

Historias que transforman: Narrativas en el aula

Arecia Aguirre García-Carpintero
Ana Doménech Vidal

Universitat Jaume I. España.
aaguirre@uji.es
adomenec@uji.es



Recibido: 22/6/2016
Aceptado: 25/10/2017
Publicado: 23/1/2018

Resumen

El presente estudio se llevó a cabo en un centro de educación secundaria de Castellón, concretamente en el ciclo formativo de grado superior en integración social. Tras la elaboración y la edición del libro de historias de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales (Equipo Encontrando Vidas, 2012), se diseñó una unidad didáctica utilizando las narraciones como recurso pedagógico en la asignatura de habilidades de autonomía personal y social. Con la finalidad de conocer y analizar de qué manera estas narrativas habían transformado a nuestro alumnado, se llevó a cabo un grupo de discusión. A continuación, se realizó un análisis de contenido con los datos obtenidos, cuyos resultados manifestaron la trascendencia de las historias de vida en el desarrollo académico, personal y profesional del estudiantado. De esta manera podemos concluir que las historias de vida nos permiten trabajar desde procesos basados en la pedagogía crítica, así como dinamizar el empoderamiento y la inclusión en el aula.

Palabras clave: historias de vida; educación superior; innovación docente; convivencia; inclusión

Resum. *Histories que transformen: Narratives a l'aula*

El present estudi es va dur a terme en un centre d'educació secundària de Castelló, concretament al cicle formatiu del grau superior d'integració social. Després d'haver elaborat i editat el llibre d'històries de vida de dones migrants, lesbianes i bisexuals (Equipo Encontrando Vidas, 2012), es va dissenyar una unitat didàctica emprant les narracions com a recurs pedagògic en l'assignatura d'habilitats d'autonomia personal i social. Amb la finalitat de conèixer i d'analitzar de quina manera aquestes narratives havien transformat el nostre alumnat, es va organitzar un grup de discussió. A continuació, es va realitzar una anàlisi de contingut amb les dades obtingudes, els resultats de la qual van manifestar la transcendència de les històries de vida en el desenvolupament acadèmic, personal i professional de l'estudiantat. D'aquesta manera podem concloure que les històries de vida ens permeten treballar a partir de processos basats en la pedagogia crítica, així com dinamitzar l'apoderament i la inclusió a l'aula.

Paraules clau: històries de vida; educació superior; innovació docent; convivència; inclusió

Abstract. *Stories which transform: Narratives in the classroom*

This study was conducted in a secondary school of Castellón, Spain; specifically in a higher vocational education and training course in social integration. Following the drafting and editing of a book of life stories of women, migrants, lesbians and bisexuals, a teaching unit was designed to use the stories as a teaching resource in the subject “Personal and Social Autonomy Skills”. A discussion group was held in order to understand and analyze how these narratives had transformed the students. A content analysis of the data and the results show the importance of life stories in the academic, personal and professional development of students.

Keywords: life stories; discussion group; higher vocational education and training; teaching methodology

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Pedagogía, historias de vida y diversidad | 4. A modo de conclusión |
| 2. Nuestro estudio: trabajo de las historias de vida en el aula | Referencias bibliográficas |
| 3. Análisis de la voz del alumnado sobre lo que le ha aportado esta metodología docente. | |

1. Pedagogía, historias de vida y diversidad

Durante muchos años se ha escrito sobre la facilidad que tiene el mundo actual de cambiar, de modularse y de reconstruirse. Existen múltiples autores que afirman la necesidad de adaptar la práctica docente a esta característica social. De hecho, las instituciones y las organizaciones educativas se encuentran actualmente en una encrucijada permanente de mantenimiento de sus sistemas y de renovación (Álvarez, 2015). Según Gómez y López (2012, p. 1): «En una realidad como la actual, que es cada vez más inestable, flexible y caracterizada por la incertidumbre, las instituciones educativas buscan preparar a los estudiantes para enfrentarse a los avatares de la vida cotidiana». En ese sentido, se precisa que la educación se convierta en más humana y que esté alejada de la soledad y del aislamiento, factores que nos distancian del ser social que somos (González, 2014). Esto nos supone un nuevo reto, puesto que debemos adaptar las competencias sociales al día a día didáctico, pero sobre todo transformar las prácticas docentes a las nuevas necesidades sociales.

El camino hacia la transformación pedagógica pasa por convertir el aprendizaje en significativo para quien enseña y para quien aprende, además de contextualizado. Según Morin (2011), la información con la que trabajamos en las aulas adquirirá sentido en el momento en el que situemos el conocimiento en su contexto y demos valor a esa conexión entre la teoría y la realidad. Asumimos esto generando una praxis en la que el docente y el alumnado

trabajen el pensamiento crítico con el fin de conseguir una actuación más analítica de la sociedad, alcanzando así una conciencia crítica de la misma.

Sabemos que el proceso educativo es una práctica social en sí misma, tanto a nivel epistemológico como político, que involucra a sus protagonistas de forma directa (Rivas, Leite y Cortés, 2014). En esta implicación reside la importancia de generar prácticas de sensibilización y de concientización sobre la realidad a través de una pedagogía del cambio que permita al alumnado adquirir habilidades para participar activamente en una comunidad democrática e inclusiva (Kincheloe, 2007). En nuestro caso, adquiere una relevancia significativa al tratarse de futuros integradores sociales que tienen como objetivo profesional facilitar la vida de personas pertenecientes a colectivos silenciados a través de su propia intervención social. En este sentido, valoramos el conocimiento tal y como lo describe Carbonell (2008, p. 48), ya que nos permite abordar el proceso educativo desde una mirada constructiva y humana:

El conocimiento es una conversación con la cultura y con la vida que enriquece la mirada de unos seres en construcción a quienes se ayuda y acompaña en su propio viaje personal e intelectual, promoviendo motivaciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje así como mentes abiertas y actitudes cívicas.

Una transformación educativa como la que aquí exponemos pasa por conseguir que esas «voces silenciadas» dejen de serlo, que deje de existir ese silencio en ciertos colectivos o grupos. Estamos hablando de lo que es la verdadera inclusión y cómo conseguir que todos los miembros de la sociedad no solo estén presentes, sino que además participen y obtengan logros como miembros activos de la misma (UNESCO, 2005). De hecho, un aspecto clave de la inclusión misma es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, ya que existe un cierto consenso en considerar que la exclusión no solo atañe a la pobreza, sino que también tiene relación con las dificultades para desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación social y el acceso a sistemas de protección y bienestar (Blanco, 2006). Esa consideración nos lleva a pensar y a repensar la estrecha relación que existe entre la dicotomía formada por la inclusión y la exclusión de las personas en la sociedad y el concepto amplio de diversidad, y es que es desde esa diversidad desde donde se reconoce el derecho que tenemos todos a ser diferentes y se apuesta para conseguir que cada sujeto sea actor en un mundo globalizado (Touraine, 2001).

