

CAPÍTULO 5

RECOGIDA DE DATOS BIOGRÁFICOS: INSTRUMENTOS

Los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. Nos importa, preferentemente, analizar el mundo personal y socioprofesional a través del relato que hace el biografiado. El modo de recoger información (auto)biográfica puede ser variado: el cuestionario biográfico, la demanda formal de que escriba una autobiografía o autoinforme, la recogida de una autobiografía por conversación, o recurrir a la entrevista biográfica. No es lo mismo que el sujeto describa él directamente la historia de vida (autoinforme), a la entrevista grabada y luego transcrita. En el segundo caso, cuando los participantes se reúnen y conversan, están construyendo significados conjuntamente.

Dentro de los diversos instrumentos interactivos a emplear en la investigación biográfica, la entrevista —en sus diversas variantes y posibles formatos— es la base de la metodología biográfica. Se pueden emplear otras técnicas cualitativas para la recogida de datos (cuestionarios, autoinformes, carpeta de aprendizaje, observaciones del aula y del centro, análisis de documentos, etc.), pero normalmente serán complementarios a la propia entrevista.

Contamos con un amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de recogida de datos: notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, otros documentos personales o del centro, como planes de clase o proyectos/planificaciones o memorias del centro (Ver Tabla 5, de Clandinin y Connelly, 1994).

Aun cuando la oralidad (entrevistas, historias, conversaciones, etc.) es la fuente más importante de la investigación biográfica, no excluye otros medios escritos. Así, como estudio de caso que suele ser, la obser-

Tabla 5. Instrumentos para la recogida de datos biográficos

- *Historia oral*: los profesores cuentan su historia personal y profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares. Se emplea de acuerdo con metodologías de la antropología e historia oral.
- *Anales y crónicas*: los participantes construyen anales de su vida o partes de ella: líneas esquemáticas de los principales hechos o acontecimientos, así como incidentes críticos, divididos por segmentos, son conectados, dándoles un sentido.
- *Historias/relatos de familia*: contar y escribir sobre historias familiares (sucesos y miembros de la familia). Al tiempo se formulan observaciones sobre el contexto económico y social que ha contribuido a configurar una identidad personal.
- *Fotografías, memorias y otros artefactos personales*: conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia.
- *Entrevistas*: más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado con los profesores.
- *Diarios*: informes de la vida en el aula, registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación. Se pueden intercambiar (entre investigadores y profesores) como parte del proceso de investigación.
- *Escritos autobiográficos*: en los escritos autobiográficos la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales. A diferencia de los diarios (fragmentos de experiencias), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida.
- *Cartas*: cartas cruzadas entre el investigador y profesores. Son un diálogo escrito, particularmente importante dentro de una investigación en colaboración.
- *Conversaciones*: podemos considerarlas como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones. Transcritas pueden ser objeto de análisis posterior.
- *Notas de campo y otras historias de campo*: notas escritas por el investigador (o por los propios profesores participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo. La grabación no puede sustituir las necesarias notas del investigador.

vacación (participante o no) es uno de los instrumentos complementarios principales de las entrevistas biográficas, especialmente para la inserción de éstas en sus respectivos contextos. A su vez, las notas de campo no son un registro pasivo sin interpretación del investigador, son una reconstrucción activa de los sucesos. El diario va recogiendo el sentido del trabajo llevado a cabo y las reacciones del entrevistado.

La grabación en magnetófono supuso, en su momento, un gran avance en la investigación biográfica. El referido Oscar Lewis, en sus investigaciones de familias mejicanas, fue de los primeros que lo utilizó. Pero la cantidad de datos grabados y transcritos con los que, razonablemente, puede trabajar un investigador es limitada. Por eso, deben ser cuidadosamente delimitados y seleccionados los datos a obtener y los informantes.

Un enfoque biográfico-narrativo requiere que el investigador no aplique, excepto por comodidad para facilitar el análisis posterior, un *protocolo* fuertemente estructurado al diálogo/entrevista. No obstante, hace falta cuidar el protocolo guía de la entrevista, pues —en el fondo— una entrevista es un acto de comunicación y el entrevistador uno de los actores, que debe preparar su papel, en lugar de improvisar. Incluso, se suele aconsejar que, al igual que los actores, conviene que el entrevistador memorice las cuestiones, para romper la imagen, fácilmente asumible por el entrevistado, de unas cuestiones sobre el papel que deba ir respondiendo. En su lugar, la entrevista biográfica requiere un diálogo abierto.

En una entrevista de tipo biográfico se busca encontrar líneas que marquen una lógica en los relatos de vida. Debido a que el relato es dependiente del propio proceso interactivo de entrevista, para facilitar este análisis posterior, conviene —en su momento— ir centrando ésta en las grandes líneas del curso temporal (pasado y futuro) y temático que nos interesa. En otros casos se organizan sucesivas entrevistas, cada una dirigida a un campo temático o curso temporal, de acuerdo con los principios que guíen la selección de historias por parte del investigador. Estos principios selectivos deben formar la estructura subyacente del texto.

LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aun-

que también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras. La entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta «coproducción». Por eso, podemos llamarla más precisamente, como hacen algunos autores, «autoanálisis retrospectivo guiado» de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto. Los sujetos son inducidos a *reconstruir su historia de vida*, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación.

La entrevista de «relato de vida» o autobiográfica es un instrumento esencial en la investigación narrativa de las vidas. Aquí nos centramos, más operativamente, en las formas de la entrevista biográfica como *instrumento* de investigación. El entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. Como tal, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar las experiencias).

Además de la creación de un clima, a que nos hemos referido, es —como ha dicho Lejeune (1975)— una cierta «empresa de seducción», que haga posible el habla fluida del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone contar a otro la propia vida. En la medida en que el entrevistado es incitado a que construya su propia narración de su vida, se le puede llamar también *entrevista narrativa*. Dicha reconstrucción no debe quedar en un suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y producir una identidad. Esto supone dar una coherencia a los episodios biográficos, en un argumento con un sentido dado a la trayectoria. Normalmente combina el enunciado de «hechos» (acontecimientos, contextos, acciones, etc.) externos al locutor, con tomas de posiciones internas acerca de esos hechos.

La entrevista biográfica ha sido empleada por otros investigadores en el terreno que nosotros nos movemos. Así, Michael Huberman y su equipo, en una investigación modélica sobre *La vida de los enseñantes*,

se propuso conocer en qué grado los estudios clásicos de los ciclos de vida individual se confirmaban en la carrera de los enseñantes de Secundaria (ver *infra* cap. 7). Emplearon las entrevistas semiestructuradas, en un formulario de 14 cuestiones de naturaleza diversa. La primeras eran abiertas, invitando al interlocutor a estructurar enteramente a su gusto la respuesta a las cuestiones. Las siguientes tenían una doble forma: abierta al principio, seguidas de respuestas más cerradas; mientras que otras estaban fuertemente estructuradas o estandarizadas. El mismo Huberman (1998: 193-94) ha narrado como planteó las ciento sesenta entrevistas biográficas que realizó:

Entrevista biográfica para ciclos de vida

«Cada entrevista duró entre tres y cinco horas, por lo general desarrolladas a lo largo de dos sesiones. Se les pidió a los informantes que revisaran su trayectoria profesional y vieran si podían dividirla en fases o períodos. Para cada fase tenían que proporcionar un nombre o tema general y tomar nota de las características más salientes de este tema. Luego se indujo a los informantes a remontarse en su memoria al primer año de trabajo docente. Se les formularon entonces preguntas como las siguientes: «¿En qué lugar era? ¿Qué había hecho yo el año anterior? ¿Cómo eran los alumnos? ¿Cómo eran el edificio y el aula? ¿Qué sucedía en ese momento en mi vida, aparte de la docencia?». El entrevistador indicó a los informantes que procedieran del mismo modo con los períodos sucesivos, que tomaran notas, revisaran cuidadosamente toda la secuencia importante y no confeccionaran el resumen hasta quedar conformes con su contenido. Se les dio una buena media hora para reflexionar.

Dejando de lado la restricción que supone acomodar los datos en períodos, no se establecieron restricciones para los informantes. Ellos podían crear cualquier tema, establecer cualquier secuencia, imaginar cualquier configuración de características. Además, como esta era la pregunta de apertura, no había claves que pudieran inducir una serie de respuestas. Tampoco se les pidió explicaciones a los informantes; simplemente se les dijo que contaran y, una vez que la trayectoria había sido relatada, se les formulaban preguntas para aclarar algunos puntos».

En las entrevistas podemos distinguir tres momentos:

- (a) La entrevista como *acontecimiento*: la realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde —además del propio discurso— se pueden captar las actitudes, formas de ser, etc.

- (b) La entrevista *registrada*: donde se percibe auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra.
- (c) La entrevista-*texto*: una vez transcrita se convierte en texto, donde se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección.

La entrevista individual tiene, según hemos observado, el grave peligro de que el entrevistado se cierre sobre sí mismo, siguiendo el curso del cara a cara con el investigador. Por eso, en la medida en que es una realidad construida socialmente, puede ser mejor captada por medio de *grupos* relativamente homogéneos (en edad, trayectoria, estatus), que den cuenta de su situación común. El grupo permite, entonces, que emerjan las sensibilidades y recorridos socialmente construidos.

