejercen o reciben influencias) sobre el suyo propio (interdisciplinariedad). Ésta ha de ser una cualidad que el docente, además de poner en práctica para su propio beneficio, debe trasladar a su modelo profesional docente con el objetivo de promocionar en el alumnado un aprendizaje integral, en el que las materias propias de la titulación que cursa muestren una interconexión precisa para comprender el sentido que en ésta desempeña, aunque sin perder el norte de su especialidad.

Desde este postulado, el docente debe hacer uso de los diversos contextos desde los que puede acceder a una formación más actualizada e innovadora:

- ✍ El plano de la formación reglada. A través del acceso a estudios enmarcados en la formación reglada, el profesorado tiene la opción de acceder a unos conocimientos generales y específicos muy consolidados en base a disciplinas académicas concretas.
- ✍ El plano de la formación no reglada. En este escenario son múltiples las opciones de las que el profesorado puede hacer uso. Existe un amplio abanico de iniciativas formativas, comenzando desde las que puede ofrecerle el marco de la educación superior (cursos de formación o actualización, proyectos de innovación, etc.) hasta las que ofrece el plano empresarial o social, con unas características más particulares.
- ✍ El marco de la investigación. Aún siendo una función específica para el profesorado universitario, éste ha de entenderla como un aliado necesario, desde el que acceder a una formación mucho más especializada gracias a diversas herramientas: congresos, revistas, encuentros, proyectos de investigación, estancias, etc. Desde la investigación, el profesorado selecciona expresamente sobre qué tipo de conocimiento desea indagar y a qué nivel.
- ✍ El marco de la experiencia profesional. Además de los contextos anteriores, el profesorado que se haya nutrido de experiencias profesionales anteriores o siga desempeñándolas en paralelo (profesorado asociado), tiene la opción de valerse de la formación que recibe desde dicha experiencia profesional y emplearla para mejorar su ejercicio en la docencia universitaria.

En todo caso, el rasgo que identifica a la formación que a día de hoy posee el profesorado que hemos entrevistado, es la autonomía en cuanto a la gestión de la misma. Por esto, se emplea el acceso a los diferentes contextos expuestos para atender las necesidades docentes, encontradas en las diferentes etapas del desarrollo profesional. Así, en las primeras etapas (profesor novel), la búsqueda de un conocimiento más apoyado en el saber pedagógico o en la didáctica, se presenta como un claro reto formativo que se aborda en muchos casos a través de la formación reglada (acceso a titulaciones próximas a las Ciencias de la Educación) o desde la experiencia profesional acumulada (docencia impartida en otros niveles de la enseñanza); después, en etapas posteriores, la formación a la que accede el profesorado se diversifica mucho más entre los diferentes contextos, aunque el marco de la investigación se perfila como el aliado ideal desde el que buscar la tipología de conocimientos que más se ajustan a sus necesidades.

A partir de todas estas variables, al tiempo que vuelve a reforzar el compromiso con su profesión, el profesorado perfecciona, actualiza e innova de forma permanente su ejercicio profesional, trasladando al plano práctico (aula, grupo de investigación o servicio u órgano en el que presta servicios) todas las novedades o descubrimientos logrados. Entonces, ésta es una dimensión a la que hay que prestar especial atención (como numerosas investigaciones dejan constancia de ello) si queremos como profesores, que la labor que ejercemos en la educación superior goce de los principios de calidad y excelencia que día a día se demandan.

- c) Entender la reflexión sobre el ejercicio profesional como componente determinante en la configuración del pensamiento pedagógico y de la identidad profesional.*

El desempeño de la docencia universitaria y del resto de funciones asociadas a esta profesión, precisa de una identidad y de un pensamiento claramente definido de cara a afrontar los permanentes

retos que se presentan en el marco de la educación superior, sin por ello perder de vista las señas de identidad que revisten a este escenario y a sus actores protagonistas.

Uno de los factores fundamentales en los que el profesorado con mayor experiencia hace hincapié, tiene que ver con la práctica reflexiva del docente. Entendiéndose ésta como una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente y desde la que diseñar diferentes estrategias que puedan repercutir de forma positiva en su enseñanza. Para alcanzar esta actitud, es preciso que el profesorado tenga en cuenta varias proposiciones:

- ↳ Las experiencias acumuladas y vividas en las distintas etapas de su desarrollo personal y profesional.
- ↳ El contraste, a través del análisis y del juicio crítico, de las acciones que realiza, las teorías, conocimientos o creencias que defiende y los problemas que encuentra en su quehacer profesional.
- ↳ La valoración de las dificultades, logros y enseñanzas adquiridas.
- ↳ El empleo de nuevas estrategias con las que mejorar su ejercicio profesional y que se mantengan en el perímetro de lo que esta profesión delimita.

Y aunque el origen y la promoción de esta práctica reflexiva se asocian en gran medida al proceso de formación inicial del profesorado, dadas las carencias y necesidades que la investigación científica otorga a este escenario, la extensión del proceso reflexivo debe extrapolarse hacia otros momentos del desarrollo profesional docente. Se trata de hacer efectiva la funcionalidad que de ella se deriva, que no es otra que: evolucionar en su consideración como profesional (y más específicamente en su visión sobre el proceso educativo) planteando una mirada más allá de la importancia de la materia, de la clase o de su protagonismo como “poseedor del conocimiento” y avanzar, hacia una postura en la que la formación integral del alumnado; el compromiso con el aprendizaje crítico y significativo; el desarrollo de una colaboración más fluida con el resto de profesores; la mayor autonomía del estudiante o su rol de guía-facilitador de los recursos y medios necesarios para que sea el sujeto el principal artífice del descubrimiento y construcción del conocimiento, sean las prioridades resultantes de este proceso reflexivo.

No obstante, aunque este principio parezca que solo puede atribuirse a un profesorado con cierta experiencia profesional y que dispone de numerosas vivencias sobre las que realizar esta reflexión, esto no siempre tiene porqué suceder ya que, como señala Abadzi (2008:283), *“los expertos pueden proyectar sus creencias en la evidencia y percibir patrones que no están ahí”*. Por esto, como hemos dejado entrever, a este proceso debe atribuírsele un carácter permanente y en el caso del profesorado más novel, el día a día ha de ser el referente en base al cual elaborar un proceso de autocrítica y autovaloración (incluso diseñando sistemas de evaluación propios), con el que ir adquiriendo las destrezas necesarias para ir completando las competencias que a un profesor universitario se les atribuyen. Además, en el caso del docente novel, la formación recibida y los sistemas de evaluación que las universidades emplean, estén mejor o peor configurados, para evaluar la docencia del profesorado en base a los criterios de los alumnos, han de ser referentes e indicadores (respectivamente) a contrastar y por tanto, de los que partir para tener un primer contacto con esta práctica reflexiva.

En todo caso, las variables que el profesorado asegura percibir como desencadenantes de la puesta en marcha de este proceso de reflexión sobre la práctica profesional y docente, tienen que ver con:

- ⇒ *El interés por analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos y por conocer la opinión de éstos con respecto a su quehacer docente y al desarrollo de las clases.* Por una parte, el profesorado percibe en los resultados del aprendizaje un claro reflejo de la validez de su formación y la eficacia de sus métodos o innovaciones didácticas (no siempre un mal resultado es un factor asociable a la capacidad o actitud del alumnado). A partir de los resultados obtenidos por los alumnos en los procesos de evaluación o en las dificultades encontradas en el día a día, el profesorado reconoce sentir la necesidad de indagar y reflexionar sobre las posibles consecuencias de ello y ahí entran en juego las proposiciones a tener en cuenta de las que hablábamos a la hora de emitir un juicio reflexivo.

Por otra parte, la opinión que transmite el alumnado acerca de los elementos que componen el desarrollo de una clase, además de los que pertenecen a la propia personalidad y destrezas del docente, se convierten en estímulos sobre los que reflexionar para acabar evolucionando en ambos sentidos y aproximarse a una enseñanza de calidad, adaptada a las características particulares del grupo y sin perder del todo la sintonía con el modelo de enseñanza que desde el escenario profesional se impulsa, pero superando las carencias que se hayan encontrado.

- ⇒ *Los cambios o transformaciones que afectan a la educación superior y que invitan al cultivo de la innovación.* Ésta es una variable que invita al profesorado a tener que conjugar las nuevas propuestas dirigidas a la enseñanza universitaria con las prácticas que, de manera profesional, viene realizando durante su trayectoria como personal docente e investigador. Es el caso de los postulados incorporados a la educación superior española con el Plan Bolonia o las diferentes variaciones a través de las cuales se valoran los méritos investigadores de cara a la promoción profesional. Por lo tanto, esto se traduce en un proceso de reflexión que invita a pensar sobre los motivos por los que están haciendo algo diferente (innovar) a como lo hacían antes y si eso es verdaderamente para obtener mejores resultados.

En todo caso, la innovación es un pilar fundamental desde el que el profesorado reflexiona y mejora su práctica profesional y docente, a través de la inclusión de numerosos recursos, metodologías o principios que en las distintas funciones que desempeña, actúan como elementos favorecedores del acoplo de su trabajo a las demandas y realidades que se asocian al escenario más actual en el que trabaja.

Así pues, a partir de las reflexiones más superficiales, pedagógicas o críticas (Larrivee, 2008) el profesorado universitario tiene la opción de evolucionar su práctica profesional, modelando las señas de identidad y los pensamientos que conjuga para, en definitiva, ofrecer una docencia de calidad y sentirse realizado y motivado con su profesión.

- d) *Promover la internacionalización y el desempeño de labores de gestión académico-administrativa como requisitos imprescindibles para reafirmar el compromiso total con la profesión.*

Finalmente, otra de las ideas surgidas a partir de las experiencias con los profesores con los que hemos trabajado y relacionada con la posibilidad de mejorar el ejercicio profesional universitario,

tiene que ver con la asunción de un compromiso ético, personal y profesional con la institución y con el gremio al que representan. Para tal fin, son varias las premisas que la experiencia de este profesorado atestigua ser útiles: la dimensión internacional y la sunción de labores de gestión.

En el primer lugar, dotar de una dimensión internacional al ejercicio de la profesión universitaria, además de ser uno de los pilares fundamentales de la nueva reforma que se ha instaurado en escenario de la educación superior, desde la óptica del profesorado entrevistado aporta diversos beneficios a nivel profesional. Así, a nivel investigador, intensificar la presencia de la dimensión internacional (a través de la realización de estancias de investigación, la publicación de artículos en revistas internacionales de alto índice de impacto, la presencia en proyectos asociados a fondos internacionales o pertenecientes a instituciones del exterior, la participación en asociaciones, entidades u otros organismos asociados al plano de la investigación científica, etc.) da la oportunidad al profesorado de estar en contacto con las novedades en las últimas corrientes de pensamiento científico-pedagógico, compartir con sus homólogos experiencias y vivencias o trasladar sus logros y satisfacciones a un plano global en el que todos pueden ser partícipes de los mismos. Todo esto, además de suponer cierto reconocimiento a nivel de mérito profesional (evaluaciones), también ha de reportar de manera positiva en el marco de su quehacer docente.

Esta dimensión internacional cobra todo su sentido si el docente es capaz de trasladar aquellos aprendizajes significativos que obtiene en el exterior a las necesidades o carencias que alberga su práctica, dando así respuesta o revirtiendo la situación de las mismas; y si además se compromete a entender ese proceso como un aporte del que no solo se beneficia el docente de manera particular, sino todo lo contrario, los contactos internacionales brindan la opción de establecer múltiples conexiones a nivel institucional (cursos de formación, docencia, estancias de investigación, etc.), de las que el resto de la comunidad universitaria se beneficia.

En segundo lugar, el desempeño de funciones de índole académico-administrativas es una de las funciones que se atribuye al profesorado universitario y, que como tal, es valorada. No obstante, no todos los cargos pueden ser desempeñados en las mismas condiciones pues dependen de afinidades y competencias profesionales, de la experiencia acumulada, de la categoría profesional, etc., sin embargo, sí que es obvio que la asunción de este tipo de responsabilidades, desde el momento en que los diferentes requisitos de acceso o las posibilidades personales lo permiten, ha de ser una decisión que suponga un compromiso con la institución y con su profesión (entre los docentes entrevistados se hace hincapié en la expresión “servir a la universidad y no servirse de ella”).

Al igual que ocurría con la variable de la dimensión internacional, adoptar responsabilidades en el marco de la gestión también ha de transferir elementos positivos al resto de funciones del profesorado, puesto que le invita a ser partícipe de situaciones y experiencias muy variadas y a muy distintos niveles (desde el plano más próximo a lo académico hasta el más cercano al administrativo), de las que extraer importantes aprendizajes con los que mejorar profesionalmente.

En definitiva, todo lo expuesto hasta ahora no viene más que a ratificar la situación en la que se ubica la profesión universitaria desde hace más de una década, cuando ya se hablaba de una “*nueva cultura universitaria*”. Una “cultura” de la que son partícipes las llamadas “*cultura de calidad y evaluación*”, “*cultura de pertinencia*”, “*cultura informática*”, “*cultura de gestión estratégica eficaz*”, “*cultura de apertura internacional*”, “*cultura de rendición social de cuentas*” o la “*cultura de vinculación*”; o lo que es lo mismo, todas estas “culturas” se traducen en los retos que día a día el profesorado universitario tiene que afrontar para modelar su quehacer profesional y cuya superación le

ayuda a ser mejor en su trabajo y a sentirse plenamente integrado en la educación superior contemporánea.

Volviendo a los interrogantes a los que tratamos de ofrecer una respuesta en este apartado de conclusiones, nos hacemos eco del último de ellos: ***¿Qué podría ayudarnos a ser mejores tutores universitarios?***

Para dar respuesta a esta cuestión, al igual que sucede en el apartado anterior, vamos a recurrir a diferentes presupuestos derivados de la experiencia de aquellos profesores que poseen una amplia trayectoria, en diferentes ámbitos de conocimiento, como tutores en la Universidad de Huelva. Y que, en base a los puntos de vista compartidos, pueden ser determinantes para mejorar una función sobre la que se han centrado gran parte de los postulados de la última gran reforma universitaria y que ha servido para desarrollar importantes investigaciones en conexión con ello. Así hablaríamos de:

- a) *Comprender la acción tutorial como un recurso vinculado a la función docente y desde el que ubicar al alumnado en el centro del aprendizaje, dejando al docente el rol de guía-orientador.*

La primera y principal idea que extraemos de este trabajo en relación a la mejora de la función tutorial en la educación superior, tiene que ver con la consideración de la tutoría como un recurso prácticamente indisoluble de la función docente. El profesorado entrevistado reconoce que la didáctica que emplea en su quehacer docente, incluye obligatoriamente un componente esencial de carácter orientativo. Esto es que a la hora de plantear el proceso de enseñanza/aprendizaje se ofrecen una serie de indicaciones o pautas (orientaciones) a través de las cuales los contenidos pueden ser abordados, asegurando así la correcta interpretación de la información y un procesamiento adecuado de los resultados que se obtienen durante la construcción del conocimiento.

Por tanto, ésta es una idea que conjuga a la perfección con lo que se proyecta desde el plano del EEES y desde el planteamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del enfoque centrado en el estudiante, como el eje en torno al cual debe girar la labor docente y tutorial del profesor universitario. Es en este sentido que las orientaciones que el profesorado brinda al estudiante tienen como objetivo reconocerle a éste la autoría principal en cuanto a su evolución y aprendizaje, pero al mismo tiempo reconocer que parte de la responsabilidad sigue recayendo en el profesorado, aunque de un modo distinto a como en muchos casos se ha venido haciendo. Ahora se trata de abandonar los modelos asociados al profesor como acreedor del máximo saber sobre la materia y como única fuente de conocimiento a la que recurrir con las dudas, para pasar a entender su función docente y tutorial como la de un profesional que, a partir de sus conocimientos, experiencias y sabiduría, es capaz de acompañar y guiar al estudiante en el camino de maduración que éste recorre durante su etapa de formación universitaria. Para ello se vale de la orientación como recurso con el que facilitarle la toma de sus propias decisiones.

Es evidente entonces que la tutoría ha de entenderse como un proceso básico en la formación del estudiante y que por ello, no puede funcionar al margen del resto de acciones educativas que están implícitas en este proceso. Es a estas orientaciones que emplea en la didáctica, a las que el profesor asocia los contenidos que se trabajan desde la tutoría universitaria imprimiéndoles, de esta manera, un componente personal, profesional y académico a través de los cuales el alumnado dispone de la materia prima necesaria para emprender con éxito el proceso de aprendizaje, al tiempo que se cubren los distintos planos que enmarcan el proceso formativo en la etapa de la educación superior.

b) *Adoptar un modelo de tutoría personal y en el que una respuesta integral sea clave.*

Partiendo del rol de guía-orientador-acompañante, facilitado por la práctica de la tutoría en el mismo plano que la función docente, el profesorado debe diseñar un modelo de acción tutorial apoyado en los principios en base a los cuales configura su desarrollo profesional (la formación, las vivencias personales, las experiencias profesional, etc.), de tal manera que la orientación que emerge de la práctica tutorial ha de reflejar las evidencias positivas que se presuponen a una actuación que parte de unas bases sólidas.

Son estas bases o principios los que han de determinar un modelo de tutoría personalizado, que permita realizar los ajustes necesarios en los momentos oportunos. De manera que la realidad del aula y del propio estudiante son las que marcan el sentido que cobra la acción tutorial. Con ello no queremos decir que la tutoría varíe excepcionalmente del modelo desarrollado por un docente al desarrollado por su compañero de área, departamento o facultad, o que se componga de una suma de acciones poco conexas, improvisadas y desplegadas desde la voluntariedad y buena disposición de un profesor o de un grupo de profesores, sino que a raíz del marco legislativo establecido y de los postulados marcados por cada institución o facultad, cada docente ha de saber otorgar a su función tutorial unas características por las cuales responda a las necesidades que su alumnado o contexto más cercano les transfieran.

Partiendo de esta premisa y de los resultados obtenidos en esta investigación, no se trataría de priorizar uno de los ámbitos desde los que se aborda la tutoría (académico, profesional o personal), uno de los modelos de organización (individual, grupal o virtual) o partir de uno de los roles que adopta el tutor (pura, mixta, entre iguales) en su ejercicio profesional, sino todo lo contrario, lo ideal sería valorar la potencialidad que aporta cada uno de los modelos asociados a las diferentes categorías mencionadas y tratar de conjugarlos de manera exitosa para responder con una acción tutorial de calidad.

En definitiva, estamos hablando de adoptar una disposición hacia el empleo de un modelo de tutoría integrador, cuya finalidad se aproxime a la atención/ayuda personalizada a los estudiantes (valorando igualmente la diferencia entre éstos) y como consecuencia se logre una formación integral de la persona. Y aunque este es un aspecto que la literatura científica viene asociando a la “forma de hacer” de los profesores de mayor edad y con más experiencia, y así ocurre en este trabajo, nosotros estamos seguros de que ésta es una meta que el resto del profesorado que discurre por las distintas etapas del ciclo vital docente ha de asumir como próxima en su práctica tutorial y así, contribuir a la mejora de la consideración que actualmente, entre el alumnado y el conjunto de la profesión docente, se tiene de la tutoría universitaria.

c) *Promover la búsqueda de un apoyo institucional y un compromiso de todo el conjunto de la comunidad universitaria.*

Hablamos finalmente de dos factores (el apoyo institucional y el compromiso de la comunidad universitaria) que han sido y son trascendentales para entender la evolución de la tutoría universitaria en nuestro país y, de cuyas consecuencias (bajos niveles de conocimiento y de utilización) se viene haciendo eco la literatura científica desde hace bastantes años (Aguilera, 2010; Amor, 2012; García, 2010; Pérez, 2013; entre otros).

