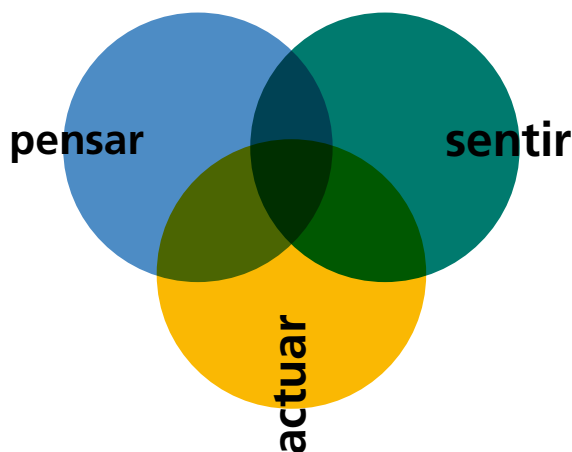


Toni Sangrà
Belén Parra
J. A. López (coords.)

Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas



Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



CONSEJO EDITORIAL IDP, UB-OCTAEDRO

Dirección

Núria Serrano Plana (Jefa de la Sección Universidad, IDP, Facultad de Química, Universidad de Barcelona)

Coordinación

David Bueno Torrens (Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editores

Manuel León (director de la Editorial Octaedro) y Juan León (editor de Octaedro)

Comité de expertos

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología y Comunicación, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Escuela de Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Francisco Javier Hoyuelos Álvaro (Facultad de Química de la Universidad de Burgos)

Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP, Universidad de Barcelona), Paula Estalayo Bielsa (Ed. Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

**Toni Sangrà, Belén Parra y J. A. López
(coords.)**

Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas

OCTAEDRO - IDP, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas*

Primera edición: octubre de 2026

© Toni Sangrà, Belén Parra y J. A. López (coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
www.ub.edu/idp/web/
idp.ice@ub.edu



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: 978-84-1079-397-2

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

SUMARIO

Prólogo	9
— TONI SANGRÀ, BELÉN PARRA, JOSÉ ANTONIO LÓPEZ	
1. La investigación narrativa en las ciencias sociales	15
— XAVIER MONTAGUD MAYOR	
2. Lo que las narrativas sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios desvelan sobre otros sentidos del pensamiento crítico	41
— FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ	
3. El relato reflexivo en la educación superior para la construcción del conocimiento: el caso de la asignatura de Observación e innovación en el aula	63
— MARTA SABARIEGO PUIG	
4. Rompiendo brechas en la formación de trabajo social: experiencia de participación narrativa de las personas usuarias de los servicios	87
— BELÉN PARRA RAMAJO, ARIADNA MUNTÉ PASCUAL	
5. La dimensión narrativa en el cuidado ético relacional y político del trabajo social: reflexiones desde una experiencia de enseñanza-aprendizaje	111
— TONI SANGRÀ, NÚRIA PRAT	
6. Los cómics como herramienta de aprendizaje en educación superior desde enfoques narrativos e interseccionales	131
— MANUEL JESÚS MALDONADO-LOZANO	

7. <i>Photovoice</i> : una metodología narrativa para la educación, la intervención y la reflexión	161
— TERESA AMEZCUA-AGUILAR, RUBÉN RODRÍGUEZ-PUERTAS, M. ^a ÁNGELES ESPADAS-ALCÁZAR	
8. Aprender con la mirada: una propuesta de acompañamiento académico mediante <i>photovoice</i>	191
— HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ, ANNA MUNDET, NURIA FUENTES-PELÁEZ, AINOA MATEOS	
9. La narrativa autobiográfica como herramienta epistemológica en el aprendizaje del trabajo social.....	215
— JOSÉ ANTONIO LÓPEZ RODRÍGUEZ	
Autoría	237

PRÓLOGO

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Itaca, C. P. CAVAFY

La Odisea es tal vez la primera narrativa, entre novela y poesía, en la que se plasma la condición emancipadora del individuo. La narración en primera persona de Odiseo, donde parte de la emotividad se concentra en las coincidencias entre el narrador y el protagonista, refleja un yo convertido en héroe al que las adversidades y discontinuidades del viaje enriquecen su persona. La historia vivida y narrada no se refiere solo a una existencia individual, sino que habla de las vidas de todos y todas, de las experiencias que crean sentido y de la palabra que trata de atrapar un mundo. Odiseo finalmente vuelve a casa (espóiler), nutrido de experiencias y atravesado por el viaje, pero sin una respuesta firme a lo sucedido. Esta ambigüedad es propia de la narrativa porque su dimensión desfigurativa pone de manifiesto la incertidumbre y la temporalidad de los acontecimientos. La narración renuncia a la explicación, juega con la memoria, la metáfora... y su capacidad de generar reacciones, hacer pensar y emocionar abre un abanico de posibilidades para nuestro entorno educativo.

Este libro empezamos a pensarlo después de unos años de trabajo con la metodología narrativa que introdujimos en algunas de nuestras asignaturas de grado a partir de un proyecto de innovación docente. Posteriormente, tuvimos la oportunidad de trabajar en equipo a través de un grupo de trabajo aprobado por el programa GT del Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la Universidad de Barcelona. Este grupo de trabajo buscaba maneras de fomentar el aprendizaje del pensamiento crítico y el compromiso ético-emancipador en la enseñanza del trabajo social. ¿Por qué? En primer lugar, porque observábamos como actores educativos la necesidad de recuperar espacios de reflexión que permitan al estudiantado pensar y pensarse para actuar de forma autónoma y responsable. Entendemos que nuestra posición como docentes en el ámbito universitario nos compromete a ser facilitadores para formar, desde valores democráticos y comprometidos, a ciudadanos y futuros/as profesionales con capacidad crítica y de pensamiento potencialmente independiente. Este posicionamiento educativo, sin servilismos exclusivos a la productividad y al utilitarismo, implica una apuesta por un conocimiento que active la capacidad de poder ser una profesional o ciudadana reflexiva, atenta a las particularidades y diferencias de cada situación. En segundo lugar, porque de acuerdo con la idiosincrasia de la adscripción de nuestra disciplina y profesión del trabajo social, el aprendizaje del pensamiento crítico y emancipador deviene una responsabilidad factual en su enseñanza.

Así pues, de manera casi natural, sin forzar ningún vínculo epistémico, fruto de nuestra propia experiencia acumulada, advertimos que las metodologías que fomentaban el pensamiento reflexivo y crítico eran aquellas que permitían al estudiantado hacerse preguntas y deliberar sobre sus procesos de aprendizaje, conocimiento y pensamiento. La aproximación narrativa nos facilitaba el anclaje para el cuestionamiento de la teoría y la conexión con lo experiencial. La narrativa parte de una experiencia concreta que está contextualizada y circunstanciada, y esta dimensión, particular y universal, permite moverse en un campo diferenciado de la parcialidad epistémica del conocimiento científico puro. Subrayamos que no se trata de cuestionar porque sí este modelo clásico de fundamentación, sino de ampliar las formas

de conocer que nos ofrece el giro hermenéutico e interpretativo de la narrativa.

En este punto, es preciso hacer una anotación. Sabemos que el paradigma narrativo y su aplicación en la educación no son nuevos. En este libro no tratamos únicamente de reconocer y justificar teóricamente el potencial de lo narrativo en el ámbito educativo universitario. Asumimos, ya que las narraciones y los relatos son un modo de conocimiento, que abren la puerta a la razón experiencial y vivencial, a la integración de lo concreto en el todo y del todo en lo particular, que incluyen lo afectivo y lo emocional, y que se configuran desde la memoria, el recuerdo y el lenguaje. Con estas ideas esenciales asumidas, proponemos explorar los límites y posibilidades de su aplicabilidad en diferentes experiencias educativas del ámbito universitario en el campo de las ciencias sociales y de la educación.

Por lo tanto, este libro tiene una clara vocación práctica en la que buscamos ilustrar el empleo de las narrativas en contextos concretos y desde ámbitos disciplinares conectados. Es un libro coral en el que voces diversas de la educación, la pedagogía, la educación social y el trabajo social muestran sus experiencias de aprendizaje con narrativas desde diferentes niveles. Con esto queremos situar varias cuestiones. Como coordinación de la publicación, nuestra voluntad ha sido no encasillar con un formato predefinido la estructura y el contenido de los capítulos. Por ello, en la publicación se encontrará variedad en la forma de plantear la exposición de las experiencias educativas. Valoramos esta pluralidad como un atributo del mismo paradigma narrativo que coherentemente con el objeto de la publicación no podemos obviar. Otro elemento que cabe subrayar es que el hilo conceptual que cose los diversos capítulos aúna las metodologías narrativas con la práctica profesional (ejercicio docente, educativo y social) junto con el avance del pensamiento crítico y emancipador de los diferentes grupos disciplinares que presentan las experiencias. Esto supone una especificación y aproximación nueva de la metodología narrativa en la educación superior. En este sentido, el contenido del libro, más allá de ser una exposición y un debate en torno a estas metodologías, también puede leerse en clave didáctica y pedagógica, ya que quien lea este

libro podrá encontrar estrategias, herramientas y recursos para el desarrollo de la docencia desde esta perspectiva. Por último, el potencial de la publicación abraza la reflexión ética y estética del pensamiento crítico y emancipador, tanto de sus métodos de aprendizaje como de su impacto en la sociedad y en la educación.

El libro se inicia con un capítulo que enmarca el denominado giro narrativo en el campo de las ciencias sociales que impulsó la reflexividad y la narración biográfica en diferentes perspectivas críticas. Este capítulo apuntala el marco de referencia teórico del paradigma narrativo en la investigación describiendo sus antecedentes más próximos, su fundamentación epistemológica, sus aspectos fundamentales y ofreciendo una breve cartografía de los diferentes métodos, técnicas y prácticas que las componen. El siguiente capítulo recoge el guante del primero y aborda de forma aplicada, en un proyecto de investigación educativa, la relación del pensamiento crítico y las estrategias relacionadas con la investigación narrativa en el ámbito universitario. Esta misma idea de narratividad reflexiva es estudiada y operativizada en el tercer capítulo a través de una investigación educativa que busca evidenciar cómo la narrativa potencia el desarrollo de un aprendizaje significativo y reflexivo. El capítulo cuarto presenta una atrevida experiencia de innovación docente en trabajo social grupal que articula las narrativas dialogadas de personas usuarias participantes con una actividad de grupo en el aula. Esta vertiente más práctica y experiencial del carácter relacional y dialógico de la narrativa también se plantea en el siguiente capítulo, en el que se examina una experiencia de enseñanza-aprendizaje con actividades performativas que inciden la naturaleza relacional y transformativa de las conversaciones narrativas. Los tres siguientes capítulos, seis, siete y ocho, se centran en el uso de las narrativas visuales y digitales. En concreto, el capítulo seis expone una experiencia educativa con el uso de los cómics para favorecer la comprensión y la interpretación de las complejidades en el marco de la enseñanza del trabajo social. Los capítulos siete y ocho muestran su experiencia con el uso de la metodología de *photovoice* como técnica narrativa para la reflexión tanto en el ámbito educativo como para la transformación en el campo de la acción social. Final-

mente, el libro se cierra con un capítulo que expone y reflexiona cómo la narrativa puede ser utilizada como herramienta epistemológica en la enseñanza universitaria.

Esta relación de temáticas y de autores y autoras que configuran el libro ha estado designada por su entidad teórica y proyectual y por la maestría de sus aportaciones, prácticas e investigaciones en el campo de las narrativas y estudios biográficos en la enseñanza universitaria y en su concomitancia con la mirada crítica y emancipadora. No podemos cerrar esta presentación sin explicitar nuestro agradecimiento por sus contribuciones y por su compromiso cuando les planteamos la participación en esta publicación. Ciertamente, al igual que una autobiografía, en la selección de capítulos se piensa en aquellos y aquellas que podrían estar y no están y que también reconocemos, pues damos por seguro que su memoria abriga muchas de las ideas, propuestas y reflexiones que en esta publicación se explicitan.

— **Toni Sangrà, Belén Parra y José Antonio López**

Coordinación científica de la publicación

1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

— **Xavier Montagud Mayor**

Universitat de València

1. Introducción

El denominado «giro narrativo» en las ciencias sociales rompió con la idea de que únicamente existe una verdad objetiva, defendiendo una nueva visión que examinará la realidad como un texto cuyo valor y significado viene dado por su interpretación. Fruto de ese cambio surgieron diferentes perspectivas críticas que tomaron la reflexividad y la narración como elementos constituyentes de otra forma de hacer investigación. De este modo, durante los últimos veinticinco años, hemos venido asistiendo en España a la aparición y difusión de diferentes estrategias narrativas en el mundo de la investigación social bajo la forma de autobiografías, autoetnografías y otras estrategias autometodológicas. Todas ellas provienen de un mismo tronco común: el método biográfico.

Varios autores consideran sustancial referirse a dos hechos que han conformado la historia reciente de nuestro país (una cruenta guerra civil y la posterior dictadura de cuarenta años) para explicar el curso de nuestra investigación cualitativa (Valles y Baer, 2005) y las estrategias narrativas que en ella se incluyen (Bolívar y Domingo, 2006; González y Ochoa, 2014). A estos hechos deberían sumarse otros que han influido de manera especial en el surgimiento y difusión del género de las escrituras del yo en España. En primer lugar, su historia, pese a haber seguido un camino paralelo al de otros países, lo ha hecho con más de una década de atraso, tal y como apuntan González y Ochoa (2014) para la investigación biográfico-narrativa. En segundo

lugar, la preeminencia en España desde los años ochenta del método biográfico y del paradigma sociocrítico en la investigación cualitativa en ciencias sociales se ha extendido hasta muy avanzado el siglo XXI, privilegiando el género biográfico y restringiendo la atención y difusión de otras alternativas que se centran en el yo narrativo, como la autobiografía y la autoetnografía, a espacios académicos o disciplinas muy reducidos.

No obstante, y de acuerdo con Denzin (1989) y Ellis y Bochner (2000), encontraremos los antecedentes inmediatos sobre las narrativas del yo en nuestro país rastreando el desarrollo del método biográfico y, específicamente, el camino que lleva del género autobiográfico al autoetnográfico en las ciencias sociales.

En ese sentido, existe un amplio consenso en señalar *Hacer la América. Biografía de un emigrante* (Marsal, 1969) como la más importante de las aportaciones constituyentes del enfoque narrativo en la investigación cualitativa en España. Considerado el primer trabajo en el que se empleaba el método biográfico, aunque desde una perspectiva inicialmente funcionalista propia de la época, le seguirán otros desde la sociología (Mercadé, 1982), la antropología (Gamella, 1990; Romani, 1983) y la historia (Fraser, 1979; Marinas y Santamarina, 1993) que popularizarán el género durante los ochenta y noventa. En todas se observa la influencia de la obra de Thomas y Znaniecki (2004), pero también la de Lewis (1961) y Bertaux (1993), quienes introdujeron en la práctica investigadora europea los relatos de vida. El marco común es la perspectiva sociológica y el interés en hacer accesibles puntos de vista que hasta entonces habían sido silenciados, cediéndoles la palabra. A pesar de la apertura en el ámbito académico hacia posiciones interpretativistas y fenomenológicas, siguió predominando en el método biográfico el distanciamiento entre la persona investigadora y su objeto de estudio mediante el uso de una escritura academicista o la mera transcripción de las entrevistas y la práctica ausencia de cualquier tipo de interpretación por parte de esta. Quizás por ello, el texto de Marsal continúa siendo tan relevante.

Los temas preferentes hasta los años noventa se agruparán en torno a tres ejes: a) la recuperación de la memoria histórica reciente en Espa-

ña (Fraser, 1979), b) el retrato cultural o identitario de grupos sociales (Mercadé, 1982) y c) los estudios sobre marginación (Gamella, 1990; Romani, 1983).

A inicios de los noventa, la crisis del paradigma neopositivista y el giro hermenéutico producido en las ciencias sociales darán paso en España a una suerte de pluralismo paradigmático. Los trabajos de la sociología francesa (Bertaux, 1993; Bourdieu, 1985), la filosofía (Ricoeur, 1987; Rorty, 1983) junto a los de la psicología americana (Bruner, 1988, 2003; Polkinghorne, 1995) abren una nueva etapa en la investigación cualitativa que incide especialmente en su estrategia narrativa. Durante estos años, la producción académica se orienta, de un lado, a contribuir al asentamiento y difusión del método biográfico (biografía, autobiografía y relatos orales) y, de otro, a ampliar las áreas de conocimiento y los temas tratados. Respecto al proceso de consolidación del método biográfico en las ciencias sociales, se produce una sucesión de textos de carácter teórico-práctico desde la antropología (Pujadas, 1992), la sociología (de Miguel, 1996) y la historia (Marinas y Santamarina, 1993) que favorecen el acceso al método biográfico y al género autobiográfico como estrategias de investigación social. Junto a ellos se publican otros trabajos de carácter recopilatorio y ordenador de las distintas metodologías cualitativas (Ruíz Olabuenaga, 1996; Valles, 1997). En ellos se asume el paradigma posmoderno y algunos de sus preceptos, como visibilizar el yo de la persona investigadora, perder el temor a «convertirse en nativo», cuestionar los criterios clásicos de validez y objetividad o mantener una actitud autocrítica que no separe la labor etnográfica de la experiencia vivida.

Respecto a su difusión entre las distintas disciplinas, es el ámbito de la educación en el que se amplían los horizontes de la narratividad en las ciencias sociales. Si a mediados de los noventa la sociología sigue pegada a la ortodoxia del método biográfico y la antropología española aún debate el alcance de la posmodernidad (Llobera, 1990), es en el ámbito de la educación en el que se va a romper con el silencio de la persona investigadora (González y Ochoa, 2014; Bolívar, 2005). La inquietud por la narrativa en el medio educativo se inicia con Velasco

et al. (1993), continúa con la obra de Larrosa et al. (1995) y desemboca en la de Bolívar et al. (1998). El primero incorpora la narrativa etnográfica en la educación. El segundo reunirá algunos de los textos fundacionales de la investigación narrativa en español (Clandinin y Connelly, 1994) y visibilizará el interés de un grupo de investigadores españoles por abrirse a nuevos espacios temáticos e investigativos mediante esta estrategia. Pero serán los trabajos de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández quienes asienten en España el enfoque biográfico-narrativo en la educación. Los temas preferentes de estudio serán la identidad profesional, el desarrollo profesional y los procesos formativos del profesorado, mientras que la estrategia narrativa preferente para llevarlos a cabo será la autobiografía. En este terreno, es destacable el trabajo de Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) sobre la investigación autobiográfica en la educación superior. Será por esta vía, que transita desde la investigación autobiográfica, por la que finalmente emerge la autoetnografía en España. Lo encontramos inicialmente en el trabajo de Jonen Hernández (1999) como una forma de cuestionar, desde la perspectiva feminista, las categorías y la visión impuesta desde la experiencia androcéntrica. Y posteriormente en los trabajos de Pecharromán (2003), sobre la emigración de las mujeres vascas en Estados Unidos, y de Mari Luz Esteban (2004), en su estudio de la identidad corporal femenina. Desde entonces y hasta hoy, asistimos en nuestro país a una eclosión de propuestas de corte autometodológico (especialmente en el terreno de la investigación autobiográfica y autoetnográfica) que han permitido ir consolidando la aceptación y empleo de estas estrategias narrativas en las ciencias sociales, tal y como he tratado de mostrar en otros trabajos (Montagud, 2022). Sin embargo, persiste la dificultad de quienes se aventuran en este campo para entender con claridad cómo se define, organiza, delimita y establece el alcance de cualquiera de sus propuestas. La razón es que este campo recibe denominaciones y significados distintos, según sea la disciplina o corriente de donde provenga, incluyendo una multitud de propuestas metodológicas, técnicas e instrumentos cuya pertenencia no está clara y cuyas fronteras se atraviesan y son cada vez más difusas.

2. Aproximación al campo de la investigación narrativa

En primera instancia, y a pesar de que no existe un acuerdo generalizado, considero que todas las metodologías y técnicas podrían resguardarse bajo lo que se ha venido denominando «investigación narrativa». Esta fue definida por Clandinin y Connelly (1994, p. 6) como «el estudio de las formas en que lo seres humanos experimentamos el mundo». Se caracterizaría, en palabras de Susan Chase (2015, p. 59) «como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven». En este sentido, considero la investigación narrativa como un paraguas epistemológico más amplio ya reconocido que permite integrar otras propuestas paralelas como la investigación biográfico-narrativa (Bolívar et al., 1998), la investigación fenomenológica-hermenéutica (Van Manen, 2003) o la autoetnografía (Ellis y Bochner, 2000), si bien cada una de ellas presenta sus propios matices.

Bajo la denominación de investigación biográfico-narrativa encontramos una corriente cercana a la *pädagogische biographieforschung* alemana. De amplia aceptación y difusión en España e Iberoamérica, ha centrado sus esfuerzos en el campo de la educación mediante el uso de biografías, autobiografías e historias de vida con el fin de abordar la experiencia educativa a partir de documentos personales. La segunda, la investigación fenomenológica-hermenéutica, también vinculada a la educación, presta especial atención a la comprensión profunda de la experiencia humana con el objetivo declarado de mejorar las competencias profesionales, para lo que propone la escritura como mediadora entre reflexión y acción y la anécdota como principal instrumento metodológico. Por último, la autoetnografía, vinculada a la antropología, se presenta como una combinación de la autobiografía (como estilo) y la etnografía reflexiva (como método), que permitiría, mediante la conexión de lo personal con lo cultural, producir textos estéticos y evocadores capaces de revelar un problema o fenómeno social más amplio en el que la persona investigadora también se encuentra inmersa.

Resuelta por el momento la delimitación general del campo de investigación, me centraré ahora en este capítulo en abordar la investigación narrativa desde un enfoque específico, el de aquel conjunto de estrategias que toman como eje central el yo desde la propia reflexividad de ese yo mediante un texto escrito y que podemos encontrar bajo diferentes acepciones: autobiografía (Brockmeier, 2000), autometodologías (Pensonau y Toyosaki, 2011), autoetnografía (Ellis y Bochner, 2000) o auto-hermenéuticas (Gorichanaz, 2017).

3. Las autometodologías

En el terreno de la investigación cualitativa y, especialmente, en el de la antropología han surgido un aluvión de nuevos métodos de investigación que, de forma más o menos experimental o consolidada, se han centrado en la experiencia de quien investiga como objeto de esta. Hablamos de las narrativas personales, la autoobservación, la investigación como miembro completo (*complete-member research*), etnografía personal, autoetnografía, etnografía reflexiva, etc. Estas y muchas otras (hasta cincuenta) son recogidas por Ellis y Bochner (2000) bajo la denominación de autoetnografías. Sin embargo, prefiero aquí utilizar el término autometodologías planteado por Pensonau y Toyosaki (2011) para hablar de aquellas estrategias de escritura, comprensión, construcción y realización investigadora que ponen el acento en el «yo» vinculadas íntimamente al campo de la etnografía. En este sentido, podríamos definir las autometodologías como el conjunto de métodos de investigación social sobre el yo (*self*) que, partiendo e integrando la experiencia de dicho yo, son capaces de producir un conocimiento situado y crítico de la realidad en la que la persona se sitúa.