Un entrevista sobre relatos de vida es parecida (informal y abierta) a una conversación, pero no es una conversación. El otro es el que habla, mientras la voz del investigador debe permanecer en un segundo plano escuchando, ofreciendo apoyo y estímulo. Tiene su propio ritual, en el tiempo específico que se le dedica; antes o después de ella tiene lugar la conversación informal. Contando con formas «aceptadas» de llevarla a cabo, es también un arte dependiente del entrevistador. No obstante, el objetivo es siempre reconstruir la propia vida como totalidad (o partes de ella), expresando cómo se ve a sí mismo en su relación con los demás y el mundo. Lograrlo de un modo natural, cuando se trata de dimensiones personales, con la intimidación de la grabadora y ante un investigador/a en principio extraño, es el arte.

Fases en su desarrollo

Formalmente podemos distinguir (Atkinson, 1998) tres grandes momentos: (a) *planificarla* (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos; (b) *llevarla a cabo* (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado/a por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y (c) *transcribir e interpretar la/s entrevista/s*

[1] *Planificar la entrevista*. Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus *tiempos* (dos o tres sesiones

de no más de una hora cada una), y –sobre todo– en las cuestiones a plantear (*guía o protocolo* de preguntas). Algunos aspectos básicos en esta planificación son:

- *Decidir a quién se va a entrevistar.* Dependiendo de los objetivos de la investigación, se debe determinar inicialmente (puesto que, después, puede sensiblemente ser variado) el número y personas, según criterios justificados en función de los objetivos pretendidos.
- *Quién va a hacer de entrevistador.* Por la inversión de tiempo que supone, se tiende a enviar a no responsables de la investigación (becarios, alumnos, etc.). Dado que el entrevistado producirá un discurso u otro, dependiendo del propio juego establecido en la situación de interacción, la calidad de los datos puede verse seriamente afectada.
- *Establecer primera relación, explicar los propósitos.* Es preciso explicar, mejor cara a cara, además del propio acceso al campo, los propósitos, objetivos, usos, tiempos que se van a emplear, etc. De este momento (y del grado de empatía conseguido) va a depender, largamente, la propia calidad y profundidad del relato obtenido.
- *Guía de entrevista.* En el caso de los relatos de vida, preferiblemente la entrevista ha de tener un amplio grado de «apertura», frente a cuestiones muy estandarizadas. Pero, si como suele ser habitual, se hace a varios sujetos del mismo grupo, debiera existir una congruencia entre ellas (tiempos, campos, cuestiones), que facilite el análisis posterior. Por eso, en principio, es aconsejable una «entrevista abierta semidirigida», de modo que posibilite obtener la información que se desea. Tanto la presentación (común entre entrevistadores) como los grandes campos y cuestiones, han de ser delimitadas por el (grupo) investigador.
- *Planificar y crear el contexto adecuado.* La reconstrucción de la vida requiere, más que en otras entrevistas convencionales de opinión (que pueden hacerse por medios electrónicos), un contexto temporal y afectivo adecuado, como ya hemos resaltado. La tarea es inducir a que los sujetos creen sus propias historias, porque sienten que son compartidas por el interlocutor, en una situación de diálogo interactivo.

- *La ética de la entrevista e investigación.* El uso de la entrevista personal debe atenerse a unos principios éticos, que deben ser aclarados/negociados en su comienzo: proteger y preservar privacidad, derechos e intereses del narrador, especialmente cuando puedan ser vulnerables, entre otros. El anonimato o no (según manifieste el entrevistado), y los propios derechos sobre su voz deben formar igualmente parte de dicho acuerdo. El uso de los datos sólo a fines de la investigación, el acceso y conocimiento del entrevistado de la misma. La función del entrevistador es recoger esa experiencia, en ningún caso evaluar ni juzgar.

Nosotros (Bolívar *et al.*, 1999) empleamos «una» entrevista en profundidad, desarrollada a través de un «ciclo» sucesivo –en construcción recurrente– con *cuatro tiempos* para la recogida de la información, sobre *tres focos* de interés (trayectoria, identidad profesional, necesidades formativas). Recogemos, a modo de ejemplo, el guión semiestructurado de la 1ª entrevista (*historia profesional de vida*), dirigida a establecer un balance de vida y expectativas futuras del profesorado de Secundaria, mediante la exploración cronológica de la vida profesional.

- (a) *Esbozo biográfico general: Datos relevantes en la historia de vida*
 - Edad o años de ejercicio docente (trabajo).
 - Fecha de inicio de estudios de la carrera: licenciatura o FP.
 - Fecha de inicio de la docencia
 - Algunos cambios radicales o momentos críticos relevantes a lo largo de la carrera y situación cronológica.
 - Llegada al centro actual
- (b) *Primera etapa biográfica: Primaria y Bachillerato*
 - Experiencias en la niñez: Algunos recuerdos significativos de la escuela, cómo transcurrió la escolaridad.
 - ¿En qué tipo de centro estudió Primaria y Bachillerato?
 - Influencias de profesores y compañeros en primaria y Bachillerato.
 - ¿Qué aprecia que le ha influido de esa etapa más en su carrera?: materias, profesores, compañeros, familia.
- (c) *Segunda etapa biográfica: Elección de estudios y años de carrera:*
 - (i) *Elección de estudios:*
 - ¿Por qué te decidiste a estudiar esta carrera/especialidad?,

- ¿Qué factores fueron más determinantes?: centro, familia, profesores, amigos, nivel económico familiar.
- ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales; o se generaron otras nuevas?

(ii) *Años de estudio en Universidad o FP*

- Dónde estudiaste, en qué años, algunos aspectos destacables: p.e. oficial/libre, si hubo algún profesor o materia más influyente o preferible.
- Qué aprecia que le ha servido más en su ejercicio profesional posterior: materias o profesores.
- Qué recuerdos principales (mejores y peores) tiene de sus estudios.

(iii) *Formación práctica de enseñanza:*

- ¿Hiciste prácticas? ¿Dónde? ¿CAP u otro tipo? ¿Qué recuerdos tiene de las prácticas? ¿Qué aspectos te sirvieron más cuando te enfrentaste por primera vez con la enseñanza?
- Valorando ese momento, qué tipo de formación cree necesitó (teórica, didáctica general, didáctica de su materia, práctica, etc.). ¿Cómo valora su formación recibida?

(d) *Acceso a la enseñanza y ejercicio profesional*

(i) *Acceso a la profesión (Construcción de la elección profesional):*

- Razones de elección de la docencia en EE.MM. e influencias en esa elección.
- ¿Cómo accediste a la profesión?: Interinidad, oposiciones, etc.
- Cómo valoras esa etapa/momento. Acuerdo/desacuerdo con el sistema de acceso y estabilidad que tuviste.

(ii) *Primeros años de docencia*

- ¿Dónde empezaste a ejercer? Describe lo que supusieron para ti los primeros meses como profesor/a. Comentar tus impresiones, aprendizajes y cambios durante este período. Explicar las principales preocupaciones profesionales durante ese período.
- Socialización profesional: Cómo se planificaron las primeras clases, de quién recibió apoyo, cómo fue aprendiendo. Preocupaciones principales: disciplina, gestión de la clase, impartir el programa, dar el libro de texto, mantener buenas relaciones con colegas, alumnos o padres.
- Qué valora más positivamente/negativamente del período.

Brevemente, ¿en qué dimensiones ha cambiado desde lo que hacía entonces?

(iii) *Ejercicio profesional*

- Destinos ocupados en su ejercicio profesional: lugares, centros, cambios. ¿En qué sitios te has sentido más a gusto, comprometido o con ganas de trabajar? ¿Por qué? ¿En qué sitios peor?
- Algunas responsabilidades especiales: cargos directivos u otros.
- Desarrollo profesional propio como docente: Factores e hitos a destacar (compañeros, cursos, experiencias).
- Momentos críticos importantes vividos en tu carrera profesional: Discontinuidades en tu trayectoria profesional. Acontecimientos de la vida personal o familiar que han influido en tu enseñanza o en el transcurrir de tu carrera.
- Género: Cómo ha afectado *ser mujer/hombre* a la propia carrera y ejercicio de la docencia: Hijos, responsabilidades familiares o de otro tipo, casos concretos y más relevantes.

(iv) *Centro actual*

- Llegada al Centro actual. Historia personal vivida en el centro.
- Grado de satisfacción en el centro
- Momento profesional

[2] *Realizar la entrevista.* En la tarea de realizar la entrevista en profundidad (normalmente en un ciclo de tres o cuatro sesiones), se trata de generar una situación en la que la persona pueda, abiertamente, en un relación interpersonal, reflexionar sobre su vida al tiempo que la narra, interviniendo el entrevistador en aquellos momentos que puedan contribuir a elicitar datos y significados. Como sabemos, por la práctica, las condiciones de recepción de discursos van a determinar su propia producción.