A raíz de los resultados obtenidos en esta investigación, percibimos que es necesario ir desterrando las tradiciones más arcaicas y arraigadas en los modelos de ejercer la tutoría, dependiendo del campo de conocimiento científico al que hagamos referencia. En muchos casos, éstos parten de la presunción de unas características concretas asociadas al tipo de orientación que precisan los estudiantes que transitan por las titulaciones afines a dichos campos; o lo que es lo mismo, no es de recibo pensar que los alumnos ligados a las Ciencias Sociales puedan precisar de una mayor atención/orientación en el ámbito personal de la acción tutorial, mientras que los alumnos asociados a titulaciones pertenecientes a las Ciencias Experimentales o Empresariales, sean demandantes de una ayuda/orientación ligada al ámbito profesional de la acción tutorial. En todo caso volvemos a reiterar la necesidad de actuar desde el marco de la formación integral de la que ya hablábamos en el apartado anterior.

No obstante, para llegar a cambiar estas tradiciones y prejuicios asociados al uso de la tutoría, es necesario que se traslade a niveles institucionales la responsabilidad de promover iniciativas desde las que integrar a la comunidad universitaria en el ejercicio y participación de la acción tutorial, pues de lo contrario, además de perder eficiencia la inversión pública que se haga en los proyectos o servicios que están ligados al desarrollo de la orientación y de la tutoría en la universidad, se pierde lo que es más importante aún: la oportunidad de poner en práctica las competencias adquiridas (Profesorado) y la oportunidad de recibir una formación/orientación que facilite el tránsito en áreas personales, profesional y académicas (alumnado). En cierta medida, mientras que no haya un visible apoyo y reconocimiento por parte de la administración y de las instituciones hacia la función tutorial, alumnado y profesorado es probable que sigan manteniendo actitudes muy distintas sobre el uso de la tutoría y las “cruzadas en solitario” o “la buena voluntad de algunos” sigan siendo las únicas señas de identidad en las que localizar una tutoría de calidad.

Por tanto, no basta con trasladar las responsabilidades al nivel institucional, sino que tenemos por seguro que gran parte del cambio ha de producirse a raíz del compromiso en el plano práctico, en el plano de la comunidad universitaria. En este sentido, a la luz de los resultados obtenidos, nos aventuramos a señalar que el compromiso por parte del docente (figura en la que se centra el estudio) debe girar en torno a la promoción de varios postulados:

- I. Ha de ser capaz de hacer ver al alumnado la necesidad de hacer uso de la tutoría y la orientación universitaria, como principios claves desde los que obtener respuesta a muchos de los interrogantes y de las necesidades que pueden encontrar en el trayecto que inician nada más acceder a la universidad.
- II. Ha de saber compartir las prácticas más significativas que desarrollan en el ejercicio de la tutoría (tal y como ha sido nuestra humilde intención con este estudio), con el objetivo de hacer partícipe al resto de compañeros de la comunidad universitaria de escenarios desde los que extraer conocimientos, mejorar su práctica u afrontar retos comunes (en el caso de profesores que impartan docencia al mismo grupo de alumnos, por ejemplo). Se trata de generar una cultura compartida desde la que se sitúe al alumno en el centro de las preocupaciones y actuaciones del profesor-tutor universitario.
- III. Ha de saber conjugar las prácticas tutoriales que “mejor le funcionan” con las propuestas que a nivel formativo o institucional tratan de hacerse hueco en esta función del profesorado universitario. No se trata de cambiar o aplicar una “receta dada”, sino de amoldar las innovaciones o propuestas que se transmitan de forma que sean útiles para el fin de la tutoría.

Así pues, con la adquisición de este tipo de compromisos profesionales por parte del profesorado, unido a la promoción y reconocimiento por parte de la administración y de las instituciones universitarias es muy probable que la tutoría en el marco de la educación superior como función asociada al docente acabe por potenciarse sensiblemente. Sin embargo, no debe ser una imposición, pues de lo contrario, cómo ha ocurrido en otras ocasiones y en los comentarios de algunos de los protagonistas de este estudio se puede apreciar, seguiría percibiéndose ésta como un elemento negativo a la evolución de la acción tutorial).

Tras todo ello y para finalizar con este apartado dedicado a las conclusiones, nos gustaría reiterar que nuestra humilde intención con esta investigación no persigue aportar un conocimiento y unas respuestas de manera prescriptiva a los interrogantes marcados, sino que estamos más cercanos a la idea que Zabalza (2009:73) comparte sobre la investigación:

“si las investigaciones no permiten aún establecer reglas fijas, sí permiten identificar constancias y patrones de actuación más válidos; y permiten, igualmente, descartar ciertos tipos de prácticas o al menos ponerlos en cuarentena desde el punto de vista de sus efectos sobre los aprendizajes. En todo caso, afirmar la necesidad de un abordaje científico del quehacer docente no significa negar sus fuertes componentes artísticos”.

En todo caso, la vocación de cambio que la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización imponen sobre la universidad y sobre la labor de los profesionales que en ella ejercen, hace que la imaginación y la creatividad deban ser los referentes sobre los que tiene que girar esta evolución y no solamente hacerlo de cara a una estrecha profesionalización. Tanto la universidad como el profesorado universitario deben asumir el cambio y el futuro como consubstanciales a su ser y a su quehacer, adquiriendo compromisos con la evolución de su práctica profesional. Solo se así contribuirá a alcanzar la calidad y la excelencia en el plano de la educación superior.

7.2. CONCLUSIONS

After the pertinent discussion of the gathered information, the objective of the following conclusions is to offer, to the socio-educative framework, a series of premises and orientations about the object of study addressed in the present work. In no case, our intention is to offer a prescriptive and globalized model about the most convenient way to perform the teaching-learning process in the higher education framework, but to share with the reader some ideas to try to improve it in two of its main functions: teaching and tutoring. To that end, we are based on the professional models used by the teachers we could label as *sénior* or “experienced” (according to their age and their broad careers inside and outside the university) and “good” (by the high considerations in the evaluations made by their students, and the important implications and concerns for their profession) at the University of Huelva, in order to access to the multiple experiences combined in the aforesaid models, and that are part of the university teacher’s professional development.

Therefore, by this inductive way of researching, in this section we present the obtained results for each specific objective, with the purpose of addressing the specific goal written in the first chapter (*formulate possible improvement proposals for the professional teaching and tutorial practice at the university, taking into consideration the work and contributions offered by the teachers with and extensive professional career*) and which will complement the study.

The addressing of this ambitious goal is explained in the organization of this section, around the following two core ideas:

- (1) To assess the relevance and contribution in the use of the narrative-biographic methodology, more specifically the life histories, to the characteristics of a research linked to the educational framework.
- (2) To offer some contributions in the teaching profession framework, in general, and in the university tutoring, in particular, with the purpose of presenting some useful ideas, mainly to novice teachers that have just started this professional challenge, but also to the improvement of a quality teaching, performed by all teachers in general.

From this double intentionality, we summarize the final considerations that emerge from this research, exposed in this report, in a doctoral thesis format.

7.2.1. Life histories as an evocative resource for the university teachers’ voices

One of the main reasons that motivate us to use this methodological resource to access to the university teacher’s voices is the fact of considering the teacher’s public and private ways of life as variables that directly influence in their vision or in their way to plan and execute their teaching (Goodson, 2003). Therefore, there is the need to evocate the experiences that have molded their vital and professional careers.

From this premise, life histories as biographic-narrative methods have allowed us:

- a) To show the voice of six teachers: as unique individuals among the anonymous population that faces the everyday work of teaching at the University of Huelva; whose professional careers are from different scientific fields of knowledge; that keep in their “vital backpack”

diverse personal and professional situations and experiences; or that simply use different prisms to analyze the educational scenario. But, in any case, they share the concern and commitment to improve the teaching in university, through investigation and innovation, as trip partners in this professional framework.

- b) To have access to certain events that allow us to understand not only the personal and professional profile that defines the current work and existence of this subjects, but also from other generations (with a vital and professional broad career) that belong to a specific profession, that in the present have enough arguments to consider what has been done properly in the past, what is being done properly in the present, and what or how the situation of teaching in the universities in our country can be improved.
- c) To approach to the tradition and reality that have defined, and still define, the way to understand the execution of the teaching in university, within the core of the Faculties from different areas of scientific knowledge, in order to be able to make the pertinent contrasts, to find connections and essential differences.
- d) To understand the fundamental features associated with the gender perspective. The presence of males and females in this study has allowed for the evaluation of aspects like the evolution of the socio-professional consideration of women in university teaching.
- e) To emphasize the importance of certain “figures or agents” during the teacher’s vital career. Agents such as family, friends, study partners, work colleagues or teachers that left a mark in their personal and professional training, are seen as trip partners in different stages along the professional path, helping to mold the personality and professionalism from each interviewed subject.
- f) To underline the importance of the context (social, political, educational, economical or cultural) in which the teachers manage, through their path along the different stages from the vital and professional development. This is important to understand the motives that took them to make specific decisions in precise circumstances, which have tested their professionalism, but also their “well-being” and “Know-how” in a social level.
- g) As researchers, we have used a tool that generates a big quantity of information and from which innumerable variables emerge, that have to be considered. In this case, due to the scientific research framework that is shared by the informants and the researcher, it has allowed us, from a conceptual level, to access to specific information in a more comprehensible and familiar way. And from a methodological level, the informants’ characteristics and familiarity with this kind of research facilitated the adoption of agreements and the development of this research.
- h) To offer a secure and safe context, where the teachers have been able to give a story based on evidences that made it possible. This resource gave them the chance to go in depth and to clarify, from different levels, the different thematic areas addressed in this research. It also provided them space and time to reflect about their own educational practice.
- i) To create a much more personal relationship with the participant subjects in this research and to gather “extra information”, provided by the informal conversations or by the anecdotal

facts, to form and to understand a much more complete profile of the person and the professional we have been working with.

Ultimately, through this statements we have tried to evidence the contribution of the life histories, in a professional scenario that has not been explored from the teacher's perspective, as other educative levels may have been explored, and also their value to support the idea of the need to reflect about the own professional practice, to keep improving at a personal and professional level.

7.2.2. What could help us become better university teachers? And become better tutors?

Having described the methodological strategy's contributions that support the main structure in this research, it is time to summarize the main contributions that the content, within the professional teacher's life histories, provide to the university teaching framework, in general, and to the tutoring, in particular. This, with the purpose of trying to offer, from different statements, a new literature of the "know-how" in research, and with a reformist scenario that tries to encourage the quality of the teaching in university, and to show the importance of the tutoring that the professional provides.

First, the answer to the first question we ask (*What could help us become better university teachers?*), implies the need to address variables that belong to the three main functions of the university teachers (teaching, researching and managing) given that the interconnection between them is what defines their professional profile. That said, we gather these emergent ideas from the analyzed models, which help to answer to this question:

- a) *To value the personal and professional experiences, lived through the different stages of the vital and professional development, as determinant factors in the personal and professional evolution.*

From both aspects (personal and professional) there are many factors that have a direct impact, to a greater or lesser degree, in the personal evolution of the university teacher. Following, we will go into detail:

On one hand, we highlight out the presence of the *context* that surrounds the teacher's vital career, as an element that becomes decisive for the shaping of the personality, the love for teaching and the performance of the teaching functions in the higher education framework, and also for a repeatedly testing of both aspects. Both situations bring learning experiences that are integrated into the subject's personality and that are used to face changes that society and higher education experience over time, allowing the subject to take a clear position about his social intervention, and to defend the use of the most adequate instruments to deal with some propositions in a professional level.

One of the moments where the professional context plays a more relevant role to achieve learning in order to evolve professionally is, without a doubt, the stage of the novel teacher. In the first years of professional practice at the university (with more or less independence from the gathered professional experience) there will be difficulties associated to circumstances out of their control, that combined with the characteristics associated with the teachers in this early stage of their professional development, will test both their professional and personal skills. As a result of learning acquired in this stage, the teacher will have a bigger command of the professional context.

Similarly, in this experiential framework there are some important “key figures” that take place, interacting and having a direct relationship with the teachers throughout their vital and professional career. In this matter, we will highlight the importance of each one of these agents:

- ✧ The family is important because of the contribution and transmission of values in the professional and socio-educative framework that surrounds the teacher, and to which he or she belongs. Studying the family models that have helped as an “inspiration” in a professional and personal level, is the key to understand the today’s professional identity features that mold every professor.
- ✧ The friends and partners that have accompanied the teachers in their training process are agents that intensify the love for the studies made, through motivation and the emerged emotional-affective bonds.
- ✧ In a similar way, the most meaningful and most involved professors in the teacher’s training serve as the key factor that provides the essential elements to achieve the optimal learning in both the personal and professional level. From the professor mentors, they obtain the models (personal and professional) that will be repeated in many future situations, to face the challenges that could appear along the road.
- ✧ Finally, colleagues may act as agents that facilitate or obstruct the professional development process. In both cases, from these relationships, important lessons can be learned to face common projects or to make decisions where these agents are also involved. The facilitator agents will enable that the professional practice has more alternatives, given that, in research, managing or teaching, the collaboration among professors that belong to the same research group, the same management service or the same department or area, assumes to fill the gaps where there are needs or deficiencies. Meanwhile, there is also the possibility to find along the road some colleagues that somehow, block the professional teaching development. In this cases, the implementation of ethical principles, the protection from legal regulations, the sanity and the intelligence, will be “the tools” that will help to face this situations.

On the other hand, one of the variables that we need to focus on, to assess the reach that the university teachers can achieve in their professional development-promotion, is the one that involves de acquisition of *family commitments*, represented by motherhood/fatherhood or by less positive situations.

The nature of becoming a parent can generate, in a particular stage from the teachers’ vital and professional career, a break when they have to prioritize between spending more time with the family, and keeping the same level of professional dedication. The positioning in this matter notoriously varies according to gender. Therefore, women remain the group that more prioritizes the first option, meanwhile the man, because of the nature of the event, can prioritize the second option.

From this perspective, it seems logical that the professional career between male and female teachers has some differences, particularly in matters of professional promotion, due to that some of their functions may be conditioned, which implies the delay in the access to some responsibility levels.

Something similar can occur in facing less positive circumstances in the family, and because the nature of the situation is different (unless the person implied is the teacher himself or herself,

because even though the nature of the circumstance is different, the impact in the professional development is bigger), the skills and the family negotiations can reduce the effects of these circumstances in the professional development.

Thereby, to take into consideration each and every one of these circumstances can be an appropriate decision made by the university teacher, given that, as we have seen in this research and in the scientific literature framework, these are factors that are associated with their professional development and it is important to keep them in mind.

b) To ensure to have an integral and interdisciplinary training as key element in the teacher's continued education and innovative growth.

The higher education framework, as the professional scenario where the university teacher develops his or her work, is a universe of constant transformation and whose course or direction corresponds, to a large degree, to the teacher's work. Moreover, setting the foundations of an appropriate direction is the direct consequence of the training characteristics that every subject has, and how he or she uses this training.

Accordingly, the teachers must remain dedicated to continue the educational training they began at the university, in order to keep a loyal commitment with their profession. However, this commitment does not mean continuing the training in the specialization to which they belong, but rather combining their specialized training with other types of training, that allows to connect the contents from their scientific area with other knowledge fields that directly influence (practice or receive influence) on its own (interdisciplinary). This must be a virtue that the teachers put into practice not only for their own benefit, but also to transfer to their professional teaching model, with the purpose of encouraging in their students an integral learning, where the corresponding subjects of their major (without losing the main idea of the subject) show a precise interconnection to understand the meaning of each subject in the global major.

From this hypothesis, the teacher must work in the following different contexts, where he or she can have access to a more updated and innovative training:

- ↳ The regulated training context: Through the access to the delimited studies in the regulated training, the teachers have the option to acquire some general and specific knowledge, which belong to a specific academic discipline.
- ↳ The non-regulated training context: In this scenario, the teacher has multiple options from which he or she can choose. There is a wide variety of training initiatives, from the ones that the higher education framework has to offer (training or updating courses, innovation projects, etc.), to the ones that the business and social contexts offer, with more particular characteristics.
- ↳ The research context: Even though this is a specific task for university teachers, they must see it as a necessary related tool that will afford them access to much more specialized training, due to the tools that are used for its purpose (professional conferences, journals, meetings, research projects, research stays, etc.). With the research, the researchers select the kind of knowledge they wish to study and at also select which level.

- ✧ The professional experience context: Besides the previous contexts, teachers that have had previous professional experiences, or that continue to simultaneously perform them both (associate teacher), have the option to use the knowledge they acquire from these professional experiences to improve their trade as university teachers.

In any case, the characteristic feature that identifies the current training from the teachers we have interviewed is the autonomy from the managing of this training. Nevertheless, the access to the different contexts is necessary to handle the teaching needs, which may be found in the different stages of the professional development. Thus, in the first stages (novel professor) the search for a knowledge based on the pedagogical theories or didactics, is presented as an obvious training challenge that is addressed through the regulated training (the access to majors or degrees related to the educational sciences) or through the gathered professional experience (teaching in other educational levels). In later stages, the training that the teachers receives, diversifies a lot more between the different contexts, although the research is seen as the ideal complementary experience to gather the type of knowledge that is more adequate for their needs.

From all these variables, parallel to the reaffirming of the commitment with their profession, the teachers perfect, update and innovate their professional practice permanently, transferring into practice (classroom, research group or specific department or service) all the “novelties” or “findings” achieved. Thus, this is a dimension that needs special attention (as demonstrated by various research endeavors) if we want as teachers, that the works we practice in higher education have the quality and excellence principles that are demanded day after day.

- c) *To understand the reflection about the professional practice as a determinant component in the configuration of the pedagogical thinking and the professional identity.*

The practice of teaching at the university level and the tasks associated with this profession require a clearly defined identity and thinking, in order to face the permanent challenges that appear in the higher education framework, without losing track of the identity features and the main agents from this scenario.

One of the fundamental factors on which the more experienced teachers focus is the teachers' thoughtful practice, understood as a systematic analysis and assessment attitude of their practice as teachers, which allows designing different strategies that can positively influence the teaching process. To achieve this attitude, is necessary that the teachers have in mind the following ideas:

- ✧ The gathered experiences through their various stages of personal and professional development.
- ✧ The contrast, made by the analysis and critical judgment of the actions, theories, knowledge or beliefs for which they stand, and the problems they face in their professional practice.
- ✧ The evaluation of the difficulties, achievements and acquired learning's.
- ✧ The use of new strategies to improve the professional practice that remain inside the limits established by the profession.

Although the beginning and encouraging of this reflexive practice is mainly associated to the initial teacher's training process, due to the needs that scientific research shows in this scenario, the extension of the reflexive process must be extrapolated to other moments in the teacher's professional

development, in order to make its functionality effective. This functionality is to evolve in their esteem as professionals, and more specifically, in their vision of the educational process beyond the importance of the subject, the class or their prominence as the “knowledge owner”. All of the above, with the purpose of reaching a position where the resultant priorities from this reflexive process are the student’s integral training, the commitment with the critical and meaningful learning, the development of a more fluent collaboration with the other professors, the higher degree of autonomy in their students, their role as guiding-facilitators of resources and necessary means, so that the students become the responsible party of finding and constructioning their knowledge.

However, even if this principle seems to be only attributed to the teachers with more professional experience and who have more life lessons to make this reflection, this does not have to be this way, as Abadzi (2008:283) says, “*the experts may project their beliefs in the evidence and perceive patterns that are not there*”. Therefore, as we have tried to imply, this process must have a permanent nature, and in the case of the novel teachers, the everyday must be the basis referent to elaborate an auto critical and auto assessment process (even designing their own evaluation systems), to achieve other necessary skills to complete the competencies that are attributed to a university teacher. Besides, in the case of the novel teacher, the training and the evaluation systems used by the universities (better or worse configured) to evaluate the performance of the professors based on the students criteria, must be referents and indicators (respectively) to be corroborated, and from which they have a first approach in this reflexive practice.

In any case, the variables that the teacher perceives as a trigger for the starting of this reflexive process about the professional and teaching practices are related to:

- ↳ *The interest to analyze the students’ learning results and to know their students’ opinions about their teaching practice and the development of the class.* On one hand, the teachers perceive through the learning results, a clear example of their training validity and the efficiency of their methods and didactical innovations (however, a less favorable result is not always a factor associated to the students’ abilities and attitudes). From the results obtained by the students in the evaluation processes or in the everyday difficulties, the teacher admits the need to investigate and reflect about the possible consequences. This is where we see the proposals we previously demonstrated, that are necessary to make a reflexive judgment.

