

María Teresa Castilla Mesa
(coord.)

Metodologías emergentes en Educación Superior

Colección Horizontes Universidad

Título: *Metodologías emergentes en Educación Superior*

Primera edición: diciembre de 2024

© María Teresa Castilla Mesa (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-18083-52-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

1. Versatilidad y emprendimiento social en la enseñanza universitaria	11
LUIS CARRO SANCRISTÓBAL, MANUEL CARABIAS HERRERO, JOSÉ MARÍA CELA RANILLA	
2. Metodologías emergentes mediante entornos virtuales de aprendizaje	27
PILAR IBÁÑEZ-CUBILLAS	
3. El «juicio de expertos» como metodología para la Educación Superior	45
JOSÉ GIJÓN PUERTA	
4. El lugar del conocimiento en la práctica docente universitaria	61
MANUEL MORALES VALERO	
5. Metodología universitaria orientada a las acciones formativas desarrolladas en organizaciones empresariales	75
PABLO JOSÉ SÁNCHEZ MORALES	
6. Propuesta modular competencial para mejorar la empleabilidad y el emprendimiento.	91
M. ^a TERESA CASTILLA MESA	
7. Investigación biográfica: método de aprendizaje extraordinario: dos casos de empoderamiento y resiliencia	109
DAVID HERRERA PASTOR, JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS	

Investigación biográfica: método de aprendizaje extraordinario: dos casos de empoderamiento y resiliencia

DAVID HERRERA PASTOR

Universidad de Málaga

d.herrera@uma.es

ORCID: 0000-0002-2198-5537

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS

Universidad de Málaga

josecots@uma.es

ORCID: 0000-0002-1766-9929

Resumen

Tiene el presente texto la intención de exponer una experiencia desarrollada en una asignatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la que se utilizó la investigación biográfica como estrategia didáctica para trabajar las bases pedagógicas de la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

A lo largo del texto se podrá conocer el desarrollo de la experiencia y se analizarán algunas de las potencialidades más destacadas que ofrece dicha estrategia didáctica, destacándose: la unión entre la teoría y la práctica, la vinculación con la futura realidad profesional, el contexto de aprendizaje (de aplicación de conocimiento), el desarrollo de competencias y aprendizajes relevantes, el carácter participativo y proactivo del alumnado, entre otras. Además, también se explicita la trascendencia tan extraordinaria que tuvo la experiencia de aprendizaje en dos alumnos. Dichos alumnos vivían de primera mano una situación de diversidad. El desarrollo metodológico de la asignatura supuso un proceso de empoderamiento y resiliencia que les transformó

sustancialmente. Ese desarrollo se ilustra y examina a partir de los vívidos e impactantes testimonios de los protagonistas.

En virtud de ello, se recalca la necesidad de profundizar en estilos y procesos formativos que abunden en modelos más experienciales y críticos, generando las condiciones educativas necesarias que faciliten el desarrollo de conocimientos y competencias por medio de la involucración responsable, creativa y transformadora.

Palabras clave: innovación docente, investigación biográfica, estrategia didáctica, empoderamiento, resiliencia

1. Introducción

El capítulo que en estas páginas se desarrolla gira en torno a una innovación didáctica que se llevó a cabo en una asignatura de grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Dicha asignatura versaba sobre educación inclusiva. La metodología docente que se utilizó se articuló en torno a un proyecto de investigación que debía materializar el alumnado. Concretamente, debían analizar la biografía escolar de una persona que durante su paso por la escuela tuviese algún hándicap (sordera, dificultades de aprendizaje, deprivación sociocultural, etc.).

La experiencia de aprendizaje suele ser muy satisfactoria cada año. No solo por todo lo que aprenden, también por cómo lo aprenden, los tipos de aprendizajes que se desarrollan (de calidad) y las numerosas competencias que se estimulan. Aquí se describen los fundamentos de la propuesta didáctica y, a través de los testimonios de dos alumnos, nos centramos en un par de aspectos de la repercusión que puede llegar a tener. Para dichos alumnos la experiencia tuvo una trascendencia extraordinaria en cuanto a empoderamiento y resiliencia. La experiencia de aprendizaje no solo contribuyó, de manera sustantiva, en su formación académica y profesional, sino que también los marcó en su construcción como personas.