Se deben evitar plantear cuestiones que sean respondidas con un sí o un no. También aquellas que sean en exceso generales o vagas. Así, en lugar de «¿puede describir su niñez?», se puede plantear «¿qué recuerdo sobresale más en su estancia en la escuela?». Lo mejor suele ser seguir un orden cronológico, pues facilita la ordenación de la vida y el recuerdo, aunque en otros casos puede interesar cubrir la evolución de un tema (por ejemplo, relación con el alumado) a lo largo del tiempo. En cualquier caso, las cuestiones seleccionadas en la guía/protocolo de entrevista han de ser adaptadas a la situación (por ejemplo, ya ha salido la cuestión anteriormente; o no son pertinentes para todas las personas). Dependiendo de lo que interese, en principio, como relato de vida, se puede recoger cues-

tiones referidas a los campos que aparecen en la Tabla 6 (Aktinson, 1998).

Tabla 6. Dimensiones de las entrevistas de historias de vida

- *Nacimiento y familia de origen.* Particulares circunstancias en que se ha nacido: edad, familia, contexto.
- *Factores sociales y culturales en la niñez.* Tradiciones culturales y contexto social en que se ha vivido de niño.
- *Escuela y educación.* Entrada, estancia, relaciones, maestros y profesores, niveles educativos, intereses, acontecimientos a destacar, etc.
- *Amor y trabajo.* En el proceso de ser independiente, desempeña un lugar importante todo lo referido a la formación de una familia y a la búsqueda, decisión y sentimientos en el trabajo.
- *Grandes etapas en la vida, acontecimientos críticos.* Estructurar la propia vida, directamente o a instancias del investigador, es importante. A veces se realiza en función de acontecimientos críticos externos o internos.
- *Principales preocupaciones a lo largo del tiempo.* Aunque suelen aparecer, conviene incidir en lo que han sido los grandes temas en la vida.
- *Visión de futuro, cuestiones abiertas.* La reconstrucción de la vida cobra sentido en función de su proyección en el futuro. Por eso, la parte final suele dedicarse a aquellas cuestiones abiertas que quiera plantear y a dibujar el horizonte más inmediato o lejano.
- *El proceso de reconstrucción de la vida.* Finalmente, a efectos formativos, se puede comentar qué le ha supuesto el proceso de autorreflexión biográfica que ha hecho de su vida, así como ha experimentado el propio proceso de investigación.

En estos casos, el protocolo de entrevista señala los grandes campos temáticos que nos interesa indagar, junto con las cuestiones que se podrían plantear en cada uno de ellos, que sirva para no perderse en la estructura global y dinámica del relato. Pero se deja la puerta abierta a los vericuetos que aparezcan, a conseguir más detalles e integrar las reacciones espontáneas; así como las interacciones y continuidades diacrónico-sincrónicas que se ponen en juego en los relatos.

Constituida la entrevista como «pacto y compromiso mutuo», importa sobremanera saber escuchar, dejar pasar el relato cons-

truido por el individuo, a modo de película, y que –en principio– no se ha de interrumpir, si no camina por derroteros lejanos, para no provocar pérdidas de memoria o de las conexiones significativas de partida. Sucesivamente se puede pasar a otras más focalizadas a puntos oscuros, centros de interés, aspectos concretos, contenidos difusos o de especial significación; unas vez se han discernido inconsistencias, lagunas, silencios. Sería una entrevista de profundización. Recogemos, a modo de ejemplo, un trozo de entrevista biográfica (Tabla 7) donde se está haciendo el recorrido de la trayectoria profesional.

Tabla 7. Selección de una entrevista biográfica

- P.: ¿Hubo algún profesorado, compañeros, influencias que merezcan ser destacadas como relevantes en esos años de formación?
- R.: No, no hay algún momento, vamos, en mi vida, yo creo que lo que ha marcado mi vida profesional es el acceso primero a la profesión, y luego lo que es un paso de un cristianismo de compromiso a uno de tipo político, lo que me llevó a comprometerme con el cambio de la escuela. Y, ¿que te digo yo?, las primeras lecturas relevantes que uno empezó a hacer. Pues, por ejemplo, no se si te acordarás o leerías los libros de la editorial Zyx, que eran muy difíciles. Por suerte o por desgracia cayeron en mis manos, estamos hablando de comienzos de los setenta, me convertí en un forofo de sus temas y llegué a ser distribuidor.
- P.: ¿Y cómo entraste en el primer colegio?
- R.: Pues fue un enchufe, en los colegios privados se entra por enchufe. Yo era bastante amigote del cura, muy comprometido el cura, muy comprometido yo, pues bueno, ¿a quién iba a proponer que se metiera allí?
- P.: ¿Cómo valoras esa fase de esos primeros años de ejercicio de docencia, e incluso qué importancia ha tenido para tu vida profesional posterior?
- R.: Una inseguridad máxima en esos años, y un no saber. Sí he buscado siempre algo, pero no mucho. Te estoy hablando de los años 70 hasta los años 80, donde se ponía la ideología por encima de cualquier otra cosa, era una persona ideológica.
- P.: Bueno, pero eso daba el compromiso, las ganas de hacer cosas.
- R.: Claro, claro, me impliqué en unos grupos en línea de Freinet. Empecé a asistir a unas reuniones, donde se empezó a dar técnicas de Freinet. Los

curtillos de eran de «tela marinera», de ideologización, y de paso ver el boletín, era todo el cursillo. Yo participaba en esos grupos por dos razones: por lo pedagógico, y lo ideológico, pero fundamentalmente por lo ideológico. Es decir, a mí lo pedagógico, en mis primeros años me sentía bastante pobre en mi formación, que había recibido, ¡claro! no había recibido ninguna.

P.: Sí, pero, siguiendo con la historia, en ese colegio privado, ¿cuánto tiempo estuviste? y ¿cuáles son las vivencias más destacables?

[3] *Interpretar la entrevista.* Recogida la información, normalmente grabada, después de volver del «campo», comienza el trabajo de investigación propiamente dicho (postentrevista). En primer lugar, *transcripción*, volviendo texto legible lo que era interacción verbal. Por su parte, ya hemos hecho referencia al problema de *análisis* de las entrevistas biográficas, con algún tipo de análisis categorial del contenido o propiamente narrativo. Además, y dependiendo del análisis practicado (capítulo 6), se hará una *interpretación* fundamentada en los datos narrativos.

Ciclo de entrevista biográfica

Desarrollada, en numerosas ocasiones a través de un «ciclo» sucesivo –en construcción recurrente– en distintos *tiempos* (dos a cuatro) para la recogida de la información, cabe entenderla como una sola entrevista en profundidad, aunque en cada tiempo pueda centrarse sobre *un foco* específico de interés, a la vez que se reconstruya o complete el anterior. El mismo tema (por ejemplo, *historia profesional de vida*) se va progresivamente profundizando. La entrevista previa, tras una primera reconstrucción por el entrevistador, se ve en la siguiente completada por el profesor/a entrevistado/a, y se pasa a profundizar nuevas dimensiones de la vida profesional. Cada uno de sus momentos, pues, se puede dedicar a distintos campos temáticos, o según tiempo o etapas de la vida.

Entre una y otra debe existir un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que: (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o «en blanco», que no quedan conexiados, elementos que faltan para

comprender la trayectoria, etc.; que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Como tal este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados. Es importante que, una vez transcritas o practicado un primer análisis, estén a disposición del entrevistado, de modo que puedan ser dialogadas y compartidas.

Como ejemplo, Schütze (1983) desarrolló la metodología de la llamada «entrevista narrativa», a través de tres fases:

- (a) El informante es preguntado por los diversos aspectos de su vida cronológicamente, y el investigador va precisando los aspectos narrados;
- (b) El investigador pregunta al informante que clarifique aquellos aspectos que han quedado oscuros.
- (c) En tercer lugar se analiza la transcripción de las entrevistas para:
 - Delimitar los pasajes narrativos y descriptivos,
 - Determinar la cronología de la estructura de contenido del curso de la vida,
 - Reconstruir abstractamente, con una sucesión coherente, a partir de lo narrado;
 - Analizar las dimensiones descriptivas y argumentativas de la historia de vida.

Kelchtermans (1993a, 1993b) ha usado una perspectiva biográfico-narrativa para comprender el desarrollo profesional de los profesores, que hemos empleado –con adaptaciones– en otras ocasiones en nuestras investigaciones (Fernández Cruz, 1995; Domingo, 1996; Bolívar *et al.*, 1999). Como procedimiento de investigación utiliza la *autotematización biográfica estimulada*, por medio de unas entrevistas biográficas que, en una especie de autoanálisis asistido, estimulan a los profesores a pensar y contar sus experiencias pasadas y las personas que han tenido un impacto en su carrera. Aplica igualmente algunas técnicas cualitativas complementarias para la recogida de datos: cuestionarios, observaciones del aula y del centro, y análisis de documentos.

Kelchtermans se centra en la «biografía profesional», como concepto sensiblemente distinto de «carrera». Biografía profesional designa el desarrollo profesional que el sujeto formula narrativamente, reconstruyendo el curso de su vida. En esta historia autobiográfica entran hechos, situaciones y vivencias con el significado personal implícito. Para ello, se focaliza en la percepción subjetiva de su propio desarrollo, en cómo los profesores reconstruyen retrospectivamente sus experiencias en un relato, partiendo de que tienen un marco interpretativo personal que va cambiando durante su carrera. Este marco —desde una concepción dinámica, constructivista e interaccionista del «self»— tiene dos grandes componentes:

- (a) *Identidad profesional* (concepciones acerca de sí mismo como profesor/a): conjunto dinámico de autorepresentaciones que desarrollan a lo largo del tiempo como resultado de la interacción con su contexto de trabajo. Responde a la cuestión «¿quién soy yo como profesor?»: autoimagen y autoestima, motivación y satisfacción en el trabajo, percepción de las tareas y perspectivas futuras.
- (b) *Teoría pedagógica subjetiva* (sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un profesor/a sobre la enseñanza): sistema personal de conocimiento y creencias que enmarcan las percepciones de los profesores de la situación y guían sus interpretaciones y/o reacciones específicas sobre la enseñanza y la educación.