Seis son los pilares teóricos sobre los que se asienta la propuesta de las autometodologías para sus autores:

1. La autometodología del self. El yo no es la autoridad moderna ni la abstracción posmodernista. Es un yo producto del com-

promiso concreto con el mundo con el que está en continua comunicación. La subjetividad de ese yo es sociohistórica. Su yo autometodológico actúa en una tensión dialéctica a través de la historia, pero trascendiéndola como particular.

2. La autometodología como crítica cultural. Si bien la autoconstrucción del yo tiene fuentes sociohistóricas, también tiene implicaciones ético-morales que debe evaluar y criticar. El texto debe reflejarlas.
3. La transversalidad de la autometodología. Son tan rechazables el sociologismo como la psicologización de la práctica. Debe impedirse que domine una visión sobre otra.
4. La escritura autometodológica. Hay una fuerte dependencia de la escritura narrativa que es considerada el mejor medio de (re) construir, criticar y (re)inventar la identidad cultural de cada persona.
5. La lectura autometodológica. Al igual que el self de quien deviene autor/a, quienes participan lo hacen en un espacio de reflexividad e intersubjetividad reconstruyendo el significado de las palabras leídas y dándoles vida mediante su propio ejercicio reflexivo.
6. La comunidad autometodológica. Quien investiga y quienes le leen conforman una comunidad autometodológica constituida por una rica red de intersubjetividades orientada a la praxis comunicativa entre sujetos.

Estos criterios, sin embargo, no resuelven las fronteras entre las diferentes propuestas metodológicas existentes. En este campo tan plural, la denominación del ejercicio narrativo responderá al énfasis que se ponga en: a) el proceso de investigación (-grafo), b) el papel de la cultura (-etno) y c) la visibilidad de uno mismo (-auto). Debemos tener en cuenta que, a menudo, quienes utilizan alguna de estas estrategias lo hacen moviéndose hacia adelante y hacia atrás en un mismo texto narrativo, traspasando fronteras respecto de las técnicas o del sentido utilizado para su trabajo. Reconociendo todas estas limitaciones, voy a tratar de describir, a partir del texto de Pensonau y

Toyosaki (2011), tres estrategias autometodológicas vinculadas a la investigación etnográfica que pueden ser muy útiles en la investigación: etnografía reflexiva, etnografía crítica desde dentro como miembro completo (*critical complete-member ethnography*) y narrativa en capas (*layered account*). Dejaré, la autobiografía y la autoetnografía, por sus características particulares, para exponerlas de modo independiente en otros apartados.

3.1. La etnografía reflexiva

Quienes investigan reconocen que sus propias experiencias, suposiciones y motivaciones teóricas influyen no solo en lo que ven, sino también en cómo lo ven. No solo en lo que informan, sino en la forma en que lo hacen. En ese sentido, la etnografía reflexiva es única en explicitar su atención al hecho de que somos parte del mundo que estudiamos. A pesar de que los etnógrafos reflexivos se centren en una cultura o subcultura, los autores usan sus propias experiencias sobre esa cultura para volverse reflexivamente sobre sí mismos y mirar más profundamente las interacciones de su otro yo. La etnografía reflexiva se define por cuatro características: (1) reflexividad, (2) participación, (3) conectividad y (4) narratividad.

Sobre la primera característica, suele decirse que es una etnografía que demuestra el giro en la mirada del nuevo investigador hacia sí mismo. En ese giro asume y reconoce su papel, así como el tipo de relación que mantiene con las otras personas que participan en la investigación. En segundo lugar, hay un especial esfuerzo para proporcionar equilibrio entre quienes participan en la investigación, reconociendo, al contrario que otras técnicas, a quien investiga como una persona participante tan importante como las demás. Un tercer rasgo es el reconocimiento de las conexiones del investigador en las diferentes partes del proceso de investigación, incluyendo el tema, la disciplina y la relación con los participantes. La última característica se refiere al uso de la narrativa personal dentro y en primera persona del proceso etnográfico. En la narración de las experiencias personales, el investigador trabaja mediante diferentes formas de narrativa

que difuminan los límites entre el yo y los otros. De este modo, la experiencia personal de quien investiga se torna en primordial para iluminar la cultura sometida a estudio.

Son estas cualidades las que han llevado a que los estudios feministas la hayan utilizado con profusión en sus investigaciones. Esta corriente teórica es una de las que más ha contribuido a su desarrollo al asociar la voz autobiográfica de quien investiga con la etnografía reflexiva. Un número importante de ellas ha incorporado su experiencia personal y sus puntos de vista sobre una cuestión o fenómeno de estudio en su investigación, comenzando por narrar una historia sobre ellas mismas, explicando sus conexiones personales con el proyecto o usando el conocimiento personal para ayudar a otras en el proceso de investigación. En la etnografía reflexiva se utilizan todos los sentidos, cuerpos, movimientos, sentimientos; todo el ser para aprender sobre las otras personas. Este tipo de etnografía va orientada al trabajo desde el interior de una cultura o subcultura de la que el investigador reconoce formar parte y estar, por tanto, sometida a su subjetividad. Este tipo de trabajos se ha mostrado especialmente útil en la investigación de espacios sociales ocultos o minoritarios en los que las apreciaciones públicas suponen un reto que superar.

3.2. Etnografía crítica desde dentro como miembro completo

Podríamos considerarla, en primera instancia, como un modo de observación participante en la que la persona investigadora-observadora participa plenamente en el hecho investigado (observadora completa). En este caso no nos referimos a una posición temporal de quien investiga sobre el fenómeno a estudiar, sino a una cualidad inherente al mismo. El término inicial de *complete member research*, acuñado por Adler y Adler (1987), sirve para referirnos a las personas investigadoras que están completamente comprometidas e inmersas en los grupos que estudian. Pero en este caso vamos más allá, pues, en ocasiones, ellas pertenecen a la misma comunidad que estudian, rozando su práctica con la de otro tipo de ejercicios denominados narrativas nativas. En este sentido, persona investigadora y partici-

pantes comparten un conjunto común de experiencias, sentimientos y objetivos y, por consiguiente, se encuentran emocionalmente cercanas e interconectadas. Sirvan como ejemplo en este terreno los trabajos de Jules-Rossete (1975) y Hayano (1982). El primero, sobre una comunidad religiosa de la Iglesia africana apostólica a la que el autor pertenece, permite conocer, describir e interpretar hechos que de otro modo no sería posible. El segundo trabajo investiga sobre la vida y el trabajo de los jugadores profesionales de póquer, a los que el autor pertenece, y permite acercarse con familiaridad a las situaciones más íntimas del juego que desde otra posición no se podría alcanzar.

Las características particulares de esta técnica la sitúan a medio camino entre la autoetnografía y la etnografía crítica, aunque en ocasiones resulte difícil emplazarla. En contraste con este tipo de investigación, donde el énfasis se sitúa en el proceso de investigación y en el grupo sometido a estudio, algunos científicos sociales han comenzado a verse a ellos mismos como el fenómeno de estudio y se han inclinado a escribir narrativas personales en los que el foco de atención es su propia vida ya no como documento adjunto, sino como eje de la investigación.

3.3. Narrativa en capas

Denominada originalmente en inglés como *layered account*, también es conocida como «relato en capas». En este enfoque, el texto final no sigue una estructura lineal tradicional, sino que se superponen diferentes niveles o capas de experiencia, teoría, emoción, contexto y reflexión que busca representar la complejidad de la vivencia humana y del proceso investigativo. El objetivo que se persigue es precisamente romper con la pretendida objetividad del proceso investigador mostrando cómo se entretajan las subjetividades, las teorías y la cultura en la construcción del conocimiento.

La narrativa en capas se fundamenta en la premisa de que las historias no son simples descripciones de eventos, sino construcciones discursivas que las personas utilizan para dar sentido a sus vidas e identidades. Quien investiga lo hace explorando sus múltiples voces

(capas), ofreciendo un yo múltiple y fragmentado. Esto es así literalmente, de modo que en el texto escrito aparece un yo fragmentado, en secciones, en cada una de las cuales ese yo se expresa desde espacios y formas diferentes. De este modo, el texto final reúne el yo personal e individual, el sociológico, el académico, el contextual y otras voces que se consideren oportunas. Ello permite, de acuerdo con Ronai (1995) que quien posteriormente lea el texto pueda llenar los espacios entre las distintas voces de ese yo y construya su propia interpretación de la escritura narrativa.

Algunos de los principios generales que se pueden identificar en esta estrategia son:

- **Multiperspectiva:** se analiza una misma narrativa desde diferentes ángulos, incluyendo las distintas perspectivas de quien narra, ya sea la de su yo subjetivo, la del yo de quien investiga o el contexto social y cultural más amplio en el que se sitúa.
- **Rekursividad:** el proceso de análisis y escritura no es lineal. Quien investiga se mueve entre las distintas capas de la narrativa, yendo y viniendo para profundizar en la interpretación.
- **Integración de diferentes datos:** este tipo de construcciones narrativas permite la combinación de distintos tipos de fuentes (entrevistas, diarios, fotografías, audios, vídeos, etc.) para construir un relato lo más completo posible. Esta integración de múltiples fuentes de información es crucial para significar la complejidad de la experiencia humana.
- **Significación de lo verídico:** se enfoca en el significado que quienes participan atribuyen a sus experiencias, más que en la verificación de la veracidad objetiva de los hechos narrados.

El proceso de investigación/elaboración con esta metodología no es rígido, sino que es un ciclo iterativo y reflexivo. No obstante, se pueden identificar varias fases principales:

- **Recopilación de las narrativas:** se utilizan diversas técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad, grupos de discusión,

autoetnografías, diarios personales o análisis de documentos. El objetivo es obtener relatos densos y detallados.

- Segmentación de las capas de análisis
 - Análisis inicial (codificación descriptiva): en esta primera capa, quien investiga realiza un análisis descriptivo del contenido del relato identificando los eventos, personajes y la estructura cronológica que va a seguir.
 - Análisis temático (interpretación): se trata de identificar patrones, temas y significados que emergen de la narrativa. Se identifica cómo quien narra construye su historia y qué valoraciones o juicios de valor se desprenden.
 - Análisis contextual (capa sociocultural): se sitúa la narrativa en un contexto social, cultural e histórico más amplio. Se examina cómo las normas sociales, las estructuras de poder y las ideologías influyen en la forma en que se construye y se narra la historia.
 - Análisis reflexivo (capa del yo investigador): la persona que investiga reflexiona sobre su propio rol, sus supuestos y su influencia en el proceso de investigación. Esta autoevaluación es crucial para garantizar el rigor y la honestidad del estudio.
 - Reconstrucción narrativa: finalmente, quien investiga presenta los hallazgos de forma narrativa, integrando las diferentes capas del análisis que ha utilizado en un relato cohesivo y multiforme que revela la profundidad de la experiencia investigada.

Podemos encontrar variados ejemplos de uso de esta estrategia. Dos de los primeros y más conocidos por su intensidad emocional fueron los de Carol Rambo Ronai (1992) en *The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher*, en el que describe su experiencia de una noche en la vida de una bailarina erótica, y, posteriormente, en *Multiple Reflections of Child Sex Abuse: An Argument for a Layered Account*, donde investiga y explora la experiencia del abuso sexual infantil (Ronai, 1995). No obstante, esta metodología se encuentra cada vez más difusa al integrarse en las diferentes formas de autoetnografía que han ido surgiendo desde entonces.

4. La (auto)biografía

La autobiografía ha sido cultivada desde antiguo como género histórico-literario. Pero en el terreno de las ciencias sociales, solo se incorporó a partir de los trabajos de la escuela de Chicago. Philippe Lejeune (1994), uno de los máximos teóricos literarios en la materia, la definió como «un relato retrospectivo en prosa que alguien escribe ocupándose de su propia existencia, que se centra en su vida individual, y en particular en la historia de su personalidad» (p. 14). Para Lejeune (1994), la plena coincidencia en la identidad entre autor, narrador y personaje es el elemento definitorio de la autobiografía.

La introducción de la autobiografía en el campo de las ciencias sociales ha otorgado a esta otros matices. Para Brockmeier (2000, p. 53), la autobiografía es «un tipo de narración escrita u oral que reconstruye e interpreta una experiencia significativa que una persona hace de su propia vida, mediante el contraste con los discursos sociales y culturales de actualidad». Así pues, mientras para Lejeune lo autobiográfico como texto literario otorga la máxima relevancia al universo psicológico del sujeto como eje del relato, en el campo de las ciencias sociales, desde una clara inspiración antropológica, la autobiografía se centra en las consideraciones socioculturales del sujeto.

En cualquier caso, para que un relato pueda considerarse «autobiografía» debe cumplir ciertos criterios. Lejeune (1994) los resume en la idea del pacto autobiográfico, por el que su autor o autora se define simultáneamente como una persona real socialmente responsable y productora de un discurso, mientras que la persona que lee acepta su identidad e inicia la lectura desde esa autoría. Hernández y Rifa (2011) añaden a este otros requisitos para considerarlo como estrategia investigadora. Así la narración autobiográfica:

- No debe ser únicamente la descripción acumulativa de experiencias, sino que debe incorporar a esa descripción la emoción del sujeto ante los hechos narrados y la interpretación del contexto en que se produce.

- Puede romper las lógicas lineales del tiempo si en su proceso surge la necesidad de narrar otros acontecimientos y sentimientos importantes para dar sentido a la misma.
- Tiene un elevado componente evaluativo y moral de los episodios narrados.
- No es únicamente descriptiva, es especialmente un ejercicio de reflexividad del sujeto que debe ser visible a lo largo del relato.
- El proceso, si bien parte desde un momento presente, ha de construir el pasado mirando hacia el futuro.

5. La autoetnografía

La primera definición sobre la autoetnografía la aportó Hayano (1979, p. 100) para referirse a

aquellos estudios culturales de los antropólogos sobre su propia comunidad en los cuales el investigador dispone de información privilegiada en virtud de su condición de «nativo» [...] logrando la condición de miembro pleno en el grupo que está siendo estudiado.

Pero Hayano (1979) limitó el concepto al campo de la antropología. En cambio, hoy ha adquirido un significado más amplio en otros campos como las bellas artes, la educación, la filosofía, la historia, la psicología o la sociología. Hoy se define como «un acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural» (Ellis y Bochner, 2000, p. 1). Se presenta, pues, como una forma de investigación narrativa en la que el investigador, lo investigado y el narrador coinciden en un mismo relato que aspira a revelar un fenómeno o problema social más amplio en el que el propio investigador se encuentra inmerso. En este tipo de investigación, el yo que escribe ofrece su cuerpo personal y su experiencia como medio, abarcando la experiencia cultural un contexto (físico, simbólico e ideológico) amplio, pero

siendo él mismo el que la interpreta a la luz de textos coetáneos de su campo de interés.

Eclipsada la perspectiva analítica de la autoetnografía, para Ellis y Bochner (2000) lo fundamental de la autoetnografía es que, además de un método, es tanto un proceso como un producto. Como método, combina las características de la autobiografía y la etnografía reflexiva. Al escribir, el autor habla sobre experiencias pasadas, utilizando el recurso de la anécdota o la epifanía (Van Manen, 2003) o los propios de la autobiografía (Lejeune, 1994; De Miguel, 1996), pero también incorpora las prácticas relacionales con su cultura, sus valores y creencias comunes y las experiencias compartidas. Como proceso alude a «un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de la conciencia, conectando lo personal a lo cultural» (Ellis y Bochner, 2000, p. 739). Como producto, la autoetnografía de Ellis y Bochner consiste en producir un texto estético y evocador que utiliza técnicas a través de las que es posible mostrar a los lectores los pensamientos, emociones y acciones de los protagonistas. De este modo se facilita que el lector pueda experimentar esa misma experiencia, o una parte de ella,

Esos textos, generalmente de corta extensión y redactados en primera persona, se presentan en diversos formatos: poesía, historias cortas, ficción, novelas o ensayos fotográficos. Incluso en ocasiones reúne varios de ellos en un mismo trabajo de investigación. Chang (2008, p. 48) recuerda que para que un texto se considere autoetnográfico debe ser «etnográfico en su orientación metodológica, cultural en su orientación interpretativa y autobiográfico en la orientación de su contenido».

Ellis (2004), por su parte, sugiere los requisitos que deben cumplir las narrativas autoetnográficas:

- Generalmente se escribe en primera persona, lo que hace de la persona en sí misma el objeto de investigación.
- El foco de cualquier generalización está, por lo general, dentro de un solo caso en el tiempo, en lugar de hacerlo a través de múltiples casos.

- La escritura se asemeja a una novela o biografía en el sentido en que se presenta como una historia con una persona que narra, personajes y una trama.
- Las relaciones se dramatizan como episodios conectados que se desarrollan en el tiempo y no como instantáneas.
- La vida de quien investiga se estudia junto con las vidas de los demás participantes en una conexión reflexiva.
- La accesibilidad de la escritura posiciona a quien la lee como participante involucrada en el diálogo, en lugar de como receptora pasiva.
- El texto narrativo es evocativo, revela, a menudo, detalles ocultos de la vida privada y se destaca la experiencia emocional.

Desde que la autoetnografía se presentara al gran público académico, se ha ido afianzando como método etnográfico e influyendo en la concepción del resto de métodos y técnicas de investigación narrativa (obligando, por ejemplo, a que el texto refleje de algún modo la postura de quien investiga). Al mismo tiempo, se ha abierto camino entre diferentes disciplinas de las ciencias sociales que ven en ella una forma de dar voz a las voces invisibles o marginadas, de romper con los cánones tradicionales de la investigación científica, de tratar ciertos temas que a menudo no interesan y de acercarse a problemas y fenómenos que de otra manera no se abordarían. Para ello, el relato se desprende de la jerga académica y de la abstracción teórica privilegiando el mundo de la experiencia personal, produciendo descripciones densas (Geertz, 1988), estéticas y evocadoras de la experiencia personal y de las relaciones con otras personas.

6. Las autohermenéuticas

Con esta denominación, Gorichanaz (2017) describe una forma sistemática de explorar y describir la naturaleza ontológica de la propia experiencia vivida mediante técnicas como la autoetnografía y el autoestudio (*self-study*). Para el autor, lo que otorga identidad a la

autohermenéutica y la diferencia, a su vez, de la autoetnografía es que el enfoque de la primera es la experiencia consciente de una persona —su experiencia tal y como es vivida— más que el enfoque en la cultura en la que se haya —que sería propia de la autoetnografía—. En cualquier caso, este término hace referencia en primera instancia a una metodología de investigación muy asentada en el mundo de la educación: la fenomenológica-hermenéutica (Van Manen, 2003).

Comprendida como una corriente particular de la investigación narrativa, presta especial atención a la comprensión profunda de la experiencia humana con el objetivo declarado de mejorar las competencias profesionales. Y es esto último lo que la hace atractiva para la investigación en entornos en que los conocimientos de sus prácticas profesionales son difíciles de transmitir por medios tradicionales. Para Van Manen (2003), la particularidad de esta metodología radica en el modo en el que concibe esa «comprensión profunda de la experiencia» al resaltar la importancia de la escritura como mediadora entre la reflexión y la acción y el uso de la anécdota como principal instrumento metodológico. Para el autor, las anécdotas hacen comprensible hechos o nociones que fácilmente se nos escapan. Para que sean adecuadas, deben contener al menos cuatro elementos: identidad (cuenta experiencias propias), adversidad (contiene un obstáculo), descubrimiento (revela algo que permite superar dicha adversidad) y sorpresa (es la resolución de lo adverso) y contiene el aprendizaje sobre el hecho narrado. El proceso de elaboración de ese texto incluiría tres momentos (Van Manen, 2003):

1. Descriptiva 1. Recoger la experiencia vivida, ya sea a través de las anécdotas personales acerca de la experiencia.
2. Descriptiva 2. Reflexionar acerca de la experiencia vivida. Para ello, se concentra el esfuerzo en la reflexión e interpretación del material experiencial recopilado.
3. Descriptiva-interpretativa. Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida que posteriormente dará lugar al texto fenomenológico.

Su objetivo es «elaborar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal y como las conocemos en el mundo de la vida» (Van Manen, 2003, p. 203). De este modo permite transformar una anécdota sobre un hecho o situación vivida en una reflexión disciplinada sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, pero sin caer en generalizaciones empíricas o afirmaciones con aspecto de ley.

7. El imperativo reflexivo: de la investigación a la práctica profesional

Sea cual sea la estrategia de indagación escogida para llevar a cabo nuestra investigación, todas están sujetas al imperativo reflexivo. Reconocer la subjetividad de la experiencia y, por tanto, el carácter construido del conocimiento implica, en primer lugar, examinarnos. En ese sentido, la reflexividad se presenta como una herramienta inmejorable para reconocer cómo la subjetividad y la intersubjetividad influyen en todo proceso de investigación, formación y acción profesional. Desde cómo surge nuestro interés por un problema o fenómeno de estudio, cómo nos acercamos a él, cómo lo interpretamos y, finalmente, cómo lo presentamos como producto. Constituida, pues, la reflexividad del yo en eje cardinal de la investigación narrativa y de todas sus estrategias, quien investiga debe explicar desde su yo múltiple ese proceso. Wainerman y Sautu (2001) proponen para ello la noción de «trastienda de la investigación» como una invitación a quienes inician su investigación para que den cuenta de cómo se iniciaron, qué les motivó a escoger ese fenómeno, en qué contexto, etc. Se trata de visibilizar todo aquello que aparentemente se invisibiliza en nuestros trabajos al considerarlo no objetivo ni acorde con el fin de este. Para ello, es posible utilizar diferentes técnicas. Galindo (2013) explica mediante una biografía de investigación todo el proceso de elección y desarrollo de su tesis doctoral en un excelente artículo en el que describe sus reflexiones personales sobre los hallazgos, los obstáculos y dudas que van surgiendo durante los años de prepara-

ción, trabajo de campo y redacción del trabajo. Para ello, da voz a los pensamientos aleatorios, escribiéndolos en un diario personal, a las voces de otras personas que se expresan en el proceso, etc. Chaim Noy (2003) también realiza su ejercicio reflexivo del proceso investigador a través de una autoetnografía en la que reflexiona desde su yo experiencial en el estudio del fenómeno de los jóvenes mochileros israelíes que viajan tras finalizar su servicio militar, experiencia que él mismo tuvo. De este modo, lo subjetivo no se esconde o rechaza, sino que ocupa un lugar en el producto de la investigación. Más recientemente, el profesor Miguel Vallés (2014) da cuenta de esa perspectiva reflexiva en una propuesta a sus alumnos de máster para que recogieran en un informe personal una reflexión activa de los diferentes momentos: la elección del tema, las dudas con el marco teórico. Todos estos ejemplos prueban la importancia del ejercicio reflexivo en el proceso investigador como un modo de valorizar y visibilizar todos los aspectos del proceso. Así, lejos de considerarlos elementos desechables, esta información es un instrumento complementario para evaluar la validez de las propuestas, para situar el contexto investigador y ayudar a comprender cuestiones que a menudo parecen inexplicables en el planteamiento o en sus resultados.