On the other hand, the opinions that the students give about the elements that put together a class, besides the elements related to the teacher’s personality and skills, become incentives to reflect and to continue evolving in both ways, and to achieve a quality teaching adapted to the particular characteristics of the group, without losing the harmony with the teaching model, but fulfilling the given needs.

- ↳ *The changes or transformations that have an effect on higher education and which encourage the innovation.* This variable invites the teachers to combine the new proposals addressed at higher education, with the professional practices they have been undertaking during their career as teachers and researchers (that is the case of the incorporated postulates of the Spanish higher education with the Bologna Plan, or the different variations in the assessment of the research merits for a professional promotion). Therefore, this is explained as a reflection process that motivates one to think about the reasons why something different is being done (innovate), compared to how it was previously done, and if it helps to improve results.

In any case, innovation is an essential basis from which every teacher reflects about and improves the professional and teaching practice, through the inclusion of numerous resources, methodologies or principles, that in the many functions they perform, act as facilitating elements for the adaptation to the work demands and realities, that are associated to the updated scenario where they work.

Consequently, from the more superficial, pedagogical or critical reflections (Larrivee, 2008) the university teachers have the option to improve their professional practice, by shaping the identity features and the thinking, to finally offer a quality teaching and to feel fulfilled and motivated with their profession.

d) *To promote the internalization and the performance of academic-administrative managing practices, as necessary requirements to reassure the total commitment with the profession.*

Finally, another idea resulting from the teachers' experiences with whom we have worked, which is related to the possibility of improving the university professional practice, deals with the acknowledgment of an ethical, personal, and professional commitment to the institution and to the profession they represent. To this end, these teachers underline some premises, that from their experience, they mark as useful: the international dimension and the performance of managing tasks.

In the first case, giving an international dimension to the university profession practice, besides being one of the fundamental bases of the newly established reform in the higher education scenario, it provides many benefits at the professional level, according to the interviewed teachers. From a research perspective, intensifying the international dimension (through research stays, published articles in high impact international journals, the presence in projects associated with international funds or exterior institutions, the participation in scientific research associations or organizations, etc.) gives the opportunity to be in contact with the latest trends in scientific-pedagogical thinking, to share with other colleagues their experiences or to move their achievements and satisfactions to a global scenario in which everyone can participate. All of the above assumes not only certain recognition in a professional level (evaluations), but also, at a personal level, it has a positive impact on the teaching practice.

This international dimension will only function properly if the teachers are capable to translate, into the needs and lacks in their practice, all those meaningful gathered learnings, to give an answer or to improve the situation. Besides, the teachers must also understand that process as a contribution that not only benefits the teachers themselves, but also the university community, because the international contacts give some options to make multiple connections from an institutional level (training courses, teaching research stays, etc.).

In the second case, the performance of academic-administrative tasks is one of the functions that are conferred to the university teacher. Nevertheless, knowing that all positions cannot be performed in the same conditions (they depend from similarities and professional competencies, gathered experience, professional category, etc.), it is obvious that the commitment with this kind of responsibilities, if the different access requirements or personal possibilities allow it, must be a decision that assumes a commitment to the institution and to the profession (among the teachers interviewed there is an underlying expression: "to serve the university and no to serve yourself from it").

Similar to what happens with the international dimension variable, to adopt responsibilities in the managing framework also transfers positive elements to the rest of the teacher functions, because that encourages one to be part of different situations and experiences in different levels (from the academic to the administrative level), and from which important learning can be extracted to improve professionalism.

Ultimately, everything said before keeps corroborating the situation where the university profession has been positioned for over a decade, when they already talked about a “*new university culture*”. This is a “culture” from which other cultures are part of, such as “*quality and evaluation culture*”, “*pertinent culture*”, “*informatics culture*”, “*efficient strategic management culture*”, “*international openness culture*”, “*social explanation culture*,” or the “*linking culture*”. All these “cultures” are translated in the everyday challenges the university teachers have to face to mold their professional practice, and that allows them to be better at their work and to feel fully integrated into contemporary higher education.

On the other hand, going back to the questions that we are trying to answer in this conclusion section, we reiterate the final question: ***What could help us become better university tutors?***

To answer this question, just like we did in the previous section, we are turning to different statements that are the result of the experience from those professors with a broader career (in different knowledge areas) as tutors at the University of Huelva, and that might be decisive to improve the function that many postulates from the university reform have focused on, and that help to develop important researches.

Therefore, we talk about:

- a) *To understand the tutorial action as a linked resource to the teaching function that allows placing the student in the center of the learning process and giving the role of guide-counselor to the teacher.*

The first and main idea we extract from this work, related to the improvement of the tutorial practice in higher education, has to do with the tutoring seen as a resource that is practically inseparable from the teaching practice. The teachers interviewed admit that the didactics they use in their teaching practice include an essential orientation component. This is, when they plan the teaching-learning process, they give certain “indications”, “guidelines”, or rubrics (orientations) to review the contents, in order to ensure the correct interpretation of the information and an adequate processing of the results obtained during the knowledge construction.

Therefore, this idea perfectly combines what is projected from the EHEA level and the teaching-learning planning process, from the perspective of the student seen as the main axis, around which the university teaching and tutoring practice revolve. In this sense, the guidelines the teacher provides to the students have the purpose of giving them the main responsibility of their development and learning, but at the same time it is important to understand the responsibility on the part of the teacher, but in a different way that has been occurring in previous years. Currently, many reject the models where the professor is seen as the owner of all the knowledge from a certain subject, also known as the “atlas-complex” (Lee & VanPatten, 2003:8, citing Finkel & Monk, 1983), and as only source of information to answer the questions, to get a model of a tutoring and teaching professional that, with his knowledge, experiences and wisdom can guide and counsel the students along the

maturity road they walk during the university training stage. Therefore, the teacher uses the orientation as a resource that facilitates their own decision making process.

Consequently, it is evident that tutoring must be understood as a basic process in the student's training, and therefore it cannot "work" outside the limits of the other educative actions implicated in this process. This orientations used in the didactics, the professor associates them with the contents viewed in the tutoring, bringing a personal, professional and academic component, so the students can get the necessary material to successfully start with the learning process, at the same time the other training process levels in higher education are reached.

b) To adopt a personal tutoring model where a comprehensive answer is key.

Starting from the guide-counselor role given by the tutoring at the same level of the teaching practice, the teachers must design a tutorial action model based in the principles that mold their professional development (the training, the personal and professional experiences, etc.) in such way that the orientation emerged from the tutoring shows the positive evidences that assume a practice that starts from solid ground.

These principles must define a personalized tutoring model, which allows making the necessary adjustments at the right moment, so that the student and classroom's reality are the ones that make the sense of the tutorial action. With this, we do not mean that the tutoring should exceptionally vary from the developed model from one teacher to another of the same area, department, or faculty, or that it is about the sum of actions that are non-connected, improvised or created from the own will and willingness from a teacher or group of teachers. What we mean to say is that, starting from the established legislative framework and from the postulates established by every institution or faculty, each teacher has to provide to his or her tutorial practice, a specific group of characteristics that help answer the needs of their students given their particular context.

Starting from these premises and from the gathered results in this research, we do not attempt to prioritize one of the fields where tutoring takes its course (academic, professional or personal), one of the organization models (individual, group or virtual) or starting from one of the roles that takes the tutor (pure, mix, among equals) in their professional practice, but to value the potentiality that every one of the models associated to the different mentioned categories contribute, and aim to combine them in a successful way to give a quality tutorial action.

To summarize, we are talking about adopting a positive attitude to use an integrator tutoring model, whose purpose is the specialized attention-help to the students (equally valuing the differences among them) and as consequence, achieving an integral training in the person. Even though this is an aspect that the scientific literature associates as "the way of doing" of older and more experienced teachers, as demonstrated in this research, we are sure that this is a goal that the rest of the teachers along the different vital stages must assume as close to their tutorial practice, in order to contribute to a better opinion that currently, students and teachers have about university tutoring.

c) To promote a search of an institutional support and a commitment from all the university community.

Finally, we talk about two factors (the institutional support and the commitment of the university community) that have been and still are significant to understand the evolution of university

tutoring in our country and its consequences (low levels of knowledge and use) that the scientific literature has been writing about for many years (Aguilera, 2010; Amor, 2012; García, 2010; Pérez, 2013, among others).

From the gathered results in this research, we perceive that it is necessary to dismiss the oldest traditions that have been solidified in the ways of tutoring, depending of the knowledge field we refer to, and that in many cases start from the idea of specific characteristics associated to the kind of tutoring the students need accordingly to related knowledge fields. It is not accurate to think that the students from social sciences may need more attention-guidance during tutoring, in a personal level; meanwhile the students from experimental or business sciences are more demanding for an attention-guidance, in a professional level. In every case, we reiterate the need to work from an integral training framework, which we have previously mentioned.

Nevertheless, to be able to change these traditions and prejudgments related to the tutoring, it is necessary to translate into institutional levels, the responsibility of promoting initiatives to integrate the university community into the practice and participation of tutoring; otherwise, in addition to the public investment for the projects or services linked to the university's tutoring and counseling development losing efficiency, something much more important can be lost: the opportunity to put into practice the acquired competencies (teachers) and the opportunity to receive a training-orientation that helps in the personal, professional and academic areas (students). Somehow, as long as there is not a "visible and mutual recognition" from the administration and institution towards the tutorial practice, students and professors, it is likely they keep different perspectives about the tutoring and that the "solitary crusades" or "the good will of some" remain the only identity signs to locate a quality tutoring.

Therefore, is not enough to put the responsibility only on the institutions, but to understand that the change can be made with the commitment to the practice, from all the university community. From the obtained results, we dare to underline that the teacher's commitment (person in who the research focuses on) must focus on the promotion of some postulates:

- I. They must be capable to show to the student the need and importance of tutoring and orientation, as main keys to get an answer to many questions and needs they may find during the path they start when they access to the university.
- II. They must know how to share the most meaningful tasks they put into practice during tutoring (just like the humble intention with our research), with the purpose of promoting the participation of other colleagues from the university community and from different scenarios to gather knowledge, improve the practice or facing common challenges (in cases like professors that teach the same groups, for example). It is about creating a shared culture where the students are placed in the center of concern and actions from the university teacher-tutor.
- III. They must learn to combine the tutorial practices that "work best for them" with the proposals made from a training or institutional level. It is not about changing or using a "specific magic formula", but to adjust the suggested innovations in a useful and effective way for tutoring purposes.

Therefore, with the incorporation of this kind of professional commitments made by the teachers, together with the promotion and recognition made by the university administration and institutions is essential (otherwise, the imposition would keep being perceived as a negative element in the tutoring evolution). That is why, it is very likely that the tutoring within the higher educational framework and as an associated task to the teacher potentiates noticeably.

In order to conclude in line with all of the above described, we would like to reiterate that our humble intention with this research does not seek to give prescriptive knowledge and/or answers to the questions above, but rather that we are closer to the idea that Zabalza (2009:73) shares about research:

“if research does not allow us to settle permanent rules, it does allow us to identify more valid evidence and acting patterns; and allows us equally, to dismiss specific type of practices or at least to put them in quarantine from the point of view of its influence over the learning. In any case, to affirm the need of a scientific approach to the teacher practice does not mean to deny its artistic components”.

In any case, the vocation of change that the nature of the contemporary society and globalization deposit on the university, and on the professionals that work within it, requires imagination and creativity to be the referents that this evolution surrounds, and not only doing it for a narrow professionalization. The university and the teachers must assume the change and future as part of their identity and their practice, acquiring commitments with the evolution of their professional practice. Only in this way will there be contributions to achieve quality and excellence in the higher education level.

7.3. MI EXPERIENCIA COMO INVESTIGADOR

Además de la discusión de resultados y las conclusiones a las que hemos llegado con el planteamiento y elaboración de este estudio (directamente asociadas al objeto de estudio y a la metodología empleada), me parece importante realizar una breve aportación en la que, además de verse reflejada la trascendencia que este proceso ha significado para mi persona y mi formación como un futuro profesional adscrito al marco de la enseñanza universitaria, ésta sea compartida con aquellos otros investigadores que inicien procesos similares.

A nivel personal, el desarrollo de esta tesis doctoral me ha servido para experimentar unas vivencias muy enriquecedoras con respecto al trato humano. He tenido la oportunidad de contactar con profesores de la universidad en la que me he formado y en la que trabajo y con los que de otra forma, probablemente, no hubiese tenido la opción de poder intercambiar impresiones al nivel que lo he hecho en este trabajo. De éstos me llevo numerosos aprendizajes de vida con los que han superado importantes momentos críticos en diferentes etapas de la profesión docente universitaria y que son inherentes a la misma.

Así, no olvidaré las habilidades y destrezas para convertir el aula en un espacio de tutoría permanente, en el que el propio grupo actúa como primer responsable para atender y dar respuesta a las demandas académicas de los compañeros y donde el profesor, adopta un rol secundario para solucionar aquellas demandas más personales (en el despacho) o que no se hayan podido solventar entre los propios alumnos en el mismo aula (Profesora “A”); el espíritu colaborador y la disponibilidad para afrontar sin temor y con responsabilidad el desarrollo de una práctica docente interdisciplinar e internivelar (Profesor “B”); la templanza, paciencia y humildad necesaria para hacer investigación de calidad e impacto y obtener resultados, o la trascendencia de tomarse la profesión como un universo profesional sin límites, de tal manera que la internacionalización sea una clave necesaria y fundamental (Profesor “C”); el esfuerzo titánico para ofrecer al alumnado una docencia cargada de practicidad, aplicabilidad y realidad, apoyada en los “maestros de la pedagogía”, con un soporte actualizado y con una didáctica comprehensiva, conciliadora y dialogante (Profesora “D”); el aprecio y la dedicación por entero a una institución que prepara a las futuras generaciones de una sociedad en muchas ocasiones pervertida y corrompida y hacerlo a través de los principios de “servir a” frente al “servirse de” y la aproximación de las áreas de conocimiento más “científico-técnicas” hacia nuevos horizontes sociales, llegando a todos los niveles educativos y a través de los múltiples medios de difusión de la información (Profesor “E”); la versatilidad, la perseverancia y la ilusión por dos factores clave: primero por lograr la meta de “ser profesor” independientemente de la edad o de los impedimentos legales, y segundo hacer que la educación y la formación docente se conviertan en piedras angulares de una titulación en la que estos dos soportes tradicionalmente no vienen siendo especialmente carismáticos (Profesor “F”).

Estas señas de la identidad de cada profesional unido a sus modelos pedagógicos y, junto con otros muchos consejos otorgados a nivel personal y para los que sería necesario extenderme mucho más, serán muy importantes para aprender a apreciar el valor de la experiencia profesional y la trayectoria personal en un futuro devenir como profesor en la universidad.

Además, desde una óptica formativa, también he adquirido importantes lecciones que me han servido, no solo para darme cuenta de cuáles han podido ser los fallos que he cometido al impartir docencia en la universidad anteriormente, sino que también, he tratado de trasladar a la práctica muchas de ellas y las tendré en consideración para el futuro.

Como ya ha quedado recogido en las conclusiones, el foco de interés en el que hemos puesto especial atención recae sobre la docencia y la tutoría, siendo en éstas donde se focalizan dichas lecciones:

- a. He percibido cómo la figura del profesor como “poseedor del conocimiento” ha dejado paso a la figura de un “profesor-guía” y facilitador de la información más destacada y relevante para su futuro profesional.
- b. He podido mejorar la comprensión sobre la importancia de los casos prácticos como métodos para acercar al alumno a la realidad social, económica, política, educativa, cultural, etc. que envuelve al marco de su formación.
- c. He aceptado la relevancia de trabajar con y entre grupos reducidos en el aula. Ésta es una dinámica muy interesante y que no solo es válida para el profesor, sino que principalmente lo es para el alumno.
- d. He apreciado cómo la evaluación adquiere un sentido mucho más formativo y funcional que sumativo y selectivo.
- e. Me ha resultado especialmente interesante el valor que adquiere el aula y el debate entre-iguales para el desempeño de la acción tutorial.
- f. He aprendido a cómo en la tutoría sí que tienen cabida los temas personales y profesionales (aunque lo académico siga ostentando casi la totalidad de las demandas tutoriales), y cómo el profesorado aprovecha sus contactos, sus experiencias y vivencias para recomendar y aconsejar al alumnado para que éste tenga todas las opciones de elección ante sí y pueda decidir por sí mismo.
- g. También me ha quedado muy claro cómo, aunque existen modelos y principios teóricos que sostienen la labor tutorial, lo que la define verdaderamente es la práctica diaria con un grupo de personas que cada año varía y con ello, ha de variar la forma de atender al grupo para llegar a una convergencia entre los intereses e ideas de unos y las peticiones y recomendaciones de otros.
- h. De igual modo, me ha resultado llamativo cómo estos profesionales, aunque la mayoría de ellos desempeña algún tipo de cargo a nivel académico-administrativo en el seno de la institución, no cejan en sus otras labores (docente, investigadora y tutorial) y ante cualquier imprevisto o situación comprometida, tratan de buscar alternativas que supongan el cumplimiento con garantías de ambas circunstancias y no desmerecer o priorizar una sobre otra.

Tras estas y otras muchas ideas que se han expuesto a lo largo de las conclusiones y discusión de resultados, creo que dar a conocer las historias de vida de este modelo de profesor universitario es una fuente que ha alimentado la etapa de formación y de construcción del conocimiento práctico en la que me encuentro como investigador. De ahí que sea algo que me gustaría compartir con aquellos compañeros que están desarrollando un proceso semejante a este, que se inician en el sendero de la docencia universitaria o simplemente que deseen conocer cómo indagan “los sénior y buenos profesores” en su experiencia profesional, a través de la narración de su propia vida.

$\left[\begin{matrix} 8 \end{matrix} \right]$

UN PUNTO
Y
SEGUIDO



ÍNDICE

Introducción	571
8.1. Alcance y limitaciones	572
8.2. Prospectiva	575
8.3. Producción científica e investigadora	579

INTRODUCCIÓN

A medida que se aproxima el ocaso de este trabajo es mucho más difícil poner el punto y final al mismo. Lo es porque a medida que avanzamos en cada uno de los apartados del mismo, descubrimos que las preguntas de investigación que se marcaron en un inicio (y el resto que ha ido emergiendo a lo largo del proceso), ahora se transforman en gratos atisbos de conocimiento desde el que mejorar mi práctica profesional como futuro Personal Docente e Investigador en la universidad.

Por ello en estos últimos apartados buscamos seguir la línea de honestidad que hemos intentado mantener durante el transcurrir de la investigación. En este sentido, en un primer apartado damos a conocer las potencialidades de este proyecto, iniciado en el año 2011 y subvencionado por el Ministerio de Educación, junto con las limitaciones encontradas durante su desarrollo. Es un momento de reflexión por parte del investigador con el que valorar los pros y contras de un proceso que ha ido moldeando a medida que los acontecimientos lo han requerido.

Del mismo modo, en un segundo apartado hacemos hincapié en algunas de las líneas de trabajo que pueden derivarse de este estudio y en las que sería posible profundizar en el futuro. Se trata de ofrecer continuidad al trabajo iniciado y presentado en esta memoria de investigación, de cara a la ampliación e indagación en determinados núcleos temáticos que por las características del estudio no ha sido posible abarcar en su totalidad.

Finalmente, reseñamos de manera particular aquellas producciones que se han derivado de este trabajo en una primera fase de proyección social. Ofrecemos las diferentes iniciativas emprendidas a nivel científico con las que hemos dado algo de difusión a determinados segmentos de la investigación de cara a sondear el interés y posibilidades de la misma en el marco de la publicación científica, siendo el objetivo final proporcionar una retroalimentación positiva para la mejora del proyecto.

8.1. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El primer punto de este apartado nos gustaría destinarlo a destacar muy brevemente los motivos por los que esta investigación puede tener un alcance importante dentro de la investigación socio-educativa.