Ambos componentes son el resultado de las interacciones dinámicas y significativas a lo largo del tiempo entre el profesor como individuo y su entorno profesional (contexto organizativo, colegas, padres, alumnos, comunidad local, administración, etc.). El marco interpretativo individual puede ser usado como indicador del desarrollo profesional.

La entrevista biográfica se estructura en un *ciclo de tres entrevistas sucesivas semiestructuradas*, en que los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales. La *primera entrevista* se dedica a la exploración cronológica de la carrera (carrera formal, autopercepción, entorno profesional, teoría pedagógica subjetiva, etc.), que es transcrita/codificada y sometida a un primer análisis. Esta primera entrevista debe dedicarse a un esbozo general de la biografía, en la que se sitúen cronológicamente los hechos y perso-

nas. Las sucesivas entrevistas se consagran a ampliar y profundizar dimensiones dentro del marco general bosquejado.

La *segunda entrevista* tiene dos partes: una primera se dedica a responder cuestiones específicas que han quedado en blanco en la primera reconstrucción de la carrera, la segunda se dirige a temas sobre la experiencia global de la carrera. Presentada una primera síntesis, como resultado de un segundo análisis (transcripción y codificación, así como una interpretación), la *tercera entrevista* sirve para discutir la síntesis presentada, reflexionar sobre lo dicho, y consensuar el análisis. Ello da lugar a modificar la síntesis efectuada.

Las entrevistas biográficas no tienen por qué limitarse al profesorado. Nosotros, en el contexto de evaluación de los Programas de Garantía Social, las empleamos en el alumnado de estos programas. En efecto, tenía interés —en este caso— describir el itinerario de vida del alumno/a, que le ha llevado al P.G.S., así como las perspectivas

Tabla 8. Protocolo de entrevista para «Historia de vida» de alumnos de P.G.S.

<i>Guía de cuestiones para entrevistadores</i>	
1.	<i>Experiencias familiares</i>
(a)	Primeros datos biográficos generales
	– Edad
	– Número de hermanos
	– Padres: trabajo. Dónde y cómo viven
	– Preocupación por él
(b)	¿Qué recuerdos tiene de su niñez?
	– Algunos recuerdos significativos de su vida.
(c)	Amigos, diversiones, etc.
2.	<i>Historia y vivencia escolar y familiar</i>
	– Qué recuerdos (positivos, negativos) tiene de la escuela.
	– Cómo transcurrió la escolaridad.
	– ¿En qué centros estudió?
	– Experiencias con profesores/as, compañeros, etc.
	– Calificaciones y valoración.
3.	<i>Perspectivas futuras de la vida</i>
	– ¿Qué piensa hacer, cuando acabe los estudios?
	– ¿Qué querría ser, trabajar?.
	– ¿Qué es lo que más le gustaría conseguir?

de futuro que ve en su vida. Se pretendía, entonces, que el alumno/a realizara una narración de la vida, tanto a través de lo que ha sido en el pasado como de las expectativas y perspectivas futuras. En este caso, en lugar de varias entrevistas, importaba centrar la sesión en *tres focos* de interés que pueden, en el diálogo, irse mezclando: (a) Experiencias familiares, (b) Historia y vivencia escolar, (c) Perspectivas de su vida. La Tabla 8, a modo de ejemplo, recoge la guía empleada.

INCIDENTES CRÍTICOS

Las dimensiones y aspectos que nos interesen en la entrevista biográfica dependerán del tema y de la finalidad de la investigación. Desde una perspectiva biográfico-narrativa, los llamados «incidentes críticos» manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital (Kelchtermans, 1993a). Como señala Denzin (1989), desde las *Confesiones* de San Agustín (una de las primeras y mejores autobiografías), la idea de transformación ha formado parte central de la forma biográfica. Propone llamar a estos eventos significativos *epifanías*, en el sentido de «manifestación» de una transformación. Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque pueden/deben ser inducidas a que las determine el propio informante.

Junto al análisis «holístico» de la historia de vida, podemos adoptar una perspectiva focalizada en los principales «hitos» significativos, que a modo de pivotes, caminos o rupturas la han ido jalonando. En efecto, en el desarrollo normal de una vida, habitualmente, se suelen reconocer determinados acontecimientos (traslado de centro, sucesos familiares o individuales, experiencias), que han producido un «corte» o «trauma» en su proceso de socialización profesional (carretera/vida). Vividos o experimentados como traumáticos, o que han motivado desarrollos profesionales ulteriores, han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida o identidad profesional (ver ejemplos en Tabla 9). Al narrar la biografía son «leitmotiv» o temas generadores que centran el interés de cada período. Por eso, dentro de la biografía profesional, nos importará aquellos acontecimientos o sucesos

claves en la vida, sobre los que han girado otras decisiones/trayectorias importantes.

Tabla 9. Ejemplos de incidentes críticos

<i>Traslado a zona de compensatoria</i>
Yo me vine en el 84, con los «proyectos de compensatoria» al Polígono, embarcado por compañeros amigos; muy focalizado —en aquel momento— por lo ideológico, a comprometerme con los alumnos y con la zona donde vivían. Yo venía de una escuela de niños de pueblo, y <i>la impresión que me dio fue impactante</i> : había clases donde no se controlaba a los alumnos, donde el profesor no podía entrar, y si entraba se tenía que dedicar un largo tiempo a poner orden y sentar a los chiquillos, y otra hora a poder empezar a trabajar, etc., con lo cual los aprendizajes se adolecían mucho. Mi vida profesional se puede dividir antes del Polígono y después.
<i>Ejercicio de cargos directivos</i>
Hay otro hito importante más que yo marcaría: el poder acceder a pasar de ser profesor de mi asignatura a ejercer cargos directivos en el Instituto (primero Jefe de Estudios y, luego, Director). Las nuevas tareas desarrollaron en mí actitudes y posibilidades que ni siquiera había soñado. Así, asumir la responsabilidad de los horarios, del orden en el centro, me descubrió otra dimensión de mi personalidad y me resultó gratificante. Han marcado la otra faceta de mi personalidad y del ejercicio de mi profesión.
<i>Inicio de la profesión</i>
Acabamos la Licenciatura y nos dedicamos todo el verano a escribir a diferentes Institutos y a llamar por teléfono. En aquellos años la Delegación no hacía de mediadora, te contrataba directamente el Instituto. Por casualidad, me entero que hay en Baza una plaza de Historia, y aunque yo era de Lengua y Literatura, me dije ¡anda!, me atrevo a darla. Y así empecé. Desde entonces me he dedicado a la Historia, dejando la Literatura que era lo que había estudiado en la Facultad. Ese hecho cambió lo que ha sido mi dedicación a la enseñanza y mi propia especialidad.

Estos acontecimientos determinarán la trayectoria de la propia vida y se constituirán en los ejes sobre los que giren los relatos, junto a acontecimientos concretos, personajes, etc., de especial significación personal o social. En todos ellos se identifican unos momentos o circunstancias que suponen *puntos de inflexión* en la vida descrita y que pueden actuar positiva o negativamente en la misma. Estas inflexiones las iden-

tificamos como *epifanías* o «momentos y experiencias que dejan marcas en la vida (...), que tienen un carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis (y que) alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida» (Denzin, 1989: 70). Serían similares a lo que, dentro de los estudios de los ciclos de vida, se han llamado «crisis» que provocan el cambio de una etapa a otra posterior o una evolución cognitiva. Denzin señala cuatro formas de manifestarse dichos incidentes: (a) como *cambio radical*, en la medida en que afecta a la estructura global de la vida; (b) *cambio durativo*, como serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo; (c) *cambio accidental*, representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida; y (d) *cambio revivido*, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

Todos estos elementos que provocan las transiciones de una fase a otra giran en torno a «fases críticas» en las que todos estos tipos de *incidentes*—que identificamos como motores del cambio— pueden ocurrir con mayor probabilidad. Nos orientan en el relato e ilustran sobre la génesis y consecuencias que han tenido tales momentos de cambio para la vida de la persona.