Desde el ámbito socioeducativo, tenemos un importante papel en ese sentido. La inclusión social y el respeto a esa diversidad debe trabajarse e iniciarse como una apuesta colectiva fuerte, desde diferentes contextos sociales y que involucre a todos los miembros de la sociedad, donde no quepan ambigüedades ni matizaciones, pues solo a través de un abordaje global se puede lograr el cambio:

[...] la educación puede contribuir, junto a otros medios e instituciones, a ir cambiando/desarrollando los valores de respeto a las personas y a la naturaleza, la tolerancia a opiniones y creencias diferentes, el predominio de la colabora-

ción sobre la competición, las actitudes democráticas sobre las autoritarias, la cooperación sobre el individualismo, el diálogo frente a la violencia. Cuando en un proyecto educativo, independientemente de la institución que lo promueva, aparecen estos valores, se están dando pequeños cambios hacia el cambio social. Una didáctica para el cambio social es aquella que recoge entre sus objetivos dichos valores y proporciona estrategias para conseguirlos. (De la Torre, 2005, p. 328)

Si queremos que nuestros alumnos adopten actitudes de este tipo, si queremos que opten por ser miembros activos e involucrados de nuestra sociedad, debemos ofrecerles herramientas, oportunidades y espacios de reflexión. Entre la multitud de propuestas educativas posibles, y siempre con la pretensión de acercar a los estudiantes a espacios reales para fomentar el aprendizaje, hemos encontrado en los relatos de vida una fuente óptima para ello. Los relatos de vida han sido entendidos tradicionalmente tanto como herramientas de formación como de investigación (González Monteagudo, 2009), pues Pineau (1983) ya planteaba en su trabajo la necesidad de incorporar el uso de las historias de vida en el ámbito formativo, y es que dichos relatos no solo afectan y transforman al investigador que las lleva a cabo, sino que también lo hacen sobre el educador y sobre los propios estudiantes que trabajan con ellas.

En nuestro caso, tras utilizar el método biográfico-narrativo para la construcción de relatos de vida de mujeres, migrantes, lesbianas y bisexuales, nos centramos en la versión más formativa de ellos y los utilizamos como material docente. Tal y como indican Bretones, Solé, Alberich y Ros (2014) en su trabajo, las historias biográficas pueden ayudar a crear un lenguaje compartido, a reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, los hitos logrados, las dificultades de otros y aprender de ello. De hecho, estos autores reiteran la necesidad de crear estrategias docentes que permitan ofrecer un modelo formativo capaz de responder a las necesidades y a las demandas reales de las prácticas profesionales de nuestro alumnado.

A través del uso de historias de vida en las aulas, conseguimos que los estudiantes trabajen elementos teóricos a partir de los relatos y compartan espacios reflexivos donde la metodología unidireccional, magistral y descontextualizada no permite llegar. Conseguimos así que nuestros estudiantes sientan muy cercanos los procesos de crecimiento personal y de emancipación vividos por las personas protagonistas de los relatos y encuentren en ellos un punto de arranque y de debate para el trabajo docente.

2. Nuestro estudio: trabajo de las historias de vida en el aula

El origen de este trabajo reside en el proyecto de investigación titulado *Encontrando vidas*, que pretendía, entre otros objetivos, acercar a las aulas un tema tan controvertido, alejado pero necesario como es la diversidad sexual. Mediante este proyecto de investigación, se pretendía visibilizar las trayectorias vitales de mujeres, migrantes, lesbianas y/o bisexuales dando a conocer sus experiencias y sus vivencias personales. La visibilización de estas historias de

vida favoreció el empoderamiento del propio colectivo, así como dar a conocer las barreras sociales con las que se ha encontrado y las herramientas, las estrategias y las redes de apoyo con las que ha contado para superarlas.

Para ello, y basándonos en el método biográfico-narrativo como herramienta, se construyeron relatos autobiográficos con las participantes en los que se exponía cómo estas mujeres experimentaron en primera persona los diversos procesos migratorios e identitarios que les habían llevado hasta su situación actual. A partir de estos relatos, se construyó uno de los productos de ese proyecto: el libro *Afrodita ha llenado mi corazón: Historias de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales*, que se convirtió en un pequeño recopilatorio de relatos sobre procesos identitarios, de género, de diversidad sexual y de migración.

2.1. Diseño del estudio

Tras la elaboración del libro se consideró arrancar un estudio exploratorio que nos permitiera indagar cómo las historias de vida pueden utilizarse como material docente en las aulas. Este es un tema poco indagado con anterioridad, por lo que fue pertinente realizar la recogida de datos sin ideas prefijadas y con apertura (Sampieri, Collado y Baptista, 2010), lo que permitió la emergencia de temas no contemplados previamente.

El contexto de aplicación fue elegido por el equipo de investigación a partir de diversas propuestas presentadas. De esta manera, la muestra del estudio está formada por diecinueve estudiantes del ciclo formativo de grado superior de integración social de un instituto de educación secundaria de Castellón, dieciocho mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años.

2.2. Delimitación del problema de estudio

Tal y como ya hemos apuntado en la introducción, el cambio pedagógico hacia metodologías más cercanas a la realidad es una de las necesidades de la educación como mecanismo de transformación social. Acercar la realidad a las aulas y de forma concreta, trabajar las desigualdades sociales a través de un aprendizaje significativo con historias de vida de voces silenciadas puede ser un dispositivo para alcanzar dicho cambio. Por ello, nos marcamos como objetivo de este estudio *conocer y analizar de qué manera el trabajo mediante historias de vida provoca cambios y transforma al alumnado del ciclo formativo de grado superior de integración social de Castellón*. Dicho de otra manera, necesitamos responder la siguiente pregunta:

¿Cuál es la transformación educativa que se produce en el alumnado del ciclo formativo al trabajar mediante historias de vida de voces silenciadas?

2.3. La diversidad sexual en el aula de futuros integradores sociales

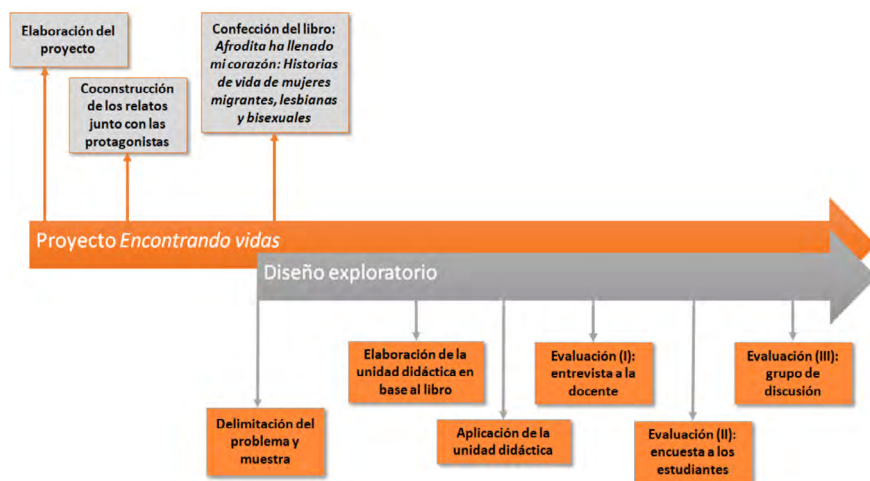
Con la pretensión de dar respuesta a esa pregunta de investigación, se elaboraron las acciones prácticas pertinentes. Para ello, se utilizó el contenido del libro y los relatos como material base de trabajo. Concretamente, dentro de la programación de aula, se confeccionó una unidad didáctica de seis sesiones (doce horas lectivas) en el módulo de habilidades de autonomía personal y social que se titulaba «Procesos de aprendizaje y construcción de la identidad: Influencia de los contextos sociales en los procesos de intervención social».