A nivel social hemos tratado de lograr que este trabajo suponga una perspectiva integradora de diversos aspectos y factores que, a la vista de los profesores con una dilatada y reconocida trayectoria profesional, han de ser comprendidos y gestionados desde la institución universitaria para que pueda avanzar en sus continuos procesos de transformación y ajuste en un contexto tan cambiante como es el EEES. Teniendo presente postulados como los de los protagonistas que han formado parte de esta investigación, la universidad española podrá disponer de un profesorado dispuesto a afrontar los avances de la sociedad y remitir a la misma profesionales cualificados, capaces de seguir con el ritmo de transformación que el proceso globalizador exige al mundo.

Desde una óptica científica hemos de destacar dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la incursión en el escenario de la metodología cualitativa, brinda la opción de reforzar la importancia que este tipo de indagación científica ha cobrado en los últimos años, frente al “todopoderoso” valor de la investigación cuantitativa en el ámbito socioeducativo; en segundo lugar, el desarrollo de un método biográfico-narrativo, concretamente el empleo de historias de vida, para aproximarnos a la voz de los “profesores sénior universitarios” es, sin lugar a dudas, uno de los puntos más interesantes de este trabajo pues, como ha quedado reflejado en el marco de fundamentación teórica, ésta es una triangulación (Historias de vida-Profesorado-Enseñanza Universitaria) muy escasamente desarrollada. Sobre todo si lo comparamos con la incursión de este método en otras etapas de la educación (triangulación: Historias de vida o Relatos biográficos – Maestros– Educación Primaria o Secundaria). De hecho, éste es uno de los principales motivos por los que el trabajo obtiene inicialmente un reconocimiento por parte del Ministerio de Educación al dotarlo de una financiación para su elaboración.

Ligado a este segundo aspecto destacado, nuestro trabajo se postula también como proyecto interesante desde un punto de vista educativo-pedagógico. No solo da claves a la institución universitaria para seguir mejorando a nivel organizativo-funcional, sino que ser partícipes y conocedores de las ideas de aquellos que forman parte del entramado comunitario que compone dicha institución, es motivo de obligado conocimiento por quienes comparten día a día el sentir por la mejora de la educación superior en nuestro país. Para ello, la investigación aporta algunas claves interesantes para la información y formación de los futuros profesionales o de los iniciados en los primeros años (noveles) de la enseñanza universitaria, en forma de presupuestos pedagógicos sobre los distintos ámbitos que, como profesionales de la educación superior, han de cubrirse. Hablamos de claves para la docencia, para la gestión y para la investigación universitaria; y de una forma especial, para el desarrollo de la función tutorial.

Así pues, vale la pena intentar ofrecer los modestos aportes que puedan derivarse de este trabajo a los responsables de políticas educativas en general y de prácticas educativas a nivel cotidiano, para demostrar el compromiso que debe seguir ofreciéndose con una educación superior que necesita de agentes activos e implicados en la causa.

Evidentemente, llegar a establecer estos focos de alcance en la investigación iniciada hace casi cuatro años no es nada fácil. Como es sabido por todos los que han pasado por ello, la elaboración de

una tesis doctoral es un proceso arduo y solitario aún contando con la inestimable colaboración y orientación de los directores). Dicho esto, planteamos las cuestiones que en forma de limitaciones, de mayor o menor incidencia, han aparecido durante este proceso:

- ✎ Tratar de comprender una realidad tan compleja como la práctica profesional del profesorado universitario no es tarea fácil, pues ésta está influenciada por múltiples cuestiones tanto personales como profesionales. Esto hace que sea difícil ignorar su carga de subjetividad y nos ha llevado a tener que decidir en cuanto a qué aspectos priorizar en mayor o menor medida. Trabajar con historias de vida supone tener que tomar estas decisiones (entre otros aspectos analizados por la literatura científica y catalogados como “críticas al enfoque biográfico-narrativo”) y la condición profesional que hemos querido recoger con esta estrategia, ha supuesto que la dimensión personal haya quedado relegada, en muchos aspectos, a un segundo plano (condición por la que algunos docentes han accedido a colaborar en la investigación) y probablemente ésta hubiese aportado algún elemento más enriquecedor o algo más de luz al proyecto. No obstante, para superar todo ello hemos tratado de seguir un protocolo riguroso de actuación en todas las fases, con el que tratar de lograr la mayor objetividad y confiabilidad del método y asegurar la validez interna y externa del proyecto.
- ✎ Las dimensiones del proyecto también han sido un factor a tener presente, pues se ha de tener en cuenta que hay tesis elaboradas con una sola historia de vida). Hemos planteado una investigación cualitativa a partir de seis historias de vida profesionales y con ello, la disposición de un volumen considerable de información a la que atender y que tratar. Quizás por el hecho de abarcar el punto de vista del profesorado a partir de diferentes campos de conocimiento científico, no hayamos obtenido una visión todo lo significativa y próxima a lo que es la realidad de cada campo. Sin embargo, éste es un riesgo que aun existiendo, se ha visto minimizado (en algunos casos) en el devenir del proyecto por las características de una profesión en la que docencia e investigación obligan a cooperar y ser partícipes de ideas y propuestas compartidas por un grupo humano (grupos de investigación, áreas de conocimientos, departamentos, etc.).
- ✎ El tiempo también ha sido clave por varios motivos. De una parte hemos tenido que adaptarnos al ritmo de trabajo y disponibilidad de los informantes clave, lo cual ha significado tener que demorar en algunos casos las entrevistas por las condiciones laborales y académicas existentes en esta profesión (estancias, docencia internacional, asistencia a congreso, sesiones de tutorías, etc.) y, con ello, una dificultad añadida para tener que recapitular toda la información y situar de nuevo el relato en el punto por el que el profesor lo dejó en la última entrevista; de otra parte, el citado volumen de información, ha obligado al investigador a un sobreesfuerzo para disponer de la información en el menor tiempo posible y no dilatar el periodo de trabajo con el docente, evitando así una posible ruptura temporal.
- ✎ Con respecto a la selección de la muestra también encontramos algunas dificultades de las que ya hablamos en el apartado referente al diseño metodológico y que no es preciso reiterar (invitamos al lector a la lectura del apartado *Participantes: selección de la muestra*).
- ✎ Otro de los aspectos que consideramos como una limitación secundaria, a pesar de nuestras peticiones y flexibilidad en el proceso, es el referente a las trabas institucionales para acceder a la opinión del alumnado sobre los profesores “mejor evaluados” de los seleccionados para nuestra investigación. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas pudimos disponer de este

recurso, ya que fueron los propios informantes los que nos hicieron ver que estaban bien evaluados por sus alumnos en el proceso de evaluación docente. No obstante, hay investigaciones que aportan este dato que podría haber dado más significatividad a cada caso seleccionado.

- ↳ Aunque no es una limitación como tal, sí que supuso un pequeño contratiempo para el proyecto la supresión de un caso una vez finalizado todo el proceso de construcción de la historia de vida. Este acontecimiento supuso reajustar los casos objeto de estudio (además se rompía una paridad que se había establecido aleatoriamente y que hubiese dado más significatividad a los aportes del género correspondiente) para tratar de abarcar los campos científicos marcados inicialmente; por no hablar del tiempo empleado por el investigador que al final no ha tenido validez para este trabajo.
- ↳ En definitiva, la elaboración de un proyecto de estas dimensiones acaba por albergar una gran cantidad de interrogantes y expectativas que finalmente son demasiados entusiastas, como para poder ser atendidas en una única investigación de estas características. No obstante, esto no es sinónimo de una limitación relevante ya que existen otros trabajos de similar trascendencia a los que se sumaría nuestra propuesta. Y será con la firme intención de traer al presente de la enseñanza universitaria, la experiencia (y los conocimientos de ella derivados) de un colectivo de profesores que lleva más de diez años de práctica profesional en esta etapa educativa (a los que se suman otros tantos en las enseñanzas medias) y que cada día, trabaja para hacerla más viva, pedagógica, creativa, crítica, en definitiva, más humana.

8.2. PROSPECTIVA

Concluida la investigación y valorados tanto los aspectos positivos como negativos que se han podido asociar a la misma, tratamos de establecer un punto y seguido con el fin de continuar en un futuro mejorando y profundizando en el objeto de estudio.

En ningún caso, procuramos ensalzar o hacer apología de la relevancia que la experiencia profesional de los profesores sénior puede tener para la mejora del ejercicio profesional del resto de profesores universitarios y especialmente, para los que se están iniciando en el sendero de la educación superior. Simplemente, hemos buscado ofrecer un estudio empírico riguroso, a través de experiencias reales y concretas de profesionales experimentados, que pueda ser empleado en la contribución del crecimiento del saber pedagógico existente respecto de la práctica profesional docente, investigadora, de gestión y especialmente tutorial, que se desarrolla en el seno de la universidad española; y que al mismo tiempo, se abandonen o actualicen los modelos más anclados en el pasado para ofrecer alternativas presentes y ligadas al futuro de esta profesión.

En este sentido y como futuras líneas de acción ligadas a esta investigación, destacamos las siguientes propuestas:

- ✧ En lo que respecta al diseño metodológico, son varios los apuntes que podemos ofrecer para mejorarlo y dar a la investigación un enfoque complementario. Así, la incorporación de un grupo de discusión con los informantes que han participado en el estudio nos dará la oportunidad de adquirir conocimientos más próximos a los pensamientos y criterios académico-pedagógicos que cada sujeto emplea para argumentar la importancia de su práctica profesional y, al mismo tiempo, ofrecerles a éstos la posibilidad de compartir las experiencias que se llevan a cabo en otros campos profesionales de los que pueden estar más o menos alejados (académicamente hablando).

En la misma línea iría la posibilidad de plantear una variante en el diseño de investigación y transformarlo en un diseño mixto. A partir de la información rescatada en las historias de vida, se podría construir un cuestionario destinado a una población mucho más amplia de profesores, en el que se sintetizasen aquellos aspectos ligados a la docencia y a la tutoría que nos llevasen a perfilar un modelo o un uso de estas dos funciones, desde un soporte práctico y con unos principios mucho más teóricos.

Del mismo modo, la inclusión de la opinión del alumnado sería un factor que, además de ser empleado para determinar si estamos ante un “buen profesor”, que ejerce una docencia y una tutoría de calidad, podría emplearse también para determinar los aspectos fundamentales por los que el propio alumno llega a esta conclusión. Obtendríamos así pistas sobre los aspectos en los que la experiencia profesional juega un papel más o menos relevante, e incidir en ellos según nos convenga.

Y en tercer lugar, la inclusión del investigador en el aula o la disposición de un diario del profesor, serían opciones igualmente atractivas para recopilar la información transmitida en las entrevistas, pero in situ y del puño y letra del protagonista. Ésta es una posibilidad que aportaría objetividad a los relatos de los docentes y, es más, cabría la opción de realizar un análisis longitudinal (un curso por ejemplo) en el que se comparase la evolución de la práctica docente y tutorial del profesor universitario, tras un proceso de intercambio de experiencias y puntos de vista en un grupo de discusión con compañeros de otros campos científicos (analizando las

estrategias que se emplean en base a sus experiencias para incorporar novedades o modificaciones, indagar en los problemas existentes al afrontar un proceso de cambio o evolución de este estilo, sensaciones y decisiones que adopta, etc.).

- ✎ Otra línea de trabajo futura, que por motivos de espacio ha sido imposible abarcar en esta investigación, tendría que ver con el tema del género. En esta ocasión, hemos tenido la fortuna de que el número de mujeres sea representativo en el informe final puesto que, la existencia de literatura científica respecto al estudio de la mujer en el marco de la educación (maestras, profesoras, pedagogas, educadoras, etc.) es amplia, lo que indica la necesidad de valorar en qué aspecto sigue existiendo la necesidad de analizar este tema.

En concreto, en este estudio se avanzan unas pinceladas de la incidencia de la maternidad en el proceso de configuración y ascenso profesional de las mujeres en la universidad, pero sería mucho más interesante seguir las líneas de trabajo que hay sobre esta cuestión y valorar otros muchos aspectos ligados a la didáctica que emplean las mujeres en las aulas universitarias, las formas de afrontar los problemas, la posición profesional que ocupan y las aspiraciones que albergan de cara a mejorar su práctica profesional, etc.

Una variante a esta propuesta, podría ser la comparativa entre la historia de vida de un hombre y la historia de vida de una mujer en un mismo área de conocimiento científico para analizar las posibles diferencias en los aspectos citados.

- ✎ También, sería interesante hacer llegar la labor docente y tutorial (se puede hacer extensible a las funciones de gestión e investigación) de estos profesores sénior a otros compañeros que se inician en la profesión o que están aún en formación, de una forma directa, para así mejorar su práctica profesional a media que son mentorizados; para ello se podría poner en marcha un programa de mentores en el que profesores sénior, bien evaluados y con una experiencia profesional dilatada en la universidad, a través de sus experiencias, vivencias y métodos de trabajo ofreciesen “buenas prácticas” consolidadas en su campo de conocimiento a los más inexpertos. Se aseguraría así una continuidad positiva en la línea de acción del propio campo de conocimiento y se evitaría encontrar las disrupciones que en muchas ocasiones existen ante el aislamiento profesional al que muchos de estos profesores se someten, en el seno de un escenario profesional donde la cooperación se torna fundamental para el progreso, el buen hacer y para la renovación pedagógica.
- ✎ Estas propuestas también tendrían cabida si el diseño de esta investigación pasase a un macro-nivel. Es decir, cabría la posibilidad de hacer extensible el estudio a las realidades de los profesores sénior y considerados “buenos docentes” de otras universidades del panorama nacional, para confrontar los modelos docente y tutoriales que se estilan por áreas de conocimiento a un nivel más general y, diseñar un decálogo orientativo de “buenas prácticas probadas” para la formación inicial de los doctorandos y profesores noveles universitarios. Habría que partir de un diseño por microrrelatos o entrevistas en profundidad cerradas para poder obtener la información más preciada y ser éste un proyecto a gran escala, pero viable.
- ✎ Finalmente, como decimos, ésta es una investigación que supone un punto y seguido desde el que continuar en la indagación de otros aspectos ligados a la figura del profesorado universitario y que, en este caso, han servido de puntos de apoyo para nuestro objeto de estudio pero que por sí solos constituyen verdaderos focos de atención en el resto de la literatura científica. Hablamos de

conceptos como identidad profesional, desarrollo profesional, buenas prácticas, competencias profesionales, perfil profesional, etc. que analizados por separado, van a proporcionarnos ideas muy clarificadoras de su importancia para la labor diaria de un profesional que lleva dedicado (de manera directa e indirecta) gran parte de su vida a labrar un modelo profesional que le reporte los beneficios para seguir disfrutando, de manera apasionada, de un puesto de trabajo cuyas posibilidades de acción dependerán de los planteamientos que cada persona se haga al respecto.

8.3. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA E INVESTIGADORA

Con un carácter meramente informativo y para dejar constancia de algunos de los avances que, a nivel de productividad científica, se han logrado hasta el momento con la difusión parcial de algunos contenidos de los recogidos en la presente investigación, a continuación recogemos las citas correspondientes a las producciones que hasta ahora han dado visibilidad al proyecto a distintos niveles:

a) Comunicaciones en congresos

- ⇒ Delgado-García, M. y Boza-Carreño, A. (2013). La utilización de la acción tutorial universitaria en distintos campos científicos: análisis desde una óptica biográfico-narrativa. En: *XVI Congreso Nacional y II Internacional Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa al servicio de las instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*. Universidad de Alicante del 04 al 06 de septiembre.
- ⇒ Delgado-García, M. y Boza-Carreño, A. (2012). La tutoría universitaria narrada desde la experiencia. En: *I Congreso Internacional e Interuniversitario "Orientación educativa y profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Universidad de Málaga del 18 al 20 de octubre.

b) Otras producciones

- ⇒ Delgado-García, M. (2013-2014). Estancia de investigación en la Escola Superior De Educação e Comunicação de la Universidade Do Algarve. Faro. Periodo comprendido: 01/10/2013 - 05/01/2014.
- ⇒ Delgado-García, M. y Boza-Carreño, A. (2012). *El valor de la experiencia profesional para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. Estudio a través de una historia de vida*. Trabajo Fin Máster conducente al título de Máster en Docencia Universitaria (Trabajo no publicado). Universidad de Huelva.

(-)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- AAVV. (1988a). Carta Magna de las Universidades Europeas. *Declaración de los Rectores reunidos en Bolonia el 18 de septiembre de 1988*. Recuperado el 15 de abril de 2013, de: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf
- AAVV. (1998). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en París el 25 de mayo de 1998. Declaración de la Sorbona*. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- AAVV. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Declaración de Bolonia*. Recuperado el 17 de abril de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- AAVV. (2001). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001*. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- AAVV. (2003). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003: 'Realising the European Higher Education Area'*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
- AAVV. (2005). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005*. Recuperado el 6 de septiembre de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- AAVV. (2007). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Londres el 18 de mayo de 2007: 'Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado'*. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- AAVV. (2009). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Lovaina el 28 y 29 de abril de 2009*. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- AAVV. (2010). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Budapest y Viena el 11 y 12 de marzo de 2010*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- AAVV. (2012). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bucarest el 26 y 27 de Abril de 2012: 'Making the most of our potential: consolidating the European Higher Education Area'*. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012.pdf)
- AAVV. (21.05.2009). La universidad no puede permitirse el lujo de perder a sus profesores sénior. *ELCOMERCIO.es*. Recuperado el 11 de febrero de 2013, de: <http://www.elcomercio.es/gijon/20090521/asturias/Universidad-puede-permitirse-lujo-20090521.html>

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Chile: Ediciones UCSH – Banco Mundial.
- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp.706-717. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Aguilar, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de la educación superior*, 41(164), pp.99-121. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n164/v41n164a4.pdf>
- Aguilera, J. L. (2010). *La tutoría en la Universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado el 15 de mayo de 2011, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/96841?show=full>
- Agulló, M. C. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Universitat de València Educatio Siglo XXI*, 28(2), pp.157-178. Recuperado el 3 de marzo de 2011, de: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/112011/106331>
- Alameda-Hernández, Á., Mercado-Vargas, M^a. J., Gómez-Lorente, D. y Alameda-Hernández, E. (2010). Adaptación de metodología y contenidos para los nuevos planes de estudio según el EEES. Actas de las *I Jornadas sobre Innovación Docente y adaptación al EEES en las titulaciones técnicas, en Granada*. Recuperado el 16 de septiembre de 2013, de: <http://documat.unirioja.es/descarga/articulo/3348187.pdf>
- Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español* (pp.109-134). Barcelona: Ariel.
- Alemán, C. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, pp.195-205. Alicante: Universidad de Alicante.
- Alheit, P. (2013). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10, pp.11-18.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana*, 34(3). Recuperado el 09 de julio de 2013, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Alonso, C., Casablancas, S., Martínez, S., Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2007). Relatos de innovación docente, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), pp.153-167. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio>.
- Alonso, M., y Furió, E. (2007). *El papel de la mujer en la sociedad española*. Recuperado de: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/36/74/PDF/El_papel_de_la_mujer_en_la_sociedad_espanola.pdf

- Alterio, G. H y Pérez, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior* 23(3). Recuperado el 2 de abril de 2014, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300001
- Álvarez, M. (1991). Modelos y programas de intervención en orientación. Actas del *VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la Reforma*. Albacete, 26-28 Abril.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.71-88. Recuperado el 23 de enero de 2012, de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121183123210.pdf#page=71
- Álvarez, M. (2009). Planificación y organización de la tutoría en la Universidad. En M. Álvarez y R. Bisquerra Alzina, *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer España. ISBN: 84-7197-380-4.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2005). *Manual de orientación y tutoría* (2ª edición). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P., González, M. y Palacios, S. (2009). La tutoría entre iguales como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en la enseñanza superior. En actas del *V Congreso de formación para el trabajo*. Granada, 24-27 de junio de 2009.
- Álvarez, P. y González, M. (2005a). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), pp.1-4. Recuperado el 20 de enero de 2012, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf
- Álvarez, P. y González, M. (2005b). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36(1), pp.107-128. Recuperado el 30 de enero de 2012, de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn36p107.pdf>
- Álvarez, P. y González, M. (2007). Un programa de atención al alumnado en la Universidad de la Laguna. *XXI, Revista de Educación*, 9, pp.95-110.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre los modelos de tutoría universitaria. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.49-70. Recuperado el 25 de enero de 2012, de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121183123210.pdf#page=49