El interés de estos *incidentes críticos* o *puntos de inflexión* en una trayectoria de vida proviene de que permiten (Figura 15):

- (a) Delimitar *fases críticas*, haciéndose mención —retrospectivamente— de estos momentos de cambio como que causaron un fuerte impacto en su vida. El carácter de «crítico» en un incidente solo se ve cuando es recordado una vez que ha ocurrido y valorado el «peso» que ha tenido en que la trayectoria posterior fuera de un modo u otro. Al tiempo es algo personal, lo que para unas maestras o maestros es un momento o incidente crítico, para otros no lo es; así como la gran variabilidad de los mismos al depender de otros elementos ampliamente personales.
- (b) Aparición de *personas críticas*. Igualmente, dichos incidentes suelen estar asociados a personas («actantes» en el relato, diríamos, siguiendo a Greimas) que han desempeñado por eso un impacto importante en su biografía personal, y sobre las que conviene también indagar. Así, un profesor comenta: «Hasta ahora no me he dado cuenta la importancia que tuvo don Manuel en mi vida. Él fue el que me indujo a estudiar Bachillerato, habló con mis padres, me preparó los papeles

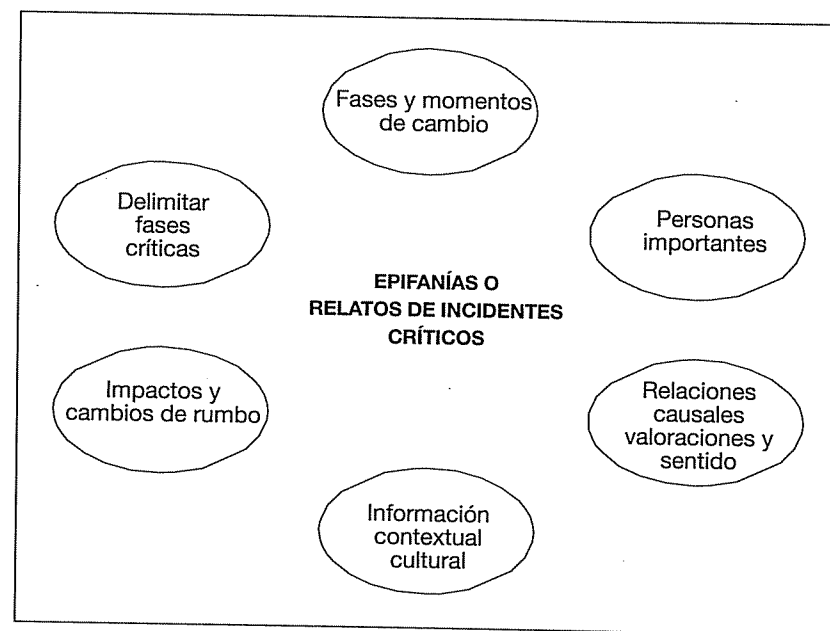


Figura 15: Diversas funciones de los incidentes críticos.

para solicitar una beca, etc. Si no hubiera sido por él, yo no sería el que soy, estaría seguramente trabajando en el campo».

- (c) *Condicionan/explican* los cambios operados (impactos causados), tanto a nivel de acción profesional, carrera profesional formal, como a la propia teoría didáctica y educativa mantenida en cada momento. De acuerdo con la formulación de Patricia Sikes, representan «la culminación de un proceso de toma de decisiones, que cristaliza el pensamiento de un individuo, más que hacerle responsable de tal decisión». Se manifiestan aquellos aspectos *contextuales* (sociales y culturales) que han condicionado los impactos operados en la vida; o los sucesos profesionales e institucionales (vida del centro).

El que un suceso, persona o fase adquiera el carácter de «crítico», no depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter—directa o contextualmente— en su relato (por ejemplo, «fue algo muy importante en mi vida»). Las posibles relaciones causales son establecidas por el propio informante, aunque pueden/deben ser inducidas

a que las precise el entrevistado. Si los acontecimientos de la biografía son continuos, los incidentes críticos son discontinuos, en la medida que marcan una inflexión, reorientación de la trayectoria de vida o ruptura, que dan lugar a organizar el tiempo personal de la vida. Con ellos se configura el *biograma* profesional de cada persona. Estos incidentes proporcionan una buena base comprensiva para seguir y analizar las trayectorias de vida, en la medida en que sobre ellos suelen pivotar procesos de toma de decisiones que han marcado el desarrollo posterior.

De modo similar a los individuos, las *organizaciones tienen también sus «incidentes críticos»*, como puntos de inflexión que han contribuido a modificar particulares trayectorias. Para profundizar en la comprensión de las organizaciones y de sus propias vidas es especialmente importante poder conocer y utilizar pertinentemente estos diferentes analizadores, hitos o marcadores por los que se construyen estos relatos. Formalmente pueden aparecer algunos como relevantes, que podrían constituirse como analizadores de la propia organización, pero esto no tiene por qué ocurrir siempre así. En muchos casos no son explícitos, es preciso descubrirlos, pues pertenecen a lo que se ha dado en llamar estructura oculta de la vida. Su importancia radica en que muchas veces son éstos los que pueden ser los verdaderos ejes de la historia de la organización y no tanto los que por lógica parecían como más relevantes. En cada relato, momentos o etapa se acentúan unos aspectos y se silencian otros. Es interesante ver la consistencia de dichas acentuaciones o silencios para intuir diversos motivos o explicaciones que posteriormente se pueden validar y confrontar con los narradores.

Además de servir para configurar, a grandes rasgos, la *trayectoria de vida profesional*, que es la que nos importa ahora, pueden ser un buen instrumento al servicio de una *práctica reflexiva* crítica. Recoger y analizar conjuntamente los *incidentes críticos* en la historia personal de los profesores es una metodología de formación. Examinando prácticas del pasado que han llegado a constituirse en hábitos, se puede revelar aspectos que deban ser cambiados. Los incidentes recordados son situados en su valor en el tiempo de la vida profesional, ésta es fragmentada en acontecimientos discontinuos que han marcado nuestro presente. Por eso, propone someter a consideración y análisis *particulares incidentes* en su clase o en prácticas de enseñanza. De este modo la experiencias formativas relevantes en la biografía pueden ser articuladas, entendidas o reconsideradas.

Si uno de los propósitos de la biografía educativa es conocer los efectos de la experiencia pasada en las dimensiones de la profesionalidad

del profesorado, David Tripp (1994) ha defendido que suele ser más útil concentrarse en la consideración y análisis de los particulares incidentes que han tenido una influencia en las prácticas de enseñanza y en el modo de entender la profesión. Enunciarlos, articularlos, comprenderlos y reconsiderarlos puede tener, dentro de un diálogo reflexivo («autobiografía asistida»), unos propósitos formativos, al ganar control sobre los hábitos y prácticas profesionales. Además de un modo de conocer la historia personal, la biografía puede tener un uso de desarrollo y cambio de las prácticas. De este modo, señala Tripp (pág. 69):

En una historia personal de un maestro, la práctica está explicada en función de aspectos e incidentes críticos. (...) Al trabajar con incidentes críticos de nuestro pasado, no estamos buscando solamente recordar, documentar o explicar momentos pasados; estamos buscando la presencia del pasado como una iluminación, articulando, comprendiendo y ganando control sobre nuestra práctica profesional y hábitos corrientes.

Para que la metodología no se escorde a un uso conservador (comprender justificando las prácticas existentes); como advierte Tripp, desde esta finalidad formativa importa reflexionar en «por qué yo hago esto», para situarlo en aquellos elementos (personales o estructurales) de un pasado determinado que lo explican. De este modo, se puede dirigir a poner en cuestión los valores no problematizados hasta ahora, al ser conscientes de su origen. Incluso cabe entender de modo extensivo su uso, para incluir *todo suceso que ocurre en la vida cotidiana*, que el autor lo considere reseñable porque revele motivos, estructuras, aspectos, que tornan inteligibles las situaciones educativas.

BIOGRAMA

Una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología. La confección de biogramas de la vida profesional permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera. Es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los aconte-

tecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo sobre el presente.

El relato de vida suele organizarse, o es tarea a descubrir por el investigador conjuntamente con el biografiado, en torno a una secuencia temporal en la que destacan personas, hechos o situaciones por su especial significación. Se trata de representar la estructura básica por medio de un esquema, que puede adoptar una estructura arbórea, mapa o, como hemos hecho nosotros, analizando verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida. En nuestro caso, para los fines que pretendemos, hemos propuesto ordenarlos en tres columnas: en la columna del centro reflejamos de manera sucinta los acontecimientos importantes en la vida profesional. En la columna de la izquierda se anota la fecha en que ocurre el acontecimiento. La tercera columna se reserva para introducir anotaciones de significado o valor que el maestro biografiado concede a los acontecimientos. En el biograma de la trayectoria profesional de este profesor (Tabla 10), además de los elementos claves en la estructura de una vida, su trayectoria de vida y profesional se ha movido en las principales coordenadas siguientes:

- (i) Se dedica al Magisterio por ser una carrera corta debido a sus orígenes familiares (familia agricultora de clase media-baja), inducido por su madre. De este período de formación inicial tiene malos recuerdos y nulas influencias relevantes: profesorado mal preparado de la Normal y peor aún las prácticas de enseñanza: «mi período de formación en la Escuela Normal fue casi nulo».
- (ii) Sus compromisos ideológicos comienzan justo al iniciarse —en colegios privados religiosos— en el ejercicio de la profesión. En una época de efervescencia política y con su juventud, al final del franquismo, coincide con un sacerdote comprometido, al tiempo que conecta políticamente con grupos anarquistas (centrales sindicales CNT y CGT) y pedagógicamente con seguidores de Freinet. A este respecto comenta: «Solo tuvimos que dar el paso de decir no hay Dios, no existe, hay unas instituciones sociales, nosotros queremos el paraíso aquí en la tierra, vamos a construirlo».
- (iii) En ese contexto, después de aprobar las oposiciones y pasar por varios pueblos de la vega de Granada, se le ofrece la oportunidad de trasladarse con un Proyecto de Compensatoria