Estas seis sesiones fueron repartidas a lo largo de un mes y medio, durante el cual se intercalaron sesiones de trabajo grupal con dinámicas en las que participaban agentes externos (ponentes sobre temática de diversidad sexual) o asistencia a eventos sociales sobre la problemática del colectivo.

Mediante esta unidad didáctica, se pretendía formar al alumnado no solo en términos relativos a la autonomía y a la identidad personal, sino ir más allá y despertar en él conciencia social sobre las situaciones vividas por colectivos habitualmente silenciados (mujeres, personas migrantes y con distintas orientaciones sexuales). A través de los relatos biográficos del libro, los jóvenes pudieron conocer de primera mano la experiencia vivida por las protagonistas, comprender peculiaridades socioculturales diversas, fomentar una visión crítica y reflexiva sobre lo que nos rodea y utilizar el diálogo como instrumento de aprendizaje.

En esa unidad didáctica, se realizaron diversos tipos de actividades, como videoforos, debates y lecturas vinculadas a los relatos de mujeres migrantes pertenecientes al colectivo LGTB. A través de dichas actividades, más allá de

Figura 1. Evolución del proyecto y experiencia didáctica



Fuente: elaboración propia.

alcanzar los objetivos propuestos en la unidad, se conseguía que los relatos traspasaran las paredes del mundo académico para contribuir a visibilizar experiencias y trayectorias que normalmente son silenciadas, con lo que se logró contribuir al empoderamiento del colectivo.

Una vez finalizada la unidad didáctica, se procedió a su evaluación. Esta valoración no solo nos permitió indagar en los conocimientos adquiridos por el alumnado, sino también conocer el alcance y la trascendencia que los relatos habían tenido a nivel personal y profesional entre los jóvenes.

En la figura 1 presentamos el proceso seguido desde el diseño y la confección del proyecto de investigación hasta el momento de evaluar la experiencia didáctica generada.

2.4. Recogida de datos del estudio

Para llevar a cabo este estudio, utilizamos herramientas de investigación cualitativa. A partir de ellas, recogimos información sobre las diferentes perspectivas que las participantes tenían sobre el proceso de aprendizaje que conlleva el trabajo con historias de vida en el aula. Con tal de estudiar la realidad en el contexto natural, utilizamos como técnicas la entrevista, la encuesta y el grupo de discusión.

La *entrevista* nos permitió evaluar de forma individualizada la perspectiva de la docente. Como expone Kvale (1996), su propósito es el de obtener descripciones del mundo de vida de la persona entrevistada respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos. Por ello, escogemos la entrevista como técnica inicial de recogida de datos.

Seleccionamos la entrevista semiestructurada porque nos ofrece un esquema preestablecido a la vez que cierto grado de flexibilidad y libertad en cuanto a la interacción con la persona entrevistada. El contenido que se abordó a lo largo de la conversación hace referencia a la mirada de la docente en relación con la necesidad de formar a los futuros profesionales a través de las historias de vida. Para ello, elaboramos preguntas relativas a las siguientes áreas: proyecto profesional, cambios personales, significados conceptuales y beneficios metodológicos. Estas áreas se exploraron desde la valoración de la profesora respecto a su cambio personal y respecto al cambio que produce dicha metodología en el alumnado. En los resultados obtenidos a través de esta entrevista (Aguirre, Doménech e Higuera, 2014), observamos que la profesora destacaba, entre otros, los valores y los contenidos transmitidos, así como el cambio actitudinal que se producía en el alumnado. Además, se exponía la necesidad profesional, académica y social existente en la actualidad de trabajar a partir de dicha metodología. Asimismo, se hizo evidente el favorecimiento de este tipo de recursos sobre el crecimiento personal y académico del alumnado, lo que permitió el trabajo ideológico desde la realidad social actual. Finalmente, la profesora mencionó el empoderamiento docente y la gran oportunidad que ofrecen las historias de vida para generar espacios alternativos de aprendizaje.

Por otro lado, utilizamos la *encuesta* como técnica para acercarnos a la realidad del colectivo de estudiantes. Esta nos da una visión general acerca de cómo el grupo percibe su formación a través de las historias de vida. La muestra en la encuesta está formada por los diecinueve estudiantes que conforman el grupo clase. Esta herramienta está compuesta por las siguientes cinco preguntas abiertas:

1. ¿Qué te ha parecido la metodología utilizada en la unidad didáctica 3?, ¿cómo te has sentido con ella?
2. ¿En qué sentido las historias de vida han influido en el trabajo en el aula?, ¿qué es lo que más te ha gustado?, ¿y lo que menos?
3. A nivel personal, ¿cómo te ha influido la lectura y el trabajo con historias de vida?
4. ¿Piensas que la historia de vida ha actuado como facilitador o como barrera en tu proceso de aprendizaje?, ¿por qué?
5. ¿Utilizarías las historias de vida como herramienta de trabajo a nivel profesional?, ¿por qué?, ¿para qué?

Tal y como nos explican Casas, Repullo y Donado (2003), las encuestas formadas por preguntas abiertas son características de los estudios exploratorios. Su principal ventaja es la libertad de las encuestadas y la información tan heterogénea que nos proporcionan. En nuestro caso, los resultados (Aguirre, Doménech y Moliner, 2013) evidencian cómo las historias de vida fortalecen habilidades, producen un aprendizaje activo y reflexivo conectado con la realidad y favorecen la apertura hacia diferentes miradas. Además, el estudiante describe esta metodología como una herramienta empoderadora y muy útil a nivel profesional.

Por último, se escoge el *grupo de discusión* como última técnica para completar la triangulación de los datos. Según Gutiérrez (2011), el grupo de discusión utiliza la cooperación de los participantes de manera que, a partir de discusiones, matices y silencios, el grupo logra alcanzar, al final, el consenso sobre los objetivos de la investigación. Estos grupos deben estar formados por un número limitado de participantes y su finalidad última es generar un espacio para poder conversar sobre un tema de interés bajo la supervisión de una investigadora, cuyas funciones son las de moderar el diálogo en un espacio y en un tiempo limitados (Gutiérrez, 2008).