Entendemos que es necesario profundizar en el debate educativo acerca de la puesta en práctica de procesos formativos que se relacionen con las experiencias de vida de las personas. Desde nuestro punto de vista, la investigación biográfica se revela como

un eje de gran valor para la mejora sustantiva (tan necesaria) de dichos procesos formativos en Educación Superior.

2. Métodos de recogida de información

El trabajo de campo que se realizó para recabar la información que se ha utilizado para armar este capítulo se dividió en dos partes:

1. La primera de ellas, el último día lectivo del semestre el alumnado realizó una evaluación anónima de la asignatura. Dicha evaluación fue abierta y no estructurada (Ruiz Olabuénaga, 2012). La única pauta que se les dio fue que analizaran con criterio todos los aspectos que considerasen oportunos de la experiencia de aprendizaje que había supuesto aquella materia, particularmente aquellos que entendían debían mejorar. Plantear la evaluación de manera completamente libre posibilitaba que abordasen todo lo que había resultado significativo para ellos (sin condicionamientos) y que las evaluaciones fuesen más variadas, ya que, en general, se tocarían aspectos más diversos, sutilezas particulares y un mayor número de aristas.

La evaluación fue realizada por 43 alumnos (casi el 90 % de los asistentes). Todas las opiniones han sido tomadas en consideración a la hora de elaborar este escrito. Algunas de ellas trufan el apartado dedicado a desgranar la propuesta docente.

2. La segunda parte, se ha llevado a cabo con motivo de la realización de este capítulo. Teniendo en cuenta que se quería analizar la trascendencia que la experiencia de aprendizaje tuvo en dos alumnos concretos, se los ha entrevistado en consecuencia. Se seleccionaron a esos dos alumnos porque como se verá en el apartado en el que se abordan sus casos, la experiencia de aprendizaje tuvo una relevancia extraordinaria para ellos. Y se quería saber cómo seguían interpretándola tras el paso de cuatro años. Las entrevistas fueron semiestructuradas (Hernández y Mendoza, 2018). Y el eje de las preguntas abiertas, que se formulaban giraba en torno a lo que significó aquella asignatura en su desarrollo, haciendo especial hincapié en los conceptos de *empoderamiento* y *resiliencia*, que eran los que emergieron de forma evidente en sus casos.

3. Investigación biográfica y educación inclusiva: una experiencia innovadora en el ámbito universitario

La experiencia de aprendizaje que se toma como referencia en estas páginas se llevó a cabo en una asignatura de uno de los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. El propósito de dicha asignatura era trabajar las bases pedagógicas de la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

El análisis de la mencionada asignatura muestra que en Educación Superior se pueden llevar a cabo propuestas que rompan con los cánones didácticos clásicos. La experiencia de aprendizaje que se comparte tiene como eje metodológico la investigación biográfica, dibujando una innovación que optimiza el aprendizaje en todos los sentidos. A continuación, se describe la experiencia, destacando y escudriñando sus claves más destacadas.

Centrándonos ya en la propuesta didáctica, en una primera fase se trabajó la fundamentación epistemológica más significativa de la asignatura. Todas las ideas se abordaban a partir de la puesta en práctica de distintas dinámicas y estrategias con el objetivo de que el alumnado se involucrara en el proceso con la mayor implicación posible, intentando que asumiese un papel más protagónico (Leona y Mayo, 2013). La metodología discursiva solía girar alrededor de cuestiones específicas que se iban planteando, para que el alumnado tuviera, necesariamente, que fundamentar sus posturas y exponerlas con argumentos. De ese modo, todos se enriquecían con cada aportación.