Tabla 10. Biograma del profesor F

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
Cronología Hechos	Acontecimientos	Valoración
Primaria y Bachillerato (1950-65)	Pueblo de la vega de Granada. Estudios en Escuela Pública. Bachillerato: Seminario y por libre.	* Familia agricultora. Estudia por su madre.
Magisterio	Escuela Normal de Granada	* Ser una carrera corta. Escasa formación.
Inicios (1970-76)	Trabajo 7 años en diversos pueblos y centros privados.	* De un catolicismo a un compromiso político.
1977-1983	Funcionario. Diversos pueblos de la vega de Granada.	* Militancia política, lectura y difusión de obras. Movimiento Freinet.
1984	Traslado al Polígono (Colegio "H") con Proyecto de Compensatoria. Jefe de Estudios.	* Motor del Proyecto de Compensatoria
1988-89	Traslados: Nuevo personal. Crisis del Proyecto. Director.	* División del personal del centro. Problemas en la dirección.
1996-hoy	Traslado de Colegio.	* Concentrarse en las tareas de su clase y alumnos.

a uno de los centros emblemáticos en la Zona Norte de Granada; como Jefe de Estudios en 1984 y, posteriormente, director, viviendo las experiencias de la zona de modo activo. Los conflictos iniciados con la llegada de otros compañeros por concurso de traslados hacen que el Proyecto se rompa en dos, lo que progresivamente desemboca en un cierto desencanto: «todo aquel edificio que montamos, cogido por alfileres, se vino abajo, cuando ya entraron todos».

- (iv) En 1996 se traslada a otro Colegio mejor de la zona. Ahora,

lejos de aquel grado de implicación social, vive concentrado en su clase y sus alumnos como fuente de trabajo y reconocimiento: «estoy muy implicado con mis niños de la clase».

Su acción docente, pues, se ha desarrollado en población rural primero (CPR), y en la Zona Norte de Granada con población marginada después, formando el período mayor de su trabajo como docente. La razón, en su momento, de trabajar en esa zona es clara: «Nos vinimos con los proyectos los mismos, pues los llevábamos gente de izquierdas, porque era lógico, porque nos movíamos más, pues total, que nos vinimos aquí con el proyecto». Desde entonces a ahora, en estos veintitantos últimos años, han cambiado muchas cosas. Ahora se ha recluso en hacer bien su trabajo en clase. En paralelo, sus planteamientos didácticos también han evolucionado con el tiempo.

TRAYECTORIA DE VIDA

Los relatos de vida –como se ha visto en el Capítulo 1– son susceptibles de ser analizados según la trayectoria de vida que describen, especialmente cuando son valorados según la autopercepción del informante o narrador. Este –dependiendo de su nivel de madurez y compromiso con el oyente– puede realizar una autopresentación de quién es y cómo ha evolucionado en su vida, efectuando un repaso por los momentos y circunstancias que le han supuesto un especial impacto o han motivado un viraje en su trayectoria. Con esta presentación se ofrece una panorámica del yo (contado, vivido, deseado), que es –en cierto modo– una respuesta específica al por qué de su trayectoria de vida, dentro de una visión global de la vida misma, que le da unidad y continuidad histórica a la persona. A lo largo de esta autopresentación comprensiva aparecen una serie de elementos y dimensiones de capital importancia en el relato, descritos a modo de hitos o momentos de cambio de rumbo en la trayectoria de vida.

Estas autopresentaciones pueden realizarse a partir de un autoinforme, analizado y realizada su representación gráfica por el investigador, seguido de una entrevista que sirva para precisarlo, al tiempo que para una reflexión sobre la vida. A la vez pueden versar sobre la vida como totalidad, o cifradas en cómo se ha evolucionado en un campo específico (relaciones con los compañeros, metodología empleada en clase u otros). Son una oportunidad para extraer los datos de una autobiografía, según

el recuerdo de lo realizado, cómo ha evolucionado, en función de qué circunstancias, etc. Su importancia estriba en que muestra quién es, qué características y percepciones de sí mismo lo definen y dónde se sitúa en cada momento en función de la totalidad de la vida. Estos relatos de autoevaluación o posicionamiento permiten representar una visión general de la trayectoria de vida con la que analizar y situar diferentes percepciones, valoraciones o visiones que posteriormente irán apareciendo en torno a hitos, momentos o episodios de vida.

Seguidamente mostramos dos autopresentaciones de trayectoria global de vida (Tabla 11), de las que extraemos dos trayectorias de vida,

Tabla 11. Autopresentación de trayectorias de vida

<i>Caso A</i>
«Desde que empecé a trabajar fue un búsqueda constante por alcanzar cierta estabilidad y consistencia en mi ejercicio profesional. Al principio me encontraba perdido, me sentía mal y me encerraba en mí mismo. Cuando tuve seguridad en el trabajo y alcancé un destino más estable, obtuve el equilibrio que buscaba y fue una época interesante de crecimiento y me motivaba la búsqueda de nuevos retos e innovaciones. En ese momento cambié de centro, por acercarme a la ciudad y llegué a un pueblo muy complejo. Allí viví un fuerte impacto personal y profesional. Era empezar de nuevo. No sabía qué hacer y todo lo que antes funcionaba, parecía como si hubiese dejado de tener sentido. Pero me repuse y me lancé a nuevos retos. Me integré en la comunidad y surgió como otro yo. Desde entonces estoy en otra honda, veo la escuela de modo diferente, calibro la importancia de las cosas, ajusto mis acciones a la realidad y atempero bastante lo que hago. Ahora creo que soy bien diferente de cuando trabajaba en otros contextos».
<i>Caso B</i>
«Aprobar las oposiciones me subió al cielo. Pensé que todos mis anhelos y expectativas se habían cumplido y que ahora era el momento de poner en marcha todo lo que había pensado durante mi período de formación inicial. Todas aquellas ilusiones de magisterio se podrían realizar. La realidad me mostró que no sabía y que todo sería un poco más complejo de lo que pensaba, pero ilusión no faltaba. Me aclimaté bastante bien a los centros por los que pasé y hacía cosas interesantes. Pero en 1990 llegué a un centro con muchos problemas, todo se paró y nada tenía sentido. Era un conflicto constante, una lucha constante, cada día era nuevo y amenazador... Para colmo los compañeros parecían ser un mundo de lobos. Cuando pude, salté, y –gracias a Dios– aquello se olvidó. Ahora, en mi clase me siento muy satisfecho y el colegio es –por lo general– una balsa de aceite en la que todos trabajamos bien y nos llevamos como colegas».

ciertamente paralelas, pero también con la suficiente discrepancia como para abordar posteriores contrastes y solapamientos en posibles visiones polifónicas de una misma realidad.

Desde estas autopresentaciones, se puede construir un biograma de eventos importantes en la vida de estos docentes, sus fases de desarrollo profesional, etc.; pero también se puede construir un doble perfil de vida (Figura 16), con altibajos y períodos de continuidad, posibilitando ver patrones de acción y reacción concurrentes o divergentes, que –a su vez– puede servir como instrumento contextualizador de nuevas profundizaciones en otros relatos más particulares.

En estos dos relatos se observan diferentes estadios de motivación y actitud ante la profesión que marcarán también cómo se perciben los diferentes momentos e impactos en los que se desenvuelva la vida profesional de estos docentes. Si bien existe un curso de vida profesional de cierta generalización y consistencia, las trayectorias de vida personal pueden suponer contrastes con este modelo, y que –sin duda– tendrá que ver con otras dimensiones personales de la vida del docente que marcan su posicionamiento vital ante el compromiso, su actitud ante el ejercicio de la profesión, la posibilidad de cambio o reorientación de la vida...

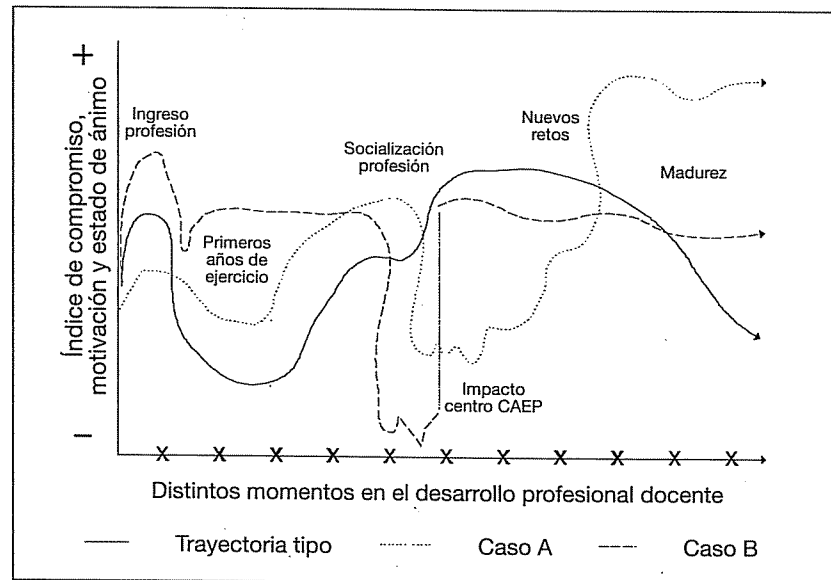


Figura 16: Trayectorias de vida profesional

Hemos empleado este instrumento en otras ocasiones (Bolívar *et al.*, 1999; Domingo y Fernández, 1999), siguiendo la aplicación que Beijard *et al.* (1999) han hecho a las trayectorias del profesorado, como *línea de relato de vida*. Un modo de empleo, en un contexto de formación, puede ser el siguiente:

1. El investigador/formador o asesor presenta al profesorado el aspecto de la enseñanza (colaboración entre colegas, motivación en la profesión, valoración de los alumnos, identidad profesional, etc.) sobre los que quiere aporte información, haciendo un recorrido en su trayectoria profesional.
2. Los profesores/as son requeridos a valorar y clarificar su percepción actual de ese aspecto de la enseñanza: cómo ven desde el presente el desarrollo que ha tenido en esa dimensión.
3. Construido el gráfico con la trayectoria, se demanda que muestre su acuerdo o resitue en la escala la historia de vida.
4. Consensuar, vista la trayectoria, qué tipo de demandas formativas son más adecuadas, en su caso.