Esta herramienta nos permite acercar miradas, reflexiones y compartir experiencias para evaluar todo el proceso de aprendizaje a partir de las historias de vida. En nuestro caso, el grupo de discusión está compuesto por diez estudiantes que representan la heterogeneidad del grupo clase. Los criterios de selección de participantes parten del intento de reproducir de la mejor forma posible las diferentes perspectivas que existen en el grupo clase, por ello el objetivo se centra en seleccionar una muestra representativa de la clase. Tal y como expone Kitzinger (1995), queremos que los participantes seleccionados reflejen el rango total de la población. Para nosotros, la heterogeneidad es una

ventaja para el estudio, ya que nos ayuda a profundizar en base a las diferentes perspectivas del problema (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

De este modo, a partir del criterio heterogéneo y experiencial de la profesora, se seleccionan a diez personas que formarán parte del grupo de discusión. Entre ellas encontramos a nueve mujeres y un hombre de diferentes procedencias, edades, actitudes, perspectivas y expectativas. Además del alumnado, el equipo lo componen las dos investigadoras. Una de ellas desempeña el rol de observadora y entre sus funciones está la de controlar el tiempo, organizar el espacio y analizar las interacciones dentro del grupo. La segunda de ellas se ocupa de moderar la discusión lanzando las preguntas a los participantes y gestionando la información que va surgiendo a lo largo de toda la discusión. En total, se llevan a cabo dos sesiones de grupo de discusión de 90 minutos cada una. En la primera de ellas se aborda el área metodológica y conceptual. Además, se hace una introducción sobre la metodología de evaluación que estamos utilizando y se describe cuáles son las características de un grupo de discusión. A este espacio se le suma la presentación de los participantes antes de proceder a discutir las preguntas. En la segunda sesión, abordamos temas relacionados con áreas personales y profesionales. En la tabla 1, podemos observar cuáles fueron los principales temas de discusión en el grupo.

Como vemos, la evaluación de esta experiencia didáctica se compone de tres momentos o instrumentos: entrevista, encuesta y grupo de discusión. En el presente trabajo, centraremos nuestra atención en el análisis de los datos obtenidos en el grupo de discusión, pues a través de la voz de los alumnos podremos conocer de qué manera y en qué medida las narraciones biográficas consiguen trascender más allá de los términos teóricos para transformar las perspectivas y los enfoques de futuros integradores sociales.

Tabla 1. Temas del grupo de discusión

Área metodológica	Área conceptual	Área personal	Área profesional
Nivel de influencia en el trabajo en grupo.	Significados: diversidad sexual, exclusión, sexualidad y orientación sexual.	Resolución de conflictos.	Necesidad profesional.
Barrera o facilitador educativo.	Nuevas perspectivas de los significados.	Generar aprendizaje.	Relación profesional.
Nivel de transferencia con la realidad.	Cuestión social o personal de la diversidad.	Cambio de mirada.	Necesidad educativa en su formación profesional.
Comparación metodológica.	Planteamiento de la triple exclusión.	Vinculación con la realidad.	Necesidad metodológica en su formación profesional.
Elementos destacados.		Sentimientos generados.	

Fuente: elaboración propia.

2.5. Tratamiento y análisis de los datos obtenidos

Para tratar los datos obtenidos en el grupo de discusión, se procedió a realizar un análisis de contenido del mismo. Se llevó a cabo un volcado en el software analítico NVivo 10 a través de los archivos de audio transcribiendo únicamente la información relevante. Se elaboró un sistema de categorías y de códigos como base. A medida que se iba analizando nueva información, este conjunto de categorías se fue ampliando y modificando para generar finalmente un árbol o un libro de códigos acorde con la información recogida. Esta reducción de datos nos permitió generar el sistema de categorías que nos permitiría establecer las relaciones teóricas pertinentes.

3. Análisis de la voz del alumnado sobre lo que le ha aportado esta metodología docente.

A continuación exponemos los resultados obtenidos en el análisis de contenido. En ellos, podemos observar en qué aspectos y de qué manera ha transformado al estudiantado el trabajo a partir de historias de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales.

Como podemos observar en la figura 2, de los datos emergen tres grandes dimensiones o categorías: desarrollo académico, desarrollo personal y desarrollo profesional. Estas tres categorías no son independientes ni estancas entre sí, pero generamos esta distinción para abordar cada una de las partes de manera más concreta y detallada. Seguidamente, procedemos a detallar el análisis de cada una de estas dimensiones.

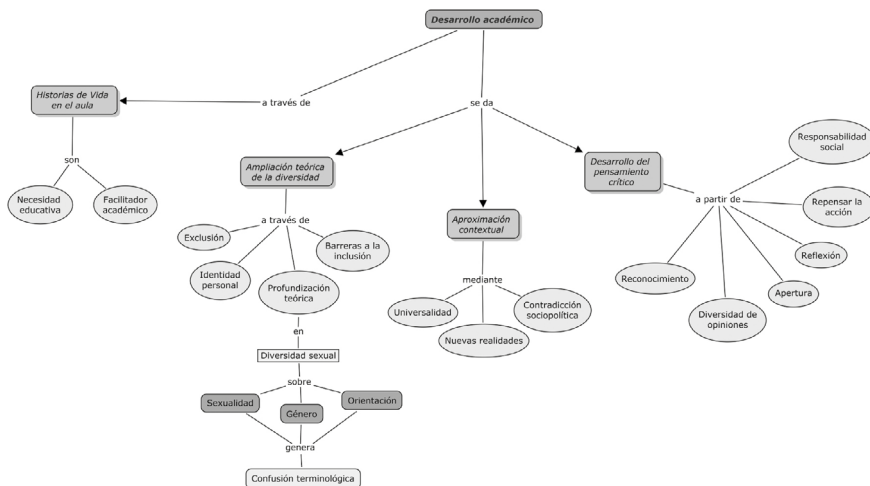
La primera de las categorías que surge a partir del grupo de discusión es el *desarrollo académico* que se ha generado a partir de la metodología utilizada en el bloque didáctico evaluado. Tal y como se puede observar en la figura 3, el trabajo docente en el aula mediante historias de vida se asume como una *necesidad educativa*: «[...] nos hemos dado cuenta, al trabajar con las historias de vida, de la necesidad de utilizar esta metodología, porque, por mucho que

Figura 2. Dimensiones del análisis



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Desarrollo académico



Fuente: elaboración propia.

hayamos tenido charlas anteriormente, no lo habíamos profundizado, nos habíamos quedado siempre en lo superficial» (GD2, Lua). En este sentido remarcan el trabajo de la diversidad como un *objetivo* prospectivo en la educación general: «[...] hay que trabajarlo desde que somos pequeños, abordar la diversidad desde la escuela y no simplemente desde grados formativos, en los que estamos más concienciados por la rama a la que nos dedicamos» (GD2, Cancen87). A la necesidad de utilizar las historias de vida como metodología docente y al objetivo de abordar la diversidad en la educación, se le suma el modo cómo esta metodología docente se constituye como un buen *facilitador académico* por parte de las participantes para trabajar la diversidad en la educación: «Ha sido claramente un facilitador porque en el libro se refleja la diversidad explicada de una forma muy cercana. De las historias me gusta ver todo el proceso por el que han tenido que pasar las protagonistas, su esfuerzo, las barreras, los tipos de diversidad...» (GD1, MG).