Con respecto a las clases, han sido muy amenas y enriquecedoras. Lo que parecía a simple vista una charla con nosotros se ha convertido en un auténtico aprendizaje, donde la reflexión ha estado presente continuamente. (Alumno/a 19)

El primer día que empezamos la asignatura, me llamó mucho la atención que nos pusiéramos en círculo [...]. Así podemos ver los distintos puntos de vista de cada persona sobre un tema y así también aprendemos. (Alumno/a 24)

Paralelamente se iba desarrolla el trabajo de investigación, que se ubicó en un lugar central. Los alumnos, que desde el inicio de curso ya venían trabajando en grupos de entre 4 y 6 miembros, debían materializar y analizar la biografía escolar de una persona que hubiese experimentado algún tipo de hándicap durante su paso por la escuela. Para realizar la investigación, se proporcionaron una serie de pautas procedimentales basadas en Herrera, Mancila y Kushner (2017); Bertaux (2005); Pujadas (2002); Bolívar, Domingo y Fernández (2001), entre otros.

La investigación era el eje sobre el que giraba toda la propuesta pedagógica. Dicha propuesta se basaba en lo que Bernstein (1993) denomina *contexto de aprendizaje secundario*, que consiste en crear un escenario en el que se ha de utilizar conocimiento contrastado para solventar una situación real.

A través del trabajo de investigación hemos llevado la teoría a la práctica. (Alumno/a 11)

[Esta asignatura] nos lleva a aprender desde la práctica a la teoría. (Alumno/a 31)

Como se puede apreciar, el alumnado apreciaba el vínculo teoría-práctica / práctica-teoría en la experiencia de aprendizaje. Investigar genera un contexto de aprendizaje donde ambas se solapan, lo que permite abordar el conocimiento de manera holística, sin plantear sendas dimensiones de la realidad por separado. Algunos autores que utilizan este tipo de investigación como estrategia didáctica son: Fernández (2013); García-Castejón (2013); Suárez (2014); Herrera (2016 y 2018).

Hacerlos partícipes de una situación real les daba la posibilidad de estar en mejor disposición en el futuro desempeño profesional. El alumnado entendía que los aprendizajes destilados de la experiencia les resultarían útiles cuando comenzasen a ejercer.

Puede que haya sido una de las asignaturas que más me haya gustado de este cuatrimestre, más que nada por el hecho de que ha sido de las asignaturas que más conocimiento práctico para una futura docencia he sacado. (Alumno/a 24)

Para conocer un poco mejor la experiencia de aprendizaje se recomienda la lectura de los artículos que se indican en la siguiente tabla. El primero de ellos, se arma a partir de las críticas, mayoritariamente positivas, del alumnado que vivió de primera mano la asignatura. Y, el segundo, muestra el resultado de los trabajos de investigación que entregaban los estudiantes. De hecho, fue publicado con un grupo de ellos. Destaca porque ilustraba el relato de vida con viñetas que hicieron muy gráfica la historia y el posterior análisis.¹ La referencia bibliográfica completa de cada artículo se encuentra en el apartado «Referencias bibliográficas». Además, se añaden los códigos QR para facilitar el acceso (figura 1).

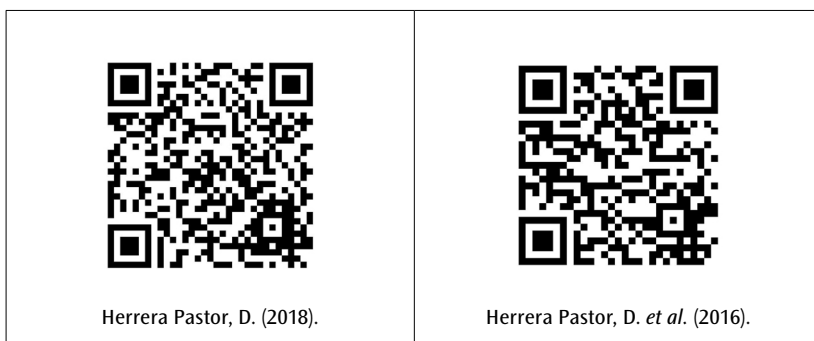


Figura 1. Códigos QR.