DIARIOS AUTOBIOGRÁFICOS

El diario es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un período de tiempo. Incluye, a la vez, opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc. Pueden adoptar un formato preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. Lo mejor es, quizás, que tengan una adecuada mezcla de todos. Pueden ser una metodología relevante para documentar y aprender de la experiencia. De los diferentes usos que pueden tener nos interesa aquí, especialmente, el biográfico: además de la descripción de la realidad escolar, como autonarración del desarrollo a lo largo del tiempo, se deben recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales. Aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico: reflexión sobre las experiencias vividas, el proceso mismo de escritura, y su posterior recomposición y/o diálogo con el formador, asesor o colegas.

El diario del profesor/a contribuye, pues, a *reflexionar* sobre lo que ha sucedido en la vida cotidiana, en el aula durante el día o semana (sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, ambiente de clase,

lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o proponer acciones o perspectivas alternativas). Sirve, igualmente, para salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que, con el tiempo, introduce la memoria. Elaborar un diario, que sea útil para lo que pretendemos, es un proceso por ir recogiendo lo que nos interesa: de un primer momento en que se suele reflejar hechos sueltos, recuento de las actividades realizadas o anécdotas; hasta ir categorizando la observación de la realidad, promoviendo la reflexión sobre la vida profesional, interpretación y evaluación de la acción docente. Como forma de testimonio biográfico nos importa que contribuya a iluminar las intenciones, interacciones, y efectos como tomas de posición o propuestas de cambio; tanto en sus aspectos o vivencias positivas como insatisfactorias o negativas (McKernan, 1999), como aparece en el Tabla 12.

Además de estas dimensiones, los diarios suelen/deben versar sobre: (a) el ambiente de clase (participación, relaciones sociales, dinámica, tareas, etc.); (b) la actuación de la profesora/or (juicio

Tabla 12. Matriz de los diarios: Ejemplos de procesos y modos cómo afectan

Forma cómo afecta/vive	Tipo de proceso		
	Intenciones	Interacciones	Efectos
Positiva/ exitosa	«Voy a ver si organizo mi trabajo en clase de modo que me produzca menos estrés. Debo tomarme el trabajo con los alumnos de otro modo, si no no resistiré el curso»	«Hoy el ambiente de trabajo en clase me ha resultado particularmente gratificante. También las relaciones con los compañeros de ciclo han ido...»	«El debate de clase ha salido especialmente bien. Creo que ha servido para que se conciencien sobre los problemas del medio ambiente»
Negativa/ frustrante	«La principal dificultad que se me está presentado a estas alturas del curso es... Me cuesta trabajo..., voy a intentar a partir de la semana que viene ...»	«La reunión del Claustro de esta semana me ha dejado completamente desalmada, se han perdido todas las ilusiones, cada uno va a lo suyo...»	«En los debates siempre intervienen los mismos alumnos, quedando otros desplazados. He de variar el procedimiento para forzar el que tengan que intervenir...»

sobre los efectos de su actuación, incidencias de su actitud o metodología en el desarrollo de la clase, aspectos a modificar, propósitos de actuación, relaciones con otros colegas, etc.); (c) alumnas y alumnos (comportamientos, grado de implicación en tareas y aprendizaje, incidentes críticos, etc.). La Tabla 13 muestra algunos trozos ejemplificadores de diario autobiográfico con motivo de una actividad escolar.

Como cualquier otra técnica requiere un cierto entrenamiento para ir aprendiendo de su propia realización. Así, en los primeros momentos, hay una tendencia natural a reflejar casi exclusivamente los elementos negativos o frustrantes: limitaciones, problemas, aspectos conflictivos o tensiones vividas con los alumnos o compañeros, etc. Con el tiempo, si se toma como instrumento de investigación, se va redirigiendo a *autorrevisar la propia acción docente*, como una cierta agenda de trabajo en función de lo realizado: aspectos que falta por conseguir, o

Tabla 13. Ejemplos de diario del profesor

12/11/99. (...) He comentado la salida que teníamos proyectada y ha provocado la algarabía general... Hemos iniciado un pequeño debate sobre el asunto y María ha aportado una apreciación muy interesante: «Que la salida no se convierta en un sermón constante, porque nos aburrirnos y luego, los de siempre, empiezan a incordiar...». Y es que en el fondo también tiene razón, no se puede salir por salir, pero también se ha de adaptar lo que vemos a su interés y capacidad (...).
14/11/99. Hoy en el ciclo hemos hablado de la salida, y al comentar lo de María con los compañeros, ellos también lo habían pensado. Por lo que estamos haciendo un cuadernillo de trabajo para que le vayan completando solos y casi a su aire con nuestra ayuda... Y los comentarios serán cortos y en cada sitio será uno el que se dirija al grupo. Para el próximo día tenemos que aportar cada uno lo que pensemos como básico, para no olvidar nada importante, pero tampoco agobiar con información.
23/11/99. La salida ha sido interesante. Los cuadernillos de trabajo junto a pequeñas explicaciones han tenido más éxito. Mañana tendremos que repasarlos y explotar la información que se ha recogido por equipos.
24/11/99. Tal y como se ha dado la clase y la salida, pienso que cuando presenté la salida y se motivaron tanto, habría que haber dado algo de información o haber investigado para que lo que observaron hubiese estado más sistematizado. Pero, de todas formas, este modelo de abordar la salida parece interesante. Juan (un compañero de ciclo) también cree que ésta es una línea en la que hay que profundizar.

dimensiones en las que hay que incidir, anotaciones sobre acciones futuras con una alumna o alumno, experiencias que han resultado con mayor interés del esperado, etc. Para esto el diario debe escribirse regularmente (diario, dos veces por semana, una vez semanal), indicar la fecha y el contexto de la secuencia, reflejando tanto los hechos como las percepciones, vivencias e interpretaciones.

Cuando se está realizando una investigación biográfica (ciclos de vida y evolución a lo largo de la carrera) o narrativa, el diario del profesor es un excelente instrumento de investigación. Igualmente, el *diario de los alumnos/as* puede ser un buen medio para conocer, desde la perspectiva de los alumnos, lo que ocurre en el aula, su propia *autoevaluación*, implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, ayudar a identificar problemas, etc. Al tiempo es un instrumento de aprendizaje: incrementar su capacidad de escritura, habilidades para expresar sus propios sentimientos, etc. Cada alumno anota algunos comentarios sobre la clase: ambiente de clase, relación con los compañeros, grado de satisfacción, actividades que más le han gustado, sus actitudes ante algún problema social o moral tratado, etc. Normalmente forma parte del *cuaderno de trabajo* en que se mezclan recolección de actividades, ejercicios y textos libres y el propio diario-memoria.

Si queremos que el diario no quede recluido a un espacio de auto-reflexión privada e intimista, debe ser expuesto y analizado con el grupo de iguales, con el asesor, facilitador o investigador. De este modo puede, además, convertirse en un instrumento para la reflexión, análisis y autoevaluación. Reflexionar sobre la práctica, en efecto, puede proveer una base comprensiva y rica para el estudio y conducción de la enseñanza, que se verá incrementada si se hace de modo colegiado. Desde una perspectiva biográfica, además, nos importa el propio desarrollo personal y profesional que se manifiesta en sentimientos-vivencias y en las teorías-en-acción mantenidas. En una relación de confianza mutua, el investigador-asesor puede realizar un primer análisis, que se verá posteriormente reflexionado y dialogado con el autor, de forma que contribuya al desarrollo personal y profesional.

CARPETA DE APRENDIZAJE

En los últimos años, desde el contexto anglosajón, se ha ido extendiendo la relevancia del llamado "portafolio", que preferimos traducir

por *carpeta de aprendizaje* (dossier de aprendizaje biográfico y profesional), en la formación y evaluación docentes. Dentro del uso poli-funcional que se está haciendo, más que orientarlo aquí a dar cuenta (de-mostrar) credencialmente las competencias adquiridas, con fines de evaluación en el acceso a la docencia o en el ejercicio profesional ("dossier o carpeta de evaluación" propiamente dicha); preferimos destacar la cara de instrumento para la reflexión y aprendizaje de los docentes y su desarrollo personal y profesional; proceso en el que se emplean relatos orales para explicar los escritos de biografía profesional reunidos. Por ello mismo, recoge -narrativa y biográficamente- la acción docente así como la evolución y cambios a lo largo del tiempo, proporcionando una imagen global del trabajo de un profesor y su contexto. Como la definen, respectivamente, Nona Lyons (1999: 11) y Lee Schulman (en Lyons, 1999: 18) es:

El proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

La *carpeta docente*, además de credencial, se configura como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje, y la posibilidad de realizar una experiencia genuina y reflexiva de aprendizaje, al tiempo que para descubrir la propia identidad como docente. En ese sentido, para lo que nos importa, viene a ser un «retrato sumamente individualizado de una persona como profesional» (pág. 20).