Ese mismo imperativo reflexivo es también imprescindible en la formación universitaria, especialmente en aquellas disciplinas-profesiones de las ciencias sociales en las que su contenido tiene un componente de carga moral, de habilidades y de subjetividad fundamentales para el desarrollo de su futuro (como la educación o las disciplinas de la intervención social, etc.). En este sentido, es lugar común citar a Dewey (1859-1952) como inspirador de la *reflective action*, fundamento original del paradigma reflexivo. Con esta noción, Dewey (1989) distinguió entre la acción humana rutinaria y la reflexiva. Para el autor, la «práctica reflexiva» era un tipo de acción que suponía una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Esa habilidad posee la forma de una experiencia a la que el autor llamó «arte» y que ponía en contacto la experiencia y la acción a través de la reflexión. En estas ideas se

han inspirado diferentes autores, desde Elliot Eisner y Donald Schön hasta Philippe Perrenoud.

Eisner (1998) desarrolló su modelo de reflexividad —que él denominó de indagación reflexiva— en el campo de la educación. Se basó para ello en dos ideas: 1) la especialización del profesional y 2) su capacidad crítica. Para Eisner (1998), la especialización profesional era el arte de la apreciación, que conllevaba una inteligencia cualitativa que le permitía superar las formas preestablecidas de percibir los hechos y de resolver los problemas que se presentaban y que lo adjetivaban como entendido en tal o cual menester. Es aquello que Eisner (1998, p. 63) recordaba como el artista que no pinta lo que ve, sino que ve lo que es capaz de pintar. La segunda idea en la que se basaba Eisner (1998) es la crítica, el arte de la revelación por la cual la persona entendida no solo apreciaba aquello con lo que se encontraba (un fenómeno, un hecho, una práctica), sino que era capaz de dar vida a las cualidades que presentaba mediante el uso ingenioso de la revelación crítica. Estas ideas supusieron en su momento la primera conexión entre experiencia, práctica y conocimiento que tendría en cuenta la complejidad como elemento definitorio.

Schön (1998) partió de estas mismas premisas al considerar la práctica reflexiva como un proceso en el que la/los profesionales llevan a cabo una reflexión desde la acción y sobre la acción de su práctica profesional para enfrentar los problemas. Consideró que era posible tomar conciencia de ese proceso y transmitirlo a otros, adquiriendo habilidades para reformular problemas complejos y ofrecer nuevas soluciones. Sin embargo, fue más allá. Detalló con precisión los elementos que permitían obtener y transmitir conocimiento de la experiencia, lo que a su vez permitió asentar una epistemología de la práctica reflexiva aplicada al campo profesional.

Pero ha sido Perrenoud (2004) quien ha llamado la atención sobre los requerimientos y límites de esta estrategia. Este especialista en educación consideró que no todas las profesiones podían acceder a esta meta siguiendo el mismo itinerario crítico, puesto que no todas habían pasado por el mismo proceso de práctica científica a gran escala, sino que se habían formado con una importante base de saber

práctico y sentido común. Por tanto, debía tenerse en cuenta la realidad de cada oficio. Si estableciéramos un paralelismo entre lo que Perrenoud señalaba para la docencia y lo que ocurre en el mundo de la práctica profesional, podríamos decir que nuestra práctica, «le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los límites del sentido común» (Perrenoud, 2004, pp.15-16).

En virtud de estas ideas, concluiría defendiendo que si bien los conocimientos científicos fruto de la investigación son necesarios para avanzar en las disciplinas de las ciencias sociales, estos son insuficientes para el mundo profesional, más inestable, complejo y diverso. La práctica reflexiva no debe ser contemplada como una fórmula únicamente dirigida a profesionales en activo a través de grupos de discusión *ad hoc* o de la supervisión dirigida, sino que además debe integrarse en la rutina desde el principio de todo proceso formativo. Se trataría de que el/la futuro/a profesional no solo reflexionara sobre su práctica, sino que se convirtiera en practicante reflexivo/a, de modo que le permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas a las que debe hacer frente en nuestro mundo.

Sobre todo en aquellos ámbitos profesionales que tienden a objetivos fuera del alcance de la acción ordinaria (ayudar, enseñar, curar), en los que el fracaso, más que una posibilidad, es algo frecuente. En estos terrenos es donde, de acuerdo con Perrenoud (2004), la práctica reflexiva presenta una doble utilidad al a) permitir lanzar una mirada lúcida a nuestro propio comportamiento en la acción y distanciarnos de la sensación de fracaso y b) al contribuir a contextualizar nuestra acción, evitando la tentación al fatalismo o la magnificación.

De este modo podremos acercarnos no solo a las condiciones personales (el carácter) o el *habitus* con el que trabajamos, sino también a las repeticiones que conforman y condicionan nuestra posición y actitud ante otras personas y situaciones y que a menudo nos llevan a repetir patrones y caer en los mismos errores. Solo así podremos obtener un tipo de conocimiento útil que no solo será teórico, será también experiencial. Desarrollaremos una singular inteligencia práctica que nos permitirá abordar la complejidad con mayor seguridad y eficacia. De esa forma estaremos en condiciones de desarrollar alternativas

que mejoren nuestras competencias profesionales y, posteriormente, enriquecer las disciplinas a las que pertenecen.

Bibliografía

- Adler, P.A. y Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina (Coords.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-170). Gedisa.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-ciencia social*, 9, 58-68.
- Bolívar, A., de la Cruz, J. y Domingo, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Ediciones de la Universidad de Granada.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and Current Situation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Borderías, C. (1991). Las mujeres, autoras de sus trayectorias personales y familiares: a través del servicio doméstico. *Historia y Fuente Oral*, 6, 63-100.
- Bourdieu, P. (1985). *La ilusión biográfica*. Anagrama.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical times. *Narrative Inquiry*, 10, 51-73. <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*, vol. IV. Gedisa.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1994). Personal experience methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Handbook of qualitative methods*. Sage.
- De Miguel, J. (1996). *Auto/biografías*. CIS. Cuadernos Metodológicos.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: An Overview. *Qualitative Social Research*, 12(1), art. 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative and reflexivity. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *The handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Sage.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, 12, 1-21.
- Fraser, R. (1979). *Blood of Spain: An oral history of the spanish civil war*. Pantheon.
- Fraser, R. (2023). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros: Historia oral de la guerra civil española*. Editorial Crítica.
- Galindo, J. F. (2013). La historia interna. La biografía de una tesis doctoral cualitativa. *Trabajo y sociedad*, 20, 21-43.
- Gamella, J. F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Editorial Popular.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, J. y Ochoa, C. (2014). El giro narrativo en España: Investigación y Formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829.
- Gorichanaz, T. (2017). Auto-hermeneutics: A phenomenological approach to information experience. *Library & Information Science Research*, 39, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2017.01.001>
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38, 99-106.
- Hayano, D. (1982). *Poker faces: the life and work of professional card players*. University of California Press.
- Hernández, F. y Rifà, M. (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Hernández, J. M. (1999). Auto/biografía. Auto/etnografía. Auto/retrato. *Ankulegi*, 0, 53- 62.

- Jules-Rosette, B. (1975). *African apostles: Ritual and conversion in the church of John Maranke*. Cornell University Press.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D. J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Ediciones Megazul-Endymon.
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. Joaquín Ortiz.
- Llobera, J. R. (1990). *La identidad de la antropología*. Anagrama.
- Marinas, J. M y Santamarina, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Debate
- Marsal, J. F. (1969). *Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*. Editorial del Instituto Torcuato Di Tella.
- Mercadé, F. (1982). *Cataluña: intelectuales políticos y cuestión nacional*. Península.
- Montagud, X. (2022). From this side of Pyrienees: An overview of autoethnography in Spain. *Forum: Qualitative Social Research*, 23(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3817>
- Noy, C. (2003). The Write of Passage: Reflections on Writing a Dissertation in Narrative Methodology. *Forum Qualitative Social Research*, 4(2), art. 39. <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.712>
- Pecharroman, B. (2003). Un ejercicio autoetnográfico como reflexión sobre la emigración vasca a los Estados Unidos. *Ankulegi*, 7, 57-68.
- Pensonau-Conway, S. y Toyosaki, S. (2011). Automethodology: Tracing a home for praxis oriented ethnography. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, 10(4), 378-399. <https://doi.org/10.1177/160940691101000406>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración, T 1, Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ediciones Cristiandad.

- Romani, O. (1983). *A tumba abierta: Autobiografía de un grifota*. Anagrama.
- Ronai, R. C. (1992). The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher. En C. Ellis y M. Flaherty (Coords.) *Investigating subjectivity* (pp. 102-123). Sage.
- Ronai, R. C. (1995). Multiple reflections of child sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(4), 395-426.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Schön, D (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vallés, M. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: La trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Empiria*, 29, 177-198. <https://doi.org/10.5944/empiria.29.2014.12945>
- Valles, M. y Baer, A. (2005). Qualitative Social Research in Spain: Past, Present, and Future. A Portrait. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), art. 18. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.15>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Velasco, H., García, F. J. y Díaz, A. (Coords.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta Ediciones.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere.

2. LO QUE LAS NARRATIVAS SOBRE LAS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESVELAN SOBRE OTROS SENTIDOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

— **Fernando Hernández-Hernández**
Universitat de Barcelona

1. Introducción

Este capítulo afronta las relaciones entre la promoción del pensamiento crítico y las estrategias relacionadas con la investigación narrativa a partir de una investigación en la que nos preguntamos ¿cómo abrir un proceso de indagación en torno a cómo los estudiantes universitarios piensan sobre su aprendizaje? Esta pregunta fue el origen del proyecto TRAY-AP¹ que nos ha llevado a escribir 50 trayectorias de aprendizaje con otros tantos estudiantes de diferentes grados. En las cuatro conversaciones que tuvimos con este grupo de estudiantes pusimos en juego la realización de trayectorias visuales y orales, un diario de aprendizaje y la escritura compartida de un relato que proyectaba su trayectoria de aprendizaje. Todo ello para dialogar con sus concepciones, estrategias y contexturas de aprendizaje. También sobre su relación con los dispositivos digitales a la hora de aprender. De todo esto ya hemos hablado en diferentes publicaciones. Para este capítulo, el foco está puesto, después de hacer una revisión sobre cuatro pers-

1. Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos / TRAY-AP. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación (PID2019-108696RB-I00), 2020-2022: <https://esbrina.eu/es/2020/09/25/trayectorias-de-aprendizaje-de-jovenes-universitarios-concepciones-estrategias-tecnologias-y-contextos-2/>

pectivas posibles de la noción de «crítica» y de un apartado en la que exploramos las relaciones entre los dos ejes que articulan esta publicación, en dos modos de pensamiento crítico que se han desplegado en TRAY-AP. Para ello, se da cuenta de cómo la experiencia de los encuentros y la escritura colaborativa de las trayectorias de aprendizaje que han tenido lugar en TRAY-AP se articuló como un dispositivo de pensamiento crítico que les/nos permitió expandir modos de conocimiento de sí, reconfigurar nuestras posiciones, abrirnos hacia lo no pensado y plantear líneas de sentido sobre lo que podría ser un aprender «otro» en la universidad.

2. Poner en contexto la noción de «pensamiento crítico»

El concepto «crítica» y sus derivados (crítico y criticidad, sobre todo) se utilizan ampliamente de diferentes maneras y finalidades y en diversos contextos. Esta multiplicidad a menudo puede vaciarlo de significado, como resalta Susan Talburt (2005) cuando señala que estamos en un periodo en el que

la palabra «pensar» está cada vez más vacía de significado, (donde) el pensamiento crítico tiene tantas acepciones como pronunciamientos y pensar está cada vez más alejado de nuestro deseo, [...] tal vez es urgente detenerse en la dimensión política del que significa pensar. (p. 32)

Consciente de este panorama, en esta sección exploro algunos significados que ayuden a delimitar lo que sería un compromiso epistemológico con el concepto «crítica» en diálogo con la revisión llevada a cabo por Rogério Tilio y Claudia Hilsdorf Rocha (2024), quienes delimitan esta noción desde cuatro perspectivas.

La perspectiva liberal utiliza como noción clave la de «pensamiento crítico», donde la criticidad se focaliza exclusivamente en el individuo, que concentra todos los esfuerzos necesarios en el «distanciamiento crítico». Desde esta perspectiva, ser crítico/crítica significa utilizar habilidades cognitivas que permiten una percepción distanciada del

fenómeno al que nos acercamos. El fundamento de esta aproximación es que para comprender un fenómeno de forma crítica, debemos distanciarnos de él, ya que la proximidad podría interferir en nuestra comprensión. Este concepto guía una idea muy extendida del pensamiento crítico en la vida académica y social que pone el foco en la capacidad del individuo para distanciarse del fenómeno con el fin de ver sus diferentes facetas y permitirle una argumentación más convincente. Se basa en un ideal de objetividad que se sustenta en la supuesta neutralidad de un sujeto observador que está desapegado del objeto observado y que, a menudo, adopta una posición descontextualizada para garantizar la claridad analítica. Aunque no se puede negar la aparente coherencia de esta perspectiva, no tiene en cuenta las subjetividades, las diferencias, las desigualdades, las relaciones de poder y los conflictos inherentes a las relaciones y posiciones sociales que ocupan los diferentes actores sociales. Este enfoque, apuntan Tilio y Hilsdorf Rocha (2024), se sostiene en una visión ingenua, ya que considera que cualquier individuo puede distanciarse de un fenómeno y que ese distanciamiento se produce de la misma manera en todas las personas, a pesar de sus diferentes subjetividades e inserciones sociales. Esta perspectiva es la que sustenta un sentir mayoritario sobre el pensamiento crítico que circula en la educación escolar y la academia.

La perspectiva del modernismo emancipador entiende que la función de la teoría crítica (vinculada, sobre todo, a la escuela de Frankfurt) es revelar a los oprimidos la ideología dominante del opresor y, a través de la toma de conciencia de las estructuras opresoras, resistirla y emanciparse. Esta perspectiva se guía por las teorías sociales (neo) marxistas que se ocupan de cuestiones sociales como la desigualdad, la injusticia, la dominación y la opresión. La relevancia de esta concepción de «crítico» es notoria, ya que los discursos hegemónicos que circulan socialmente están impregnados de ideologías relacionadas con los sistemas ideológicos constituidos con una apariencia naturalizada. Esta naturalización puede atenuar su carácter opresivo, de modo que los oprimidos ni siquiera lo perciben. Por lo tanto, esta concepción de lo «crítico» desempeña un papel fundamental en la concienciación de los sujetos y en cualquier reflexión que pretenda

ser crítica. Sin embargo, como señalan Tilio y Hilsdorf Rocha, hay que evitar caer en la trampa de reducir los problemas sociales a la división de la sociedad entre dominados/oprimidos y dominadores/opresores y considerar a las clases sociales de manera homogénea y como la única categoría determinante de las diferencias. Las hegemonías sociales y las relaciones de poder se articulan también en la (inter) relación entre clase e interseccionalidades de raza, género, sexualidad, edad, profesión, vida familiar, religión, formación académica, etc. De aquí que no se pueda olvidar que las subjetividades operan en (inter) relaciones que no son homogéneas y que tanto las formas de opresión como los modos de resistencia tienen lugar en función de los lugares sociales que ocupan los sujetos además de la clase social. Lo que lleva a considerar que la pertenencia a una clase social no homogeneiza a los sujetos. Por ello, la importancia de considerar que esta perspectiva, en su crítica de la ideología dominante, contribuye a la construcción de parte del concepto de «crítico», pero no da cuenta de toda su complejidad.

Las perspectivas poscolonial y queer definen la crítica como la capacidad de abordar las diferencias basándose en prácticas problematizadoras con la finalidad de construir significados situados socio-históricamente. Esta perspectiva de doble vía incorpora elementos de las concepciones anteriores, puesto que reconoce que abordar las diferencias requiere una cierta distancia que permita una diversidad de argumentos, una comprensión situada del fenómeno y el reconocimiento de la omnipresencia de las relaciones de dominación y opresión cuando se habla de diferencias. Una crítica a esta perspectiva es su relativismo, pero este es también, consideran Tilio y Hilsdorf Rocha (2024), su punto fuerte. Pues toda interpretación es relativa a los marcos culturales que son constitutivos del significado y creer y defender el objetivismo contradice el concepto de crítica que sostienen quienes se vinculan a esta perspectiva. Es importante matizar que «relativo a» no significa que sea aleatorio, sino que los modos de comportamiento son relativos a una comprensión cultural y cambian junto con los cambios culturales. Pero los marcos culturales no cambian por meras decisiones individuales o colectivas. Las interpretaciones, incluidas las

científicas, son relativas a las agendas cambiantes de la investigación (los conceptos, así como los programas de investigación tienen historias y contextos). De aquí que la producción de conocimiento sea relativa a las preguntas que se plantean en un momento y una cultura específicos y a las respuestas que se reconocen como suficientes y posibles. El relativismo no significa «opinión», «conjeturas» o «todo vale». Por eso, problematizar y comprometerse con las diferencias requiere de subjetividades fundamentadas y éticas para llevar a cabo el análisis interpretativo, la investigación, la docencia y las vidas en lo social.

La perspectiva de la proximidad crítica (Sousa Santos, 2013) establece puentes con las ideas de crítica como práctica problematizadora y compromiso con las diferencias, pero pone el énfasis en que la mirada crítica no debe «alejarse del fenómeno, sino acercarse cada vez más a él, sumergiéndose en él para comprenderlo mejor, pero sin perder la autonomía para pensar críticamente» (Tilio, 2019, p. 28). Este concepto corrobora la idea del investigador, el docente y el estudiante inmerso en el mundo que actúa en el mundo sin distanciarse de él. El hecho de formar parte del mundo, de mezclarse con los temas que analiza, caracteriza su compromiso con las diferencias.

Estas perspectivas son cuatro de las posibles², pero pueden servir como carta de navegación para situar los diferentes significados de «crítico» cuando nos acercamos al papel de los enfoques narrativos a la hora de favorecer un pensamiento crítico y emancipador. También para ponernos en alerta sobre los peligros y desafíos que supone juntar estos dos conceptos, que pueden moverse en perspectivas contrapuestas, como sucede cuando el pensamiento crítico llega a la educación escolar y universitaria. Cuando esto sucede, tiende a vincularse, sobre todo, con el razonamiento científico (Ayuste y Trilla, 2024) y con procesos cognitivos y disposiciones implicadas en la interpretación de la información (Holyoak y Morrison, 2005). O con las estrategias

2. Quien tenga interés en relacionar y ampliar este marco con otras perspectivas sobre «lo crítico» en la investigación y la docencia puede revisar la llamada de artículos de la revista *Educational Philosophy and Theory* con el título «Critical Times? Conditions, constraints, and cooptions in contemporary educational critique» <https://www.norrageducation.org/critical-times-conditions-constraints-and-cooptions-in-contemporary-educational-critique/>

apuntadas por Facione (1990): a) la interpretación, b) el análisis, c) la evaluación, d) la inferencia, e) la explicación y f) la autorregulación, así como disposiciones como la indagación, la apertura y la imparcialidad. De aquí que el pensamiento crítico, desde su encarnación en las instituciones educativas, tenga sobre todo la consideración de una capacidad cognitiva de alto nivel vinculada a un proceso activo de análisis de opciones, combinación de ideas y asunción de desafíos para establecer conexiones y evaluación de los pasos dados para llegar a conclusiones y respuestas razonables. Pero con esta concepción del pensamiento crítico ocurre, como indica Amador Fernández Savater (2025), que la palabra crítica pretende informar, concienciar, revelar, pero no toca los cuerpos. Deja las cosas tal y como estaban. Denuncia, señala, cancela, pero permanece presa de lo criticado (en cursiva en el original), sin señalar vías de salida, otros caminos posibles, nuevos puntos de partida. Resulta previsible: convence a los ya convencidos, seduce a los ya seducidos, se cuece en su propia salsa. Es una lucidez impotente. Lo que puede girar las cosas es algo distinto. Otro lugar para hablar, desde el que hablar, capaz de propiciar otra escucha. Otra posición de enunciación, otra cultura política, otra sensibilidad.

Una posición que reclama otro lugar de enunciación vinculado a espacios y encuentros en los que se generen relatos, otros en los que sea posible pensar y narrarse en compañía para generar otros modos de relacionarse.

3. Pensar las relaciones del pensamiento crítico con la perspectiva narrativa (y sus métodos)

El papel de la narración en la educación ha adquirido relevancia como una estrategia que puede contribuir a mejorar las habilidades de pensamiento crítico (Cooper, 2000; Maftuna Bakhtiyorovna, 2024). Las historias no solo son una forma de entretenimiento, sino que también sirven como herramientas de comunicación y aprendizaje. Al involucrarse con las narrativas, se supone que los estudiantes pueden explorar diferentes perspectivas, analizar sus decisiones o las de los

personajes de las historias y reflexionar sobre las implicaciones de dichas decisiones. La implicación emocional y cognitiva que evoca la narración permite una reflexión más profunda y significativa con el tema de estudio o problemática en la que se quiere intervenir.

Existe una extensa bibliografía que vincula estrategias para la investigación narrativa con aproximaciones, directas o indirectas, sobre el pensamiento crítico: narrativas digitales (Zarei et al., 2021), narrativas evaluativas (Cooper, 2000), narrativas personales (Alban-Vera, 2025), narrativas de vida (Rodríguez Díaz et al., (2025), historias ficticias y estudios de caso (Nivedita, 2025), escritura reflexiva autobiográfica (Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, 2016), ensayo narrativo (Ruiz Juri, 2022), cartografías visuales (Hernández-Hernández et al., 2024) líneas y trayectorias de vida y diarios de campo (Hernández-Hernández y Correa Gorospe, 2024), entre otros. En esta relación, la narrativa se vincula con un proceso de indagación que posibilita modos de «comprender y conocer el mundo cotidiano, o sus actividades en investigaciones de campo» (Castaño-Gaviria y Guisao-Gil, 2022, p. 91). Las narrativas escritas, orales y visuales se presentan como un material que puede ayudar los estudiantes y docentes a identificar, analizar, interpretar y reflexionar sobre diferentes perspectivas relacionadas con enfoques, casos, temas.... A través de la lente de las narrativas, los estudiantes o los integrantes de otros colectivos pueden involucrarse con los textos de una manera más significativa e incluso forjar conexiones con otros contextos y situaciones. Al implicarse, pueden ampliar su comprensión de la cuestión sobre la que están indagando. Además, el uso de narrativas puede promover espacios de encuentro donde estudiantes y docentes compartan opiniones y debates, dando lugar a nuevos desplazamientos en el amplio paraguas del pensamiento crítico. Es lo que sucede en la investigación que se presenta en el siguiente apartado.

4. Cómo las estrategias narrativas se cruzan con el pensamiento crítico en una investigación sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios

La finalidad primera del proyecto TRAY-AP ha sido posibilitar y explorar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes de educación superior para comprender, inicialmente, sus concepciones, estrategias, contextos y relaciones con las tecnologías virtuales. Luego entró el papel del cuerpo, la excepcionalidad, los afectos, la ética relacional y la indeterminación (Hernández-Hernández y Correa Gorospe, 2024). El proyecto adoptó una perspectiva de investigación participativa e inclusiva, lo que significa, como señala Melanie Nind (2014), incorporar un conjunto de conceptos y métodos que podían estar orientados y activados por los colaboradores. Es por eso por lo que la investigación inclusiva busca «involucrar a personas, que de otro modo serían vistas como sujetos de investigación, como instigadores de ideas, diseñadores de la investigación, entrevistadores, analistas de datos, autores, divulgadores y usuarios» (Walmsley y Johnson, 2003, citado por Nind, 2014, p. 3). Esto supuso llevar a cabo una investigación que desactivara la noción de «investigado» y la dualidad investigador-investigado junto a la relación de poder que comporta (Phillips et al., 2013). Por eso, los jóvenes entraron a formar parte de una relación investigadora como colaboradores.