- Álvarez, P. y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias pedagógicas*, 16, pp.238-256. Recuperado el 29 de enero de 2012, de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_16.pdf
- Álvarez, P. y Jiménez, H. (Eds.), (2003). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Álvarez, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Editorial CEDESC.
- Álvarez, V. (2001). La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Agora Digital*, 2, pp.1-13. Recuperado el 23 de Octubre de 2013, de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.PDF
- Álvarez, V. (2004). *Las Tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de: http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor%20Alvarez%20Rojo.pdf
- Álvarez, V. et al., (2009a). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), pp.270-283.
- Álvarez, V. et al., (2009b). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), pp.1-18. Recuperado el 12 de enero de 2014, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm.
- Álvarez, V. et al., (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), pp.1-22. Recuperado el 7 de abril de 2014, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, pp.15-37. Recuperado el 12 de abril de 2012, de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/295/251>
- Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *REP, Revista Española de Pedagogía*, 21, pp.445-464.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En L. Porta y M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5 (pp.219-245). Mar del Plata, Argentina: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Álvarez, Z. y Sarasa, M. C. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, 9 y 10 de septiembre*. Instituto Superior de Formación Docente, *RIER*, 81. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de: http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/Alvarez-Porta-Sarasa-UNMdP_GIEEC_Algunos_aspectos_teorico-metodologicos_de_la_investigacion_biografico-narrativa.pdf
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2009). Los caminos de la buena enseñanza a través de las voces biográficas. En *actas del II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Santa Rosa, 23-25 abril. La Pampa (Argentina).
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010a). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), pp.159-179. Recuperado el 7 de abril de 2012, de: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010b). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 14(3), pp.89-98. Recuperado el 9 de octubre de 2011, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART6.pdf>.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011a). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), pp.229-240. Recuperado el 10 de junio de 2013, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151COL1.pdf>
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011b). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 16(14), pp.42-48. Recuperado el 19 de enero de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865005.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Amor, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado el 16 de junio de 2013, de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Vitoria, Gobierno Vasco: Lumen-Humanitas.
- Andrés, E. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, másteres oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad universitaria. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 3, pp.1-19. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/94/pdf>

- Andrés, L. y Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp.269-276. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418318>
- APEE, Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. (2007). *Programa de aprendizaje permanente*. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap.html>
- Apocada, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Arbizu, F., Lobato, C. L. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista Interuniversitaria de Psicodidáctica*, 10(1), pp.7-22. Recuperado el 25 de febrero de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745002>
- Árias, M. M., Álvarez, P. R., García, M. C., Cabrera Figueroa, J., Martín del Río Aguilar, M. D. y Robayna Delgado, M. C. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), pp.319-331.
- Ariza, T. et al., (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), pp.89-108. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de: http://webs.uvigo.es/suips/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=37&Itemid=63
- Arranz, V., Aguado, D. y Lucía, B. (2008). La influencia del tutor en el seguimiento de programas eLearning. Estudio de acciones en un caso práctico. The influence of the e-tutor on an e-learning program follow-up: Guidelines from a working environment. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1), pp.5-23. Recuperado el 13 de abril de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231316494001>
- Arriazu, R. (2011). *La convergencia de la educación superior en Europa: un análisis de las asignaturas piloto impulsadas por las universidades españolas durante el periodo 2003-2007*. (Tesis doctoral). Recuperado el 02 de Noviembre de 2012, de: <http://eprints.ucm.es/13444/1/T33244.pdf>
- Arriazu, R. (2013). *La adaptación del Plan Bolonia en las aulas. Una perspectiva histórica y crítica para entender las claves y estrategias de las universidades españolas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arribas, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado el 12 de junio de 2011, de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/56/1/TESIS10-090320.pdf?origin=publication_detail

- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón, L. Rojas, (Coords.), *El desafío de formar los mejores maestros*, pp. 1-8. Recuperado el 27 de julio de 2013, de: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF
- Ávila, J. (2007). The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), pp.400-409.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de: <http://funcionpedagogica.files.wordpress.com/2010/01/formacion-por-competencias.pptx>
- Aznar, I. (2003). *Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado el 14 de abril de 2013, de: <http://hdl.handle.net/10481/1861>
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad (2ª ed.)*. Traducción de Óscar Barberá. Universitat de València
- Bain, K. (2008). Introducción a la obra de Don Finkel. En *Dar clase con la boca cerrada*. Traducido por Óscar Barberá. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado el 14 de noviembre de 2013, de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), pp.76-87. Recuperado el 22 de julio de 2013, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>
- Barroso, C. (s.f). *El método biográfico*. Recuperado el 22 de junio de 2011, de: <http://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/Cambio%20Social/M%C3%89TODO%20BIOGR%C3%81FICO.pdf>
- Bausela, E. (2004). La función orientadora en el marco de la Universidad. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), pp.109-120. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071137.pdf>
- Bausela, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, pp.16-28. Recuperado el 17 de abril de 2012, de: http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2),

- pp.175-189. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de:
<http://dx.doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bejarano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Multiárea: revista de didáctica*, 3, pp.27-38. Recuperado el 03 de mayo de 2013, de:
<http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/3.pdf>
- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, pp.143-162. Recuperado el 12 de octubre de 2013, de:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250854.pdf>
- Benedito, V. (1996). Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las Universidades catalanas. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp.127- 153). Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Edicions Universitat.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords.), (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Benito, A., Cruz, A. y Icarán, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *RED-U*, 4(2), pp.41-52.
- Bermejo, A. (2012). *Análisis de los cambios en la metodología docente universitaria derivados de la implantación del Plan Bolonia*. Colecciones trabajo fin de máster UVA. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio Recuperado el 16 de Julio de 2014, de:
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1000>
- Bernett, R. (Ed.), (2005). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London: Sage.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y sus potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp.149-170). Madrid: Debate.
- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, pp.14-25.

- Bidgood, P. (2004). Student Mentoring and Peer Tutoring. *MSOR Connections*, 4(1), pp.12-16. doi:10.11120/msor.2004.04010012.
- Biggs, J. (2000). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), pp.2-7. Recuperado el 27 de abril de 2012, de: <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-6.pdf>
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp.55-65). Barcelona: Praxis.
- Bjarnason, S. (2004). Borderless Higher Education. En R. King (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blanco, H., Dávila, S. y Sarapio, P. (s.f). Evolución histórica del sistema educativo español. *Educación y Futuro (Edición digital)*. Recuperado el 16 de septiembre de 2012 de: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>
- Blázquez, F. (2004). Cultura organizativa de las instituciones universitarias. En F. Blázquez, J. I. Maynar y M. Montanero (Coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria. La formación de los profesores noveles universitarios* (pp.23-49). Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- Boix, M. (2005). *La educación de las niñas, una lucha histórica*. Recuperado el 23 de septiembre de 2012 de: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article186>
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bolívar A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán Victoria y M. Grañeras (Coords.), *La investigación sobre profesorado 1993-1997*. Madrid: Área de estudio e investigación, CIDE.
- Bolívar, A. (ed.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2002a). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp.40-65. Recuperado el 27 de febrero de 2012, de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bolívar, A. (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 675, pp.559-578. Recuperado el 25 de abril de 2014, de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1046>
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), pp.1-5. Recuperado el 30 de junio de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904481>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y Organización. En Imbernón, F. (Coord.), *Procesos y Contextos Educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp.35-54.). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González (Ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne* (pp.59-96). Paris: L'Harmattan.
- 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 el 23 de abril de 2013, de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/355>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), pp.1-26. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
- Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Recuperado el 02 de Noviembre de 2012, de: <http://www.upv.es/upl/U0566708.pdf>
- Boronat, J. y cols. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), pp.69-74. Recuperado el 12 de enero de 2012, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247169241.pdf
- Borrego, A. (1999). La investigación cualitativa y sus aplicaciones en biblioteconomía y documentación. *REDC, Revista Española de Documentación Científica*, 22(2), pp.139-156.

- Boza, A. (2001) Los equipos de orientación de sector: Funciones y modelos de intervención. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(21), pp.51-71.
- Boza, A. (2013). *La orientación en los procesos de enseñanza/aprendizaje*. Material inédito del Máster en Orientación Educativa. Universidad de Huelva.
- Boza, A. (Coord.), (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Boza, A. et al., (2009). El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27(1), pp.263-289.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado el 23 de abril de 2014, de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41482/1/ZB_TESIS.pdf
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, pp.55-72. Recuperado el 12 de junio de 2014, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161>
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (2)2, pp.87-97. Recuperado el 25 de Junio de 2014 de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
- Bray, M. (2002). *Tutoring: Higher Education*. *Gale Encyclopedia of Education*. Recuperado el 27 de junio de 2011, de: <http://www.answers.com/topic/tutoring-higher-education>
- Bricall, J. M. (Coord.), (2000). Informe Universidad 2000. *CRUE, Conferencia de rectores de las Universidades Españolas*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19, pp.473-482. Recuperado el 16 de enero de 2014, de: <http://www.psicothema.com/pdf/3388.pdf>
- Buela-Casal, G. (Ed.), (2005). *Manual práctico para hacer un doctorado*. Madrid: EOS.
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo y M. Toscano (Eds.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp.15-30). Madrid: Narcea.

- Buendía, L. y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad de la enseñanza superior. En T. González (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Butcher, V., Bell, E., Hirst, A. y Mortensen, R. (1998). *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the UK*. (NICEC Project Report. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre). Recuperado el 11 de junio de 2011, de: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED448394&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED448394
- Cabalin, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera - Chile. *Int. J. Morphol*, 26(4), pp.887-892. Recuperado el 24 de mayo de 2013, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022008000400017
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del docente universitario*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp.391-412. Recuperado el 23 de Junio de 2014 de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Caballero, L. (2013). La revisión de sí mismo: algunas consideraciones sobre los métodos de la entrevista en profundidad, la observación participante y la historia de vida. *[Con]textos*, 2(7), pp.23-32. Recuperado el 10 de julio de 2014, de: <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/332>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2005), Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior XXXIV*, 3, pp.77-100. Recuperado el 30 de enero de 2012, de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca6.pdf>
- Cabrerizo, J. (1999). *Orientación educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cáceres, M^a. P. y Fernández, F. (2005). Formación profesional y cualificaciones docentes en el ámbito de la Unión Europea: programas comunitarios. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), pp.1-6. Recuperado el 7 de marzo de 2013, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1226505218.pdf
- Caldevilla, D. (2009). El modelo Bolonia, basado en el tutorial anglosajón. *Actas I Congreso Internacional Latino de Comunicación Social*. Universidad de la Laguna, Tenerife.

- Calvo, A. y Susinos, T. (2006). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico-narrativa. En M. García Lastra et al. (Coords.), *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad* (pp.123-124). Valencia: Germania.
- Camacho, C. y Medina, C. (2012). La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *Revista Juridica de Investigacion e Innovacion Educativa*, 5, pp.67-86. Recuperado el 4 de febrero de 2013, de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/05/cpmm.pdf>
- Cambien, N. (2009). Movilidad de los estudiantes en la Unión Europea: ¿hacia nuevos obstáculos? *RUE, Revista Universitaria Europea*, 11, pp.77-99. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: <http://www.revistarue.eu/RUE/102009.pdf>
- Campanario, J. M. (2003). Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), pp.319-328.
- Campos, I., Biot, M.J., Armenia, A., Centellas, S. y Antelo, F. (s.f.). *Investigación biográfico-narrativa: parte 2*. Recuperado el 12 de julio de 2011, de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_BN_Trabajo_2.pdf
- Cano, R. (2008a). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 61, pp.185-206. Recuperado el 12 de abril de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541045.pdf>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(12-1), pp.181-204. Recuperado el 12 de abril de 2011, de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=786066>
- Cano, R. (Coord.), (2008b). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.17-20. Recuperado el 13 de abril de 2012, de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27413170001.pdf>
- Cano, R. y Paula, A. (2008). Programa Orienta: plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de primer curso. *Contextos educativos*, 11, pp.161-180. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039455.pdf>
- Carmichael, P. (2008). El papel de la enseñanza de tutoría en pequeños grupos en el contexto de la Universidad de Cambridge. Actas del *Seminario Internacional REDU 2-08: La acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Universidad Pablo Olavide, Sevilla. Recuperado el 11 de junio de 2011, de: <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/view/351>
- Carpio, A. y Guerra, L. M. (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 Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), pp.1-10. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>
- Carracedo, L. y Sojo, C. (Coord.). (2002). *Hacia un espacio común de Enseñanza Superior*. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Murcia.
- Carrasco, D., Morales, M^a. J. y Sánchez, D. (2011). El sistema integral de formación para la gestión universitaria: la función económico-financiera. *eXtoikos*, 54(1), pp54-61. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: <http://www.extoikos.es/pdf/n1/sistemaintegral.pdf>
- Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI, Revista de Educación*, 6, pp.75-87. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, de: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/659/1028>
- Casas, J. L. (2010). Master Oficial en Biodiversidad: El CIBIO se incorpora al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Cuadernos de biodiversidad*, 32, pp.16-22. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14239/1/cuadbiod32_04.pdf
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *REP, Revista Española de Pedagogía*, 246.
- Caspersen J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, pp.109-119. Recuperado el 19 de abril de 2013, de: <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1656>
- Castañó, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp.193-210.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada: Evaluación de las necesidades*. Granada: Universidad de Granada.
- Castilla, M. T. (2003). *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del Psicopedagogo*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado el 19 de enero de 2014, de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4555/1/Tesis%20Doctoral.pdf>
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.139-163. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541043.pdf>
- Castillo, S., Torres, J. A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la Universidad y la empresa: formación y práctica*. Madrid: UNED-Pearson Prentice Hall.
- Castillo, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilo de vida saludable del alumnado de la Universidad de Huelva*. (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva).

- Castro, D. y Tomás, M. (2010). El gobierno y la gestión de la Universidad: estudio de los órganos unipersonales. *ESE: Estudios sobre educación*, 19, pp.165-184.
- Castro, D. y Tomás, M. (2012). El desempeño de la dirección en la Universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *XXI, Revista de Educación*, 13(2). Recuperado el 23 de febrero de 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70617175010.pdf>
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las Universidades Españolas. *RIE, Revista Electrónica de Investigación en Educación*, 5, pp.61-74. Recuperado el 14 de marzo de 2013, de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/44/39>
- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la universidad española. *REJIE, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, pp.1-19. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/04/mccgs.pdf>
- Cebrián, M. y Gallego, M. J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Pirámide.
- Centro de Investigación y Docencia. (2009). *Antología: Métodos cuantitativos aplicados 2*, Chihuahua: México. Recuperado el 4 de julio de 2011, de: <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>
- Cervera, I. (s.f.). *El FRAP y el GRAPO en España*. Recuperado de: <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/3657.htm>
- Charriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), pp.50-67. Recuperado el 14 de julio de 2013, de: <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Chickering, A.W. y Gamson, Z.F., (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*. Recuperado el 10 de marzo de 2014, de: <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/education-philosophy/seven-principles>
- Chisvert, M. J. y Marhuenda, F. (2012). Docencia e investigación en la Educación Superior: Revisión Crítica con Gimeno Sacristán. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 10(2), pp.437-464. Recuperado el 7 de noviembre de 2013, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/428>
- Chivas, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores de la Universitat de València. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), pp.179-187.
- Chocarro, E., González-Torres, M. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los

- alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9003/1/12%20Estudios%20Ee.pdf>
- Cid-Sabucedo, A. y Pérez-Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), pp.395-421.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los ‘mejores profesores’ de la Universidad de Vigo. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2) pp.1-29. Recuperado el 17 de julio de 2011, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- 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), pp.265-296. doi:10.5944/educxx1.16.2.2643
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado el 10 de junio de 2011, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2940/00120120000047.pdf?sequence=1>
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp.219–225. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Cohen, M. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. (1997). Métodos de investigación educativa: la investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), pp.119-144.
- Cole, A. L. y Knowles, J. G. (2001). *Lives in context. The art of life history research*. Lanham: Altamira Press.
- Comas, M. A. y De Bofarull, I. (2014). El EEES, principios fundamentales: convergencia, movilidad y reconocimiento. *RIESED, Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), pp.23-36. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de: <http://www.riesed.org/revista/index.php/RIESED/article/view/27/55>
- Connelly, S. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-58). Barcelona: Laertes.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid. MEC. Secretaría de estado de Universidades e Investigación. Recuperado el 16 de mayo de 2011, de:

- <http://www.unizar.es/ice/index.php/metodologias-y-evaluacion/37-propuestas-para-la-renovacion-de-las-metodologias-educativas-en-la-Universidad->.
- Convery, A. (1999). Listening to teachers' stories: are we sitting too comfortably? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), pp.131-146.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>
- Coronel, J. M. et al., (2003). *La mujer en la dirección de los centros escolares: análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos implicados en la puesta en práctica de políticas de gestión y liderazgo escolar*. (Trabajo de Investigación no publicado, Universidad de Huelva).
- Cortés, F. A. (2006). La relación Universidad-entorno socioeconómico y la innovación. *Ingeniería e Investigación*, 26(2), pp.94-101. Recuperado el 08 de abril de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64326212>
- Cortés, P. (2012). Exclusión social y resiliencia. La voz de Semi como ejemplo para la comprensión de la pedagogía de la reafirmación. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho, J. I. Rivas (Coords.), *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, de: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad de Granada*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Crisol, E., Borrero, B. e Hinojosa, E. (2011). El fomento del trabajo colaborativo a través de la tutoría universitaria. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, UCSC*, 10(20), pp.169-182. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668009>
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico persona*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona)
- Cruz, A. I. (2012). *La legitimidad de las Universidades en el espacio europeo de educación superior. El caso de las Universidades públicas de la Comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid). Recuperado el 10 de julio de 2013, de: <http://hdl.handle.net/10115/11409>
- Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la Universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, 30, pp.87-101. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/n30/a05.pdf>
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, pp.31-44.

- Day, C. (2007) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: NARCEA.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Cal, M. L. (Coord.), (2011). *La nueva estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el s. XXI*. Álava: Eurobask.
- De la Cruz, G., García, T., y Abreu, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Investigación, 11*(31), pp.1363-1388. Recuperado el 14 de julio de 2013 de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scC00n02es.pdf>
- De la Cruz, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp.19-35. Recuperado el 5 de abril de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118067.pdf>
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, pp.35-66.
- De la Herrán, A. (2004). Teoría de los sistemas evolucionados. Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, pp.71-109.
- De la Herrán, A. (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp.109-152). Madrid: CCS.
- De la Herrán, A. y González, I. (2002). *El Ego docente: punto ciego de la Tarea profesional del maestro*. Madrid: Ed. Universitas.
- De Mier, J. (10.04.2011). *Las Migas*. Recuperado de: <http://www.diariodecadiz.es/article/opinion/947576/las/migas.html>
- De Miguel, M. (1998). Desarrollo profesional docente e innovación educativa. En J. Cerdán Victoria y M. Grañeras (Coords.), *La investigación sobre profesorado 1993-1997*. Madrid: Área de estudio e investigación, CIDE.
- De Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias: una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso*, 36, pp.13-35. Recuperado el 03 de Marzo de 2014, de: <http://hdl.handle.net/10017/19799>
- De Miguel, M. (Coord.), (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Miguel, M. (Dir.), (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Dir.), (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Pablos, J. et al., (2007). La adaptación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un proceso metodológico para el diseño de planes estratégicos. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), pp.533-554. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923015>
- De Vicente, R. (Dir.), (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Declaración de Praga. (2009). *Las Universidades europeas: mirando al futuro con confianza*. Recuperado el 2 de julio de 2011, de: http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/praga_marzo_09.pdf
- Del Pozo, A. (2008). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación*, 19, pp.55-73. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/3DelPozo.pdf>
- Del Rincón, B. et al., (2000). El servicio de orientación universitaria de Cuenca: Justificación y Trayectoria. En V. Salmerón y V. L. López (Coords.), *Orientación Educativa en las Universidades* (pp.269-272). Granada: Grupo Editorial Universitaria.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. (Tesis Doctoral). Recuperado el 05 de abril de 2104, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Denzin, N. K. (1986). Interpretive Interactionism and the Use of Life Stories. *RIS, Revista Internacional de Sociología*, 44, pp.321-339.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.), (2005). *Handbook of Qualitative Research (3º ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia Camacho y J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp.83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Diario elcorreo.com. (05.09.10). *La historia de ETA*. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/20100905/mas-actualidad/politica/historia-201009051500.html>

- Díaz, F. y Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores recién formados: problemáticas y retos. *Reencuentro*, 53(1), pp.49-61. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4716&archivo=33034716cyg.pdf&titulo=Formaci%C3%B3n%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20profesores%20novatos:%20Problem%C3%A1tica%20y%20retos
- Díaz, J. y Palacios, M. (Eds.), (2009). *Ciberperiodismo: métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díez, E.J., Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), pp. 27-40.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2013). Experimentación del uso didáctico de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula: plan formativo y resultados. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), pp.91-108. Recuperado el 16 de marzo de 2012, de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/download/11606/12025>
- Domínguez, G., López, A. y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. *@TIC Revista de innovación educativa* (Julio – Diciembre), pp. 61-71. Recuperado el 23 de noviembre de 2013, de: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/1963/1472>
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, pp.187-212.
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6, pp.1-23. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf
- Drake, C., Spillane, J. P. y Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities; teacher learning and subject-master context. *Journal Curriculum Studies*, 33(1), pp.1-23.
- Duta, N. (2010). Desarrollo profesional del docente universitario y las dificultades de su práctica docente. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario*, 8 y 9 de julio. Universidad de Alicante. ISBN: 978-84-692-5510-0.
- Duta, N. (2012). *Cariera didactică universitară: fundamente și strategii formative*. (Tesis doctoral, Bucarest). doi: 10.5682/9786065915879
- DW (Portal de noticias). (19.01.2007). *División de Alemania durante la Guerra Fría (1945-1989)*. Recuperado el 25 de septiembre de 2013, de: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2309746_page_1,00.html
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 7(12), pp.207-220.