4. Trascendencia de la experiencia de aprendizaje: dos casos de resiliencia y empoderamiento

Durante el cuatrimestre hubo un par de alumnos para quienes la experiencia de aprendizaje tuvo una trascendencia extraordinaria. La asignatura los transformó personalmente en distintos sentidos. Aquí queremos resaltar la relevancia que tuvo para ellos en términos de resiliencia y empoderamiento. A continuación, se

1. Un capítulo de libro que ilustra con claridad el potencial de las narrativas ilustradas con viñetas o cómics es: Sebastián Fabuel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En: Lluch-Prats, J., Martínez Rubio, J. y Souto, C. (coords.). *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 314-333). Valencia: Anejos de Diablotexto Digital. <http://hdl.handle.net/10550/58688>.

relata y analiza cómo aquella experiencia de aprendizaje se fue incorporando en su ser, utilizando fragmentos de sus propios testimonios.

4.1 Gerardo, rebeldía y fortalecimiento

Gerardo (pseudónimo) era un alumno de clase que, generalmente, era muy cauto, discreto y moderado. A mediados del cuatrimestre se planteó una situación de conflicto en clase. Una alumna, con la que él parecía tener un vínculo particular, decía estar siendo discriminada por algunos de sus compañeros de aula porque era de etnia gitana. Tras algún tiempo, Gerardo fue a hablar con el profesor en privado y le dijo que, desde su punto de vista, no se estaba produciendo tal situación. Justificó su posicionamiento indicando que, aunque él no lo pregonaba como su compañera, también era gitano y nadie lo había discriminado por ello. Desde su punto de vista, aquella compañera estaba teniendo aquella disyuntiva, no por su origen étnico, sino porque no cumplía con sus responsabilidades: no hacía los deberes, no hacía las tareas del grupo, etc.

Aquel dilema se prolongó varias semanas y Gerardo, entendiendo que se estaba acusando injustamente a sus compañeros de clase, decidió manifestarse públicamente. Para ello, desveló su identidad étnica ante todos, cosa que le supuso un enorme esfuerzo, porque él lo había mantenido en privado; tanto era así que muchos de sus compañeros no lo sabían. Aquel gesto noble y loable estaba lleno de valentía. Él, que durante toda su vida académica había tratado de mantener su origen étnico en la esfera íntima, en ese momento la hacía visible ante todos para combatir lo que él consideraba una injusticia. Según él manifiesta, la asignatura fue clave para que diese aquel paso:

La verdad, seguramente, me ayudó todo el contexto que creamos [en la asignatura] [...] para yo poder rebelarme y denunciar la injusticia que se estaba viviendo en aquel momento. Sí, claro que sí que fue eso. (Gerardo)

La experiencia de aprendizaje que estaba viviendo le dio los mimbres necesarios para rebelarse ante aquella situación. En la asignatura de Educación Inclusiva le «resultaba imposible callar-

se», le «resultaba imposible no hacerlo». ¿Por qué aquella materia animó a Gerardo a dar aquel paso? Parece ser que la asignatura lo empoderaba, porque todo lo que se estaba tratando en ella, así como la manera en la que se articulaba el proceso de aprendizaje, lo movía a ello.

[Ocurrió en la asignatura de Educación Inclusiva] porque yo creo que era el momento de hablar, porque todo lo que se trabajó en la asignatura me llevó a no poder callarme [...]. Además, los temas que allí se ponían en relieve es que eran justo de eso. (Gerardo)

La experiencia de aprendizaje que comprendió aquella asignatura fue un proceso resiliente, en cuanto que, a partir de entonces, tuvo herramientas para afrontar cualquier situación de exclusión, segregación o injusticia de manera adecuada y con mayor seguridad.