En relación con esta primera dimensión o categoría, encontramos tres ejes fundamentales que explican cómo se ha generado desarrollo académico en el estudiantado. Por un lado, observamos que se ha producido una ampliación teórica de la diversidad a lo largo del proceso, así como una aproximación contextual que genera esa vinculación entre teoría y realidad. Para acabar, observamos que el desarrollo del pensamiento crítico adquiere un papel destacado.

Abordar la diversidad a partir de una metodología como las historias de vida ha posibilitado, según el alumnado, una *ampliación teórica* de la *diversidad*: «Con las historias de vida, he podido entender mejor el concepto de diversidad, por ejemplo: entiendo que la diversidad sexual describe las dife-

rentes opciones que tiene la persona de elegir dentro de su propia orientación sexual» (GD1, Julia). Insisten en que las historias les han ayudado a entender mejor esta temática sabiendo identificar la diversidad a la vez que han ampliado su visión sobre la misma: «[...] ahora lo entiendo muchísimo mejor, incluso ahora mismo entiendo que cada persona puede ser excluida en cualquier momento y lugar» (GD2, Valeria), «[...] me sorprendió que hubiera un abanico tan grande» (GD1, Lua). También vemos cómo relacionan de un modo más amplio la diversidad con la *exclusión*: «Antes mi concepto de exclusión iba más encaminado a la pobreza, pero lo que he aprendido es que no puedo pensar que una persona únicamente puede excluirse por la situación económica, sino que influyen otros factores» (GD, Laura). A su vez, conectan la exclusión y su abordaje desde una cuestión de *identidad* personal, incidiendo en el trabajo desde el reconocimiento: «reconocer tu identidad, nuestro problema y conocernos como personas y trabajar a partir de ahí» (GD1, Laura). Del mismo modo, estas historias les han posibilitado identificar las *barreras* a la inclusión desde una reflexión global del problema:

Antes de trabajar con las historias tú te fijabas en lo que tenías más cercano, y por eso no conocías otros tipos de diversidad. Ahora sabemos que influyen muchos factores, desde la influencia del lugar en el que vivían, el contexto social, los problemas personales, sociales, económicos..., hasta las dificultades que han tenido para salir adelante tal y como podemos leer en las historias de estas mujeres. (GD1, Vio)

Vemos que las historias les facilitan conocer la realidad desde otras experiencias generando un análisis de la diversidad, abordar los procesos de exclusión y reconocer las barreras sociales y educativas de estos últimos.

De una forma más concreta, se profundiza conceptualmente en la *diversidad sexual*, distinguiéndose elementos como la *sexualidad*, entendida como «la parte más física» (GD2, Julia); el *género*, es decir, «como tú te sientas contigo misma» (GD2, Cancen87), y la *orientación sexual*, «aquello que te atrae, en relación con nuestros sentimientos» (GD2, Julia). El trabajo sobre esta terminología favorece el debate y produce *confusión terminológica* en algunos casos. Podemos ver, a continuación, un extracto del GD2, donde se plasma dicha confusión:

ESPINILLO: [...] La orientación es hacia donde tú quieres, ¿no es así? Hacia aquello que te llama la atención, ¿no?

LUA: Yo entiendo que la sexualidad va más orientada a lo físico y a lo biológico, y la orientación, a nuestros sentimientos con respecto a nuestra sexualidad y la de los demás.

VALERIA: La sexualidad es si eres hombre o mujer.

ENTREVISTADORA: Entonces, ¿qué es el género?

VALERIA: Ostras, espérate.

CANCEN87: Tu puedes tener una sexualidad y sentirte de un género igual o diferente al de tu sexualidad.

VIO: Yo género diría que es como te sientes tú misma.

VALERIA: Necesitamos buscar en Google.

JULIA: Es muy complicado [...]

Relacionado de manera directa con la ampliación teórica se sitúa la *aproximación contextual*. El bloque temático que ha ocupado el trabajo de la diversidad a través de las historias de vida ha provocado un acercamiento de lo teórico a lo práctico, a la realidad social. Esto se observa a partir de las afirmaciones sobre la *universalidad* de la exclusión, en la que se observa un cambio de actitud hacia el entendimiento de la diversidad como transversal en cuanto al contexto se refiere: «A mí me ha abierto los ojos, porque he visto que yo también puedo estar excluida en cualquier momento. No puedo pensar que eso a mí no me pasará, porque puede pasarnos vivamos donde vivamos y seamos quienes seamos» (GD2, Lua) y el *reconocimiento de nuevas realidades*:

Todos somos iguales, ha sido un trabajo que me ha costado asumir en el que poder formarme una opinión sobre esto, porque mi situación es que vengo de un país con creencias religiosas donde hay un nivel grande de discriminación y el trabajo que hemos realizado aquí, con las historias, me ha ayudado a reconocer nuevos contextos y a contrastar con lo que hemos visto teóricamente. (GD1, Laura)

Además, también podemos abordar esta reflexión a partir del análisis de las *contradicciones sociopolíticas* detectadas por las participantes: «En el libro se comenta, a nivel político está todo muy asentado y muy bien, pero que después en la práctica era todo lo contrario» (GD2, Cancen87), y es que «vivimos en un mundo completamente contradictorio» (GD1, Valeria).

Para finalizar esta categoría, detectamos cómo, a través del trabajo con las historias de vida, se genera el desarrollo del *pensamiento crítico* como una de las adquisiciones fundamentales del proceso de aprendizaje. La metodología utilizada ha facilitado este proceso y podemos valorarlo a partir de las evidencias encontradas en los diálogos de las participantes, en donde se observa el *reconocimiento* entre las compañeras del grupo clase y respeto hacia la *diversidad de opiniones* de estas:

En momentos así hemos podido ver que todos no opinamos lo mismo. Hemos sabido escucharnos y respetar la diversidad de opiniones y hemos conseguido extraer que, ante las opiniones diferentes a las nuestras, siempre ha habido una experiencia que ha hecho que exista ese pensamiento. (GD2, Cancen87)

Otro de los aspectos que nos evidencia este desarrollo del pensamiento crítico es la visible *apertura* al cambio del estudiantado, la cercanía hacia lo distinto a ellos y la valoración de esta diversidad: «ha sido un enriquecimiento el escuchar las opiniones de los demás, porque me ha servido para valorar las diferencias» (GD2, Valeria), porque «gracias a lo que dicen los demás siempre puedes ampliar tus conocimientos» (GD2, Vio) y es que «[...] ahí reside la diferencia. Entre estar cerrado y abierto y con estos espacios hemos podido estar abiertos» (GD2, Laura).