- Edwards, K. (2004). The University in Europe and the USA. En R. King (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Edwards, M., Donderis, V. y Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. *Actas del XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Recuperado el 19 de septiembre de 2013, de: http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/Ponencias/22_SEP/Sala_2/PON-D-04.pdf
- Egido, I. et al., (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la Universidad: Posibilidades y limitaciones. *Educación y futuro, Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 16, pp.85-100. Recuperado el 16 de noviembre de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2296446.pdf>
- Ehuleteche, A.M., Graciela, B. y De Stefano, A. A (2007). Las tutorías en las propuestas de educación superior a distancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), pp.195-211. Recuperado el 25 de abril de 2012, de: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2). Recuperado el 12 de febrero de 2014, de: <http://hdl.handle.net/10481/7378>
- Elton, L. (1987). *Teaching in Higher Education: appraisal and training*. London: Kogan Page.
- Endo, H., Reece-Miller, P. C., y Santavicca, N. (2010). Surviving in the trenches: A narrative inquiry into queer teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp.1023-1030.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Standards and Guidelines*. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>
- Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ericksen, S. C. (1985). *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp.81-102.

- Escribano, C.M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la Universidad, en el profesorado y en el alumnado. En *XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?*, Segovia, 17-19 febrero. Recuperado el 11 de agosto de 2014 de: <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m7comu1.doc>
- Escudero, T. (2006). La evaluación del profesorado en España en la última década: Nuevos retos. En *Encuentro «10 años de evaluación de la calidad de las Universidades Españolas: 1996-2006 Resultados y objetivos»*. Jaca, 5-6 de junio.
- Escudero, T., Pino, J. L. y Rodríguez, C. (Coords.), (2006). «Metaevaluación» externa del Plan de Complementos Retributivos, de carácter individualizado, del Personal Docente e Investigador de la Universidad de La Rioja. Logroño: Consejo Social de la Universidad de La Rioja.
- Espacio Europeo de Educacion Superior (EEES). (s.f.). *Berlín 2003: “Educación Superior Europea”*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Espacio Europeo de Educacion Superior (EEES). (s.f.). *Grupo de seguimiento*. Recuperado el 11 de febrero de 2013, de: <http://www.eees.es/es/eees-grupo-de-seguimiento>
- España. Decreto 92/2011, de 19 de abril, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza del Conocimiento. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 29 de abril de 2011, núm. 83, pp.61-72.
- España. Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de octubre de 1970, núm. 187, pp.12525-12546.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp.28927-28942.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp.45188-45220.
- España. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp.24034-24042.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp.16241-16260.
- España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp.49400-49425.
- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp.21015-21022.

- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp.97858-97921.
- España. Real Decreto 1.200/1986, de 13 de Junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de junio de 1986, núm. 151, pp. 23110-23112.
- España. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de agosto de 2009, núm. 205, pp.72704-72727.
- España. Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44047. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- España. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de diciembre de 2010, núm. 318, pp.109353-109380.
- España. Real Decreto 554/1991, de 12 de Abril, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario, modificado y completado por el Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de abril de 1991, núm. 94, pp.12275-12275.
- España. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp.2846-2851.
- España. Real Decreto 70/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de enero de 2000, núm. 19, pp.2987-2988.
- España. Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del Profesorado universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991 y 70/2000. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de junio de 1985, núm. 146, pp.18927-18930.
- España. Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 2011, núm. 35, pp.13909- 13926. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- España. Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril de 2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. *BOE, Boletín Oficial Del Estado*, Sábado 21 de abril de 2012, núm. 96, pp.30977- 30984. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf>
- España. Resolución de 16 de diciembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para favorecer la movilidad de

- profesores visitantes y de estudiantes en enseñanzas universitarias oficiales de máster y doctorado desarrollados conjuntamente por Universidades francesas y españolas para el curso académico 2014-2015. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 2013, núm. 310, pp.105637-105655.
- Esteban, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *REP, Revista Española de Pedagogía*, 71(255), pp.227-242.
- EUA, European University Association (2011a). *Statement by the European University Association in response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de: <http://www.eua.be/Home.aspx>
- EUA, European University Association (2011b). *Aarhus Declaration 2011: investing today in talent tomorrow*. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de: http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Aarhus_Declaration.sflb.ashx
- European Communities. (2009). *ECTS User's Guide*. Bruselas. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf
- European University Association. (s.f.). *Past Trends reports*. Recuperado de: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area-bologna-process/trends-in-european-higher-education/previous-trends-reports/>
- Ezeiza, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, 15(29), pp.149-156. Recuperado el 11 de marzo de 2012, de: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=29&articulo=29-2007-24>
- Facultad de Ciencias Empresariales. (s.f.) *.Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Huelva*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/empresariales/informacion/historia.htm>
- Feito, R. (2002). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de Universidad. *Sociología del Trabajo, Nueva Época*, 45, pp.125-147. Recuperado el 6 de diciembre de 2013, de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=170315>
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser 'buen profesor'?. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, pp.85-89. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de: <http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/61Feitobuen%20prof.pdf>
- Feixas M., Borrel N. y Marqués, P. (2000). Cambio de cultura en las Universidades catalanas del s. XXI: funciones y competencias básicas del profesorado. *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. Barcelona.
- Feixas, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado el 12 de marzo de 2014, de: <http://www.tdcat.cesca.net>.

- Feixas, M. (2002b). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de: http://www.academia.edu/1185251/Los_cambios_en_la_docencia_del_profesor_universitario
- Feixas, M. (2002c). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado el 05 de diciembre de 2013, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp.149-162. Recuperado el 16 de mayo de 2012, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219257402.pdf
- Feixás, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), pp.1-27. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 506, pp.153-203.
- Fernández, M. (2003). Ciclos vitales. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I. Málaga: Aljibe.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), pp.17-32. Recuperado el 15 de abril de 2012, de: www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf
- Fernández, E., Núñez, M. P., y Romero, L. P. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: un estudio de caso. *Porta linguarum*, 18, pp.61-78.
- Fernández, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação (Campinas)*, 15(2), pp. 9-35. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a02v15n2.pdf>
- Fernández, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Fernández, A. (2007). *El Desarrollo profesional del docente y el 'perfil del docente'*. El Salvador: Universidad Centroamericana 'José Simeón Cañas'.
- Fernández, A., Maiques, J. M. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10(1), pp.43-66. Recuperado el 20 de julio de 2013, de: <http://redaberta.usc.es/redu>

- 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. *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, (pp.115-126). Barcelona: Inde.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Madrid: Kairós.
- Ferreira, I. M. (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado el 9 de febrero de 2014, de: <http://hdl.handle.net/2445/36696>
- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp.329-335. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118026.pdf>
- Ferreres, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*, 11, pp.13-39.
- Ferro, C., Martínez, A.I. y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, pp.1-12. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Educec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf
- Fidalgo, R. y García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35(1), pp.35-48. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4847/01720093004989.pdf?sequence=1>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. D. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. (Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona). Recuperado el 13 de marzo de 2014, de: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4734/mdfnde2.pdf?sequence=1>
- Flores, M. (2012). La interdisciplinariedad como estrategia de investigación. Etnografía, historia, microhistoria y vida cotidiana. *Revista de Investigación Social*, 9(19), pp.31-47.
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tandem: Didáctica de la educación física*. 20, pp.57-72.
- Franco, J. M. (2010). *La Universidad de Cambridge*. [Boletín Informativo número 19 - (Segundo Trimestre)], Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado el 27 de junio de 2011, de: <http://webs.uvigo.es/consellosocial/wp-content/uploads/2012/06/LA-UNIVERSIDAD-DE-CAMBRIDG1.pdf>

- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo. *Foro Educativo*, 10, pp.65-106. Recuperado el 6 de abril de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>
- Fuertes, M. T. (2013). *El APS en el prácticum de la formación inicial del profesorado, propuesta de una estrategia de aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional*. (Tesis Doctoral, Universitat Internacional de Catalunya). Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/104577/Tesi_M.Teresa_Fuertes.pdf?sequence=1#page=60
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), pp.123-134. Recuperado el 17 de Julio de 2014, de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>
- Gaete, R. (16.7.2010). *Historia de la Universidad: los modelos clásicos*. Recuperado el 02 de junio de 2013, de: <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com.es/2010/07/historia-de-la-Universidad-los-modelos.html>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp.61-77. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418105.pdf>
- Galán, L. (2004) (Dir.). *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia*. (Informe de investigación). Recuperado el 10 de marzo de 2014, de: <http://www.uam.es/europea/proyectoCOSDIBO.Pdf>
- Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. Los retos del sistema educativo en España, *ExToikos*, 4. pp.109-111. Recuperado el 09 de septiembre de 2013, de: <http://www.extoikos.es/n4/pdf/17.pdf>
- Galán, A., Amilburu, M. G. y Muñoz, I. (2012). Los efectos de la implantación del EEES en la evaluación de la competencia docente en España. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, pp.349-370. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de: http://www10.gencat.net/eapc_revistadret/revistes/revista.2011-04-15.8170269681/The_effects_of_implementing_the_ESHE_on_the_assessment_of_teaching_competency_in_spain/en/at_download/adjunt
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli, D., Kitchen, J. y Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp.880-890.
- Gallego, M. J. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales de profesorado universitario. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la*

- Información*, 8(2), pp.137-161. Recuperado el 25 de abril de 2012, de: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- García, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado 11 de Junio de 2014 de: <http://hdl.handle.net/10347/2840>
- García, L. y Ruiz, M. (2008). Las instituciones de educación superior europeas: la presión de su modernización. *Innovación Educativa*, 18, pp.9-22.
- García, E. et al., (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29-40. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de: <http://hdl.handle.net/2117/7807>
- García, C. H. (2009). *Cómo investigar en Psicología*. México, D.F.: Trillas.
- García, S. (1999). El desarrollo profesional, análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, pp.175-187.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 3, pp.1-10. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/69991/67461>
- García, E., Romero, S. y Valverde, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. En P. Álvarez y H. Jiménez (Coords.), *La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS. Tutoría universitaria* (pp.271-284). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Cuadernos metodológicos-CIS.
- García, J. V. y Pérez, M^a. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), pp.4-15. Recuperado el 3 de junio de 2013, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>
- García, J. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior: características, retos y dudas. *Revista Fuentes*, 6, pp.20-35. Recuperado el 16 de abril de 2013, de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/kawcsxpo.pdf
- García, N., Asensio, I.I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el espacio europeo de educación superior*. Recuperado el 13 de enero de 2011, de: http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/tutoria-universitaria-d135/
- García, N. et al., (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, pp.189-210.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

- 22(1), pp.21-48. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541038.pdf>
- García, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la Universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, pp.509-529. Recuperado el 7 de junio de 2013, de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/ubicaciones/03/docente/maria_jose_garcia_Ruiz/re356_21.pdf
- García, J.M. (2009). El marco de cualificaciones en el EEES (QF-EHEA) y su aplicación al marco español (MECES). En: *Innovation and assessment of engineering curricula, proceedings of the international symposium*, Valladolid, 15th – 17th May.
- García, L. B. (2007). Docencia e investigación en la Universidad: relato de un proceso yuxtapuesto. *Cuadernos de Educación*, 5(5), pp.53-64. Recuperado el 3 de diciembre de 2013, de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/719/679>
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del 'buen profesor' universitario según estudiantes y profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, pp.31-50. Recuperado el 16 de junio de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764529>
- García-Valcárcel, A. (2001). La formación docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria* (pp.9-43). Madrid, La Muralla.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), pp.1-14. Recuperado el 16 de septiembre de 2013, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- García-Vasconcelos, M. C. (2011). *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida*. (Tesis Doctoral, Universidad Internacional de Andalucía). Recuperado el 23 de julio de 2013, de: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1144/0175_GarciaV.pdf;jsessionid=BA58C676A2FDE1C78D9C9C3C1F97F297?sequence=1
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gewere, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(2), pp.31-46. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750203.pdf>
- Giambelluca, V. y Wagner, M^a. B. (2010). Reforma, cambio y mejora educativa entender la 'historia desde abajo', rescatando la voz de los que han vivido. Comunicación presentada en *II Congreso Iberoamericano de investigación artística y proyectual*, 29 y 30 de abril. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado el 12 de mayo de 2011, de: <http://www.fba.unlp.edu.ar/news/SCYTEC/pappp.html>
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.

- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3). Recuperado el 2 de marzo de 2013, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ed.pdf>
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 10(1), pp.389-414. Recuperado el 4 de abril de 2013, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/313>
- Gil, J. (2007). Análisis de la movilidad del alumnado en los estudios universitarios de Psicología en España. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7, pp.73-117. Recuperado el 4 de abril de 2013, de: <http://www.ijpsy.com/volumen7/num1/159/analisis-de-la-movilidad-del-alumnado-en-ES.pdf>
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A. y Moneo, J.M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 63-87. Recuperado el 8 de marzo de 2014, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/486/pdf>
- Giménez, V. M. (Coord.). (2010). Cambios y tendencias en la evaluación y los resultados de aprendizaje en la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante en el Espacio Europeo de Educación Superior. In *VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària [Recurso electrónico]: noves titulacions i canvi universitari= VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario* (pp. 559-568). Universidad de Alicante. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/272.pdf>
- Giménez, S. (2007). Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: la tutoría personalizada como acompañamiento formativo. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65(127), pp.689-705.
- Giménez, L. (Dir.). (2001). *L'associacionisme i la participació estudiantil a les universitats de Catalunya*. Barcelona: CNJC.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez del Pulgar, M. (2013). *Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: un Instrumento para el Grado en Enfermería*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Gonçalves, J. A. (1996). Prática docente e identidade profissional. En A. Estrela, R. Canario y J. Ferreira (Eds.), (1996). *Actas do VI coloquio Nacional da seccão Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- González, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la Universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), pp.23-36. Recuperado el 15 de junio de 2012, de: <http://out.uclv.edu.cu/fcie/teresita/Nicaragua/El%20profesor%20tutor.pdf>

- González, A.I., Araneda, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), pp.51-62. Recuperado el 15 de junio de 2014, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&tlng=e. 10.4067/S0718-07052005000100003.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado el 26 de enero de 2014, de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado el 7 de junio de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/226/381>
- González, F. et al., (2010). Una Aproximación al Conocimiento de una Profesora Universitaria, Agente de Buenas Prácticas Docentes, Utilizando Mapas Conceptuales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), pp.117-130.
- González, C. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica General: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 445-468. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?134>
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la Educación: tendiendo Puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp.207-232.
- González, T. (2004). El proceso de convergencia europea y la identidad de las Universidades en la Europa del conocimiento. *Revista Fuentes*, 6, pp.36-47. Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10741
- González, M. (1995). *La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González, M. (Dir), (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las Universidades Españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea. *Informe de Investigación*. Recuperado el 14 de marzo de 2013, de: http://www.red-u.org/img/estudios_informes/informe_EEES.pdf
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 285-306.

- González, J. M., Arquero-Montaña, J. L. y Hassall, T. (2012). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), pp.111-130. doi:10.1080/02671522.2012.745895
- González-Calvo, G. et al., (2013). (Re)Construction of a Teacher's Professional Identity from His Initial Training: Autobiographical Narration. *American Journal of Sociological Research*, 3(4), pp.101-110. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de: http://www.researchgate.net/profile/Lucio_Martinez-Alvarez/publication/259471027_%28Re%29Construction_of_a_Teachers_Professional_Identity_from_His_Initial_Training_Autobiographical_Narration/file/60b7d52bf142a1b87c.pdf?ev=pub_ext_doc_dl&origin=publication_detail&inViewer=true
- Gonzalo, J.A. y Palazón, J. (2006). La evaluación del profesorado universitario y sus consecuencias: la perspectiva sindical. En *VI Foro "Consecuencias de las políticas de Evaluación de la docencia y la Investigación del PDI"*. ANECA, Madrid. Recuperado el 17 de junio de 2014 de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.aneca.es%2Fcontent%2Fdownload%2F8977%2F108006%2Ffile%2Fpubli_6foro_ene07.pdf&ei=B1MoVJPaDJO1sQTerICoDw&usg=AFQjCNFME7SnEE8ssJdelaCmZyCgmC65kQ
- Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro - ICE, Universidad de Barcelona.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19). Recuperado el 10 de agosto de 2013, de: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice19.htm>
- Goodson, I. (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.
- Gordon, E. E. (2006). The state of tutoring in America: Changing the culture about tutoring. *Synergy*, 1(2), pp.1-10. Recuperado el 22 de junio de 2012, de: http://www.myatp.org/Synergy_1/Syn_5.pdf
- Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 7, pp.125-136.
- Grañeras, M y Parras, A. (Coords.), (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General de Educación. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Grañeras, M. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp.15-21. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de: <http://www.oge.net/>

- Greenbank, P. (2006). The academic's role: the need for a re-evaluation? *Teaching in higher education*, 11(1), pp.107-112. doi:10.1080/13562510500400248
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro – ICE, Universidad de Barcelona.
- Guidano, V. (1994). *El Sí-Mismo en Proceso*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, pp.141-156. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de: <http://www.rieoei.org/rie45a06.htm>
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. 'Realfabetización' digital del profesorado. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp.191-206. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1228150772.pdf#page=191
- Habermas, J. y Derrida, J. (04.06.2003). Europa: en defensa de una política exterior común. *El País*, p.10.
- Halse, C., Deane, E., Hobson, J. y Jones, G. (2007). The research-teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in higher education*, 32(6), pp.727-746. doi:10.1080/03075070701685155.
- Hancock, T. (2007). The business of universities and the role of department chair. *International Journal of Educational Management*, 21(4), pp.306-314. doi:10.1108/09513540710749528.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 35(94-95), pp.49-61. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de: <https://docs.google.com/document/preview?hgd=1&id=1DuETtYHVmoMNK9dclP9-KMy4znccLYUW-bPak3ts7GQ&pli=1>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hawes, B.G. (2005). Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la universidad latinoamericana y del Caribe. En: *III Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación del Parlamento Latinoamericano*, en Santiago de Chile, 2 al 3 de junio de 2005. Universidad de Talca: IESALC
- Hernández, E. (2011). La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp.87-92). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 25 de julio de 2012, de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

- Hernández, J.M. (2012). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el Ministro Maravall (1983). *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (18), pp.81-105.
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la Universidad. Informe técnico*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Educación.
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), pp.271-301. Recuperado el 1 de abril de 2014, de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921/94521>
- Hernández, F. y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, pp.69-82.
- Hernández, F., Sancho, J. M., Montané, A. y Sánchez, A. (2009). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales*. Acción especial: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios. EDU2009-06692-E. Recuperado el 27 de julio de 2011, de: http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf.
- Hernández, F., Sancho, J. M., Sánchez, A. (2011). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp.153-160). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 30 de enero de 2012, de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Herrera, L. y Enrique, C. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp.1-18. Recuperado el 24 de mayo de 2012, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL5.pdf>
- Herrera, L. (2009). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.
- Hervás, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hijano, M. (2008). Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, pp.41-53. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/2Hijano.pdf>
- Hrastinski, S. y Aghaee, N. M. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies*, 14(4), pp.451-464. Recuperado el 3 de junio de 2013, de: <http://gregsabatine.files.wordpress.com/2011/10/how-are-campus-students-using-social-media.pdf>

- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, R. (2012). *La Orientación en la Universidad: una propuesta de modelo basado en competencias*. (Tesis Doctoral, Universidad Católica de Valencia).
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), pp.443-461.
- 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), pp.23-44.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (6ªed.)*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (7ªed.)*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). La innovación docente antes y en el Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Qué hay de nuevo? *Revista Temps d'Educació*, 38, pp.43-50. Recuperado el 15 de enero de 2014, de: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211243/281159>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas Frederico Westphalen*, 12(19), pp.75-86. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/343/622>
- Imbernón, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, pp.2-12. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200010&script=sci_arttext
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), pp.249-270. Recuperado el 8 de enero de 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), pp.37-44.
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J. y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *RIMCAFD, Revista Internacional de*

- Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), pp.218-233. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.pdf>
- 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), pp.255-272.
- Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. y Rott, G. (Eds.), (2008). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. Aarhus: Counselling and Support Centre, University of Aarhus. ISBN 978-87-991244-0-4.
- Kauko, J. y Berndtson, E. (2013). ENQA's Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: An Evaluation. Presentation at *the 7th ECPR General Conference, Bordeaux, France, September 4-7*. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de: <http://www.ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/7045c2fd-a90d-4585-b504-9a3782f4739c.pdf>
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice* (pp.93-108). London: Falmer Press.
- Kindelán, M^a. P. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza–investigación en la Universidad del s. XXI. *RCED, Revista Complutense de Educación*, 24(1), pp.27-45. Recuperado el 26 de junio de 2013, de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41190/39391>
- King, R. (2004). *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Knight, P. T. y Trowler, P. R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Knight, P. T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century. *Teachers and Students*, pp.377-401.
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Recuperado el 4 de septiembre de 2012, de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), pp. 315-328.
- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México-Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Laguna, M. I. (2013). *Estudio sobre el uso de Internet y sus aplicaciones en el alumnado de último año de carrera de la Universidad de Alicante*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante).