A mí la asignatura me dio la confianza suficiente para defenderme yo solo, pero con palabras, con criterio propio, con un «esto no es así, es así de esta manera». De defenderme a mí mismo, de tener una autonomía, de saber lo que estoy diciendo, de tener más seguridad. (Gerardo)

4.2 Cristóbal, derribando barreras² y construyendo cimientos

Cristóbal (pseudónimo) era otro alumno de la asignatura que desde el primer momento se involucró muy bien en la dinámica de clase. Cuando su grupo empezó a barajar opciones para realizar el trabajo de investigación, en principio no tenían claro sobre quién realizarlo. Tras estudiar varias opciones, Cristóbal, con algunas dudas, planteó la posibilidad de hacer el trabajo sobre la historia de su hermano Raúl (pseudónimo), quien había experimentado diversos problemas durante su paso por la escuela porque presentaba algunas dificultades de aprendizaje. Problemas que derivaron en fracaso escolar y, como consecuencia, tu-

2. «Debemos entender como *barreras* aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso [inclusivo]» (Echeita y Ainscow, 2011, 33).

vieron unos efectos negativos en su desarrollo académico y personal. Estando todo el grupo de acuerdo, decidieron realizar dicho trabajo. Cristóbal puso una condición para ello: nadie de la clase debía enterarse de que la historia que ellos iban a trabajar era la historia de su hermano.

Tras las primeras semanas de trabajo se los animó a que invitasen a Raúl a formar parte de su pequeño grupo de investigación. Parecía de justicia que este pudiese analizar con claves pedagógicas e inclusivas por qué había fracasado en la escuela. A todos les pareció una buena idea, incluido a Raúl, y así fue como este se convirtió en un miembro más de su propio estudio biográfico. Esa situación fue extraordinaria por distintos motivos: 1) Raúl, que había tenido una mala experiencia escolar, se veía participando en el ámbito universitario de manera satisfactoria, lo cual le resultó anímicamente motivante; y 2) Cristóbal modificó la manera de interpretar la situación de su hermano, interna y socialmente.

El semestre lo terminaron con una exposición extraordinaria. Al inicio de la misma Cristóbal presentó la sesión y a su hermano, haciendo ver a todos que se sentía orgulloso de él y siendo crítico con aquello que le había dificultado su tránsito académico. Y Raúl participó activamente en la sesión.

En este escrito se destaca la transformación sustancial vivida por Cristóbal, quien, de no querer hacer público que la historia sobre la que iban a investigar era de su hermano, pasó a hacerlo con convencimiento frente a su grupo de iguales. En gran medida, aquel cambio se debió a la experiencia de aprendizaje que comprendió la asignatura. Pero ¿qué ocurrió para que se produjese aquella transformación?

[Aquella] fue la asignatura de la que mayor aprendizaje significativo me llevé, porque es verdad que se nos dio un montón de libertad, se nos enseñó a trabajar de un modo distinto al que estábamos acostumbrados hasta entonces, tuvimos que aprender a deconstruirnos a nosotros mismos y la verdad que fue una experiencia bastante, bastante, bastante, bastante destructora para mí mismo. Me explico, para mí hacer el trabajo sobre mi hermano era una oportunidad, pero yo entendía aquello de una manera muy distinta al principio a como la acabé entendiendo cuando se desarrolló la asignatura más adelante. [¿Por qué?] Porque todas las actividades que

se hacían con nosotros... Para mí una clase de aquellas era una batalla conmigo mismo, era una batalla con mis ideales, con mis valores, con mi forma de pensar, con las cosas en las que yo creía, que se tornaban de una manera y, en ese momento, contrastaba [con las de la asignatura]... Y la verdad que me encantaba tener esos enfrentamientos intelectuales, y dialécticos con el resto de los compañeros de clase, intercambiando ideas. La verdad es que me cambió un montón la forma de pensar, como de ser. Porque hasta ese momento no me había planteado la diversidad del modo en que se nos obligaba a planteárnosla. Y la verdad es que fue un proceso muy bonito en el que yo aprendí un montón y que me marcó bastante. (Cristóbal)

De acuerdo con la evidencia, la asignatura generó aquella significación en él porque, según afirma, fue la materia en la que mayor aprendizaje de calado desarrolló y, por consiguiente, mayor trascendencia tuvo en él. Fue una experiencia de aprendizaje que contribuyó al desarrollo sustancial de su identidad individual.