La posibilidad de generar *reflexión* es un elemento del pensamiento crítico adquirido por el alumnado en este trabajo:

Abre la mente de mucha gente, te ayuda a replantearte cosas sin decir «voy a reflexionar sobre esto», ya que cuando algún profesor nos dice que vamos a reflexionar nos entra el miedo y nos cerramos en banda. En cambio, esta metodología te permite conocerte, abrirte y dejar que salga tu opinión y tu criterio. (GD1, Julia)

A su vez, abordar la diversidad de este modo ha posibilitado *repensar la acción* a nivel social, académico y profesional. Todo ello desde valores de respeto a la diversidad: «el haber abordado la diversidad a través de las historias de estas mujeres me sirve para plantearme mi forma de actuar» (GD1, Lua). El alumnado se siente beneficiado por este tipo de trabajos:

Creo que nosotros tenemos mucho que ver con nuestra propia exclusión, pero influyen muchísimos otros factores que antes no me había parado a pensar y que intervienen en mi forma de actuar. Por eso me ha servido para pararme y pensar en si voy a hacer esto o aquello, reflexionar sobre cómo voy a actuar en mi trabajo. (GD2, Julia)

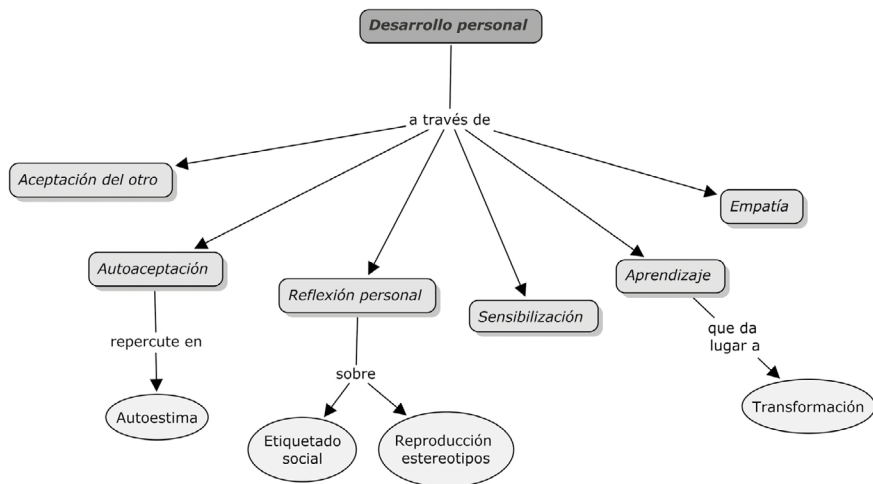
De esta forma, exteriorizan la importancia de asumir la propia *responsabilidad social* como individuos para mejorar y dirigirnos hacia una sociedad más justa: «También hay que tener en cuenta la responsabilidad que tenemos como personas, no únicamente la sociedad en global, sino también nosotros de forma particular» (GD2, Cancen87).

Otra de las categorías que emergen de los datos analizados es la de *desarrollo personal*. En relación con ella, los participantes exponen que este trabajo no solo les ha transformado académicamente, sino también en el ámbito más personal. Para explicar cómo se ha llevado a cabo esta transformación, los estudiantes apuntan a lo que podemos denominar *seis procesos personales*.

Tal y como vemos en la figura 4, en primer lugar hacen referencia a la *aceptación* del otro, de sus opiniones y valores, pero también aluden a la aceptación de uno mismo (*autoaceptación*) y de cómo ello repercute en su *autoestima*:

[...] a mí a lo que me ha ayudado este libro es a valorarme yo a mí misma para poder salir adelante con mis problemas. Si otra persona que tiene problemas puede salir adelante, ¿por qué yo con los míos, que no son los mismos, no? Gané autoestima, gané valor, gané... Me ayudó mucho. (GD1, Yaisa)

Las historias de vida aplicadas al aula han facilitado también que el alumnado sea más crítico con los procesos sociales comúnmente aceptados. Por una parte, les ha hecho pensar en el *etiquetado social*: «somos de ver y etiquetar, y ya está. Lo que se ve por fuera se etiqueta y ya está, y eso no es así, hay mucho más detrás» (GD1, MG) y la *reproducción social* de los estereotipos. Sobre todo en cómo de manera inconsciente somos partícipes de dicha reproducción:

Figura 4. Desarrollo personal

Fuente: elaboración propia.

[...] en realidad, analizándolo, pienso que tengo comentarios sin intención, pero que pueden ofender. O sea, nunca me lo había planteado hasta la lectura del libro. O sea..., no son comentarios homófobos, pero, por ejemplo, el término *normal*, que hemos repetido bastante en esta sesión, es una cosa de la que no te das cuenta [...] me ha hecho plantearme mi forma de actuar. (GD1, Julia)

El poder acercarse a las vivencias de otros seres humanos y leerlas en primera persona les ha ayudado a *sensibilizarse* en relación con realidades y situaciones personales diferentes que hasta el momento no se habían planteado. Ello permite, además, desarrollar la *empatía* como una estrategia social que les ayuda a ponerse en el lugar del otro, comprenderlo, escucharlo y aceptarlo.

Yo creo que he aprendido a saber escuchar, ponerme mucho más en el lugar de la persona y respetar un poco más las opiniones, y también a tener mucha más paciencia, porque antes me decían algo y me ponía a chillar, y ahora no. Me relajo y digo «vale». (GD2, Ferras)

Entre sus aportaciones, se detecta que, lejos de considerar el desarrollo personal experimentado como un elemento puntual, lo expresan como un proceso de *aprendizaje* que les ha permitido ir creciendo poco a poco como personas: «[...] es un desarrollo personal en general. Si te planteas “de aquí a aquí voy a hacer esto y de aquí a aquí voy a hacer esto”, te estás limitando. No aprendes todo lo que podrías aprender, te cierras un montón de puertas» (GD1, Julia), y es que, además, en este desarrollo son conscientes de haber hecho un cambio de perspectiva y de haber aprendido a ver las cosas desde un enfoque diferente:

He aprendido mucho de mis compañeros, un montón, y sobre todo ha cambiado mucho mi perspectiva de..., que yo era mucho de..., un poco... A ver cómo lo digo sin que suene muy fuerte... No entendía a la gente excluida, no entendía a muchos colectivos y ahora lo entiendo muchísimo mejor, incluso ahora mismo entiendo que cada persona puede ser excluida en cualquier momento y lugar. (GD2, Valeria)

Este cambio de perspectiva conlleva a su vez una *transformación* que de otra manera no hubiera sido posible: «[...] las historias, la frustración que tenían me han afectado bastante, bastante para reflexionar. De no ser así, no hubiera cambiado nada, pienso yo» (GD1, Laura).