Este posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético conllevó el despliegue de un cuidadoso marco de colaboración basado en una ética relacional y en acto (Guillemin y Gillam, 2004) que presta atención a lo que sucede y afecta en la relación. Lo que planteó un reto y una oportunidad para llevar a cabo una investigación que fuera educativa para todos los implicados. Un facilitador de este proceso fue la adopción de una perspectiva narrativa, las trayectorias de aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018; Sefton-Green, 2017) y diferentes estrategias narrativas —a las que me refiero a continuación— como posibilitadoras de encuentros y de un pensar crítico sobre los sentidos del aprender, sus condiciones y contextos. Todo ello desde una toma

de conciencia del valor de pensar sobre los sentidos del aprender y de cómo y dónde se aprende en compañía.

Las trayectorias de aprendizaje son una modalidad de investigación narrativa que pone el foco en la interrelación entre aprendizaje, identidad y capacidad de acción (*agency*) desde una amplia concepción del aprendizaje en la que incluye contextos de educación formal y zonas de trabajo y aprendizaje en la vida cotidiana. En el proyecto *Learning Lives*, Biesta et al. (2009) indagaron sobre lo que el aprendizaje «significa» y «hace» en la vida de las personas adultas. Desde un planteamiento similar, Erstad et al. (2009) investigaron las historias personales y las proyecciones de futuro de un grupo de jóvenes a partir de crear narrativas del yo (*narratives of the self*) y cómo estas narraciones son clave en la producción de conocimiento. Con estos antecedentes, en TRAY-AP, la noción de trayectoria de aprendizaje nos ofreció una serie de referentes analíticos para para indagar sobre las narrativas de los jóvenes universitarios a lo largo de tiempos y contextos de aprendizaje.

Para llevar a cabo esta investigación, convocamos a 50 estudiantes, 28 de universidades de Cataluña y 22 de la del País Vasco. 30 fueron mujeres y 20 hombres (que constituyen un 55,6 % y 44,4 %, cerca de la distribución observada en las universidades españolas en 2019-2020). De este grupo, siete tenían características excepcionales (14 %). Exploramos y construimos con ellos sus trayectorias de aprendizaje, poniendo especial atención a sus experiencias de aprendizaje tanto dentro como fuera de las instituciones de enseñanza. Con cada colaborador realizamos cuatro encuentros y en cada uno de ellos activamos una estrategia narrativa. En el primero, compartimos los objetivos de la investigación y dialogamos a partir de un texto en el que se recogían opiniones y datos sobre los colaboradores extraídos de los medios de comunicación y de publicaciones científicas. En el segundo, compartieron una reconstrucción de sus vidas de aprendizaje a través de narrativas textuales, multimodales o rizomáticas. El tercer encuentro se centró en dialogar sobre un diario de campo en el que habían recogido momentos, métodos, herramientas y estrategias relevantes en su aprendizaje diario.

Finalmente, en el cuarto, los investigadores compartieron un borrador a partir del cual se realizó la versión final de cada trayectoria de aprendizaje. Todas las reuniones se grabaron en audio y se transcribieron. Como señalaron algunos de los colaboradores, esta forma de encuentros, en los que se generaban modos diferentes de narrarse a partir de una doble pregunta —¿cómo aprendes? Y ¿dónde aprendes?— no la habían experimentado con anterioridad. Por ello, seguramente, como escribe bell hooks (2010), en estos encuentros se activó un sentido del pensamiento crítico vinculado a

descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas —encontrar las respuestas a esas eternas preguntas del niño inquisitivo— y luego utilizar ese conocimiento de manera que te permita determinar lo que más importa. (p. 9)

A continuación, presento dos líneas de sentido en las que se trenza la relación entre la narrativa de las trayectorias de aprendizaje con dos características del pensamiento crítico: la conciencia de sí y la experiencia de narrarse.

5. El despliegue del pensamiento crítico vinculado a la conciencia de sí (*self-awareness*)

En la investigación de TRAY-AP no se indagó en torno al lugar del pensamiento crítico en las trayectorias de aprendizaje. Sin embargo, al preparar este capítulo, se hizo evidente, al volver sobre las diferentes modalidades narrativas que reconstruyen situaciones de aprendizaje del pasado, que ese «darse cuenta» se relaciona con lo que podemos entender como una modalidad de pensamiento crítico: la conciencia de sí. La conciencia de sí (*self-awareness*) es más que una disposición metacognitiva o una finalidad del aprendizaje socioemocional. Duval y Wicklund (1972) señalaron en su día que la conciencia de sí se despliega en dos dimensiones: la autoconciencia subjetiva, que es un estado de conciencia (un darse cuenta) en el que la atención se centra

en acontecimientos externos a la persona, y la autoconciencia objetiva, que se centra exclusivamente en uno mismo. Esta disyuntiva puede tomarse en consideración; sin embargo, en las manifestaciones de los estudiantes que participan en TRAY-AP se entrelazan y se constituyen mutuamente. En relación con las perspectivas apuntadas en la primera parte, esta modalidad de pensamiento crítico se puede relacionar con la tercera, en la medida, y cito lo ya referido, «la producción de conocimiento (es) relativa a las preguntas que se plantean en un momento y una cultura específicos, y a las respuestas que se reconocen como suficientes y posibles». La visión predominante del pensamiento crítico de algunos estudiantes de TRAY-AP está vinculada al reconocimiento de las diferencias y de las situaciones.

Un ejemplo que concreta cómo se despliega el pensamiento crítico mediante una conciencia de sí situada y diferencial lo apreciamos en la reflexión que hace Marc —un estudiante de Física— sobre lo que le ha aportado participar en TRAY. Marc considera que las conversaciones que mantuvimos configuran un espacio de reapropiación y de ruptura que le provoca resonancias y le permite momentos de reflexividad que le (nos) ayudan a entrar en su trayectoria y dialogar con ella. Una reapropiación en la que Marc sitúa la relevancia del conocimiento de sí en los siguientes términos:

Yo creo que el hilo conductor ha sido que hemos partido de lo que yo había vivido. Estas sesiones también han servido para disgregar temporalmente mi entorno del yo y poder analizar cuáles han sido los puntos de contacto, pero desde una perspectiva. Entonces, por eso, yo lo dejaría así, en el sentido de un entorno que en ese momento no está estrictamente ligado, pero ha tenido mucha influencia, si lo miras con perspectiva sobre el yo.

Reflexión que lleva a Marc a situar el «aprender sobre sí» en la relación con el otro-investigador:

A mí me han servido estas sesiones para tomar conciencia, [pues creo] que al final nos hemos puesto de acuerdo en qué era lo que quería decir

aprender. Al final, valga la redundancia, me ha servido para aprender más sobre mí mismo. A menudo he hablado de todas las cosas que he aprendido de mi entorno, pero, a veces, también es complicado conocerse a uno mismo [...]. Pero creo que me ha servido para explorarme..., y también tus aportaciones me han ayudado a darle forma.

Lo que Marc evidencia en su recapitulación permite plantear un sentido del pensamiento crítico que interroga su objeto de estudio —en este caso, su participación en la investigación— haciendo preguntas y pensando profundamente sobre cómo funciona para, con ello, dar sentido a sí mismo y a las relaciones de aprender que habita y le habitan. Se genera así un extrañamiento que Gabriela Hens Spalla (2024) considera que «permite ver cada suceso y cada objeto como si fuera la primera vez» (p. 10). Si el suceso fue la experiencia de narrarse en la investigación de TRAY-AP, el sentido de conciencia de sí también se despliega en Maitene, una estudiante de Educación Primaria, cuando recapitula sobre el valor que ha tenido para ella ser parte de la investigación:

Hay cosas que en las conversaciones que hemos tenido que igual sí que lo llevaba pensado, pero hasta que no he estado aquí hablando contigo no me he dado cuenta de que sí que era lo que pensaba o lo que sentía y que pienso igual que lo que has dicho. Es que yo creo que..., no sé, todo el mundo debería hablar de estas cosas.

Tanto en Marc como en Maitene, la toma de conciencia de sí se despliega en el cruce entre la reflexión sobre el sentido (concepción) que le dan al aprender, el aprendizaje de sí (autoconocimiento) y las aportaciones del investigador (relación). Silvia y O'Brien (2004) explican que «sin autoconciencia, las personas no podrían adoptar las perspectivas de los demás, ejercer el autocontrol, producir logros creativos o experimentar orgullo y alta autoestima» (p. 475). En otras palabras, en TRAY-AP los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las percepciones de los demás para crecer y aprender. Este reconocer las posiciones de los otros es

una característica del pensamiento crítico y se generó habitando un tiempo para pensar en compañía y desde la posición de colaborador (el que trabaja con) que se desplegó en la investigación.

6. El pensamiento crítico vinculado al valor de la experiencia de narrarse

Han (2023) y López Mondéjar (2024) nos recuerdan que habitamos un tiempo histórico en el que la capacidad para narrarse de los seres humanos ha disminuido. Estos autores apuntan diagnósticos sobre el presente que, en el caso de Lola López Mondéjar, lo caracteriza en los siguientes términos:

Atrofia de la capacidad narrativa, huida del pensamiento crítico, rechazo del contacto a favor de una búsqueda de la satisfacción inmediata: el individualismo neoliberal y el mundo digital nos alejan de lo que considerábamos la condición humana. ¿Somos hoy, pues, menos humanos? (p. 17)

Por su parte Han (2023) señala que vivimos «en un vacío narrativo, que se manifiesta como desorientación y carencia de sentido» (p. 11) en el que «estamos perdiendo cada vez más el don de escuchar» (p. 24). Lo que deviene en «[...] ausencia de capacidad narrativa que mutila también la reflexividad y deja al individuo impotente ante un malestar al que la sociedad de consumo ofrece mil posibilidades de solución» (López Mondéjar, 2024, p. 18). Y cuando se pierde la capacidad de narrarse y de abrirse a la escucha, la posibilidad del pensamiento crítico se diluye.

Ante esta realidad, la propuesta de TRAY-AP ofrecía a los colaboradores unos encuentros en los que al pensar sobre sus trayectorias de vida de aprendizaje, podían narrarse. Lo que significaba atreverse a poner sus vidas en relatos. Y hacerlo en un modo de relación en el que la escucha de sí y el saberse escuchado por otro potenciaba el valor de la narración. Con lo que se creaban unas condiciones en las que,

como señala Han (2023), «hace falta que se escuche atentamente y se preste una atención concentrada» (p. 16). Pero no solo de manera unidireccional, pues, como nos recuerda de nuevo Han, para «narrar y escuchar con atención se requieren mutuamente» (p. 23). De aquí que el tiempo de cada uno de los cuatro encuentros fuera posibilitador de una comunidad narrativa de «personas que se escuchan con atención» (Han, 2023, p. 23). Y con un tiempo de dedicación a la escucha —de casi 5 horas entre los cuatro encuentros— que reconocía que «para narrar hace falta un estado de relajación» (p. 23). Un tiempo de calma que fue más necesario que nunca, pues casi todos los encuentros tuvieron lugar durante la pandemia de la COVID.

Por ello, la importancia de resaltar que en los encuentros con los colaboradores —y así lo manifestaron muchos de ellos—, los estudiantes no se limitaron a «contar a otros (su) experiencia subjetiva, sino también a crearla internamente, tomar consciencia silenciosa de (su) historia, otorgarle un sentido siempre incipiente, que se modifica con los años» (López Mondéjar, 2024, pp. 27-28). Esto se aprecia cuando algunos estudiantes señalaron que lo más importante había sido poder reflexionar y compartir sus experiencias y sentidos sobre sus modos de aprender en los que nunca habían pensado. Y hacerlo, como señala López Mondéjar (2024), contextualizando sus historias y caracterizando a los personajes incluyendo «acontecimientos relevantes como el porqué, el cómo, y las interacciones entre los protagonistas, así como las consecuencias del hecho y la anticipación» (p. 23). Uno de los campos en los que el aprender a narrarse adquiere relevancia, y que se ha reflejado en los encuentros de la investigación de TRAY-AP, tuvo lugar cuando los colaboradores ponían nombre a sus experiencias de aprender. Poner nombre supone resignificar la experiencia en la medida en que la fija en la narración, dándole un sentido que le hace reconocerse en la reflexión sobre el hacer. Es lo que acontece con Lisa, estudiante de Arquitectura, cuando dice:

Este proyecto me ha hecho plantearme cosas que no me había planteado, y explicar cosas... Ha habido momentos en los que tú me decías

una cosa que a mí me parecía muy lógica, y es como ¡wow! [...]. Estas aportaciones que tú me dabas en plan «pues aquí has aprendido por repetición», «aquí no sé qué», «aquí tal», todo esto me ha servido mucho para reflexionar de verdad sobre en qué momentos estaba aprendiendo, cómo lo hacía y cómo darles valor. Y creo que esto sí que se ha repetido en diferentes momentos.

Lluís es un estudiante que cuando participó en la investigación cursaba Geología y Bellas Artes. En los diferentes momentos de su extenso relato, Lluís articula una narración a partir de un dibujo que proyecta una espiral en la que recoge circunstancias de su trayectoria de aprendizaje. Las escenas que jalona desde las primeras etapas de su vida ayudan a comprender cómo aprende, se adapta, reacciona, se revela, se autoriza, se conforma o se resiste en este tránsito constante entre una posición subordinada en la que es colocado al iniciar la educación reglada y la autoría que reclama a partir de sus tentativas de dirigir su trayectoria de aprendizaje. Es por eso que la experiencia de narrarse en una situación de escucha tiene para Lluís un doble sentido. Por una parte, la importancia de apelar a la memoria para constatar la importancia que la «recuperación» tiene en el modo de aprender de Lluís. Por otro, darse cuenta de que los rastros que las diferentes experiencias de aprendizaje han ido dejando no solo en su modo de aprender «cosas», sino de relacionarse con el mundo cuestionándolo. Todo ello en un constante aprender de sí.

Realmente me ha venido bien esta experiencia, en el sentido de que me ayuda a acordarme de cosas que tenía un poco olvidadas. A menudo me encuentro con que hay cosas que ya tenía olvidadas [...]. Ha sido para darme cuenta de cómo aún me repercuten cosas que pensaba que ya estaban olvidadas...el hecho de interpretarlas y usarlas para entender qué es lo que estaba ocurriendo en esos momentos y ahora también, tanto a nivel de mi entorno como en mí mismo. [...] Me despierta la antena de fijarme en que realmente hay cosas en las que se puede seguir aprendiendo. Siempre va bien repasar algo y cuestionarlo de tanto en tanto.

Ese «siempre va bien pensar y repasar y cuestionarlo de tanto en tanto» al que se refiere Lluís es el sentido del pensamiento crítico que se vincula a su experiencia de relatarse no terminó con la investigación. Se mantuvo en el tiempo. Cuando preparamos la edición de las 50 trayectorias le compartí la versión final de la suya que contenía las modificaciones que él había planteado. Como respuesta envió el siguiente texto para completar la parte final de la espiral y para explicar cómo se veía cuando participó en la investigación y cómo lo hacía ahora, con perspectiva, sobre lo que en su día compartió.

Dejé al final de la cartografía visual varias preocupaciones mías y de la gente de mi entorno y de mi edad. A pesar de creer que ya las habíamos asumido en etapas escolares tempranas, estas evidenciaban sus carencias en dinámicas sociales y grupales. Esta etapa universitaria es, por lo tanto, un regreso a la etapa educativa primera, donde querría hacer un símil del aprendizaje infantil con las ruedecitas de una bicicleta; es una limitación que da un entorno seguro para iniciar un aprendizaje, pero no hay que olvidar que la finalidad es que algún día uno se capaz de ir sin ruedecitas.

Al identificar estas carencias que compartíamos, entramos en un aprendizaje colectivo donde desaprendimos a ir en la bicicleta de ruedecitas para poder pedalear bien. Como cuando uno aprendía a tocar el Fa de la flauta con la mano que no tocaba y se te hacía más difícil tocar las canciones. Algunos compañeros expresaban que, rondando los 23 años, aún no se sentían adultos, incluso ahora con trabajo y habiéndose mudado. Concluimos que esas «ruedecitas» nos permitieron ir en bici, y a la vez nos lo impidió, estancando nuestro aprendizaje.

Por eso, los encuentros de TRA-AP han posibilitado también una oportunidad para aprender a narrarse uniendo «elementos biográficos en un relato donde se busca un sentido» (López Mondéjar, 2024, p. 3). Y aprender a narrarse ha sido una estrategia de pensamiento crítico que los estudiantes han desplegado en los encuentros de TRAY-AP.

7. Para seguir con la conversación: situar por el pensamiento crítico desde las narraciones que reconfiguran las subjetividades

Desde que Bruner (1990) planteó que los seres humanos construimos la subjetividad (cómo nos pensamos) y la realidad (cómo pensamos el mundo) a través de relatos, se ha desarrollado, desde diferentes ámbitos disciplinares y profesionales, una fecunda línea de indagación bajo el paraguas de la perspectiva narrativa (Conelly y Cladinin, 2000). Dado que una parte de mi biografía académica está vinculada a esta corriente, en este capítulo he tratado de relacionarla con el pensamiento crítico, entendido más allá de un proceso (meta)cognitivo o un trayecto hacia la transformación (personal y social) como «crítica reparadora». Noción que proviene de los estudios *queer* y de los enfoques poscríticos (Anker y Felski, 2017) y que presta atención a los movimientos en los relatos para evitar que las narrativas dominantes eclipsen subjetividades alternativas y formas de existencia. Esta posición entrelaza el pensamiento crítico y los métodos narrativos para abordar de manera problematizadora la subjetividad y voluntad de «estar con los problemas» (Haraway, 2016).

Desde la perspectiva narrativa, o con las estrategias narrativas si se quiere reducir el foco, la finalidad de vincularlos a las demandas de un pensamiento crítico no es estrictamente generar conocimiento, sino un texto, un modo de decir(se) que alguien lee o escucha. Y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación esencial: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no es tanto capturar la realidad como desencadenar nuevos relatos. De aquí la importancia de que cuando los métodos narrativos se vinculan con el potencial del pensamiento crítico se tenga en cuenta la necesidad de:

1. Especificar con claridad el sentido de «crítica» al que nos acogemos. Lo que significa usar el calificativo de crítica situándolo en genealogías, vinculaciones y efectos.

2. Aclarar la perspectiva a la que se adhiere la noción de pensamiento crítico, pues:
 - No es lo mismo situarlo en un enfoque cognitivo que en uno reparador.
 - No es el mismo pensamiento crítico el que se vincula con una aproximación distante —bajo la pretensión de objetividad y ponderación— que el que lo hace de manera situado y como parte del fenómeno que trata de comprender e intervenir.
 - No es lo mismo tratar de eliminar los velos de la ideología o de la «falsa conciencia» presentados bajo la apariencia de neutralidad y desde puntos de vista eurocéntricos, que hacerlo desde teorías feministas y poscoloniales (McArthur, 2022).
 - No es lo mismo situarlo vinculado a la teoría del actor-red y a los enfoques «nuevos materialistas» que adoptan la crítica como difracción y asumen la multiplicación de complejidades desde el fenómeno, que centrarse en su reducción a un único mecanismo de ideología o poder, aunque parezca que se desvela lo oculto (Edwards y Fenwick, 2014; Ulmer, 2016).
3. Utilizar métodos narrativos conscientes de las epistemologías y éticas a las que se vinculan. Cualquier método narrativo está cargado de sentido y tiene implicaciones éticas en función de su propósito y de las relaciones de poder que reafirma o cuestiona.
4. Los métodos narrativos pueden ser transformadores no solo en la dirección apuntada por la perspectiva del «modernismo emancipador», sino en la de la «crítica reparadora» que invita a problematizar las subjetividades como vía para hacerlo con las estructuras de poder.
5. No perder de vista que el pensamiento crítico también puede abrirse —como una fase que atraviesa un recorrido de reflexión y acción— a activar el sentido de sí a través de relatos que permiten señalar cómo las subjetividades son configuradas en relación con diferentes fuerzas sociales.
6. El cómo la investigación de TRAY-AP se acerca, desde la invitación a narrarse en compañía, a cuestiones no pensadas, relaciones no establecidas y territorios no explorados eviden-

cia cómo se pueden activar modos de pensamiento crítico que van más allá de lo cognitivo y secuencial. Al tiempo que hace patente que la primera transformación comienza por uno mismo.

Michael Foucault (1997) en el texto *Qué es la crítica* se pregunta «cómo no ser gobernados así, por aquello, en nombre de aquellos principios, con tal o cual objetivo en mente y mediante tales procedimientos, no así, no para aquello, no por ellos» (pp. 44-45). En esta frase, la crítica, el pensamiento crítico, adquiere una finalidad que aunque asume la dificultad de no ser gobernando en absoluto, se abre a su posibilidad. Para ello, desplegar la capacidad de narrar(se), de la escucha atenta, de activar el deseo de ser en compañía, de adentrarse en la utopía de otros modos de relación entre los humanos y con lo no humano se abre como un desafío creativo. Siempre, pero hoy más que nunca.

Bibliografía

- Alban-Vera., C. G. (2025). Narrativas literarias en la formación docente: Un enfoque pedagógico para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva en la educación básica. YUYAY: Estrategias, *Metodologías & Didácticas Educativas*, 4(2), 50-61. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v4i2.98>
- Anker, E. S. y Felski, R. (Coords.) (2017). *Critique and postcritique*. Duke University Press.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2024). Pensamiento crítico y pedagogía crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de educación*, 406, 329-351. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of context, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5-24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press.

- Castañó-Gaviria, R. A. y Guisao-Gil, G. S. (2022). Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica. *Folios*, (55). <https://doi.org/10.17227/folios.55-12344>
- Conelly, M. y Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cooper, K. y White, R. E. (2008). Critical literacy for school improvement: An action research project. *Improving Schools*, 11(2), 103-115.
- Cooper, N. J. (2000). The use of narrative in the development of critical thinking. *Nurse Education Today*, 20(7), 513-518. <https://doi.org/10.1054/nedt.2000.0468>
- Duval, S. y Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Academic.
- Edwards, R. y Fenwick, T. (2014): Critique and Politics: A sociomaterialist intervention, *Educational Philosophy and Theory*, 47(13-14), 1385-1404. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2014.930681>
- Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J. y Vasbo, K. (2009). Exploring ‘learning lives: community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2), 100-106.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report*. California Academic Press.
- Fernández Savater, A. (3 de febrero de 2025). Crítica, verdad y profecía: a propósito del discurso de la obispa Mariann Budde. *Contexto y Acción*, 317. <https://ctxt.es/es/20250201/Firmas/48502/Amador-Fernandez-Savater-discursos-Mariann-Budde-Trump-Musk.htm>
- Foucault, M. (1997). What is critique? En J. Schmidt (Coord.), *What is enlightenment? Eighteenth-century questions and twentieth century answers*. University of California Press.
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hens Spalla, G. (2024). *Lonchas, correas y tamagotchis*. Ediciones asimétricas.