- Recuperado el 2 de abril de 2014, de:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35701/1/Tesis_Laguna_Segovia.pdf
- Landaluze, E. (2008). El profesorado español tendrá que seguir el modelo tutorial anglosajón. *Campus*, Suplemento de *El Mundo* (19 de noviembre de 2008, 531). Recuperado el 12 de junio de 2011, de: <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/528/1227049204.html>
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 21. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/348/279>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), pp.341-360.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lavié, J. M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Ediciones Comunicación Social.
- Lázaro, A. J. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *RCED, Revista Complutense de Educación*, 8(1), pp.233-252. Recuperado el 1 de junio de 2012, de: <http://revistas.ucm.es/index.php/rced/article/download/rced9797120233a/17503>
- Lázaro, A. J. y Mudarra, M. J. (2000). Análisis de los estilos de Orientación en los Equipos Psicopedagógicos. *Contextos educativos*, 3, pp.253-289. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201060.pdf>
- Lázaro, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.109-137. Recuperado el 4 de junio de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541042.pdf>
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), pp.269-278.
- Llorente, M. C. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado el 25 de febrero de 2012, de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>
- Lloret, T. y Mir, A. (2008). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones? Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 1(1). Recuperado el 11 de junio de 2013, de: <http://revistas.um.es/redu/article/download/3311/3211>

- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la Universidad. En P. Álvarez y H. Jiménez (Comp.), *Tutoría Universitaria* (pp.50-77). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Lobato, C. (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), pp.53-65. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Lobato_Fraile.pdf
- Lobato, C. e Ilvento, M. C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 11(2), pp.17-25. Recuperado el 11 de junio de 2012, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/646/417>
- Lobato, C. y Echeverría, B. (2004). Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. En AA.VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Vol. 1 (pp.299-301). Bilbao: Editorial ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Lobato, C., Del Castillo, L. y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International journal of psychology and psychological therapy*, 5(2), pp.145-164. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de: <http://www.redalyc.org/pdf/560/56050205.pdf>
- López de Maturana, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). Editorial Universidad de Valencia. Recuperado el 26 de enero de 2014, de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9647>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), pp.149-164. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56715702011.pdf>
- López, S. (2009). *El modelo tutorial en el sistema inglés: análisis de buenas prácticas en los estudios de máster en el London Centre for History of Science*. Technology and Medicine del Imperial College of London y el University College of London. Recuperado el 14 de junio de 2011, de: <http://hdl.handle.net/10366/75732>
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15321/lopez.pdf?sequence=1>
- López, J. A. (2009). La Universidad y el Proceso de Bolonia: EEES. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 16, pp.161-163. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677012>
- López, A. (2003). *La tutoría en la Universidad. Primer Foro Institucional de Tutoría Académica*. Recuperado el 16 de mayo de 2011, de: <http://148.202.105.12/tutoria/html/3002.html>

- López, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp.93-119. Recuperado el 10 de julio de 2013, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf#page=93
- López, S. (2006). *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado el 7 de marzo de 2014, de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/921/1/16076436.pdf>
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, pp.279-302. doi:10.4438/1988-592X-REPC2010-356-040
- López, M.G. (2012). *Historias de vida en espacios posmodernos: miradas emergentes de conocimiento regional. Arte, cultura e identidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- López, G. et al., (2006). Qué es la Intervención Psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO, USB*, 6(2), pp.215-226. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf)
- López, M. C. e Hinojosa, E. F. (2012). La mentoría a través de equipos docentes como estrategia de formación del profesorado principiante en el contexto universitario. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (Eds.), *La formación y las nuevas tecnologías en la docencia universitaria: retos y perspectivas de la docencia universitaria* (pp.415-419). Ourense: Educación Editora.
- López, R. et al. (2012). El uso de la fotografía para analizar las barreras y ayudas en la Universidad: resultados de una Historia de Vida. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho, J. I. Rivas (Coords.), *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (293-303). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- López-Barajas, E. (2006). La investigación biográfica, estrategia de educación para la salud. *Revista Española de Pedagogía*, 235, pp.465-482.
- Lorenzo, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Motivación y desarrollo profesional: un estudio piloto. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), pp.1-11. Recuperado el 7 de julio de 2013, de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article5/article5.pdf>
- Luque, M. R. y López-Aliaga, I. (2010). Ciclo de mejora del profesor novel en la docencia práctica supervisado por su profesor mentor. *Ars Pharm*, 51, pp.463-472. Recuperado el 10 de junio de 2013, de: <http://hdl.handle.net/10481/26610>

- Macías, D. (2010). *Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle*. Recuperado el 3 de diciembre de 2011, de: <http://www2.uah.es/libretics/files/Tutorias.pdf>
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Recuperado el 13 de septiembre de 2011, de: <http://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/05/2006chist.pdf>
- Mancila, I. et al. (2011). Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y representación. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp.55-60). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), pp.93-118. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXXI/article/viewFile/128/94>
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, pp.477-489.
- Marcellán, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Revista de Educación*, 23, pp.15-32.
- Marcelo, C. (1993). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp.191-211). Las Palmas, 1991: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp.101-143. Recuperado el 04 de agosto de 2013, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, pp. 47-69.
- Marcelo, C. (2005). Los principios generales de la formación del profesorado. *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Recuperado el 12 de abril de 2014, de: <http://www.aneca.es>.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado el 1 de junio de 2013, de: <http://hdl.handle.net/10481/9260>

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Marginson, S. (2007). National and Global Competition in Higher Education. En B. Lingard y J. Ozga (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Marín, V. (2005). La narrativa biográfica como estrategia para el estudio de la figura del docente universitario. *Campo abierto, Revista de Educación*, 28, pp.129-142. Recuperado el 3 de mayo de 2013, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/111162/93941/00920063000058.pdf?sequence=1>
- Marín, V. (2006). El desarrollo profesional del docente universitario a debate: factores que lo determinan. *Universitat Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, 1, pp.29-41. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article02.pdf>
- Marqués, P. (2000). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC, Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 3, pp.14-29. Recuperado el 12 de abril de 2012, de: <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Martí, M. y Costa, T. (2011). Historias de vida: el valor de la experiencia. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp.141-146). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 10 de abril de 2012, de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Martín, P. (1986). Las consecuencias de la Guerra Civil: dinero, finanzas y comercio exterior. *Economistas*, 4(21), pp. 20-23.
- Martín, P. y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, pp.703-715.
- Martín, C., Ruiz, C. y Polo, B. (2005). Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia. En *XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?*, Segovia, 17-19 febrero. Recuperado el 11 de agosto de 2014 de: <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu9.doc>
- Martín, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martín, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la Universidad europea. Un estudio en la facultad de educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), pp.111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez, M. M., García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, pp.183-198. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600909.pdf>

- Martínez, J. A. (2011). La orientación y la tutoría en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(23). Recuperado el 21 de febrero de 2013, de: <http://www.eumed.net/rev/ced/23/jamg.htm>
- Martínez, O. L. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación y su integración a la educación universitaria: una mirada al futuro. *Revista Didasc@lia, Didáctica y Educación*, 4(7), pp.163-178. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de: <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalía/article/view/1289/1466>
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, pp.31-43. Recuperado el 4 de abril de 2014, de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31600/1/Martinez.pdf>
- Martínez, M. y Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez y S. Grau (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp.451-466). Valencia: Universidad de Alicante.
- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, pp.78-97. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/zkbfzfnj.pdf
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior* (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia). Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Martínez, M. y Añaños, E. (Coords.), (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes innovadoras de la UAB en Ciencias Experimentales y Tecnológicas y en Ciencias de la Salud*. Universitat Autònoma de Barcelona y Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES): Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp.195-211. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 10(2), pp.299-318. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/381>
- Masjuan, J. M., Troiano, H., y Elías, M. (2007). Los factores de éxito de las Universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una Universidad catalana. *Educación*, 40, pp. 49-67. Recuperado el 06 de diciembre de 2013, de: <http://hdl.handle.net/2445/22243>

- Mayor, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1). Recuperado el 4 de mayo de 2014, de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Mayor, C. (2011). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp.61-77. Recuperado el 19 de febrero de 2014, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- Mayorga, M^a. J. y Tójar, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, pp.143-157. Recuperado el 5 de junio de 2013, de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/09%20el%20grupo%20de%20discusion.pdf>
- McCormack, C. (2000). From interview transcript to interpretive story: part 2—developing an interpretive story. *Field Methods*, 12(4), pp.298-315.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.143-152). Madrid: Narcea.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Measor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp.269-295). Barcelona: Octaedro.
- MEC, Ministerio de Educación de España y Comisión Europea. (2010). *Guía del uso del ECTS*. Recuperado de: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/publicaciones/guia-del-uso-del-ects-.pdf?documentId=0901e72b80da5bab>
- MEC, Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid.
- MEC, Ministerio de Educación y Ciencias. (2009). *Propuesta borrador del Estatuto del personal docente e investigador de las Universidades públicas españolas*. Madrid: MEC. Recuperado el 6 de enero de 2014, de: <http://webs.uvigo.es/agptu/documentos/borrador%20estatuto%20PDI.pdf>
- MEC, Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades. Recuperado el 2 de mayo de 2011, de: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- MEC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f). *¿En qué consiste la Tutoría Académica?* Recuperado el 11 de mayo de 2012, de:

- <http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/bolonia-para-ti/profesor/en-que-consiste-la-tutoria-academica.html>
- MEC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de Enseñanza superior*. Documento-Marco. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de: http://www.uah.es/medicina/facultad/documentos/documents/marco_europeo.pdf
- MEC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad*. España: Gobierno de España. Recuperado el 27 de noviembre de 2011, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- MECD, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (2011). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Recuperado el 9 de julio de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5cb65d5c-fcf9-4174-8c6b-09ac1fc4436f/2011-datos-cifras-10-uv-pdf.pdf>
- MECD, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español. Informe de la Comisión de expertos nombrados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte*. Recuperado el 14 de septiembre de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (1999). Autodesenvolvimiento profesional del profesorado de educación secundaria. *Colección Pedagógica Universitaria*, 31. Recuperado el 14 de enero de 2014, de: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5740>
- Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Del Río de la Plata.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Cortés, A. (2002). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *REP, Revista Española de Pedagogía*, 60(223), pp.523-542.
- Méndez, M^a. C. (2012). Los pilares metodológicos de la educación superior en la Universidad europea. *CIAN, Revista de Historia de las Universidades*, 15(1), pp.46-60. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/viewFile/1541/756>
- Mercado, D., Belén, P., Yarros, B. y Quintana, M. P. (2013). Las trayectorias profesionales y de investigación, y su influencia en la docencia universitaria de la Medicina. *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, 12, 13 y 14 de septiembre. Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/085.pdf>
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), pp.281-298.

- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, pp.37-49.
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp.85-118.
- Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), pp.258-279. Recuperado el 6 de febrero de 2014, de: <http://people.exeter.ac.uk/hlr206/changing%20internal%20governance.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (2003). *The strategic process*. Edinburg: Prentice Hall.
- Monereo, C. (1996). Orientación y tutoría en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En P. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp.147-192). Barcelona: Praxis.
- Monereo, C. y Sole, I. (Coords.), (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Monreal, M. C. y Ruiz, E. (2009). La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/92591/89081>
- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XX1*, 5(1), pp.153-167. Recuperado el 5 de septiembre de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600509>
- Montero, L. (1993). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas*, 23-26 de septiembre (pp.215-227). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L. I SBN: 84-88412-68-1.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, pp. 69-89.

- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE, Participación Educativa*, 16, pp.69-88. Recuperado el 23 de abril de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-montero-mesa.pdf>
- Montilla, I. (2003). *La Calidad de la Enseñanza Universitaria (Caso: Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de los Andes - Núcleo Trujillo)*. (Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili). Recuperado el 9 de mayo de 2014, de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8908/A/Indice.pdf?sequence=1>
- Montserrat, S., Gisbert, M. e Isus, S. (2006). E-tutoría. Desarrollo y gestión de la tutoría académica en el marco EEES. *Congrés Edutec 2006. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC*. Recuperado el 30 de mayo de 2011, de: <http://edutec.urv.net/CDedutec/comun-pdf/sogues.pdf>
- Morales, P. (2013). *Pensamiento del profesorado y alumnado sobre la integración de las TIC y su uso en los centros de adultos de Canarias*. (Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado el 28 de enero de 2014, de: http://acceda.ulpgc.es/xmlui/bitstream/handle/10553/11261/0692662_00000_0000.pdf?sequence=4
- Morales, F. (s.f.). *El método Socrático o la enseñanza a través de diálogos*. Recuperado de: <http://www.uned.es/pfp-internet-y-educacion/socratico.html>
- Morales, R. (2008). Facilitando la enseñanza tutorial: una intervención del Centro de Excelencia en Enseñanza y Aprendizaje en Objetos de Aprendizaje en la Universidad de Cambridge. *Actas del Seminario Internacional REDU 2-08: La acción tutorial en la Universidad del siglo XXI*. Universidad Pablo Olavide, Sevilla. Recuperado el 20 de junio de 2011, de: <http://congresos.um.es/redu/sevilla2008/paper/view/201>
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (10)1, pp. 1-17. Recuperado el 23 de Junio de 2014 de: <http://hdl.handle.net/10481/15248>
- Moreno, E. (2004) Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI, Revista de Educación*, 6, pp.111-121.
- Moreno, A. (s.f). *Historia de vida e investigación*. Recuperado el 28 de octubre de 2011, de: <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html>
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52(6), pp.354-359. Recuperado el 15 de Julio de 2012, de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1974.tb04041.x/pdf>
- Moss, G. y Kubacki, K. (2007). Researchers in higher education: a neglected focus of study? *Journal of further and higher education*, 31(3), pp.297-310. doi: 10.1080/03098770701425006

- Murray, J. et al., (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp.944–950. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.011>
- Neira, E. (2008). *Perfil del buen docente universitario*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15652/1/docenteuniversitario.pdf>
- Nemiña, R. E., García, H. M^a y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), pp.1-13. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798016>
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 53(2), pp.269-277.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *RECIEM, Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3). Recuperado el 12 de noviembre de 2011, de: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf>
- Ocaña, J.C. (2003). *Discurso de Kennedy en Berlín: 11 de junio de 1963*. Recuperado de: <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/kennedyberlin.htm>
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *RIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), pp.1-14. Recuperado el 12 de octubre de 2013, de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/710/292>
- Ortega, I. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información, Extraordinario*, pp.100-115. Recuperado el 14 de septiembre de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334007>
- Ossenbach, G. (1995). Democratización y europeización como retos del sistema educativo español desde 1970. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, pp. 239-254. Recuperado el 13 de abril de 2013, de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5590/5012>
- Otieno, J. (2009). Internationalization of Higher Education in Africa: Developments, Emerging, Trends, Issues and Policy Implications. *Higher Education Policy*, 22(3), pp.263-281.
- Padilla, M. T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer. *Portularia*, 1, pp.223-232. Recuperado el 2 de febrero de 2014, de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/110/b13881218.pdf?sequence=1>

- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la Educación a Distancia. Un aporte teórico. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), pp.1–11. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- Palarea, M^a. M. y Torres, A. N. (2005). Antecedentes de la Reforma del Sistema de Educación Superior Europeo. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), pp.1-4. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228490031.pdf
- Palazón, A. (2011). *Evaluación de la Docencia y del Aprendizaje en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomares, A. y Garrote, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp.25-34. Recuperado el 26 de abril de 2014, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282840.pdf>
- Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp.21-41. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417203.pdf>
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Parrilla, A. (Dir.), (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. España: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Patton, M. Q. (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las Universidades*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perandones, T. M. y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor. En R. Roig (Coord.), *Experiencias en el programa de acción tutorial en la Universidad de Alicante. Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp.359-368). Valencia: Universidad de Alicante.
- Perea, M^a. V. y Cubo, S. (2007). Plan de trabajo virtual para la acción docente y tutorial en la Universidad de Extremadura. *Campo abierto, Revista de Educación*, 26(2), pp.47-68. Recuperado el 7 de junio de 2012, de:

- <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28294/00920083002467.pdf?sequence=1>
- Pereyra-García, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las Universidades Españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: limitaciones y perspectivas de cambio. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp.113-144.
- Pérez-Abellás, A. (2001). La tutoría en la Universidad: aspectos legales, investigación y propuestas. El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. En M. A. Zabalza, M. L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum*.
- Pérez-Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9(2). Recuperado el 10 de junio de 2012, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/89338?locale-attribute=gl>
- Pérez-Abellás, A., Sarmiento-Campos, J.A. y Zabalza, M.A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 10(1), pp.145-175.
- Pérez, M. P. (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*. Madrid: Dykinson Manuales Jurídicos.
- Pérez, F. J. (2013). *Tutoría Universitaria: ¿Un elemento de calidad?* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado el 23 de marzo de 2014, de: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36176>
- Pérez, C. (2004). España en el entorno europeo de educación superior. *ESE, Estudios sobre Educación*., 7, pp.91-108. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8728/1/Nb.pdf>
- Pérez, M. (2011). Profesional Especializado frente al no especializado: la paradoja del profesor orientador. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), pp.232-241. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1982.pdf>
- Pérez, M. (Dir.), (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pérez, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado, 17-19 de febrero*. Segovia. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228490525.pdf
- Pérez-Santamarina, E. (2006). Modelos de intervención en orientación. Actas de las *II Jornadas de orientación educativa de ASOSGRA, Asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, celebradas del 13 al 16 de abril.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pestano, J. M. (2009). La enseñanza de las Ciencias de la Información y de la Comunicación en Canarias ante la convergencia europea: Antecedentes y situación actual. *Boletín Millares Carlo*, 28, pp.363-383. Recuperado el 8 de abril de 2013, de: <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/416>
- Pino, M. y Soto, J. (2009). La e-tutoría: nuevas estrategias docentes en el EEES. Actas do *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. (pp.5139-5147). Universidad de Vigo. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t11/t11c386.pdf>
- Pol, C. y Rodríguez, M^a. L. (2014). Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tu, o la relación dialógica entre el profesorado sénior y el profesorado novel universitario. *En-Clave Pedagógica*. 13, pp.115-125. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1297/2270>
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Núm. Extraordinario). Recuperado el http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/15612/3-351-Pontes_et_al.pdf?sequence=7
- Pozo, M.T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada)
- Prat-Corominas, J. et al., (2010). Proceso de Bolonia (II): educación centrada en el que aprende. *Educación Médica*, 13(4), pp.197-203. Recuperado el 3 de julio de 2013, de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000400002
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales (1ª ed.)*. Madrid: Cuadernos metodológicos, 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp.127-158.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales (2ª ed.)*. Madrid: Cuadernos metodológicos, 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Raddon, A. (2002). Mothers in the Academy; positioned and positioning within discourses of the 'successful academic' and the 'good mother'. *Studies in Higher Education*, 27(4), pp.387-403. Recuperado el 10 de noviembre de 2013, de: <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/336/4/SRHEFinalVersion.pdf>
- Ramírez, M. S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), pp.25-44. Recuperado el 10 de enero de 2014, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

- Ramírez, A.A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), pp.152-164. Recuperado el 17 de Julio de 2014 de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-ramirez/v8n2-ramirez>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Form. Univ.*, 4 (4), pp. 19-28. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v4n4/art04.pdf>
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Rey, J. M. (2005). *Incentivos para la actividad investigadora de los profesores de las Universidades públicas españolas*. Asociación Española de Ecología Terrestre.
- Riart, J. R. (1996). *Funciones generales y básicas de la Orientación*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA*, 25(2), pp.9-22.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13(79). Recuperado el 1 de junio de 2013, de: http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documentos DIE. México: DIE-CINVESTAV-IPN. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fd.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F15610181%2F1620925979%2Fname%2FRockwel&ei=fynyUt3ePKGS0AXE1oCQCQ&usg=AFQjCNEzsz43Q2BuAOT6vn_-OysQstkmSA
- Rodríguez-Espinar, S. (Coord.), (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez-Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia. *REU, Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, pp.35-55. Recuperado el 6 de mayo de 2012, de: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/7_8/art_2.pdf
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, pp.67-99.
- Rodríguez-Espinar, S. (Coord.), (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro - ICE U. de Barcelona.
- Rodríguez-Espinar, S. (s.f.). *Sobre la tutoría universitaria*. Recuperado el 28 de junio de 2011, de: <http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia.html>

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp.79-94. Recuperado el 16 de abril de 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417206.pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2009a). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *REFIEDU, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), pp.20-30. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_1/REFIEDU_2_1_3.pdf
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2009b). Innovación metodológica docente en el marco del espacio de europeo de educación superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *XXI, Revista de Educación*, 11, pp.195-206.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp.226-242.
- Rodríguez, C. (2002). *Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura, continuidad (1931-1951)*. Madrid: Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad.
- Rodríguez, M. L. (1995a). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M. L. (1995b). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp.79-99. Recuperado el 16 de junio de 2013, de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223492564.pdf
- Rodríguez, B. (2011). La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana. *REJIE, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, pp.55-66. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/03/03.%20brr.pdf>
- Rodríguez-Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, pp.83-103. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_09.pdf
- Rodríguez, O. J. (2003). *Diseño y experimentación de un sistema de tutoría para la FIQ-UNAC*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado el 27 de junio de 2011, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/Rodr%C3%ADguez_TO/rodr%C3%ADguez_to.htm.
- Rodríguez, M. V. y cols., (2007). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional, del 20 al 21 de septiembre*. Palma de Mallorca. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de: <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf>

- Rodríguez, A. y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad. Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp. 27–47.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil J. y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *C&E, Cultura y Educación*, 23(3), pp.323-340. doi:10.1174/113564011797330261.
- Roig, O. (2006). La Escuela moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, 1, pp.75-84.
- Romañá, T. y Gros B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos? *REU, Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, pp.7-35. Recuperado el 8 de abril de 2014, de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>
- Romero, M.A. (2005). *El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in higher education*, 1(1), pp.7-20. doi:10.1080/1356251960010102.
- Rué, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 179-195. Recuperado el 12 de julio de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1113388.pdf>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C. et al., (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), pp.115-132. Recuperado el 29 de noviembre de 2013, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Ruiz, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp.61-79. Recuperado el 1 de abril de 2013, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1234283455.pdf#page=61
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Gallardo, J. R. y Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación, Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, pp.253-270. Recuperado el 12 de junio de 2011, de: http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco_competencias/Universidad_espanola_eees.pdf

- Rumbo, B. y Gómez, T. F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), pp.13-34. Recuperado el 17 de septiembre de 2013, de: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_2.pdf
- Sáenz, C. (2001). Una nueva función formativa: la tutoría telemática. *Tarbiya*, 29, pp.119-133. Recuperado el 8 de septiembre de 2012, de: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/29.pdf>
- Salaburu, P., Haug, G. y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Editorial Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salinas, B. y Cotillas, C. (inédito). *La tutoría universitària per als estudiants de primer curs. Tutories per a la transició*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València. Recuperado el 1 de mayo de 2011, de: <http://www.uv.es/incorp/integracio/Guia%20Tutorias.pdf>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), pp.469-481.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salmerón, H. (1996). Los servicios de orientación en la Universidad; Procesos de creación y desarrollo. *Informe para la UNESCO de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 22 de septiembre de 2012, de: <http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/Los%20servicios%20de%20orientacion%20en%20la%20Universidad.pdf>
- San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*, 34(136), pp.63-78. Recuperado el 20 de junio de 2013, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000200005&script=sci_arttext&tlng=en
- San Martín, S. et al., (2012). El perfil del profesor/a universitario/a ideal según los alumnos/as pre-universitarios/as. En *VI Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos, del 23 al 24 de febrero*. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: <http://www.ubu.es/es/ifie/destacados-instituto-formacion-innovacion-educativa/acciones-formativas-pdi-ubu-curso-2011-2012/vi-jornadas-innovacion-docente-Universidad-burgos>
- Sánchez, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), pp.193-206. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/68394?locale-attribute=gl>
- Sánchez, M. P. y Zubillaga, A. (2005). Las Universidades Españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, pp.169-187.

- Sánchez, F. J. (2007). *Análisis de valores en los agentes de formación de los residentes de medicina familiar y comunitaria. Un estudio biográfico-narrativo*. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado el 13 de julio de 2012, de: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/24747?mode=full>
- Sánchez-Medina, O. (2009). *Tutoría y Universidad Pública. En el papel del profesor tutor/anuies/material de apoyo*. Recuperado el 3 de junio de 2011, de: http://tutoria.uan.edu.mx/Documentos_Interes.html.
- Sánchez, M. y Lavié, J. M. (2011). El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género. En M. Tomás (Coord.), *La Universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.
- Sánchez, J. A. (2001). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 9 de marzo de 2014, de: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Sánchez, J. A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado el 20 de marzo de 2014, de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>
- Sánchez, M., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. M. y Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, pp.329-352.
- Sánchez, S., Vicente, F. y Guerrero, E. (2004). *Demanda de orientación de los universitarios extremeños*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Sanchidrián, C. y Ortega, F. (2011). Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la educación. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, C. Núñez (Coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sanchiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la Universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28, pp.41-60. Recuperado el 6 de diciembre de 2013, de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22312/1/528874.pdf>
- Sancho, J. M. et al., (2007). Historias vividas del profesorado en el mundo digital. *Praxis Educativa*, 11, pp.10-30.

- Sancho, J. M., Creus, A. y Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14(14), pp.17-34. Recuperado el 17 de enero de 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865003.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanjurjo, V. A. (2012). El Proceso De Bolonia: Mito Y Realidad. *REJIE, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, pp.121-146. Recuperado el 14 de junio de 2013, de: http://rejie.eumed.net/05/rejie%205.pdf?origin=publication_detail#page=123
- Sanmartín, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, pp.105-126.
- Santana, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *REP, Revista Española de Pedagogía*, 230, pp.5-16.
- Sanz-Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz-Oro, R. (Coord.), (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sanz, Á. (2001). Acción social y Trabajo social: una revisión histórica. *Acciones e Investigaciones sociales*, 13, pp.5-42.
- Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 3(4), pp.167-182.
- Saúl, L. A. et al., (2009). Revisión de los Servicios de Atención Psicológica y Psicopedagógica en las Universidades Españolas. *Acción Psicológica*, 6(1), pp.17-40. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/view/227/180>
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa*. México: Trillas.
- Sedeño, A. (2006). Reflexiones sobre la función tutorial en la Universidad: un caso práctico en asignaturas de comunicación. Comunicación presentada en el *III Congreso Online, Observatorio para la CiberSociedad, del 20 de Noviembre al 3 de Diciembre*. Recuperado el 2 de febrero de 2011, de: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=560&llengua=po>
- Sedeño, A. M. (2006). Tutoría universitaria y asignaturas de medios audiovisuales. *Comunicar*, 14(27), pp.211-217.

- Senent, J. M^a. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp.361-399. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1314.pdf>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado el 1 de marzo de 2014, de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3>
- Shea, D. (2005). Entre la tutoría y el aula. Sacando lo mejor de distintas filosofías pedagógicas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), pp.1-5. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876010>
- Sigalés, C. (2004). *Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles*. Recuperado el 1 de abril de 2011, de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>
- Siguan, M. (1978). La enseñanza universitaria de la psicología en España: notas para su historia. *Anuario de psicología*, 19, pp.125-138.
- Sikes, P. (1985). The live cycle of the teacher. En S. J. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp.60-70). London: Falmer Press.
- Sime, L. (2006). Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del portafolio. Comunicación presentada al *VI Seminário da Redestrado – regulação educacional e trabalho docente*, 6 al 7 de novembro. UERJ, Rio de Janeiro. Recuperado el 15 de enero de 2014, de: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/explorando_el_trabajo.pdf
- Simón, P. (27.09.2010). *La mitad de los emigrantes españoles se fueron sin contrato de trabajo*. Recuperado de: <http://periodismohumano.com/migracion/la-mitad-de-los-emigrantes-espanoles-se-fueron-sin-contrato-de-trabajo.html>
- Simons, M. y Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in higher education*, 32(5), pp.617-631. doi:10.1080/03075070701573781.
- Smith, D. (2008). Academics or executives? Continuity and change in the roles of pro-vice-chancellors. *Higher Education Quarterly*, 62(4), pp.340-357. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00403.x
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS identity the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp.241-256. Recuperado el 18 de enero de 2014, de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>
- Sobrado, L. M. y Ocampo, C. I. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: E. Estel.

- Sobrado, L. M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.89-107. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541041.pdf>
- Sola, M. (2004) La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), (2004), pp.91-105.
- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 8, pp.123-143. Recuperado el 14 de julio de 2013 de: <http://biblioteca.unisabana.edu.co/ojs/index.php/eye/article/view/571/661>
- Sole, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- 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, pp.542-562. DOI: 10-4438/1988-592X-REPC2010-358-090
- Sotés, M. A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp.345-371. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1412.pdf>
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el deporte. En W. Moreno y S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.43-68). Medellín: Funámbulos.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York. London: The Guilford press.
- Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad*. (Tesis Doctoral, Universidad de León). Recuperado el 6 de julio de 2013, de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2242/tesis_930b8f.PDF?sequence=1
- Suárez, B. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 11(2), pp.27-42. Recuperado el 22 de febrero de 2014, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/554/pdf>
- Susinos, T. y Parrilla, M. A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.157-171. Recuperado el 13 de mayo de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212>
- Sutherland, L. et al., (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher*

- Education*, 26, pp.455-465. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Talanquer, V. (2004). Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación química*, 15(1), pp.52-58.
- Tarrés, M. L. (Coord.), (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa y FLACSO.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp.10-19. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Teaching and Tutorial System*. (s.f.). Pembroke College, University of Oxford. Recuperado el 15 de junio de 2011, de: http://www.pmb.ox.ac.uk/students/visiting_students/tutorial_system.php
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp.37-79. Recuperado el 14 de julio de 2013, de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1202.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), pp.1-15. Recuperado el 14 de marzo de 2014, de: <http://hdl.handle.net/10481/7373>
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21(1), pp.157-182.
- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *ESE, Estudios sobre Educación*, 16, pp.79-102. Recuperado el 24 de enero de 2014, de: <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/9169/1/16%20Estudios%20Ed.pdf>
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada, S (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 17(33), pp.115-124.
- Tejedor, F. J., y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, pp.1-29. Recuperado el 18 de enero de 2014, de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- The European Network for Quality Assurance in Higher Education. (s.f.). *ENQA History*. Recuperado de: <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>

- The National Unions of Students in Europe-ESIB. (s.f.). *ESIB and the Bologna Process Creating a European Higher Education Area for and with students*. Recuperado de: http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_33201644_1.pdf
- Thompson, R. (2009). Realising the potential: Developing Life Story Work in Practice. *Foundation of Nursing Studies Dissemination Series*, 5(5). Recuperado el 21 de mayo de 2012, de: http://www.dementiauk.org/assets/files/info_and_support/Realising_the_Potential.pdf
- Tochon, F. (2013). ¿Podemos formar a los aprendices en base al Pensamiento de los profesores expertos? *Educación*, 2(4), pp.127-139. Recuperado el 16 de noviembre de 2013, de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4445/4421>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomás, M. (Coord.), (2011). *La Universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Tomàs, M., Castro, D. y Feixàs, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la Universidad. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 10(1), pp.343-367. Recuperado el 26 de septiembre de 2014, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/319/pdf>
- Torrecilla, E. M., Rodríguez, M.J., Herrera, M.E. y Martín, J.F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), pp.79 – 99.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 259-268. Recuperado el 15 de abril de 2012, de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212408908.pdf
- Torregrosa, A. (2010). Historias de vidas y conectividades emergentes. En F. Hernández et al., (Coords.), *I Jornadas de Historias de Vida en Educación: cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*. Barcelona. Recuperado el 14 de octubre de 2012, de: http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Apolline_Torregrosa.pdf
- Toscano, M.O. (2002). *Necesidad de la Orientación en la Universidad*. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de: <http://www2.uhu.es/agora/digital/numeros02/02-articulos/monográfico/mariola.htm>.
- Trotter, E. (2004). Personal Tutoring: Policy V Reality of Practice. *The 2nd Education in a Changing Environment Conference - 13th-14th September*. Recuperado el 23 de junio de 2011, de: <http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/2004>
- Troyano, Y. y García, A. J. (2009). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 3, pp.1-8. Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/70051/67521>

- Tutorial system on the way out.* (1996). THES Editorial. Recuperado el 27 de junio de 2011, de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=93627&sectioncode=26>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008). El profesor - tutor de una experiencia docente universitaria online – presencial. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), pp.53-86. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9133/1/Ec.pdf>
- Uncienciencia: Universidad pública y conocimiento público.(19.11.2009). *Docentes universitarias postergan su carrera por la familia*. Recuperado de: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2009/noviembre/docentes-universitarias-postergan-su-carrera-por>
- U.E. (Unión Europea). (s.f.).*Educación y formación: marco general*. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_es.htm
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp.207-222. Recuperado el 11 de febrero de 2014, de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. (Informe de investigación). Recuperado el 25 de marzo de 2014, de: http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf
- Valcárcel, M. (coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. (Informe de investigación). Recuperado el 25 de marzo de 2014, de: http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf
- Valero-García, M. (2010). *El desarrollo profesional del docente: una visión personal*. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de: <http://epsc.upc.edu/projectes/usuarios/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/DesarrolloPersonal.pdf>
- Valle, J. M. (2004). La Unión Europea y su política educativa. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp.17-59. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec10/reec1001.pdf>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van-Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vaquero, A. (Coord.), (2012). *La mujer en el campo científico, tecnológico y de transferencia del conocimiento en Galicia: situación actual y actuaciones futuras*. Recuperado el 13 de abril de 2014, de:
https://www.uvigo.es/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/LA_MUJER_EN_EL_CAMPO_CIENTIFICO_TECNOLOGICO_versixn_web_castellano_doc.pdf
- Vargas, M. (2014). *Espacio de Educación Superior: Análisis de una experiencia*. (Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide). Recuperado el 22 de mayo de 2014, de:
<http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15960>
- Varsavsky, M. (13.11.2006). Mileuristas explicados. *El Mundo*. Recuperado el 17 de julio de 2011, de:
<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/lapurezaestaenlamezcla/2010/11/02/mileuristas-explicados.html>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning leacher. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), pp.1-11.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Verdú, M. J. y cols., (2008). Tutorías orientativas: Experiencia en la facultad de derecho de la Universidad de Murcia. *Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. (pp.104-114). Recuperado el 18 de septiembre de 2011, de: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3G5.pdf>
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. *Revista DIDAC*, 46, pp.4-9.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), pp.1-23. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación. (2006). *Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Universidad de Oviedo. Recuperado el 14 de marzo de 2013, de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/7/71/1.pdf>

- Vidal, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las Universidades Españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, pp.253-283. Recuperado el 20 de julio de 2013, de: http://www10.gencat.net/eapc_revistadret/revistes/revista.2011-04-15.8170269681/Espai_Europeu_d_educacio_superior_plans_d_estudi_innovacio_docent_avaluacio_docencia_/es/at_download/adjunt
- Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within institutional evaluation. *Higher education*, 40, pp.221-229. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3448111?uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104100905357>
- Vidal, J., Díez, G. M., y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp.431-448.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), pp.75-97.
- Vilanou, C. (2006). Formación, ciencia y cultura en la Alemania Imperial (1870 - 1918): el resurgir de la conciencia hebraica. *Philosophica*, 29, pp. 335-355.
- Villa, A. y Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), pp.1-20. Recuperado el 27 de noviembre de 2013, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3res.pdf>
- Villa, A. (2005). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp.171-201). Madrid: Editorial Síntesis.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), pp.53-64. doi:10.1080/1359866052000341124.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bruselas: FEDORA/VUBPRESS.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. V. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, pp.173-187. doi: 10.1023/A:1005653018941
- Watts, A. G. y Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, present and future. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28, pp.485-502. Recuperado el 29 de noviembre de 2012, de: <https://www.medicalcareers.nhs.uk/PDF/Watts%20and%20Kidd%20article.pdf>
- Woods, P. (1987). Life Histories and Teacher Knowledge. En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp.121-136), London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

- Yot, C. y Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15(2), pp.297-314. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573014>
- Zabalza, M. A. (2000a). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. Actas del *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio, del 26 al 30 de Septiembre*. Madrid. Recuperado el 12 de octubre de 2011, de: <http://educacionbasadaencompetencias-uvm.blogspot.com.es/2008/12/mdulo-3-lectura-3-enseando-para-el.html>
- Zabalza, M. A. (2000b). *La tutoría en la Universidad*. (Curso virtual). Universidad de Málaga.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). La docencia en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias. En C. Ruiz-Rivas et al., (Ed.), *Curso Profesorado y Políticas Universitarias de Calidad* (documento inédito). Santander: UIMP.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 37-69. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf#page=93
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, pp.69-81. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU, Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 9(3), pp.75-98. Recuperado el 19 de junio de 2013, de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>
- Zafra-Gómez, A. et al., (2011). Coordinación del profesorado mediante equipos docentes para la formación del profesorado novel universitario ante el EEES. En *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, del 11 al 12 de Julio*. Villaviciosa de Odón. Recuperado el 8 de marzo de 2013, de: <http://hdl.handle.net/11268/1630>

(-)

ANEXOS

CD-ROM





Universidad
de Huelva