Todo aquel proceso de aprendizaje, vuelvo a repetir: muy significativo, porque me ha cambiado mi forma de pensar un montón y sobre todo de actuar. (Cristóbal)

Y es que la asignatura se había convertido en un espacio de conflicto cognitivo permanente. A través de las diversas dinámicas dialécticas se los desafiaba intelectual y personalmente para ayudarlos a deconstruir sus esquemas mentales respecto de los conceptos de *diversidad e inclusión*. De ese modo, se pretendía que ellos mismos construyesen de manera fundamentada, a la altura del último conocimiento de la época, unos criterios propios más avanzados y bien fundamentados.

[Antes] no entendía yo la inclusión como lo que de verdad significa inclusión, sino como esa diferenciación entre los que se supone que somos normales y los que no. La verdad es que sí que me cambió un montón. (Cristóbal)

Como consecuencia de la experiencia, construyó una forma de entender la diversidad sólida y se empoderó de tal modo que

derribó las barreras que le impedían afrontar con rotundidad ese tipo de situaciones y desde entonces actúa de manera consecuente al respecto en los distintos ámbitos de su esfera vital. En ese sentido, también fue una experiencia resiliente porque lo ayudó a romper ciertos aspectos limitantes que le impedían comprender con claridad.

[La experiencia de aprendizaje] claro que sí fue un proceso resiliente porque sin yo saberlo, en realidad estaba saliendo del Cristóbal que entendía las cosas como en realidad no eran. Estaba limitado por una serie de conceptos e ideas que no me pertenecían o que no debería haber entendido como justas. Y por eso la etapa de esta asignatura a mí me sirvió para ese acto de resiliencia, porque yo aprendí a superar ese hándicap que yo tenía en realidad. Porque yo era incapaz de entender lo que en realidad significa diferencia. (Cristóbal)

Tanto es así que cuenta una anécdota que le ocurrió pocos días antes de la entrevista para este artículo, cuando en la sala de espera de un hospital estaba siendo testigo indirecto de una conversación xenófoba entre dos personas. Y, según expresa, «no pudo callarse» ante lo que consideraba una serie de planteamientos injustos contra las personas no autóctonas.

No pude evitar callarme. Si no hubiese entendido las cosas de una forma distinta, si no se me hubiese enseñado a replantearme las cosas de una manera mejor, a lo mejor ni si quiera me hubiera dado cuenta de aquella situación [...]. Y seguramente si no hubiese pasado por todo este proceso de la asignatura, seguramente, hoy en día lo entendería de otra forma.

Y claro que sí que me ofrece herramientas todo lo que aprendí. Yo soy capaz ahora de mantener una conversación con una persona y volcarle sus ideas para que se dé cuenta de que lo que está pensando puede ser entendido de otra forma, y por lo menos cambiar las cosas un poco y hacer de este mundo algo un poquito más inclusivo y un poquito más justo. (Cristóbal)

Aquella experiencia de aprendizaje le proporcionó una nueva perspectiva con respecto a la disciplina, pero también materiales epistemológicos y herramientas competenciales para desenvolverse en su día a día, intentando mejorar la realidad en ese sentido.

5. Conclusiones

En la actualidad los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean en la Educación Superior se han de reformular para romper con el patrón tradicional basado en el modelo de transmisión unidireccional (Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García, 2014). Se necesita transitar hacia un proceso pedagógico experiencial-crítico, donde los educandos desarrollen conocimientos y verdaderas competencias (Belando-Montoro y Tavárez, 2017).

Einstein pronunció la célebre frase: «Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender». La preocupación fundamental de los profesionales de la educación ha de centrarse en procurar las condiciones pedagógicas necesarias para que los educandos desarrollen, de manera significativa y relevante (Gimeno Sacristán, 2015), los conocimientos y las competencias que se estimen oportunas. La investigación es una estrategia didáctica muy completa (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1987, 1984) que proporciona las condiciones que propician esos aprendizajes.