Por último, una tercera categoría emergente de los datos es la de *desarrollo profesional*. En ella (figura 5), los estudiantes reflexionan sobre cómo el hecho de trabajar a partir de las historias de vida les ha hecho replantearse su papel profesional y les ha ayudado a reenfocarlo debidamente. Entre sus aportaciones, destaca la necesidad de abordar temas como la diversidad sexual, pero haciéndolo desde una vertiente tanto individual como social (*enfoque individual-social*), pues solo desde un enfoque global se podrá lograr una verdadera transformación:

[...] en el libro, por ejemplo, se comentaba que, a nivel político, estaba todo muy asentado y muy bien, pero que después en la práctica era todo lo contrario. Entonces yo pienso que, más que a nivel político, lo que hay que hacer es trabajar con las personas, tanto dentro de las familias, que las familias lo normalicen y que vean como algo normal lo que los hijos tengan que contarles a los padres sobre sexualidad [...] y después también en la sociedad en general. (GD2, Cíncen87)

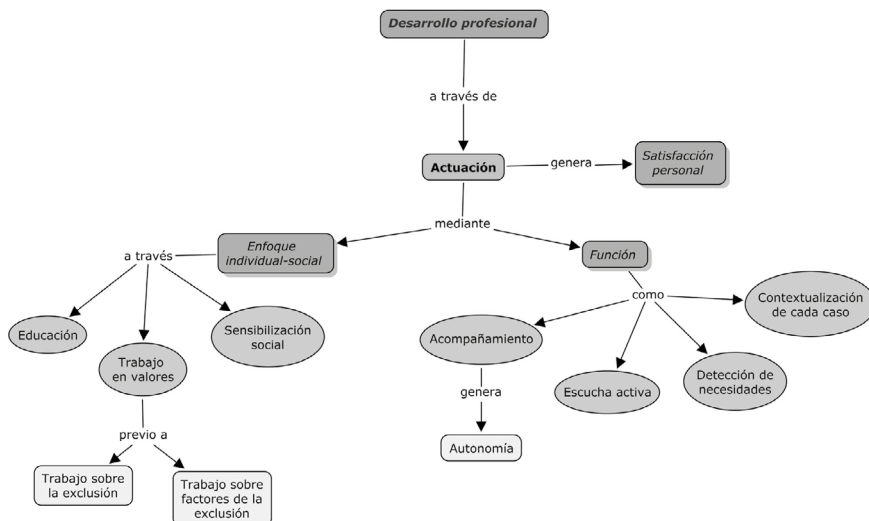
No obstante, el estudiantado remarca que, aunque su trabajo esté centrado en lo personal, la labor debe ser global, en todos los ámbitos y contextos sociales:

[...] yo creo que hay que trabajar esto a todos los niveles, pero creo que trabajando con personas directamente, pues en las escuelas, a nivel cultural, en la televisión con los anuncios... O sea, irá repercutiendo a nivel social, pero siempre teniendo en cuenta que el trabajo político no debería ser aislado, sino un complemento. (GD2, Lua)

Desde este enfoque, otorgan un papel protagonista a la *educación*, sobre todo en cuanto al *trabajo en valores* desde que los niños son pequeños, para prevenir futuros prejuicios y estereotipos:

Tiene que haber una labor global, es necesario, pero hay que trabajarlo en las escuelas, en el ámbito más cercano. Si trabajamos solo a nivel político, no llegará a extenderse [...]. Está muy bien abarcar todos los ámbitos y a nivel global, pero si no trabajamos aquí, en las escuelas y en el entorno cercano, lo demás no servirá de nada. (GD2, Julia)

Y es que consideran incluso que el *trabajo en valores* se antecede al *trabajo sobre la exclusión y sus factores*:

Figura 5. Desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia.

[...] yo también creo que habría que tratar la sexualidad para evitar problemas de exclusión, pero sobretodo creo que habría que trabajar primero los valores reales que existen. La gente se llena la boca de palabras como *respeto*, *empatía*, pero no se ponen en práctica tan fácilmente. Si hubiera respeto y si hubiera empatía muchas de las cosas que estamos hablando no existirían. Porque si tú eres empático con la otra persona, qué te importa que se esté dando un beso con un hombre o con una mujer. O si se acuesta con un hombre o con una mujer. (GD2, Valeria)

De hecho, se detecta que el trabajo y la *sensibilización social* pueden ayudar a evitar problemas futuros de exclusión:

Yo creo que una buena forma de trabajar es hacerlo con las personas excluidas que tienen el problema que sea, con la sociedad para que los acepte, pero luego hacer otro trabajo preventivo en casa, en todas partes, una promoción enorme para poder tratar de entender y de aceptar, de ser capaces de tomar una decisión de manera consciente y realista [...], entonces, el trabajar las habilidades sociales y el crecimiento personal nos puede ayudar a evitar problemas de exclusión. (GD2, Julia)

Así mismo, se reflexiona sobre su propio papel en la integración social y se expresa que su trabajo pasa por realizar *acompañamiento* a las personas para generar *autonomía* personal:

[...] yo me refiero a «ahora yo te oriento y estoy aquí y vamos juntos y estamos en la misma altura...», como diciendo «yo soy parte de ti, te conozco y

ahora que ya sé lo que puedes necesitar te voy enseñando opciones para que tú puedas ir haciendo y entonces yo ya me voy apartando». O sea, un acompañamiento en función de las necesidades que me haga estar a mí cada vez más atrás. (GD2, Julia)

A partir de este trabajo, los estudiantes detectan que, entre sus funciones, además del acompañamiento, deben realizar una *escucha activa*, *contextualizar* cada caso y *detectar las necesidades* arraigadas a cada contexto y a cada situación particular:

[...] lo primero, lo primero, lo primero sería escuchar a la persona. Saber el contexto en el que vive, saber sus situaciones, mirar otras necesidades urgentes y luego trabajar con esto. Pero antes que nada es escucharlo y dejarlo que se sienta bien, que se sienta libre, que hay quien está escuchándole y está ahí. (GD2, Laura)

Para finalizar, uno de los elementos que destacan de su rol de integradores es la *satisfacción* que les genera la ayuda al otro: «[...] puedes ayudar muchísimo, y la satisfacción que te da ayudar a alguien que realmente lo está pasando mal yo creo que, a nivel personal, te hace sentir muy, muy feliz. Tú aportas algo que a esa persona le está ayudando en su vida» (GD2, MG).

4. A modo de conclusión

Las historias de vida se han convertido en un instrumento esencial para conseguir la innovación pedagógica en el aula adaptando las prácticas docentes a las nuevas necesidades sociales y educativas. Tal y como se ha observado en los resultados expuestos, abordar narrativas en clase genera procesos de desarrollo del alumnado en base a tres dimensiones: personal, académica y profesional. Tal y como ya se apunta en los resultados, estas tres dimensiones no son independientes entre sí, sino que se retroalimentan y se construyen las unas con las otras para facilitar el desarrollo vital de la persona.

Sin duda alguna, tal y como indican Espejo y Legrand (2009), la relación entre las historias de vida y la formación es evidente: «[...] si uno se interesa por la manera por la cual una persona se forma a sí misma durante su existencia, y en específico a través de sus experiencias (vivencias), el enfoque de las historias de vida aparece como una vía privilegiada» (p. 79).