- Hernández-Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J. M. y Correa Gorospe, J. M. (Coords.) (2024). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (Coords.) (2024). *Es hora de que hablamos sobre cómo se aprende en la universidad*. Octaedro.
- Holyoak, K. J. y Morrison, R. G. (Coords.) (2005). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. Cambridge University Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 3, art. 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- López Mondéjar, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Maftuna Bakhtiyorovna, S. (2024). Critical thinking: A fundamental skill for modern life. *American Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 29, 241-244. <https://ajird.journalspark.org/index.php/ajird/article/view/1234>
- McArthur, J. (2022) Critical theory in a decolonial age. *Educational Philosophy and Theory*, 54(10), 1681-169. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1934670>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. Bloomsbury Publishing.
- Nivedita, M. (2025). Narratives for Critical Thinking among Undergraduate Students in an ELT Classroom. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 15(2), 171-176. <http://doi.org/10.37648/ijrssh.v15i02.016>
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M. y Gunnarsson, E. (Coords.) (2013). *Knowledge and power in collaborative research: a reflexive approach*. Routledge.
- Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A., E., López Becerra, M. H. y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2025). Narrativas de vida para la construcción del pensamiento crítico y la paz positiva e imperfecta. *REIDOCREA*, 14(08), 102-121.
- Rodríguez Morena, S. y Arbelo Hernández, S. (2016). Narratives in the training of future teachers? *Revista ConVocación*, 6, 77-89.

- Ruiz Juri, M. (2022). The value of narrative in teacher training. *Pedagogía* [Blog of the Blas Pascal University]. <https://pedagogia.ubp.edu.ar/el-valor-de-la-narrativa-en-la-formacion-docente/>
- Sefton-Green, J. (2017). Representing *learning lives*: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 84, 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003>
- Silvia, P. J. y O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: revisiting "the human dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475-489. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.475.40307>
- Sousa Santos, B. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. 14. ed. Cortez.
- Talburt, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En S. R. Steinberg (Coord.) y S. Talburt (Ed. lit.), *Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación* (pp. 25-34). Graó.
- Tilio, R. (2019). Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. En K. Finardi, S. Marte y L. Vidon (Coords.), *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos* (pp. 187-210). Pontes.
- Tilio, R. y Hilsdorf Rocha, C. (2024). Critical Language Education for Radical Social Transformation: Discussions about Literacies, Criticality and Affect in Barbaric Times. *Revista Delta*, 40(1), 1-32. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440157244>
- Ulmer, J. B. (2016) Diffraction as a Method of Critical Policy Analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 48(13), 1381-1394. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1211001>
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. Jessica Kingsley Publishers.
- Zarei, A., Mojtahedzadeh, R., Mohammadi, A., Sandars, J. y Hossein Emami, S. A. (2021). Applying digital storytelling in the medical oncology curriculum: Effects on students' achievement and critical thinking, *Annals of Medicine and Surgery*, 70, 102528. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102528>

3. EL RELATO REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: EL CASO DE LA ASIGNATURA DE OBSERVACIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA

— Marta Sabariego Puig
Universitat de Barcelona

1. Introducción

En el contexto contemporáneo, caracterizado por una sobreabundancia informativa mediada por la tecnología, el consumo y la publicidad, resulta imprescindible que la formación universitaria oriente la construcción de sentido a partir de los datos disponibles. Se trata de favorecer la transformación de la información en conocimiento significativo, funcional y capaz de guiar la comprensión crítica y la acción responsable (Pérez Gómez, 2008). Desde esta perspectiva, la educación superior asume el desafío de desarrollar competencias transferibles a los ámbitos personal, social y profesional del estudiante, promoviendo experiencias de aprendizaje integradoras y con auténtico valor formativo.

El aprendizaje significativo permite comprender, conservar y aplicar estos contenidos en variados contextos (Mayer, 2002; Novak, 2002; Sexton, 2020; Zidi et al., 2024), y se concibe como un proceso que debe ser necesariamente reflexivo (Pérez Gómez, 2008). Esto es así porque implica una disposición intelectual que va más allá de lo rutinario, un pensamiento práctico que permita utilizar el mejor conocimiento y saber disponibles para entender la realidad y tomar decisiones útiles y relevantes. La mediación reflexiva en el aprendizaje enriquece el proceso formativo al integrar dimensiones vivenciales y

emocionales tales como la experiencia, la intuición, las emociones, los valores y la creatividad, y mejora tanto las operaciones cognitivas como afectivas en este proceso.

En consonancia con todos estos principios, el presente capítulo explora y ejemplifica el valor de metodologías de aprendizaje narrativo y (auto)biográfico (Contreras, 2011; Suárez, 2011) como estrategias para robustecer la capacidad reflexiva del estudiantado en torno a su aprendizaje, su proceso formativo y el desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suárez, 2011).

La escritura reflexiva, en tanto que escritura de la experiencia desde una perspectiva autobiográfica (Contreras, 2011), sitúa al alumnado en una relación pensante con lo que hace para aprender con sí mismo, por sí mismo y de sí mismo, permitiendo la interrogación crítica sobre la propia historia, creencias y esquemas de acción. Este ejercicio narrativo propicia la producción de sentido en torno al aprendizaje vivido, favoreciendo la autoevaluación y la emergencia de un pensamiento reflexivo asentado en la práctica. Las narraciones son estrategias formativas que poseen un elevado potencial para generar saberes que resignifican la existencia y orientan la proyección futura del sujeto aprendiz. Además, resultan herramientas eficaces para fortalecer la reflexión crítica en los procesos de aprendizaje y práctica profesional (Romero, 2007; Phan, 2008; Medina et al., 2010; González-Moreno, 2012; Fullana et al., 2013; Sabariego et al., 2019; Kulkarni et al., 2025).

Estas cualidades son fundamentales para sostener prácticas pedagógicas alineadas con un modelo de aprendizaje basado en competencias, especialmente en instituciones universitarias que colocan al estudiantado en el foco del proceso formativo. Un reto que cobra renovada importancia ante el marco regulador vigente, como el Decreto 822/2021, que subraya la centralidad del desarrollo profesional y la capacidad de transferencia y actualización permanente de las competencias adquiridas, habilitando a los y las futuras profesionales para dar respuesta a los desafíos de la práctica en contextos educativos con constante transformación.

1.1. El pensamiento reflexivo en la educación superior

El pensamiento reflexivo (PR) se reconoce como una competencia genérica fundamental en la educación superior con raíces conceptuales atribuidas a Dewey (1933), quien lo definió como una modalidad de pensamiento especializada que fundamenta el aprendizaje basado en evidencia (Moon, 1999). Este tipo de pensamiento es un proceso mental orientado a facilitar la identificación y el desarrollo de enfoques para resolver problemas o llevar a cabo tareas específicas, situándose en el centro del binomio enseñanza-aprendizaje (Villa y Poblete, 2007). Además, el PR está dirigido a la toma de decisiones efectivas y a la resolución instrumental de problemas (Villarini, 2002).

Desde la perspectiva del aprendizaje, el desarrollo de habilidades reflexivas cobra relevancia no solo por su contribución a la adquisición y aplicación de competencias, sino también por su papel en la reformulación del saber, la práctica profesional y la experiencia humana (Fullana et al., 2013). Un progreso sostenido en el pensamiento reflexivo se manifiesta cuando el estudiantado alcanza mayor autonomía para fundamentar criterios, formular juicios críticos, adoptar decisiones acertadas y generar respuestas innovadoras ante interrogantes y desafíos. En la medida en que las y los estudiantes examinan y resignifican sus creencias, filosofías y prácticas, se configuran como agentes activos del aprendizaje permanente en sus ámbitos académico y profesional (Mezirow, 2006).

El desarrollo del pensamiento reflexivo ha sido descrito mediante modelos de «niveles o etapas de reflexión» que constituyen un continuo de profundidad y alcance y que van desde lo descriptivo y técnico hasta lo crítico y creativo (Bain et al., 2002; Grossman, 2008; Kember et al., 2008; Kitchenham, 2008; Phan, 2008; Romero, 2007; Ryan, 2013; Taggart y Wilson, 1996; Van Manen, 1977). Esta progresión implica pasar de relatos simples a procesos mentales complejos que vinculan saber y acción para culminar en la formulación de interrogantes que abren caminos a nuevas interpretaciones de la realidad, la transformación del conocimiento y la innovación en la práctica.

En este estudio se toma como referente el modelo de las 4 R de Ryan (2013), aplicado y adaptado en diversas disciplinas de educación superior y que orienta la actividad reflexiva en el aula a partir de cuatro niveles progresivos (ver tabla 1): informar y responder, relacionar, razonar y reconstruir (Sabariego, 2018).

Tabla 1. Niveles de pensamiento según el modelo de Ryan (2013)

Informar y dar respuesta (*Reporting/Responding*). Es el nivel más básico de reflexión y se identifica cuando las y los estudiantes relatan, son conscientes y deliberan sobre aspectos de su práctica que consideran relevantes. Saber identificar una situación teórica o práctica en la que centrar la reflexión es un elemento esencial para poder desarrollar el proceso reflexivo.

Relacionar (*Relating*). Es el nivel que requiere una reflexión sobre un tema en términos de las propias experiencias previas con el mismo (desde un problema relacionado o en un entorno similar). Las y los estudiantes hacen conexiones del tema desde sus vivencias y conocimientos previos, junto con sus valores y prioridades, y cómo estos se relacionan con los valores y prioridades de otras partes interesadas y de la sociedad en general.

Razonar (*Reasoning*). Es el nivel en el que las y los estudiantes pasan de la evidencia a la razón y son capaces de producir reflexiones más rigurosas: argumentan, consultan la teoría y la literatura relevante para apoyar sus explicaciones y consideran diferentes perspectivas. Entran en juego la explicación y la discusión desde varias posibilidades y, a veces, se tienen en cuenta las implicaciones éticas.

Reconstruir (*Reconstructing*). Es el nivel más alto de reflexión y es el más difícil de alcanzar. Las y los estudiantes demuestran ideas nuevas, toman decisiones específicas sobre la práctica futura: el resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades, la incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades previos.

Las acciones vinculadas exclusivamente con la información son acciones sin ningún pensamiento consciente sobre lo que se está haciendo, mientras que la relación se refiere a una comprensión más profunda de los conceptos al vincularlos con otros aprendizajes (Bermúdez y Felletti, 2021). El razonamiento implica participar en actividades cognitivas y afectivas que conducen a nuevas perspectivas y a una apreciación más profunda (Rodgers, 2002). La reconstrucción es el nivel más alto de reflexión que conduce a la transformación de la perspectiva inicial.

Este marco invita a una reflexión sobre el qué se aprende, cómo se aprende y de qué manera se reconstruye lo aprendido, constituyendo una guía esencial para la formación reflexiva en el ámbito universitario. Los niveles también funcionan como indicadores para evaluar el desarrollo del pensamiento reflexivo en el estudiantado abarcando tres dimensiones: primero, las habilidades reflexivas, que requieren de la toma de conciencia sobre lo que el estudiantado dice, hace y piensa y contribuyen a la concientización; segundo, las cualidades del pensamiento, como la justificación y el razonamiento que regulan el proceso de aprendizaje, y, finalmente, los indicadores de pensamiento crítico y transformador, que se manifiestan en la innovación discursiva, la toma de decisiones fundamentadas y la proyección hacia la práctica futura, conformando así una reflexión profunda que posibilita la reconstrucción tanto del pensamiento como del aprendizaje (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura...).

1.2. Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo

La enseñanza universitaria puede favorecer el aprendizaje reflexivo mediante el diseño de intervenciones, experiencias y contextos propicios que se apoyen en metodologías narrativas y (auto)biográficas (Suárez, 2011). En este trabajo, las actividades de enseñanza y aprendizaje se conciben como experiencias sociales y emocionales que propician la mediación del estudiantado consigo mismo, con las lecturas proporcionadas y con sus pares a través del intercambio comunicativo en el aula y en las tareas evaluativas.

Desde el curso 2014-15, el equipo docente de la asignatura Observación e innovación en el aula¹ ha enfrentado este reto mediante

1. Constituye una asignatura del grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Es de carácter obligatorio, corresponde a 2.º curso y tiene un valor de 6 créditos ECTS que en cada promoción cursan un total de 240 alumnos y alumnas, aproximadamente. El equipo docente responsable está conformado por cuatro profesores y profesoras miembros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

estrategias fundamentadas en la investigación formativa y el aprendizaje orientado a proyectos (De Miguel, 2006; Sabariego, 2015). La metodología adoptada se basa en el aprendizaje experiencial y reflexivo, abordando aspectos teóricos (definición y modalidades de observación en educación infantil), metodológicos (planificación de un proceso observacional) e instrumentales (gestión de técnicas para el registro y análisis de la información). Este enfoque coloca al estudiantado como observador activo de la realidad, promoviendo el autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento.

En concreto, el estudiantado aprende a gestionar integralmente su propio proceso observacional: diseñando la guía, registrando, analizando e interpretando datos para finalmente elaborar una propuesta de innovación y plasmar el proceso mediante escritura reflexiva centrada en la innovación educativa y sus dimensiones conceptuales y aplicadas. Esta escritura reflexiva se articula en tres momentos clave:

- La redacción de un relato sobre el valor y el concepto de innovación a partir de la experiencia vivida en innovación a lo largo de su escolaridad previa.
- La lectura de un texto evocador sobre innovación en educación infantil² y el relato individual reflexivo³.
- La elaboración de una narrativa digital que estimula la reflexión sobre la importancia de la innovación en la futura profesión.

El presente capítulo se focaliza en el segundo momento, pensado para fomentar la escritura reflexiva sobre la innovación educativa y sus dimensiones definitorias. Se busca que el estudiantado indague, se documente y comunique el proceso de producción de conocimiento asociado al concepto, desarrollo y utilidad de la innovación en la labor del maestro de Educación Infantil. La tarea propuesta consiste en solicitar un relato individual que integre teoría y práctica de la inno-

2. *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* (2017) que propone la Generalitat de Catalunya.

3. Tarea 2: la lectura sobre la innovación en el aula «Repensando la innovación educativa desde la propia experiencia».

vación en educación infantil a partir de un texto teórico que media el proceso reflexivo y la escritura.

Todo ello también coincide con una fase crucial del proyecto observacional en la que las y los estudiantes analizan y sistematizan sus propios registros (notas de campo) para identificar áreas de mejora en el escenario observado y elaborar una propuesta de innovación. La experiencia docente nos decía que esta última parte carecía de suficiente profundidad y estructura homogénea entre grupos y puso en evidencia la necesidad de fortalecer la conceptualización y sistematización del proceso de innovación para enriquecer la calidad de su reporte. El relato individual contribuyó positivamente en este sentido.

En el presente capítulo, el interés es presentar el análisis de contenido de cuarenta y cinco de estos relatos individuales para evidenciar el proceso de construcción del conocimiento y confirmar el valor de la narrativa escrita como una experiencia de aprendizaje positiva en el desarrollo de habilidades reflexivas.

2. Método

La finalidad de este trabajo es evidenciar que la utilización de la narrativa reflexiva potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo en el alumnado de la asignatura. La hipótesis de la que se parte es que el relato solicitado, entendido como una estrategia para reflexionar sobre el concepto, proceso y valor de la innovación educativa en la formación profesional del maestro de Educación Infantil, favorece la comprensión crítica y el análisis profundo, superando la mera descripción temática de este contenido. Asimismo, se busca demostrar que el fomento del pensamiento reflexivo contribuye a un aprendizaje más significativo en las y los estudiantes.

Con este propósito, se optó por una investigación con enfoque cualitativo orientada por la pregunta central ¿qué niveles de reflexión alcanzan las y los estudiantes en sus relatos?

La fuente de obtención de la información son los relatos individuales en soporte papel, elaborados por las y los estudiantes de un

grupo del turno de mañana y seleccionados bajo un criterio de accesibilidad. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de las y los participantes, a quienes se les comunicó los objetivos y alcance del estudio y dieron su autorización vía correo electrónico.

Se optó por el análisis de contenido temático (Floersch et al., 2010; Padgett, 2016) del corpus de texto de los relatos anteriores, sustentado en una matriz de categorías analíticas para conocer qué decían las y los estudiantes y cómo decían lo que decían en sus reflexiones. Estas categorías corresponden a los niveles de reflexión definidos por Ryan (2013), según el sentido y las características otorgadas a cada nivel, de acuerdo con este mismo autor. Necesitábamos un tipo de análisis «fundamentalmente descriptivo» (Paillé y Mucchielli, 2021, p. 304) para identificar los temas, en este caso, los niveles de reflexión que alcanzarían las y los estudiantes en sus relatos.

Para el procesamiento de la información, cada relato se codificó individualmente (A1, A2, A3, etc.) y se analizó su contenido, el registro textual de las reflexiones, categorizando los párrafos identificados en el nivel pertinente, conforme a la matriz elaborada. Este análisis contempló dos momentos fundamentales: a) en primer lugar, la lectura detallada de los relatos con el propósito de familiarizarse con los datos recogidos para identificar afirmaciones o fragmentos constitutivos de las reflexiones escritas y b) en segundo lugar, la selección y codificación de las unidades de contenido más relevantes, la tematización, en las cuatro categorías propuestas por Ryan (2013), bajo un enfoque deductivo-inductivo.

El análisis de contenido se realizó con el apoyo del *software* QSR NVivo 11 para automatizar el proceso dado el alto volumen de información recogida. Este *software* facilitó la organización y profundización de datos mediante el agrupamiento por frecuencias, la generación de mapas de palabras y la identificación de frases representativas para presentar los resultados grupales.

La tabla 2 siguiente ofrece una descripción detallada del sistema de categorías empleado.

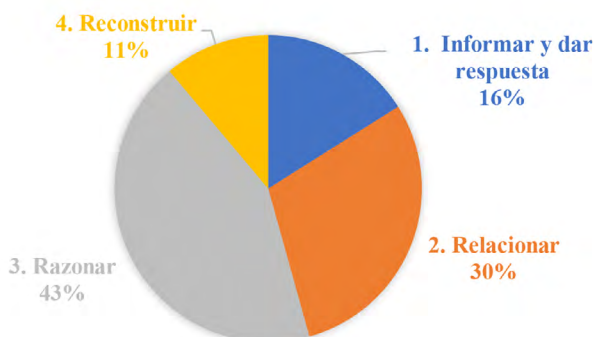
Tabla 2. Categorías de análisis de los relatos (según los niveles de reflexión definidos por Ryan, 2013)

Nivel I. Informar y dar respuesta (Rr)	Se identifica una situación teórica o práctica en la que se centra la reflexión: se relata, se evidencia que hay consciencia y se delibera sobre aspectos de la innovación en la práctica docente.
Nivel II. Relacionar (Re)	Se reflexiona sobre la innovación en términos de las propias experiencias previas. Se hacen conexiones con conocimientos anteriores, situaciones vividas, valores y prioridades en un plano personal
Nivel III. Razonar (Ra)	Se producen reflexiones rigurosas: se argumenta en detalle, desde referentes (teóricos, profesionales) relevantes, el concepto y el valor de la innovación en la tarea profesional del maestro/a de Educación Infantil.
Nivel IV. Reconstruir (Rc)	Se presentan evidencias de nuevas ideas y formas de pensar sobre la innovación educativa, transferibles a la práctica futura o su desarrollo profesional.

3. Resultados

Como se representa en la figura 1, los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las reflexiones elaboradas por las y los estudiantes se concentran en los tres primeros niveles de reflexión y presentan la siguiente jerarquía de relevancia: el nivel de razonamiento (nivel 3), con 35 referencias que se refieren a justificar el valor de la innovación y la propia postura ante este proceso en la tarea docente; el nivel de relación (nivel 2), con 20 referencias que evidencian la capacidad del alumnado para contextualizar la innovación desde su propia trayectoria y experiencia previas, y el nivel de reporte/respuesta (nivel 1), con 13 referencias que responden a relatos con consciencia, pero no necesariamente reflexivos ni profundos respecto a esta temática. Cabe señalar que solo una minoría de intervenciones alcanza el nivel más complejo, el de reconstrucción (nivel 4), manifestando una reflexión crítica y creativa sobre la innovación educativa transferible a la práctica futura o el desarrollo profesional del maestro de Educación Infantil.

Figura 1. Niveles de reflexión identificados en los escritos de las y los estudiantes



3.1. Nivel 3. Razonar

Los relatos identificados en este nivel de reflexión se caracterizan por la argumentación fundamentada en evidencia respecto a la propia postura sobre la innovación educativa y su valor en la labor profesional del docente de Educación Infantil. El estudiantado justifica la relevancia y el impacto de la innovación en el desempeño profesional del maestro o maestra de esta etapa educativa.

De acuerdo con la nube de palabras representada en la figura 2, los términos más recurrentes en los textos permiten reconocer ejes temáticos centrales, como la educación concebida como objeto de la innovación, para introducir cambios en el sistema educativo alineados con las transformaciones sociales actuales y encaminados a favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Figura 2. Marca de nube. Palabras más frecuentes para describir el nivel 3



Los relatos analizados también constatan evidencias de una comprensión sólida del concepto de innovación educativa por parte del estudiantado, quienes no limitan su reflexión a los marcos teóricos o al contenido de los apuntes de clase. Por el contrario, la integran en un plano vivencial y la vinculan con situaciones reales y contextos profesionales concretos. Esta apropiación del concepto refleja un pensamiento reflexivo y aplicado en el que la innovación es valorada y asumida como un componente imprescindible en la tarea educativa contemporánea.

Opino que los docentes tienen que estar introduciendo cambios continuamente, cosas nuevas en su práctica educativa, a través de la dedicación, el trabajo, el esfuerzo y la investigación. De esta manera es como llegan a ser el/la mejor educador/a posible. (A 4)

Pero ¿por qué? Los relatos analizados apoyan este razonamiento considerando diferentes perspectivas y puntos de vista alternativos: en la mayor parte de los casos, aparece el principal argumento, la necesidad de adaptarse a los diferentes cambios que tienen lugar en el modelo educativo y responder a los desafíos de una sociedad en constante cambio:

En el aula hemos visionado un documental llamado *La educación prohibida* que nos hace una reflexión sobre que no existe una receta perfecta para la educación ni una escuela perfecta. Lo principal es adecuar la pedagogía a cada momento histórico y cultural [...] la innovación es el eje principal, ya que gracias a ella hemos llegado a conseguir nuevos tipos de educaciones que ya no convergen en una única denominada convencional. (A 7)

Además, como se evidencia en el siguiente fragmento del relato número 15, las explicaciones derivadas de conocimientos didácticos, teorías o investigaciones educativas —presentes en diversos enfoques pedagógicos— también justifican la necesidad de introducir cambios específicos para un mejor desarrollo del binomio enseñanza-aprendizaje. Es decir, refuerzan el valor de la innovación educativa al conectar sólidamente la teoría con situaciones prácticas y responder mejor a

necesidades concretas mediante la implementación de estrategias de acción efectivas. La innovación se presenta, por lo tanto, como un proceso indispensable para la mejora continua de la práctica docente y el desarrollo integral del alumnado.