Utilizar la investigación como metodología va en esa línea. Articularla sobre un caso real mejora sustancialmente la formación de los aprendices universitarios (Díaz, Centelles, García y Fonseca, 2017). En ese sentido, es fundamental que los estudiantes participen en la experiencia formativa de manera activa, libre y creativa.

Por su parte, la investigación biográfica añade potencial pedagógico a ello, ya que incorpora: sensibilización de la población, democratización de la realidad, activismo político, igualdad de oportunidades, inclusión y justicia social (Herrera, 2018).

Son aprendizajes que tienen verdadera trascendencia para el desarrollo del aprendiz en su entorno académico, profesional y personal, contribuyendo a la configuración de su identidad per-

sonal. Tanto es así que los dos casos examinados muestran cómo aquella experiencia posibilitó el empoderamiento (Soler, Planas y Núñez, 2015) de los alumnos. Como se ha visto, la formación auténticamente educativa proporciona a los sujetos las herramientas cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales (Dosil, 2012), así como principios éticos (Caro, Ahedo y Esteban, 2018) para tomar las riendas de sus vidas, emanciparse y participar en la sociedad de manera consecuente.

Dichas herramientas, más otra serie de mimbres: seguridad, vínculos, etc. (Herrera y De Oña, 2016), otorgan confianza, fortaleza, valor, etc., para romper ataduras y afrontar situaciones difíciles y adversidades (García, 2016). En otras palabras, resultan fundamentales a la hora de articular experiencias de aprendizaje resilientes (Manciaux, 2010; Cyrulnik, 2001).

6. Referencias bibliográficas

- Belando-Montoro, M. y Tavárez, M. T. (2017). El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 164-185.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. IV Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Caro Samada, M. C., Ahedo Ruiz, J. y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista española de pedagogía*, 76 (269), 85-100.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Gránica.
- Díaz, J. A., Centelles, L., García, E. y Fonseca, J. L. (2017). La problematización de la enseñanza del análisis de procesos en la formación

- del ingeniero químico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 54-65.
- Dosil Maceira, A. (2012). *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández, S. I. (2013). Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. Reflexión sobre decisiones conceptuales y metodológicas (Primera parte). *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 1 (1), 39-53.
- García, F. J. (2016). *Resiliencia en la escuela: proyecto de acción Tutorial para el desarrollo de factores resilientes*. Valladolid: UVA.
- García-Castejón Rodríguez, M. M. (2013). La narrativa en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. *Investigación en la escuela*, 79, 79-85. (Ejemplar dedicado a: *Tiempos y espacios en la escuela*).
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Gimeno Sacristán, J. (2015) (coord.). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera Pastor, D. (2018). Investigación biográfica y educación inclusiva. Una innovación docente universitaria de enorme potencial. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 211-231.
- Herrera Pastor, D. y De Oña Cots, J. M. (2016). La importancia del ambiente de aprendizaje. Pedagogía ecológica en un centro de menores. *Revista Fuentes*, 18 (1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.05>.
- Herrera, D., Mancila, I. y Kushner, S. (2017). A cross-narrative analysis in biographical inquiry. A research note. *The New Educational Review*, 48 (2), 285-296. Doi: 10.15804/tner.2017.48.2.23.
- Herrera Pastor, D., Páez Robles, C., Páez Robles, D., Porrás Martínez, M., Ríos López, F., Sánchez Fuentes, A. y Vázquez Franco, Á. (2016). Sin rastro de educación inclusiva en la biografía escolar de Raúl. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 87 (30.3), 137-155.
- Leona, M. y Mayo, P. (2013). *Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica*. Madrid: Ediciones del Crec.

- Manciaux, M. (comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Soler, P., Planas, A. y Núñez, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Animación, territorios y prácticas socioculturales*, 8, 41-53.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62), 762-786.