La construcción y presentación de esta carpeta de materiales, documentos, programas, trabajos propuestos y realizados por los alumnos, etc., que ha considerado el profesorado como útiles o dignos de ser guardados por su significación, interés, carga afectiva, originalidad; manifiesta una imagen sobre quién es. A través de estos documentos, se puede «atribuir una identidad a las personas cuyas biografías profesionales definen en parte» (Bird, 1997). Cada documento recopilado encierra una circunstancia, dimensión, momento crítico, o expe-

riencia de gran significado particular o global –connatural a su propia selección como «digno de archivo»– que puede convertirse en un elemento clave dentro de un ciclo reflexivo para el desarrollo profesional del docente (Domingo y Fernández, 1999).

El principal uso para nuestro propósito sería promover un *proceso reflexivo* del profesor, a modo de *estimulación del recuerdo*, sobre el que articular relatos de experiencia o descripciones biográficas de presentación y descripción de la realidad, o de información e interpretación de esta práctica. Como se observa en el cuadro siguiente (ver Tabla 14), el docente puede retomar estos materiales e interpretar-los, reconsiderarlos, contarlos (describirlos, explicarlos e «informarlos»)

Tabla 14. Ejemplificación de uso en la investigación biográfico-narrativa de la carpeta de aprendizaje

Material	El profesor tiene recopilados algunos carteles realizados por alumnos
Descripción	«Tengo en la carpeta distintos carteles que hemos realizado en clase. En este cartel se puede ver cómo viven los africanos en Almería. Observa los títulos a pie de página más expresivos que le pusieron los propios niños y niñas. Queríamos tomar conciencia de la convivencia entre culturas y el respeto de los derechos humanos. En este otro, mira qué manera más original de incitarte a la acción. Ante la desigualdad y la marginación, “no toleres, actúa”. El volumen de hojas de periódico que componen la palabra “no toleres”, simboliza el volumen de opiniones y comentarios ‘pasivos’ que solo son retórica. Frente a lo que se coloca este “actúa” cargado de dinamismo, color y vitalidad...»
Reconstrucción y nuevo relato	«Quería trabajar en clase el lenguaje de la imagen, pero no creía oportuno hacerlo desde la teoría y pasamos a esta actividad. Fue más productiva de lo que –en principio– pudiese parecer. Hicimos debates, investigamos, se diseñaron ideas y se pusieron a la acción (...). Aquello fue un gran descubrimiento profesional. No solo servía para alfabetizar en la imagen, sino para movilizar otros procesos y actitudes (trabajo en equipo, aprendizaje divergente, creatividad, expresión, diálogo, crítica y autocrítica de cara a la mejora, trabajo de temas transversales). Si bien esto no se puede hacer siempre, los medios aportan

	nuevas posibilidades de expresión, comunicación y trabajo con la información que –como profesional– no puedo despreciar. Ahora que te cuento, recuerdo las caras de los alumnos cuando iban viendo, comentando y mejorando sus carteles... Incluso, un chico que no había manera, que siempre se situaba frente a mí y a la tarea, hizo su trabajo y bien. Vamos, fue uno de los que más trabajó en el primer cartel que te he enseñado...».
Nuevas relaciones	«Ahora que recuerdo lo de los carteles, no puedo olvidar que el año en que los hicimos fue muy especial, por otra serie de razones. Fue cuando estuvo aquí Mario José y nos fuimos de intercambio, se hizo la semana cultural que lanzó al grupo de teatro y descubrimos las dotes con la guitarra de Toñi. Tuvimos algunas movidas, pero también buenas cosas. Estábamos hablando siempre de qué podíamos hacer en el colegio, pero también de allí salió una buena amistad y compañerismo, no exento de críticas. Tal vez si hubiésemos sido colegas o amigos antes, ¿no sé si hubiésemos encajado esa dialéctica y compromiso? (...). Ahora son otros tiempos y tenemos otros años, pero muchas de aquellas cosas ahora son naturales en el centro.».

a otro colega o asesor. Este material puede ser un buen estimulador del recuerdo, pero también un analizador que aporte motivo, intención, excusa para producir un relato o la contextualización del mismo. También sería este portafolios una base de conocimiento profesional sobre el que analizar e interpretar una experiencia para una construcción recurrente de conocimiento y significado, ayuda a la confrontación reflexiva que posibilita la profundización, la mejora y la reconstrucción del sentido. Como, desde su experiencia, señala Lyons (1999: 147), «en las narrativas que los docentes elaboran acerca de sus experiencias de enseñanza, y luego en sus comentarios y reflexiones sobre la producción del portafolio, estos docentes exponían el sentido de sus experiencias».

Las entrevistas sobre la carpeta de aprendizaje dan lugar a una *conversación narrativa* sobre narrativas, que son –a su vez– los documentos recogidos en el portafolio personal. A su vez, esta conversación es ya un *modo de conocimiento*, por lo que se puede «utilizar la narrativa en la entrevista sobre el portafolio como un modo de cono-

cer, dada la naturaleza narrativa de las historias que los docentes relatan en las entrevistas y el papel que desempeña la narrativa en la construcción del conocimiento» (Lyons, 1999: 148). La reflexión sobre la práctica reflejada en la carpeta docente se puede, así, poner al servicio de un cambio en la enseñanza, en la medida en que permite poner de manifiesto los supuestos implícitos en las acciones, los dilemas éticos y la propia identidad. En otros casos, puede confirmar una práctica valiosa o el desempeño profesional que realizan, al compartirlo y confrontarlo con otros. Desde este enfoque se hace el siguiente uso del portafolio (pág. 159):

Primero el portafolio se construye y se presenta, se seleccionan sus entradas y se exponen aspectos documentales; y, luego, en una segunda entrevista, se reflexiona sobre la producción del portafolio, y se especifica el sentido que se atribuye a las experiencias de aprender a enseñar. Una revisión de las transcripciones de las entrevistas es un método que puede facilitar este proceso. La reflexión se proyecta hacia atrás y hacia adelante: hacia atrás, entretejiendo el conocimiento de lo que se ha aprendido; y hacia adelante, a través de una nueva conciencia de las propias metas y propósitos para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La carpeta de aprendizaje –por una parte– crea textos y narrativas sobre la vida profesoral y la práctica docente; por otra, las narrativas de la entrevista reflexiva sobre el mismo hacen aflorar conocimientos implícitos no conscientes o asumidos, los valores que sustenta en la enseñanza. «Estas entrevistas también indican que, al construir narrativas y relatar historias de la práctica docente, la conversación y el diálogo son importantes para el proceso reflexivo. Entra en juego el papel del interlocutor. Un relator siempre necesita un interlocutor. Pero en este caso el interlocutor también participa en el diálogo. En la conversación, el que habla y el que escucha descubren nuevos significados» (Lyons, 1999: 161).

La dificultad en su empleo, en muchos casos, proviene de que es un proceso costoso en tiempo. Debido a la versatilidad de formas que puede adoptar, se pueden seguir formatos que impliquen una menor inversión de tiempo, sin disminuir su potencialidad reflexiva o formativa. Así, una *carpeta de aprendizaje* muy especial es una *mezcla entre diario y recopilación de documentos didácticos*. El profesor va anotando lo que hace en clase a modo de hoja de registro más o menos sistemático y con

algunos comentarios y anotaciones. Para ilustrar este diario, realiza detrás de cada trabajo un pequeño comentario sobre el porqué y para qué lo recopila. No es una descripción densa, pues no hay tiempo, pero sí unas palabras que sirvan para recordar posteriormente. Este material será una fuente muy especial para: 1) estimular el recuerdo; 2) la producción informada de relatos de práctica profesional, y 3) retomar –reflexiva y dialécticamente– su vida profesional.

En Europa, frente al uso americano de evaluación o recuento de experiencias, se ha empleado en los alumnos, dentro de una enseñanza centrada en los *aprendizajes de los alumnos y en una evaluación formativa* de éstos. El portafolio es un dossier de evaluación que reúne, en un mismo documento, las adquisiciones y problemas de los alumnos desde su entrada en el colegio a lo largo de su escolaridad. El proceso de su confección por los alumnos y alumnas, regularmente actualizado, es ya una autoevaluación (apreciaciones y elecciones personales que debe justificar y defender en sus entrevistas orales) e incrementa un sentido de responsabilidad. En su uso formativo (evaluación global interactiva), permite llevar a cabo una evaluación centrada sobre la progresión de los aprendizajes, para una autoevaluación y aprendizaje autónomo y una base para las entrevistas entre padres, alumnos y profesorado. Además de sus funciones informativas, también atestiguan las competencias escolares adquiridas.