En conclusión, la innovación es importante tanto para garantizar un mejor desarrollo como para cambiar muchos aspectos actuales de la sociedad que deberían de cambiar. Por ejemplo, si algunos estudios demuestran que es mejor hacer diferentes pausas entre clase y clase porque de esta manera el alumnado está más receptivo, pues se puede introducir este cambio a fin de mejorar su capacidad de concentración. (A 15)

En un plano más individual, los relatos también demuestran el paso de la evidencia a la razón para producir reflexiones rigurosas, argumentos del sentido último de este proceso en la tarea docente. Así, innovar implica vivir la profesión en constante movimiento y transformación.

Si el maestro no innova, se queda atrás y su tarea no será de la calidad que se pide y se necesita. ¡O sea que innovación o muerte! (A 23)

También supone saberse modernizar y adaptarse a los cambios y novedades. Innovar es una tarea asociada al compromiso y a la responsabilidad de las y los profesionales de la educación.

¿qué mejor motivación puede tener un maestro que buscar e innovar en la educación? Si nuestro objetivo es que nuestros alumnos aprendan lo máximo posible hemos de estar formándonos constantemente para innovar y aportar frescura en la educación. (A 35)

Y requiere de cambios de percepciones, actitudes y visiones alternativas, no estancarse y evolucionar, incluso reconociendo los límites de la profesión y sus competencias.

Una cosa es clara, no hay innovación sin personas innovadoras con energía y visión para ver más allá. (A 30)

Es esencial tener valores democráticos, carácter emprendedor, espíritu crítico, imaginación, iniciativa, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo y perseverancia. (A 40).

Aun así, se presentan diferentes dificultades para lograr un modelo de escuela innovadora. Estas dificultades pueden ser la falta de tiempo, el calendario académico y el financiamiento. (A 34)

Estos relatos reflejan evidencias de reflexividad y cualidades del pensamiento reflexivo en la educación superior tan interesantes como la justificación, el razonamiento y la argumentación para repensarse, proyectarse profesionalmente y construir un conocimiento más relevante y sostenible en el tiempo.

3.2. Nivel 2. Relacionar

En este nivel reflexivo el concepto de innovación educativa se toma y se considera en relación con las experiencias personales. La marca de nube siguiente lo ilustra de forma clara: el alumnado reflexiona sobre el tema en términos de sus propias experiencias (ejemplos relacionados con la innovación), entornos similares o situaciones vividas, lo cual permite atribuirle un significado personal, junto con sus valores y prioridades.

Figura 3. Marca de nube. Palabras más frecuentes para describir el nivel 2



Los relatos evidencian este nivel de pensamiento porque las y los estudiantes elaboran explicaciones de las diversas situaciones de inno-

vación conectándolas fundamentalmente con su experiencia (Ryan, 2013; Sabariego, 2018) u otros conocimientos y realidades vividas en su propia práctica. Todo ello permite:

- a) Pensar desde contextos auténticos y significativos lo que se ha aprendido sobre la innovación, con una mayor capacidad de análisis y visión global sobre este contenido:

En mis primeras prácticas, he podido observar cómo han cambiado los métodos desde que hice infantil. La maestra, por ejemplo, utilizaba mucho más la pizarra digital que no la de madera, y los niños casi no hacen fichas porque los contenidos los aprenden con otros métodos. (A 22)

- b) Analizar situaciones encontradas en la práctica y debatirlas con éxito en relación con lo que se ha enseñado, estableciendo vínculos entre el tema y las propias vivencias:

Actualmente, se está dando más importancia que antes a estos aprendizajes en las escuelas, puesto que, según mi experiencia educativa (de cuando yo iba a la escuela) antes las clases eran magistrales porque el profesor solo impartía la clase sin tener en cuenta que cada niño es único y con una manera de aprender. Mis profesores llegaban y explicaban la clase, o cuando estudiaba en educación infantil, hacíamos fichas y más fichas, pero actualmente nuestro sistema educativo está cambiando. (A 41)

- c) Construir ideas personales sobre la innovación y su valor profesional que van más allá de la teoría de los libros y los conocimientos teóricos y científicos, aplicándolos a los contextos educativos o situaciones prácticas:

La obtención de nuevos recursos como las *tablets* (por poner un ejemplo) ofrece a los niños nuevas formas de aprender conceptos y adquirirlos. ¿Por qué debe renunciarse a aprender de una forma más sencilla y efectiva si lo que busca un educador es que el niño/a adquiera los mayores conocimientos posibles sobre la vida y lo que la rodea? (A 3)

A medida que un concepto se relaciona con otros conocimientos y experiencias personales o profesionales, se puede profundizar en su comprensión desde una perspectiva personal y contextualizada y atribuirle un significado más relevante y un valor de aplicación para interpretar mejor la realidad.

3.3. Nivel 1. Informar y dar respuesta

Los relatos analizados también han permitido identificar este nivel de reflexión en el alumnado de la asignatura, si bien de forma significativamente inferior a los dos niveles anteriores. Se trata de unas narrativas con poca reflexión porque no muestran indicios de haber intentado comprender el concepto o la teoría que sustenta la innovación educativa. Este nivel se manifiesta en la dependencia de lo que aparece en un libro de texto, en un referente teórico o en los apuntes de clase para referirse a la innovación educativa, como ilustra el siguiente párrafo extraído de uno de los relatos:

Partiendo de la definición que hace el DIEC (*Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans*) sobre lo que es la innovación, que define esta palabra como introducir algo nuevo en alguna cosa, podemos empezar a deducir qué es el hecho de innovar en una tarea docente. Si trasladamos la definición de innovar en el campo de la docencia, obtenemos que innovar es la acción de introducir algo nuevo en la educación. Si como en las aulas, en el equipo docente o bien también en el proyecto educativo o cualquier documento que tenga relación con la docencia y la educación, como, por ejemplo, el ideario. (A 26)

Si bien ofrece una descripción correcta de la teoría (reproduce, con adaptaciones, el trabajo de otros, el DIEC en este fragmento) faltan evidencias que muestren el intento de interpretarlo o haberse formado una opinión al respecto.

En otros casos, la escasa reflexión se evidencia por la falta de ejemplos de cómo la teoría se relaciona con una situación práctica, ni

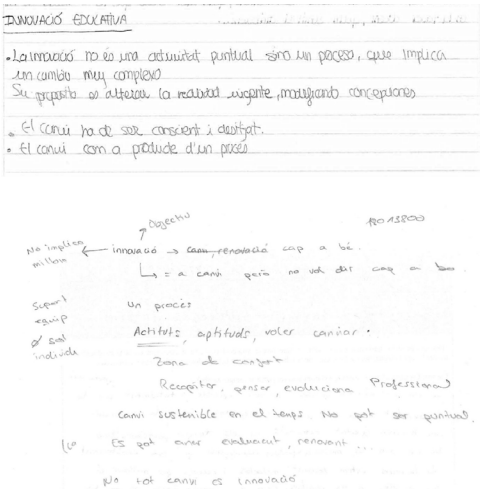
tampoco se tiene en cuenta cómo el concepto se relaciona con las experiencias personales o las situaciones prácticas.

El concepto de innovación en la tarea del maestro pienso que es un proceso de cambio que siempre busca solucionar problemas relacionados con la escuela para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Por tanto, es muy importante la innovación en la educación y se le debe de dar un papel muy importante en las escuelas. (A 13)

En este relato se identifica una situación en la que se centra la reflexión (la innovación en la tarea del maestro) y se toma consciencia sobre este proceso, pero sin reflexionar significativamente ni formarse una opinión al respecto. Se responde a una tarea académica proporcionando una respuesta superficial, pero con escasas evidencias de comprender el concepto o la teoría que sustenta el tema.

Finalmente, en otros casos las y los estudiantes buscan material sobre un tema determinado y lo incluyen en su relato, parafraseando el material o resumiéndolo de forma bastante legítima, aunque sin sentido claro del significado o de la comprensión real de los conceptos subyacentes (véase figura 4).

Figura 4. Fragmento de los relatos que ilustran el nivel 1



La innovación se entiende como teoría. Se identifican y se reconocen los aspectos principales y más relevantes, pero sin relacionarlos con experiencias personales o aplicaciones en la vida real. El resultado es la expresión clara de ideas y toma de conciencia básica sobre el tema, aunque no aparecen indicios de reinterpretación o significatividad.

3.4. Nivel 4. Reconstruir

En este nivel de reflexión, las y los estudiantes muestran nuevas ideas y formas de pensar sobre la innovación educativa transferibles a la práctica futura o a su desarrollo profesional. Ha sido el más difícil de evidenciar en los relatos analizados: solo una novena parte de las referencias analizadas con el Nvivo (9 referencias de 81) justifican este abordaje de la innovación desde un cambio de perspectiva poco común que lo identificamos en tres formas clara de pensarla, entenderla y reformularla:

- a) Como una actitud y mirada profesional hacia nuevos u otros abordajes desde la necesidad de mantener y actualizar la competencia y la motivación por la calidad educativa:

Como maestras, deberíamos ser mucho más flexibles de lo que somos, adaptándonos en todo momento a las capacidades de los alumnos, potenciando el juego con ambientes que proporcionen el aprendizaje y ofreciendo una amplia gama de actividades educativas. (A 18)

- b) Como la transformación ideal de los contextos educativos que las y los estudiantes proyectan en su futura práctica profesional. Piensan sobre innovación desde su transferencia (como la aplicarían y cuáles serían las consecuencias) en su práctica futura o su desarrollo profesional:

Considero que las escuelas no deberían estar organizadas por aulas de diferentes edades, sino que por espacios de ciencia, arte, lectura, mú-

sica, pintura, entre muchos otros que permitieran a los niños moverse libremente por estos en función de sus intereses, enriqueciéndose entre ellos, mientras les ofrecemos en todo momento las herramientas correspondientes para que desarrollen las inteligencias individuales. (A 27)

- c) Como una forma de saber ser y estar en plano profesional. Se piensa en la innovación expresando actitudes y valores coherentes con la perspectiva ética de la tarea docente y con la cual se identifica el alumnado. Por ejemplo, en los relatos se consideran dimensiones relacionadas con la responsabilidad individual y profesional, esenciales en la práctica del maestro, y las vinculan con la innovación:

La tarea del maestro es compleja, ser maestro no solo implica ser responsable del aprendizaje de los alumnos en el aula, sino que requiere un trabajo constante de formación y renovación de estrategias y recursos, y una muy buena manera de hacerlo es a través de la innovación. (A 24)
Este es el valor que considero que tiene para mí y que debería de tener la innovación en la tarea docente y yo, como futura maestra, me comprometo a preservar esta idea y seguirla para ser la mejor maestra que pueda ser. (A 31)

Finalmente, en algunos casos en particular se plantean las implicaciones de la innovación en aras al logro de contextos más inclusivos y para todo el alumnado, como ilustra la cita siguiente que hace un guiño a valores tan relevantes como la responsabilidad social en el ámbito de la educación:

En resumen, la innovación implica muchos cambios en la educación que deben de orientarse hacia la justicia escolar, que deben generar condiciones para que todo el mundo se beneficie del cambio educativo. Si no, no es innovación. (A 36)

4. Conclusiones

El análisis realizado ha permitido poner de manifiesto el valor de la narrativa reflexiva como vía privilegiada para promover el pensamiento reflexivo en el alumnado de Observación e innovación en el aula del grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Los resultados obtenidos así lo confirman: el uso de relatos, como estrategia para pensar el concepto, el proceso y el sentido de la innovación educativa, ha potenciado niveles más elevados de comprensión y reflexión crítica, superando la mera descripción sobre esta temática.

Más que ejercicios teóricos sobre la innovación educativa o demostraciones conceptuales del constructo y sus dimensiones conceptuales, los relatos analizados evidencian una forma distinta de aprender, más vinculada con la experiencia, la interpretación y la toma de conciencia. El estudiantado articula sus reflexiones en torno al relato de vivencias previas, marcos teóricos diversos o aprendizajes adquiridos en otras materias e, incluso, se proyecta hacia su futuro profesional, asumiendo la reflexión como parte de su responsabilidad individual (pensar y [re]pensarse a partir de cuestiones de ética y valores) y en clave de responsabilidad social en la educación ante los constantes cambios y retos educativos que entiende que deberán afrontar como futuras maestras y maestros de Educación Infantil.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan el papel de las habilidades reflexivas en la adquisición de competencias y en la resignificación del conocimiento, la práctica y la experiencia universitaria (Fullana et al., 2013). En esta línea, la narrativa reflexiva se consolida como un instrumento capaz de situar el significado en el centro del proceso formativo, facilitando la transformación de la información en conocimiento (Pérez Gómez, 2008) y promoviendo el desarrollo de competencias, desde una interpretación más comprensiva y funcional (Buscà et al., 2017) en la vida personal, social y profesional.

No obstante, algunos relatos también evidencian aún niveles de pensamiento centrados en la teoría y la descripción sin alcanzar el

cuestionamiento ni la argumentación crítica, cualidades esenciales en la educación superior. Este nivel incipiente debe entenderse como un punto de partida que orienta la intervención docente hacia un continuo de desarrollo reflexivo sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido. Promover la concientización —identificando y deliberando sobre ideas clave— y el análisis argumentado en las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten avanzar hacia un pensamiento crítico y transformador (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica docente futura) que contribuye a una mejor comprensión del sentido de los estudios que realizan y el deseo del alumnado hacia un mayor autoconocimiento y un conocimiento de su entorno.

En definitiva, formar profesionales reflexivos implica concebir la educación superior como un espacio para pensar, repensarse y proyectarse. Sin una experiencia reflexiva durante la formación inicial es esperable la tendencia a examinar de modo superficial y ejercer su desarrollo profesional desde una racionalidad eminentemente técnica (Barton y Ryan, 2014; Nocetti y Medina, 2018; Sabariego et al., 2019).

Como señalan Anijovich et al. (2009, p. 44), detrás de la formación de profesionales reflexivos subyacen debates esenciales sobre la profesionalización, la autonomía y la naturaleza misma de la docencia y la investigación. Asumir este desafío supone reconocer que la narrativa reflexiva no solo contribuye al aprendizaje, sino que constituye una herramienta de transformación personal y profesional en el seno de la universidad.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. UBA/CLACSO.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C. y Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.

- Barton, G. y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424.
- Bermúdez, J. P. y Felletti, F. (2021). Introduction: Habitual action, automaticity, and control. *Topoi*, 40(3), 587-595. <https://doi.org/10.1007/s11245-021-09754-1>
- Buscà, F., Ambrós, A. y Burset, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1999 to 2013. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 144-156. <https://eric.ed.gov/?q=Articles&pg=2&id=EJ1133991>
- Contreras, P. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. H. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). UBA/CLACSO.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. MEC/Universidad de Oviedo.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co.
- Floersch, J., Longhofer, J., Kranke, D. y Townsend, L. (2010). Integrating thematic, grounded theory and narrative analysis: A case study of adolescent psychotropic treatment. *Qualitative Social Work*, 9(3), 407-425.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad: Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60-76. <http://bit.ly/3xe6Rfu>
- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.
- Grossman, R. (2008). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), 15-22.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. y Wong, F. K. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>

- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Kulkarni, V., Gaikwad, S. y Sinha, V. (2025). Designing a classroom to promote reflective thinking for meaningful learning. *International Journal of Education and Practice*, 13(3), 870-884. <https://doi.org/10.18488/61.v13i3.4319>
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Medina, J. L., Jarauta, B. y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. ICE/Octaedro.
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. En P. Sutherland y J. Crowther (Coords.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). Routledge.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Kogan Page.
- Nocetti, A. y Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Espacios*, 39(15), 1-12.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). Sage.
- Paillé, P. y Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. Armand Colin.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. L. Medina (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Phan, H. P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6), 571-602.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 7-14.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-151. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Sabariego, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, 14(1), 50-58.
- Sabariego, M. (Coord.). (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: Experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro/ICE Universitat de Barcelona.
- Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sexton, S. S. (2020). Meaningful learning — David P. Ausubel. En B. Akpan y T. J. Kennedy (Coords.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 163-175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_12
- Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Educación y Pedagogía*, 61(23), 11-24.
- Taggart, G. L. y Wilson, A. P. (1996). Models of reflective thinking. *Educational Considerations*, 24(1), 3.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3): 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Villarini, A. (2002). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico: Proyecto para el desarrollo de destrezas de pensamiento*. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.

Zidi, C., Jalaludin, N. A. y Rasul, M. S. (2024). A systematic review on the improving strategies and influencing factors of vocational students' learning engagement in blended teaching environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(11), 538-564. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.11.28>

4. ROMPIENDO BRECHAS EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL: EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN NARRATIVA DE LAS PERSONAS USUARIAS DE LOS SERVICIOS

— Belén Parra Ramajo
— Ariadna Munté Pascual
Universitat de Barcelona

1. Introducción

Este capítulo se construye como un relato compartido de una experiencia de innovación docente en la asignatura de Trabajo Social Grupal. Desde una mirada dialógica y emancipadora, se presenta una propuesta que trasciende la enseñanza tradicional para convertirse en un espacio de encuentro, reconocimiento y transformación mutua entre personas usuarias de servicios, estudiantado y docentes.

Los objetivos del capítulo son 1) compartir una experiencia docente que articula formación académica e intervención social desde una perspectiva de coeducación emancipadora, b) visibilizar los procesos de transformación vividos por los diferentes agentes participantes, c) reflexionar sobre el potencial emancipador de metodologías basadas en el diálogo, la narración y la participación y d) contribuir a la construcción de una universidad comprometida con la justicia social.

El texto desarrolla los principios y la aplicación del enfoque de la reducción de brechas y del enfoque narrativo en el conocimiento y en la intervención social. La unión de estas perspectivas posibilita al trabajo social una mayor comprensión de las situaciones vitales de las personas que utilizan los servicios sociales, rompiendo con las relaciones jerárquicas de poder.

El aprendizaje y la enseñanza, desde un enfoque de superación de brechas, se desarrolla en entornos de aprendizaje donde se reúnen y colaboran personas usuarias de servicios, estudiantado y profesorado. La apuesta por este tipo de iniciativas docentes se asienta en un compromiso ético cuya finalidad es validar la posición de las personas usuarias como fuente de conocimiento válido.

2. La construcción del trabajo social grupal: de la educación a la transformación psicosocial

El trabajo social grupal constituye una práctica profesional que articula intervención, acompañamiento y transformación social a través del trabajo con grupos. Esta modalidad se fundamenta en valores como la solidaridad, el diálogo, la participación y el reconocimiento mutuo y se orienta a generar procesos colectivos de cambio y empoderamiento.

La evolución del trabajo social grupal como método profesional ha estado marcada por las aportaciones de figuras clave que establecieron las bases teóricas y prácticas de esta metodología. Entre ellas destacan Grace Coyle, Rudolph M. Slavson y Gisela Konopka, cada una con un enfoque distinto pero complementario. Grace Coyle (1930) fue una de las primeras autoras en sistematizar el trabajo con grupos dentro del trabajo social. La autora analiza el funcionamiento de los grupos organizados en su contexto social, destacando que «las asociaciones de todo tipo [...] forman patrones estables de relaciones con ciertos procesos y funciones que, con el tiempo, pueden disolverse nuevamente en el mar de la comunidad» (Coyle, 1930, p. 4). Su enfoque, influido por John Dewey (1899) y la pedagogía progresista, concibe el grupo como un espacio para la formación de valores democráticos y la participación:

Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son tanto el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que está

formando, como lo son los cambios introducidos en la industria y comercio. (Dewey, 1899, p. 21)

Rudolph M. Slavson (1947), por su parte, introdujo una perspectiva clínica y psicoanalítica, definiendo los principios generales de la dinámica grupal a partir de la presentación de casos de terapia con niños y adolescentes con trastornos de conducta y pacientes psicóticos. Su trabajo fue pionero al conceptualizar el grupo como instrumento terapéutico, con una estructura diagnóstica y objetivos clínicos específicos. Sin embargo, no hallamos una definición clara y sistematizada de lo que es propiamente el trabajo social grupal hasta llegar a Gisela Konopka, la cual sintetizó estos enfoques en una visión humanista y psicosocial que fue publicada en su obra *Social Group Work: A Helping Process* (1963). La siguiente cita muestra su conceptualización totalmente vigente en nuestros días:

El trabajo social de grupo es un método para ayudar a las personas, proporcionando experiencias grupales. Sus fines son el desarrollo de la persona hacia su potencial individual, la mejora de las relaciones y de las aptitudes para la función y la acción sociales. El profesional actúa dentro de un marco de valores éticos y sociales. El trabajo social de grupo es un método genérico que puede utilizarse en distintos contextos. El método comprende las relaciones recíprocas entre trabajadores sociales y miembros, y entre los miembros y la actividad del grupo. El trabajador social las utiliza simultáneamente con miembros individuales y con el grupo en su conjunto, trabajando con ambos y ayudándoles a utilizar sus capacidades y fortalezas. Hace uso de sí mismo de diferentes maneras, de acuerdo con los fines específicos y con su apreciación de las necesidades, intereses y aptitudes de los miembros. (Konopka, 1963, p. 97-98)

Como se puede observar, su enfoque pone énfasis en los valores éticos y sociales, así como en la capacidad de agencia de las personas participantes de los procesos grupales. Este planteamiento resulta totalmente actual y encaja a la perfección con las contribuciones de la International Association for Social Work with Groups (IASWG), la

cual define el trabajo social grupal como una práctica que promueve el crecimiento individual y colectivo mediante la interacción grupal sustentada en valores como la intersubjetividad, la mutualidad, la participación y la justicia social. La IASWG plantea, además, los estándares de dicha práctica destacando la importancia de la interdependencia, el apoyo mutuo y la creación de espacios seguros para la expresión y el desarrollo personal (IASWG, 2022).

Concretamente, en el contexto español actual, autores/as como Campos Vidal (2000) y Parra (2017) aportan evidencias del potencial del grupo como espacio de construcción de ciudadanía y como herramienta para la intervención comunitaria, destacando el valor del grupo como microescenario de transformación social. En esta misma línea, Zamanillo Peral (2008) plantea el trabajo social con grupos como una práctica pedagógica orientada a la ciudadanía activa capaz de fomentar el pensamiento crítico, el compromiso colectivo y la participación democrática. La misma autora, junto con Estalayo (2011), también reivindica una responsabilidad política del trabajo social al subrayar que los grupos pueden convertirse en espacios de deliberación, reflexión ética y construcción colectiva de lo público.

La trayectoria de esta metodología de acción social y educativa muestra la estrecha relación entre el trabajo social y la educación (tanto en el sentido de aprendizaje instrumental como en un sentido más amplio). El paso de ser una herramienta educativa para convertirse en un espacio de apoyo emocional y transformación social nos evidencia la dimensión educativa intrínseca en la profesión de trabajo social, adaptándose a los contextos históricos y teóricos de cada momento.

3. La participación de las personas usuarias de los servicios en el aprendizaje del trabajo social

En las últimas décadas se ha generado un importante conjunto de evidencias que demuestran que la participación de las personas usuarias de los servicios puede suponer una diferencia cualitativa para la adquisición de las competencias en el estudiantado de Trabajo Social

(Adamson et al., 2022; Anghel y Ramon, 2009; Duffy et al., 2021, 2023; Jobling y Sayuri Ii, 2024; Stanley y Webber, 2022). Este enfoque de aprendizaje se expresa en un marco colaborativo para el trabajo social participativo tanto para los/las profesionales como para las personas usuarias de los servicios y los equipos docentes. La participación de las personas usuarias de los servicios posibilita la emergencia desde la formación, del compromiso del trabajo social con los grupos de población mayormente oprimidos y con los principios rectores de los derechos humanos y la justicia social, así como con los valores de prácticas profesionales antidiscriminatorias y antiopresivas (Laging y Heidenreich, 2019).