Las historias de vida y la fuerza que emerge de ellas calan y trascienden hasta el ámbito más personal e íntimo de la persona lectora. Esa cercanía, esa posibilidad de vivenciar lo experimentado por otros, logra acercarnos hasta niveles que solo la narrativa puede permitirse. Sin embargo, cuando se trata del contexto educativo, el alumnado que trabaja a partir de ellas hace mención al desarrollo personal altamente vinculado al desarrollo profesional. Weiler y Middleton (1999) ya apuntaban en sus trabajos que las historias de vida de maestras y profesoras, sobre las que versaban sus estudios, conjugaban ambas dimensiones, la personal y la profesional. Esta misma percepción es la que

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) exponían en su trabajo, pues las historias de vida constituyen un medio para reflexionar sobre la vida profesional en sí misma, apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de uno mismo como base para el desarrollo personal y profesional.

En este sentido, debemos tener en cuenta que el desarrollo profesional del estudiantado mediante las narrativas propicia en ellos ciertos niveles de reflexión y de abstracción que de otro modo no sería posible que existieran. Logramos facilitarles herramientas que evidencian y les hacen sentir la necesidad latente de empoderar a las personas que se encuentran inmersas en procesos de exclusión. Como ya apuntaba Rappaport (1984), el empoderamiento viene vinculado a un proceso de transformación personal, pero también colectivo, mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, la confianza, la visión y el protagonismo para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven.

Otro aspecto relevante lo encontramos en la posibilidad de trabajar la pedagogía crítica en el aula a través de las historias de vida, ya que estas posibilitan un desarrollo académico directamente relacionado con esta propuesta pedagógica. Ramírez (2008) afirma que «el uso de las historias de vida en la docencia favorece los supuestos teóricos de la pedagogía crítica», los cuales han sido contrastados a través de nuestros resultados:

1. Las historias de vida favorecen una *comunicación horizontal*. Esta metodología docente posibilita la construcción de espacios para compartir, reflexionar y aceptar la diversidad de opiniones del grupo, tanto entre el alumnado como entre el alumnado y el profesorado, tal y como hemos comprobado en este y en otros trabajos anteriores (Aguirre, Doménech e Higuera, 2014).
2. Esta apuesta metodológica nos ayuda a analizar nuestra responsabilidad colectiva, lo que evidencia la necesidad que tiene el alumnado de practicar la *participación social*. Es decir, las historias de vida nos interpelan y facilitan el espacio para que el alumnado sea proactivo en su propia vida (Forés, 2012).
3. La aproximación contextual que favorece el trabajo en el aula con historias de vida *humaniza los procesos educativos* aproximándonos al ser social que somos (González, 2014).
4. Posibilita abrir el camino hacia la *transformación de la realidad social*. Tal y como comenta el alumnado de este estudio, las historias de vida generan una mayor sensibilización y concientización sobre la realidad, lo que favorece que repensemos nuestra propia acción. Esto posibilita que los estudiantes adquieran habilidades para participar activamente en la transformación de una comunidad democrática e inclusiva (Kincheloe, 2007).
5. La ampliación teórica producida favorece la *significación de los imaginarios* del estado de la diversidad y la exclusión de voces silenciadas.
6. Con ellas situamos el conocimiento en su contexto y damos un valor a la conexión entre la teoría y la práctica, propiciando la *contextualización del proceso educativo*.

Es posible concluir que con las historias de vida conseguimos un proceso educativo cercano a la realidad, en el cual se trabaja a partir de los escenarios y de los contextos que transcurren en las propias historias (Rivas, Leite y Cortés, 2014). Además se analizan las desigualdades sociales a partir de un aprendizaje significativo que favorece el desarrollo personal, profesional y académico de nuestros estudiantes. De este modo, posibilitamos la transformación pedagógica a través de las narrativas y facilitamos que las historias de vida se conviertan en un punto de unión entre la teoría académica y la comprensión de la realidad social actual.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, A.; DOMÉNECH, A. y MOLINER, L. (2013). Analysis of students' perceptions of life stories about lesbian migrant women as a teaching resource. En E. SORIANO-AYALA, C. SLEETER y M.A. CASANOVA (eds.). *Proceedings of the 6th International Conference on Intercultural Education: Education and Health: From a transcultural perspective*. Almería, España.
- AGUIRRE, A.; DOMÉNECH, A. e HIGUERAS, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 185-198.
- ÁLVAREZ, C. (2015). De la innovación escolar a la transformación educativa: Teoría y Práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
<<http://dx.doi.org/10.3926/ic.663>>
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRETONES, E.; SOLÉ, J.; ALBERICH, N. y ROS, P. (2014). Historias de vida y educación social: Una experiencia de investigación y formación. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 71-84.
- CARBONELL, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CASAS, J.; REPULLO, J.R. y DONADO, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación: Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- EQUIPO ENCONTRANDO VIDAS (ed.) (2012). *Afrodita ha llenado mi corazón: Historias de vida de mujeres inmigrantes bisexuales y lesbianas*. Valencia: Novadors.
- ESCOBAR, J. y BONILLA-JIMÉNEZ, F. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- ESPEJO, R. y LE GRAND, J. (2009). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 69-90.
- FORÉS, A. (2012). Vivir una historia, compartir una vida: O aprender de la experiencia de una historia de vida. En J.I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J.M. SANCHO y C. NÚÑEZ (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 177-180). Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- GÓMEZ, M.G. y LÓPEZ, L. (2012). Las competencias y los estilos de aprendizaje. En F. GUERRA, R. GARCÍA, N. GONZÁLEZ, P. RENÉS y A. CASTRO. *Estilos de aprendizaje: Investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España.

- GONZÁLEZ, J.L. (2014). *Hacia una universidad más humana: ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- GUTIÉRREZ, J. (2008). *Cuadernos metodológicos 41: Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el *focus group*? *Cinta Moebio*, 41, 105-122.
- KINCHELOE, J.L. (2007). Critical pedagogy in the Twenty-First Century: Evolution for survival. En P. McLAREN y J.L. KINCHELOE (eds.). *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). Nueva York, NY: Peter Lang.
- KITZINGER, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, (311), 299-302.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PASCUAL, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: Su desarrollo personal y profesional. *Agora para la EF y el Deporte*, (2-3), 23-38.
- PINEAU, M. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- RAMÍREZ, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.
- RAPPAPORT, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.
<http://dx.doi.org/10.1300/J293v03n02_02>
- RIVAS, J.I.; LEITE, A. y CORTÉS, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: Las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F. y BAPTISTA, M.P. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- TORRE, S. de la (1995). Estrategias de cambio para la acción social. En A.P. GONZÁLEZ; A. MEDINA; S. de la TORRE. *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 319-350). Madrid: Universitas.
- TOURAINÉ, A. (2001). *Igualdad y diversidad: Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for all*. París: UNESCO.
- WEILER, K. y MIDDLETON, S. (eds.) (1999). *Telling women's lives: Narrative inquiries in the history of women's education*. Buckingham, Filadelfia: Open University Press.