La participación significativa de las personas usuarias de los servicios y de sus cuidadores/a actúa como un recordatorio constante para los/as estudiantes y los/as profesionales de los factores de motivación que los llevaron al trabajo social y sobre el hecho de que el conocimiento basado en la experiencia de las personas usuarias de los servicios es tan importante como el conocimiento contenido en las teorías. El conocimiento de las personas usuarias de servicios, basado en la experiencia de primera mano y las reflexiones sobre la intervención, se considera en el mismo rango que el conocimiento científico y de investigación.

La perspectiva de la colaboración de las personas usuarias de los servicios y sus cuidadores/as se gesta en la década de los años 70 del pasado siglo impulsada por el movimiento del trabajo social radical y su compromiso con el desafiante objetivo de superar la desigualdad y la discriminación y trabajar a favor de la justicia social y el valor de la diversidad (Laging y Heidenreich, 2019). Dicho movimiento acoge el lema *reducción de brechas*, eslogan acuñado por el movimiento activista PowerUs, en 2011, constituido por una red de personas investigadoras, docentes de trabajo social y representantes de organizaciones de personas usuarias de servicios de tres países, Suecia, Noruega y el Reino Unido, con la finalidad de promover métodos de inclusión que dieran lugar a prácticas más justas y equitativas. El movimiento PowerUs tiene la misión de desarrollar métodos de aprendizaje mutuo para transformar la práctica del trabajo social

y hacerla más efectiva con el apoyo al fortalecimiento de grupos marginados y discriminados socialmente (Chiapparini, 2016). El concepto de reducción de brechas se utiliza como una herramienta analítica y reflexiva que ayuda a docentes, investigadores/as, estudiantado y a personas usuarias de servicios a reflexionar sobre qué aspectos de las prácticas del trabajo social aumentan, mantienen o reducen las brechas en las políticas sociales, los servicios y en la profesión.

En la literatura específica sobre educación del trabajo social se identifica una gran variabilidad en los modos de participación de las personas usuarias de los servicios y de las personas cuidadoras, siendo las más comunes los testimonios y conferencias puntuales, como confirma Hatton (2017), y siendo escasos los modelos de participación basados en la coenseñanza, en los cuales las personas usuarias de servicios y/o sus cuidadores/as contribuyen en el diseño y en la impartición de las materias. La preminencia de formas de participación puntuales y simbólicas de las personas usuarias de los servicios se corresponde con el desarrollo histórico del trabajo social que ha tendido a utilizar modelos expertos, individualistas y provenientes del ámbito de la medicina en su formación y en su práctica. De esta manera se ha concebido mayoritariamente a las personas usuarias como portadoras de deficiencias, necesidades y problemas y obviado que la participación en la formación ofrece a las personas con diversas experiencias vividas educar al alumnado en los temas sobre los que tienen conocimiento experto y una experiencia específica.

La creación de entornos de aprendizaje en los que las personas usuarias de los servicios comparten sus experiencias, conocimientos y habilidades permite la eliminación de las barreras existentes entre las personas que reciben apoyo profesional del trabajo social y aquellas que lo brindan. El hecho de colaborar con la supresión de dichas barreras o brechas ayuda también a los/as docentes y a los/as estudiantes, a partir de la reflexión, a ser conscientes de la constitución y mantenimiento de dichas barreras mediante la categorización, la clasificación o el diagnóstico de las personas y a deconstruir las construcciones so-

ciales existentes sobre la discapacidad, los trastornos de salud mental, las personas mayores o cualquier otro grupo de población o ámbito en el que se desempeña el trabajo social.

La participación en la formación de trabajo social de las personas usuarias de servicios sociales y de bienestar social promueve en los/as profesionales en formación una comprensión más profunda sobre el sistema de privilegios y poder, así como su propia reflexión y evaluación sobre sus experiencias personales con el privilegio, el poder y la discriminación y ayuda a dar forma a sus capacidades para interactuar y trabajar con las personas usuarias. De igual forma, la colaboración en la educación del trabajo social de las personas usuarias de los servicios permite la construcción de profesionales que sean capaces de comprender lo que los/as usuarios de los servicios necesitan y desean de un/a trabajador/a social y que estén preparados para involucrar a las personas usuarias de los servicios en los procesos de juicio profesional y en la toma de decisiones (Branfield et al., 2007).

Las redes de personas usuarias de servicios sociales consideran que es una obligación de las universidades posibilitar su implicación en la educación de los/las trabajadores/se sociales. Esta colaboración tiene ventajas para todas las partes implicadas: el alumnado, los/las profesionales y los servicios, las personas usuarias y los equipos docentes. Las personas usuarias demandan ser consideradas como agentes activos y que se valore su contribución en la educación (Agnew y Duffy, 2010; Beresford et al., 2008; Askheim et al., 2017).

Morley (2020) evidencia que los procesos fundamentales que intervienen en el desarrollo de experiencias docentes que incorporan a las personas usuarias de servicios son la autoconciencia sobre el impacto de la situación compartida, el análisis crítico sobre los presupuestos hegemónicos imperantes y la creación de un contexto seguro para plantear las preguntas y reflexiones, centrándose siempre en aportaciones justas para las personas usuarias. Las preguntas formuladas de manera colaborativa y respetuosa son clave en estos procesos de aprendizaje para optimizar la comprensión conjunta y desarrollar prácticas que promuevan la justicia social para las personas usuarias de los servicios.

Los beneficios para el estudiantado de la participación de las personas usuarias de servicios en la formación en trabajo social han sido ampliamente documentados (Branfield et al., 2007; Skilton, 2011; Duffy y Hayes, 2012; Tew et al., 2012), destacándose los siguientes:

- Se obtiene una mayor comprensión y conciencia de las perspectivas de las personas, desafiando las visiones estereotipadas de estas y reconociendo sus fortalezas.
- Se desarrolla una mayor empatía hacia las personas usuarias de los servicios y sus cuidadores y cuidadoras.
- Se desarrollan y se logran mejores habilidades de comunicación.
- Se establecen vínculos profundos entre el aprendizaje teórico y la práctica.

Para impulsar un mayor uso de la coenseñanza de las personas usuarias en los currículos formativos del trabajo social, organizaciones internacionales como la IFSW (Internacional Federation of Social workers) y la IASSW-AIETS (International Association of Schools of Social Work) han incorporado en sus estándares una serie de recomendaciones para su participación, por lo que señalan que las escuelas y facultades de trabajo social deben (Ioakimidis y Sookraj, 2021):

- a) Incorporar los derechos, los puntos de vista y los intereses de los usuarios del servicio y de las comunidades más amplias a las que el trabajo social sirve en sus intervenciones, incluidos el desarrollo y la implementación de los planes de estudio.
- b) Desarrollar una estrategia proactiva para facilitar la participación de los usuarios del servicio en todos los aspectos de diseño, planificación e impartición de programas de estudio de trabajo social.
- c) Garantizar que se realicen los ajustes necesarios para apoyar la participación de las personas usuarias de los servicios.
- d) Crear oportunidades para el desarrollo personal y profesional de las personas usuarias de servicios involucrándolas en el programa de estudios.

Este modelo, basado en relaciones recíprocas y en la coproducción de conocimiento, está alineado con los objetivos del trabajo social. La profesión de trabajo social debe contemplar a los grupos vulnerables y desfavorecidos como aliados para unir esfuerzos en la transformación y la mejora de la sociedad. Incluir a las personas usuarias de los servicios en el desarrollo de la sociedad y sus organizaciones es una cuestión política y es una cuestión de derechos humanos.

4. Narrativa, diálogo y reconocimiento en la educación

La narrativa, en sentido amplio, es una forma fundamental de comunicación humana que organiza acontecimientos en el tiempo mediante una trama y unos protagonistas con el fin de transmitir significado personal y cultural (Polkinghorne, 1995; Riessman, 1993, 2008). Más allá de ser una técnica expresiva, constituye un modo universal y transcultural de pensar que permite a las personas comprender y dar sentido a su experiencia vital (Bruner, 1990; Clandinin y Connelly, 2000). Desde esta perspectiva, narrar implica relatar hechos estableciendo conexiones entre ellos, atribuirles significado y situarlos en un contexto social y relacional. De esta forma, la narrativa posibilita la construcción de identidad, la transmisión de conocimientos y valores y la articulación de memorias individuales y colectivas (Gubrium y Holstein, 2009).

Estas definiciones nos remiten a la importancia de la intersubjetividad descrita por Habermas (1981) en su teoría de la acción comunicativa, según la cual el conocimiento no se concibe como una construcción individual, sino como un proceso intersubjetivo que se desarrolla en el marco del lenguaje y la interacción social. Tomando las palabras del autor, «la comprensión se sitúa en el marco trascendental de la acción comunicativa» (p. 163), de modo que las narrativas se coconstruyen, se negocian y se reconstruyen colectivamente en el seno del grupo en un proceso orientado al entendimiento.

Atendiendo a las aportaciones anteriores vemos, pues, que la narrativa puede devenir una potente herramienta metodológica para

el aprendizaje y la transformación social a través de un complejo proceso de construcción de significado sobre las experiencias de las personas. Por ello, los ámbitos de trabajo social y educación se han aplicado la narrativa en el desarrollo de su campo de práctica profesional.

En el ámbito del trabajo social, las historias compartidas se convierten en dispositivos de comprensión mutua y transformación individual, grupal y comunitaria gracias a los efectos psicosociales positivos que llegan a generar. Dichos efectos psicosociales positivos se relacionan estrechamente con los denominados factores terapéuticos del grupo, un concepto ampliamente desarrollado por Irvin D. Yalom (1986) en el ámbito de la terapia de grupo que ha sido posteriormente adaptado al trabajo social grupal destacando, entre ellos, la universalidad (reconocer que no se está solo en el sufrimiento), la cohesión grupal, la catarsis, la esperanza, el altruismo y el aprendizaje interpersonal (Campos Vidal, 2000; Parra, 2017). Estos procesos, que emergen espontáneamente en contextos grupales bien facilitados, permiten que las personas encuentren apoyo, validación y nuevas perspectivas sobre sus vivencias. La imbricación entre narrativa y factores terapéuticos se halla en aportaciones como la de McTighe (2018), el cual trabaja la aplicación de la teoría narrativa al campo del trabajo social clínico. El autor nos muestra que las historias personales están siempre influidas por contextos sociales más amplios, siendo especialmente relevante en el caso de grupos de personas que comparten experiencias de marginación, estigmatización o trauma. En estos casos, la narrativa no solo permite expresar el dolor, sino también resistir discursos opresivos e imaginar otras formas de ser y estar en el mundo. McTighe (2018, p. 3) enfatiza que «la teoría narrativa analiza las formas en que los seres humanos relatan su experiencia de ser humanos y le dan significado experiencia».

Asimismo, Dean (2004) sostiene que trabajar narrativamente en grupos permite ordenar las experiencias en el tiempo (pasado, presente y futuro) y favorece la emergencia de nuevos significados. Este proceso contribuye a la integración de identidades fragmentadas y a la construcción de relatos que refuerzan la coherencia personal y

colectiva. A través del relato, las personas pueden reinterpretar sus trayectorias y dar valor a su voz y su agencia. En la literatura científica sobre intervención grupal hallamos múltiples evidencias de las potencialidades de la narrativa como método de intervención social en grupos en la línea de los ejemplos ahora descritos (Menard et al., 2018; Dallos, 2023; Gu, 2018; Frank, 1995). Cabe destacar que la técnica narrativa recientemente también se ha aplicado en los propios trabajadores sociales como método para analizar y mejorar la propia práctica profesional (Mason, 2025).

En el ámbito educativo, la narrativa se ha mostrado especialmente valiosa como herramienta para favorecer un aprendizaje significativo, ya que facilita la conexión entre el conocimiento teórico y la experiencia personal, fomenta la reflexión crítica y estimula la creatividad (Sampson y Howard, 2023). Cuando se integra en procesos formativos, el relato se convierte en una vía privilegiada para activar el pensamiento reflexivo, promover la comprensión profunda de los contenidos y generar un clima de aprendizaje colaborativo y participativo.

Por otro lado, diversos estudios en el ámbito educativo han evidenciado que el aprendizaje entre iguales (*peer learning*) puede resultar, en determinados contextos, más efectivo que la transmisión vertical del conocimiento, especialmente cuando existe una diferencia jerárquica marcada entre quien enseña y quien aprende (Boud et al., 2014; Topping, 2005). Estas dinámicas horizontales favorecen un clima de confianza e identificación mutua que facilita la participación, la formulación de preguntas y la expresión de experiencias personales, reduciendo la distancia simbólica que a menudo acompaña a la figura del experto.

El modelo narrativo de historias compartidas que propone McTighe (2018) contribuye a educar, mediante la reflexión compartida con las personas expertas por la experiencia, al alumnado de trabajo social sobre la discriminación, la igualdad, la exclusión e inclusión y en enfoques basados en derechos y en justicia social. Cuando se crean espacios seguros para que las personas expertas por la experiencia puedan compartir su conocimiento se pone en valor su experiencia

personal. La experiencia y el reconocimiento de sus vivencias contribuye a desafiar las preconcepciones y prejuicios y a una comprensión más profunda de sus experiencias vitales.

McTighe (2018) construye el modelo narrativo de historias compartidas para que docentes, profesionales y alumnado puedan trabajar juntamente con personas expertas por la experiencia a través de la coproducción en cuatro etapas: involucrar, colaborar, participar y brindar retroalimentación.

En una misma línea, Roscoe et al. (2011) sostienen que los métodos narrativos para la formación del trabajo social permiten que el estudiantado identifique construcciones dualistas y/o posiciones dicotómicas sobre los grupos de población, a la vez que pueden percibir la negación, que con frecuencia se ejerce, de las voces de las personas usuarias consideradas como subordinadas.

Este enfoque narrativo sitúa a las personas que cuentan su historia (expertas por experiencia) en el centro. Enseñar a reconocer que sus voces tienen la misma importancia y rango en la producción de conocimiento conecta al trabajo social con el reto de traspasar la injusticia epistémica ejercida. Según Anka (2024), la justicia epistémica entraña el silenciamiento del conocimiento de una persona o grupo y de la anulación del reconocimiento de su capacidad de hablar en tanto conocedora.

Es preciso, tal y como plantea Skoura-Kirk (2023), establecer actividades educativas basadas en la filosofía que promueva la ruptura de las brechas, porque la participación plena de las personas usuarias influye en su sentido de identidad social fortaleciendo su confianza y consolidando el valor de su conocimiento. Igualmente, se necesita continuar con modelos pedagógicos que cultiven análisis reflexivos y críticos de algunos discursos para caminar hacia enfoques discursivos dispuestos a desafiar las identidades opresivas (MacDermott y Harkin-MacDermott, 2019).

En el proyecto docente que presentamos a continuación, el conjunto conformado por los alumnos de segundo curso de TSG, las personas participantes de un grupo socioterapéutico del SRC Sant Andreu, la trabajadora social y las profesoras de la asignatura de TSG

se configuran en un gran grupo. De esta forma, la narrativa de las personas participantes del grupo socioterapéutico del SRC opera como factor terapéutico de transmisión de información, dándose un proceso grupal didáctico que permite a todo el grupo la comprensión (Campos Vidal, 2000) que, en este caso, tiene una multiplicidad de dimensiones dada la heterogeneidad de los participantes del gran grupo. Centrándonos en la dimensión de aprendizaje instrumental por parte del alumnado, la narrativa de las personas usuarias de SRC vehicula la transmisión de conocimiento de tal forma que permite aprehender y consolidar la base teórico-práctica proporcionada por las profesoras de la asignatura a lo largo de dos meses.

5. Relato del proyecto

En el marco de la formación de trabajo social de la Universidad de Barcelona, en la asignatura Trabajo Social Grupal se ha implementado un proyecto de innovación docente, Working group: Aprendizaje de las competencias teórico-prácticas del Trabajo Social de grupo, una construcción colaborativa (RIMDA, 2021-2022), diseñado para la mejora del aprendizaje de la conducción y el acompañamiento de grupo mediante la aportación a las personas usuarias de un servicio de rehabilitación de salud mental sobre su conocimiento experto adquirido como participantes y protagonistas de intervenciones grupales vehiculadas por profesionales del trabajo social. El proyecto surge del deseo compartido de abrir el aula y la materia a profesionales y personas usuarias y de generar un aprendizaje transformador. Se diseña de forma colaborativa entre el equipo docente, una trabajadora social y personas usuarias del servicio de salud mental.

La finalidad se centra en la adquisición y la mejora de las competencias requeridas para la comprensión y el acompañamiento de procesos de grupo de trabajo social. La colaboración de las personas usuarias, en tanto expertas en sus propios procesos de intervención, se dirige también al aumento de sus potencialidades y, por tanto, de su protagonismo social.

El objetivo general del proyecto es desarrollar un ciclo de aprendizaje experiencial de las competencias para la intervención en grupo contando con la participación en la docencia de personas usuarias y de profesionales del trabajo social de grupos.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre la intervención de trabajo social grupal.
2. Lograr competencias prácticas transversales propias del grado del trabajo social.
3. Adquirir competencias personales transversales definidas en el grado de trabajo social.
4. Contribuir en la intervención social grupal llevada a cabo en los diferentes servicios de atención social que participan en el proyecto.
5. Contribuir al conocimiento mutuo y a la construcción de conocimiento compartido entre docentes, alumnado, profesionales y personas usuarias de servicios.
6. Contribuir a la erradicación de la desigualdad y el estigma.

El ciclo de coeducación se ha desarrollado a partir del trabajo compartido entre las personas usuarias, las trabajadoras sociales, el alumnado y las docentes de la asignatura en una serie de actividades que han vehiculado el proyecto: 1) un trabajo en el aula sobre las diferentes tipologías de trabajo social de grupo, las características de las habilidades y competencias profesionales para la intervención de grupo y sobre las características de las personas destinatarias de la intervención grupal, 2) un trabajo de las profesionales con las personas usuarias para preparar su contribución en la docencia del trabajo social de grupos, 3) la presentación en el aula de la actividad de grupo que realizan en el servicio y el desarrollo de una sesión de grupo, 4) la creación de un espacio de diálogo, narración, reflexión y cooperación sobre la experiencia y las vinculaciones con los conceptos teóricos, 5) el desarrollo de un estudio de caso por parte del alumnado construido a partir de la experiencia y los co-

nocimientos aportados por las personas usuarias y de la sesión de grupo observada.

Estas actividades tienen una doble dimensión:

1. La adquisición de conocimientos teóricos y de competencias prácticas profesionales: el alumnado adquiere el conocimiento a través de un proceso intersubjetivo.
2. El impacto social generado: la participación de las personas usuarias en el aprendizaje de la asignatura se convierte en una vía incomparable para el empoderamiento individual y grupal de las personas usuarias.

Esta doble dimensión —aprendizaje e intervención— se convierte en la primera experiencia práctica con unas características y condiciones ajustadas a la realidad del trabajo social de grupo profesional.

La metodología utilizada es la observación de las situaciones de grupo narradas y compartidas por las personas usuarias y la resolución de casos prácticos contruidos a partir de la experiencia compartida.

5.1. Efectos y transformaciones

Para evaluar el proyecto, se han llevado a cabo dos grupos de discusión con las personas usuarias y las trabajadoras sociales conductoras de las experiencias de grupo del servicio de rehabilitación comunitaria y se ha pasado un cuestionario a los/as 112 estudiantes participantes en la experiencia docente. Para el análisis de los grupos de discusión, se ha utilizado la categorización de los factores terapéuticos de los grupos (Yalom, 1986), factores recogidos también por múltiples autores (Campos Vidal, 2000; Dierick y Lietaer, 2008; Holmes y Kivlighan, 2000; Shechtman y Gluk, 2005), así como las dimensiones del empoderamiento descritas por Frans (1993).

Una síntesis de los resultados sitúa la experiencia de innovación en el rango de una formación del trabajo social de grupo singular y aumentativa del aprendizaje experiencial y significativo.

Por lo que respecta a la encuesta, de un total de 112 estudiantes que la han cumplimentado, un 79 % percibe y señala que la experiencia mejora sus competencias teóricas y prácticas para el trabajo social de grupo; el mismo 79 % manifiesta que las personas usuarias adquieren mediante su colaboración en la docencia una mayor capacitación social y un sentido de ciudadanía menos estigmatizador. El alumnado manifiesta también en sus respuestas una mayor comprensión de la complejidad de la intervención social, así como un compromiso ético y emocional con la profesión.

En los grupos de discusión, las personas usuarias participantes apuntan que la experiencia de colaboración vivida ha contribuido a la mejora de su autoimagen y a una mayor autovaloración de sí mismas y una mayor autoestima. La experiencia ha proporcionado una percepción, tanto individual como de grupo, sobre el valor de sus conocimientos provenientes de sus experiencias y cómo estos y ellas mismas pueden tener influencia en la vida de otras personas, como es el caso de los/as futuras profesionales del trabajo social. Las personas participantes en el grupo de discusión destacan también la identificación de un componente de intercambio altruista que les reporta una mayor confianza en sus capacidades y posibilidades. Finalmente, describen un sentimiento de cohesión o de compromiso colectivo que las dota de un sentido personal y de grupo de formar parte del entramado social y la posibilidad de influir en la formación de profesionales.

6. Conclusiones

El desarrollo y la evaluación del proyecto de innovación docente relatado muestra el potencial transformador de metodologías narrativas, dialógicas y participativas. La universidad puede y debe ser un espacio de emancipación, de encuentro y de construcción colectiva de conocimiento. Una perspectiva de coeducación en trabajo social se alinea con los objetivos de justicia social de la profesión, ya que busca reposicionar a las personas beneficiarias directas de un servicio

como legítimos agentes de poder en la producción de conocimiento, la generación de ideas y el desarrollo de conceptos, por ser «expertas en su propia experiencia y narrativa» (Sanders y Stappers, 2008).

El conocimiento y el interés por los enfoques de reducción de brechas están creciendo (Askheim et al., 2017; Allegrí, 2022; Adamson et al., 2022), lo que ofrece una vía esperanzadora para la colaboración entre todas las partes interesadas, en consonancia con los valores de la profesión del trabajo social. La educación superior debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos especializados, debe incluir aprendizajes que fomenten una comprensión crítica e integral de la realidad, herramientas para la acción colectiva y fomentar actitudes de responsabilidad social dentro y fuera de las organizaciones donde participa el trabajo social, todo ello con un marcado compromiso ético. El trabajo social requiere que las personas académicas, las personas usuarias de los servicios, cuidadores/as y profesionales mantengan un diálogo continuo aprendiendo unos de otros (McLaughlin et al., 2016). Para evitar colaboraciones meramente simbólicas, la participación de las personas usuarias y sus cuidadores/as requiere un enfoque basado en la igualdad y la colaboración (Hatton, 2017), como ha mostrado esta experiencia.

El trabajo social asienta su práctica profesional en la creencia de que los derechos humanos se alcanzan en la acción y la responsabilidad colectiva, por lo que se sitúa en una dimensión relacional y agrupada y en la interdependencia humana asumiendo una epistemología que sitúa los conocimientos de las personas usuarias en el centro de su intervención. Esta dimensión centrada en las relaciones que pone a las personas en el centro es el eje medular del trabajo social de grupo. En los procesos de trabajo social de grupo se utiliza de forma deliberada la construcción de relaciones igualitarias mediante la creación de un contexto en el que las personas puedan vincularse entre ellas y experimentar el necesario reconocimiento social.

La dimensión relacional es el núcleo del trabajo social de grupo. En el proceso de grupo se utilizan de manera explícita las relaciones, lo que ofrece un marco para que las personas puedan conectarse entre sí. La riqueza del método para producir cambios surge de la propia

experiencia de conexión y vinculación entre las personas. Si el trabajo social en su dimensión relacional sitúa en el centro a las personas a las que dirige su acción profesional, la participación en los procesos de aprendizaje de las propias personas usuarias es, sin duda, una experiencia significativa para el aprendizaje del trabajo social porque involucra a los grupos de personas mayormente excluidas con los principios rectores del trabajo social y con los valores y los principios éticos del trabajo social de grupo. La colaboración de las personas usuarias en la enseñanza del trabajo social supone un cambio de rol fundamental; las personas usuarias de los servicios pasan de ser objeto de ayuda a ser actores activos e influyentes en los contenidos y en las materias de la profesionalización del estudiantado de trabajo social.

En este texto se ha descrito una experiencia de colaboración en la que la contribución de las personas usuarias de servicios ha elevado cualitativamente la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos del trabajo social de grupo. La colaboración ha sido ventajosa para todas las partes implicadas, personas usuarias, trabajadoras sociales, alumnado y docentes.

El estudiantado, en la misma línea que la experiencia de Whitaker et al. (2025), ha podido desarrollar una comprensión más ajustada de la realidad de las personas con sufrimiento mental, ha podido modificar la percepción de las personas usuarias como receptoras pasivas y se han logrado establecer parámetros para el aprendizaje de los conceptos teóricos del trabajo social con grupos ajustados realísticamente a la práctica profesional futura.

El proyecto presentado enfatiza los principios de los derechos humanos, la igualdad y la inclusión contrarrestando las prácticas opresivas y discriminatorias. La implementación de enfoques y metodologías como la que se ha descrito en la formación del trabajo social tiene consecuencias significativas a corto y largo plazo en términos de inclusión y reconocimiento social.

Bibliografía

- Adamson, K., Goulden, A., Logan, J. y Hammond, J. (2022). Service user involvement in social work education: A scoping review. *Social Work Education*, 43(2), 374-392. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2097213>
- Agnew, A. y Duffy, J. (2010). Innovative Approaches to Involving Service Users in Palliative Care Social Work Education. *Social Work Education*, 29(7), 744-759. <https://doi.org/10.1080/02615471003657976>
- Allegri, E. (2022). Service Users' Involvement in Social Work Education: Lessons from Innovative Experience. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(1), 133-150. <https://ijse.padovauniversitypress.it/2022/1/8>
- Anghel, R. y Ramon, S. (2009). Service users and carers' involvement in social work education: Lessons from an English case study. *European Journal of Social Work*, 12(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/13691450802567416>
- Anka, A. (2024). Using the concept of epistemic injustice and cultural humility for understanding why and how social work curricular might be decolonized. *Social Work Education*, 43(9), 2880-2896. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2299245>
- Askheim, O., Beresford, P. y Heule, C. (2017). Mend the gap – Strategies for user involvement in social work education. *Social Work Education*, 36(2), 128-140. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1248930>
- Beresford, P., Croft, S. y Adshead, L. (2008). 'We don't see her as a social worker': A service user case study of the importance of the social worker's relationship and humanity. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1388-1407. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm043>
- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (Coords.) (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Branfield, F., Beresford, P. y Levin, E. (2007). *User involvement in social work education: Report of regional consultations with service users to develop a strategy to support the participation of service users in social work education*. Shaping Our Lives.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Campos Vidal, J. F. (2000). Los factores terapéuticos: ¿Qué es lo que produce cambios en los grupos? *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 8, 205-229. <https://alternativasts.ua.es/article/view/4058>
- Chiapparini, E. (Ed.) (2016). *The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education: Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvpm>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Coyle, G. L. (1930). *Social process in organized groups*. Association Press.
- Dallos, R. (2023). Attachment narrative therapy. En *Attachment narrative therapy* (pp. 1-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12745-8_1
- Dean, R. G. (2004). Narrative theory: Core concepts and critical debates. En G. R. Brooks y G. S. Good (Coords.), *The new handbook of psychotherapy and counseling with men: A comprehensive guide to settings, problems, and treatment approaches* (Vol. 2) (pp. 123-140). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dierick, P. y Liettaer, G. (2008). Client Perception of Therapeutic Factors in Group Psychotherapy and Growth Groups: An Empirically Based Hierarchical Model. *International Journal of Group Psychotherapy*, 58(2), 203-230. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2008.58.2.203>
- Duffy, J. y Hayes, D. (2012). Social work students learn about social work values from service users and carers. *Ethics and Social Welfare*, 6(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/17496535.2012.654497>
- Duffy, J., Montgomery, L., Murphy, P., Davidson, G. y Bunting, L. (2021). Differing knowledges: Comparing the contribution of drama students and service users in role-plays preparing social work students for practice. *Social Work Education*, 40(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1717461>
- Duffy, J., Sullenberger, S. y Hunt, J. (2023). Working with service user knowledge to assist social work students in competence development in the United States. *Social Work Education*, 43(7), 1773-1793. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2221270>
- Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. University of Chicago Press.

- Frans, D. J. (1993). A scale for measuring social worker empowerment. *Research on Social Work Practice*, 3(3), 312-318. <https://doi.org/10.1177/104973159300300305>
- Gu, Y. (2018). Narrative, life writing, and healing: The therapeutic functions of storytelling. *Neohelicon*, 45(2), 479-489. <https://doi.org/10.1007/s11059-018-0459-4>
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. SAGE Publications.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I). Taurus.
- Hatton, K. (2017). A critical examination of the knowledge contribution service user and carer involvement brings to social work education. *Social Work Education*, 36(2), 154-171. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1254769>
- Holmes, S. y Kivlighan, D. M. J. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 478-484. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.478>
- International Association for Social Work with Groups (2022). *Standards for social work with groups*. <https://www.iaswg.org/assets/2015%20IASWG%20Standards%20with%20ONLINE%20CONSIDERATIONS%20BOARD%20APPROVED%20121122.pdf>
- Ioakimidis, V. y Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, 64(2), 161-174. <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>
- Jobling, H. y Sayuri Ii, S. (2024). The Impact of Service User Involvement in Health and Social Care Education: A Scoping Review. *Practice*, 36(3), 193-211. <https://doi.org/10.1080/09503153.2023.2248414>
- Konopka, G. (1963). *Social group work: A helping process*. Prentice-Hall.
- Laging, M. y Heidenreich, T. (2019). Towards a conceptual framework of service user involvement in social work education: Empowerment and educational perspectives. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1498417>
- MacDermott, D. y Harkin-MacDermott, C. (2019). Co-Producing a Shared Stories Narrative Model for Social Work Education with Experts by Experience. *Practice*, 32(2), 89-108. <https://doi.org/10.1080/09503153.2019.1704235>

- Mason, K. (2025). A method worth telling: Using story completion to understand social work responses to discriminatory abuse. *Qualitative Social Work*, 24(4), 433-449. <https://doi.org/10.1177/14733250241262062>
- McLaughlin, H., Sadd, J., McKeever, B. y Duffy, J. (2016). Service user and carer involvement in social work education – Where are we now? – Part 1. *Social Work Education*, 35(8), 863-865. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1253671>
- McTighe, J. P. (2018). *Narrative theory in clinical social work practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70787-7>
- Menard, R. G., Robinson, K. D., Lane, D. E. y Lane, W. D. (2018). Group approach to narrative therapy: A review of the literature. *Journal of Counseling Research and Practice*, 3(1), art. 4. <https://doi.org/10.56702/UCKX8598/jcrp0301.4>
- Morley, C. (2020). Reactivating social work practice as an emancipatory project: The role of critical theory, pedagogy and reflection. *Social Work and Policy Studies*. *Social Justice, Practice and Theory*, 3(2), 1-20. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/SWPS/article/view/14404>
- Parra Ramajo, B. (2017). *El trabajo social de grupo en la actualidad: La utilización de los vínculos para la promoción del cambio social* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/482214>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- PowerUs (s.f.). *About us*. <https://powerus.eu/about-us/>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Roscoe, K. D., Carson, A. M. y Madoc-Jones, L. (2011). Narrative social work: Conversations between theory and practice. *Journal of Social Work Practice*, 25(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/02650533.2010.530344>
- Sampson, D. y Howard, A. (2023). *Using Language, Fiction, and Story in Social Work Education*. Routledge.
- Sanders, E. B. N. y Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Codesign*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

- Sapouna, L. (2021). Service-user narratives in social work education; Co-production or co- option? *Social Work Education*, 40(4), 505-521. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1730316>
- Shechtman, Z. y Gluk, O. (2005). An investigation of therapeutic factors in Children's group. *Group Dynamics: Theory, Research, and practice*, 9(2), 127-134. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.9.2.127>
- Skilton, C. J. (2011). Involving experts by experience in assessing students' readiness to practise', *Social Work Education*, 30(3), 299-311. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.482982>
- Skoura-Kirk, E. (2023). 'Through no fault of their own': Social work students' use of language to construct 'service user' identities. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 22(4), 700-719. <https://doi.org/10.1177/14733250221088208>
- Slavson, R. M. (1947). *The practice of group therapy: A method in psychiatric treatment*. Science House.
- Stanley, S. y Webber, M. (2022). Systematic review of service user and carer involvement in qualifying social work education: A decade in retrospect. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 4871-4893. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac080>
- Tew, J., Holley, T. y Caplen, P. (2012). Dialogue and challenge: Involving service users and carers in small group learning with social work and nursing students. *Social Work Education*, 31(3), 316-330. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.557429>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitaker, L., Graeme-Cook, C., Jeffreys, J., Happell, B., Leach, M. J. y Vosz, M. (2025). Interweaving narratives of lived experience in mental health social work curriculum. *Australian Social Work*, 78(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2299924>
- Yalom, I. D. (1986). *Teoría y práctica de la psicoterapia de grupo*. Fondo de Cultura Económica.
- Zamanillo Peral, T. (2008). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Síntesis.

Zamanillo Peral, T. y Estalayo, M. M. (2011). La responsabilidad política del trabajo social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 2(3), 97-115. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v2i3.921>

5. LA DIMENSIÓN NARRATIVA EN EL CUIDADO ÉTICO RELACIONAL Y POLÍTICO DEL TRABAJO SOCIAL: REFLEXIONES DESDE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

— Toni Sangrà

— Núria Prat

Universitat de Barcelona

1. Introducción

En este capítulo se argumentan y se exploran las bases teóricas, pedagógicas y éticas del aprendizaje desde las narrativas relacionales y conversacionales en el contexto de una asignatura de trabajo social. La asignatura *Habilitats Socials i Comunicatives* (HSC) tiene como objetivo que el estudiantado desarrolle una comprensión reflexiva de los procesos relacionales y comunicativos propios del trabajo social. A través de esta formación, se pretende que adquiera las herramientas necesarias para construir y ejercitar un posicionamiento relacional consciente, capaz de conectar y vincularse con otras personas, contribuir a la creación de comunidad y desenvolverse de manera crítica en las diversas situaciones comunicativas de la práctica profesional. Desde esta perspectiva, la comunicación se entiende como una práctica dialógica en la que la palabra articula pensamiento y acción sobre la realidad, favoreciendo procesos de transformación social (Freire, 1976). El planteamiento pedagógico de esta asignatura se centra en potenciar el aprendizaje experiencial que nos une al crear una historia común que deviene significativa en el transcurso del tiempo. El estudiantado toma conciencia de su propia comunicación personal y los efectos de esta en los diferentes contextos comunicativos entendidos como espacios de dignidad.

En los cambios económicos, políticos y culturales, en las transformaciones sociales, en la aceleración propia de la sociedad digital, el individuo vive expuesto (y sometido) a violencias, incertidumbre, al aislamiento y a la dispersión cognitiva. Estas condiciones generan una importante dificultad para relatar experiencias, reflexionar y prestar atención y escuchar. En concreto, la pérdida de la capacidad de escucha está relacionada con las dificultades del sujeto contemporáneo para relatar y conversar (López Mondéjar, 2024). La praxis del trabajo social en tanto que internaliza la ideología dominante se ve también inmersa en estas condiciones de fragilidad relacional que incapacitan al individuo (y a los/las profesionales) en la escucha del otro y de las comunidades limitando sus capacidades de agencia para la resistencia, emancipación o disidencia.

Por lo tanto, en medio de este controvertido paisaje, a nivel educativo, resguardar la capacidad narrativa y conversacional de los y las trabajadoras sociales en formación implica reconocer su propia capacidad de ejercer la reflexión, narrativa, dinámica y continuada en el tiempo, es decir, lo que les hace y mantiene libres. Estas posibilidades de acción implican una conciencia crítica y emancipadora del lenguaje utilizado, por ejemplo, en la construcción de las relaciones con las personas y sus comunidades o en la configuración de la propia de la identidad profesional. Nuestro reto como docentes es la de mantener el ahínco por un tiempo y espacio de reflexión-acción crítica que permita al estudiantado construir progresivamente su subjetividad singular, que no instruya a sujetos resignados a trabajar y vivir en los relatos insensibles al daño iatrogénico (fragmentaciones, provisionalidad, sobrediagnósticos, etc.) que se dan en nuestro entorno natural, técnico y social.

Por último, apuntamos que este capítulo está configurado como una exploración argumentativa y reflexiva que exponemos no con la intención de demostrar ni refutar ninguna hipótesis o defender los resultados de un proyecto, sino con la intención de abrir perspectivas para progresar en nuestra tarea docente. Por lo tanto, el texto tiene el formato de un ensayo descriptivo breve en lo referente a la metodología docente y a su intencionalidad pedagógica; intentamos

razonar algunos de los presupuestos teórico-conceptuales sobre los que pivota la asignatura y nos apoyamos con narrativas evaluativas escritas por estudiantes para incorporar el pensamiento y el relato de los principales protagonistas de la acción educativa que presentamos.

2. La acción experiencial como eje de aprendizajes transformativos

La asignatura de Habilidades Sociales Comunicativas (HSC) fue una asignatura de nueva creación en el nuevo plan de estudios del grado de Trabajo Social (2007). Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso del grado que se configuró con grupos reducidos (30 estudiantes por grupo). Este formato, de entrada, posibilitó alterar los formatos clásicos de enseñanza en el aula con el diseño de metodologías participativas y dialógicas. Por otro lado, la asignatura se planteó como una formación teórico-práctica que buscaba precisamente profundizar en la praxis del trabajo social.

Esta tarea compleja de la formación en trabajo social requiere, más que la transmisión de información, la intersección de la comprensión, el análisis y la aplicación del conocimiento teórico junto con el desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y pensamiento crítico (Thompson, 2022). Así pues, uno de los desafíos pedagógicos que se plantearon fue potenciar en el estudiantado el uso de la teoría y la teorización práctica de la experiencia vivida en el aula como unidad intrínseca del conocimiento (Dewey, 1985). Los antecedentes históricos en aspectos clave de la filosofía pragmática o del interaccionismo simbólico en la educación y formación del trabajo social (Miranda Aranda, 2009, 2012) son uno de los puntos de partida de esta propuesta. El interés del pragmatismo por el experimentalismo de la ciencia y el instrumentalismo de las ideas y, en general, sus valores humanísticos son una influencia en toda educación que busca el cambio social. Por ejemplo, entre los filósofos pragmatistas de principios de siglo xx, John Dewey tuvo una notable ascendencia en pioneras

del trabajo social, como Jane Addams, y con el compromiso del trabajo social como práctica emancipatoria, crítica y ética. Esta posición otorga a las profesionales la flexibilidad moral necesaria para utilizar sus observaciones y experiencias (Hartman, 2012; Hothersall, 2016) insertadas en un sistema teórico-filosófico y una visión no dicotómica de la relación sociedad-individuo.

Los sistemas de aprendizaje de esta asignatura, que parten de estos modelos experienciales del pragmatismo o del interaccionismo simbólico, se agrupan en una serie de propuestas de acción conjunta como los espacios de teatralización a través de herramientas de simulación o los espacios de diálogo y debate de los seminarios. Estas dinámicas incorporan el principio del aprendizaje activo, basado en que los estudiantes crean significado y comprensión a través de la participación y un proceso constructivo del aprendizaje (Biggs y Tang, 2011). Sabemos que el planteamiento no es nuevo (Lazar, 2014; Hargreaves y Hadlow, 1997), ya que el uso de *role playing* se trata de un modelo que se viene utilizando históricamente para proporcionar un marco experiencial de aprendizaje constructivo en la formación de trabajadores sociales. De hecho, estudios recientes (Ferrer-Aracil et al., 2025; Gómez et al., 2024; Kelly et al., 2023; Serrat y Camps, 2023) señalan que metodologías activas como esta, en particular su aplicación pedagógica, en la formación en trabajo social funciona en la mejora de competencias transversales como la ética.

En esta misma línea, los elementos pedagógicos de la asignatura se alimentan también del giro dialógico de los procesos de coaprendizaje y de la pedagogía crítica que influencia el trabajo social, especialmente el trabajo social comunitario, por ejemplo, con la concepción educativa de Paulo Freire (Oliver et al., 2022). El trabajo de observación, debate y seminario que se desarrolla en el aula para estudio del marco teórico de la asignatura responde a estos procesos de coaprendizaje que rompen con las metodologías asimétricas que se dan en los ámbitos educativos formales. En coherencia con los resultados de aprendizaje que se pretenden estudiar, se potencian los formatos relacionales conversacionales que facilitan vínculos de mutualidad, reciprocidad e intercambio no jerarquizado, los cuales posibilitan la cocreación de

conocimientos y aprendizajes situados, materializando así, también, la dimensión educativa del trabajo social.

En el contexto de la asignatura de HSC, el *role playing* como simulación, como acción performativa, y el trabajo teórico-reflexivo a través de seminarios participativos son acciones educativas que pueden valorarse en sí mismas o en su conjunto. En este trabajo, las conceptualizamos y las entendemos como acontecimientos de aprendizaje integrados en el marco de la complejidad de lo que significa la comunicación interpersonal del trabajo social, que incorpora tanto la visión de *continuum* metodológico flexible y dinámico entre abordajes individuales y colectivos como desde epistemologías críticas, relacionales y constructivas (Amo-Grez, 2024; Zamanillo, 2018; Lorente-Molina y Luxardo, 2018). Estos marcos epistemológicos destacan la naturaleza relacional e interpretativa del lenguaje con lo que nos alertan sobre cómo a través del lenguaje formamos nuestro conocimiento los unos con los otros. En particular, se trata de comprender como a través de las palabras, gestos, signos, actos... ordenamos y damos significados a la vida a través del lenguaje. Sabiendo de antemano que estos tampoco son ejercicios libres y únicos de la voluntad de las personas, sino que más bien son acciones repetidas, patrones preestablecidos en la tradición y/o convencionalismos sociales (Butler, 1988). Sabemos que se encuentran fuertemente arraigados en estructuras subconscientes (interiorizadas y normalizadas) que responden a condicionantes sociales de opresión y desigualdad ocultos bajo el argumento de la libertad promovida por el capitalismo liberal (López Mondéjar, 2022).

Así, por un lado, en la práctica profesional, estos enfoques permiten dar más reconocimiento y respeto al otro y explorar las posibilidades de relaciones más dialógicas y democráticas (Dewey, 1995) entre los y las profesionales y las personas y sus comunidades, en tanto que priorizan mayormente la contextualización social o relacional de la realidad. Es decir, dan mayor peso a las influencias sociales y culturales y estudian los resultados sociales de la interacción humana para fundamentar una práctica ético-política (Payne, 2002). La construcción de relatos que nacen desde el interior de conversaciones favorece la construcción de nuevos significados y recogen la complejidad de la

experiencia cotidiana de forma holística (contradicciones, tensiones, vacíos...). Se crea, entonces, un conocimiento situado que refuerza la capacidad de agenciamiento y se materializa la dimensión política y social para actuar en la esfera pública, individual y/o colectivamente, subvirtiendo estigmatizaciones, marginalidades y relatos oficiales de poder.

Por otro lado, en la tarea docente también se hace ineludible tomar conciencia del papel del diálogo y el lenguaje. Se destaca la naturaleza dialógica y generativa del lenguaje; es decir, a través del lenguaje y la palabra se genera conocimiento de manera intersubjetiva. El aprendizaje dialógico consiste en la capacidad de participar simultáneamente y en la capacidad de dar espacio a recontar y reescribir las narrativas únicas de cada participante (Anderson, 2012). Esta arquitectura comunicacional-relacional es la misma con la que van a tratar los futuros y futuras profesionales del trabajo social y en el contexto de esta asignatura puede favorecer que el estudiantado desarrolle un aprendizaje experiencial y próximo a las realidades de su objeto de trabajo.

A nivel conceptual, la asignatura se plantea como una materia específica para profundizar en el posicionamiento, en la actitud y en los elementos comunicativos aplicados a la construcción relacional en el método del trabajo social (individuo, grupo, comunidad) al defender la lógica de *continuum* dialógico de lo individual a lo social, de lo personal a lo político (Cohen y Mullender, 1999). Así pues, el acento en lo social y lo relacional también afectará a los sentidos y significados que se dan a las categorías y metodologías del trabajo social de individuo, familia/grupo o comunidad, ya que repensar estas nociones desde estos presupuestos relacionales replantea también el propio ser en relación y conectado con el otro y sus diferentes contextos socioecológicos. Precisamente, desde este campo interaccional se desarrollan las metodologías de intervención del trabajo social. Los métodos del trabajo social se dan en sistemas lingüísticos relacionales en los que como mínimo la trabajadora social y la(s) persona(s) generen una significación, es decir, una narrativa que desarrolla su propio lenguaje y sentido. Por tanto, el foco del aprendizaje va a estar en la comprensión e interpretación de las personas en relación dentro de

los sistemas relacionales individuales, grupales y comunitarios que se dan las interacciones lingüísticas y comunicativas (Gergen, 2009).

Estas dinámicas relacionales específicas chocan con la conceptualización en el campo del trabajo social de las lógicas basadas en estructuras sociales, administrativas y economicistas. Si bien es cierto que históricamente la profesión del trabajo social ha asumido la función de gestión de los servicios sociales, esta tarea se ha vuelto significativamente más difícil de cumplir en el contexto socioeconómico y ecológico actual que amenaza el «bienvivir» y precariza el limitado estado del bienestar. Estas dinámicas técnico-burocráticas tienden a contradecir la razón histórica y específica del trabajo social como praxis relacional: «Son los vínculos del ser humano en la intersubjetividad y de los sujetos con ese entorno de malestar y sufrimiento los que dan sentido al Trabajo Social» (Zamanillo, 2018, p. 77). El trabajo social se concentra en ayudar a transformar las relaciones afectadas entre las personas y sus entornos. En este sentido, el trabajo social es profundamente ecológico y sistémico, en tanto que su compromiso histórico, como apuntamos anteriormente, se encuentra en el concepto de relación de persona y entorno (Amo-Grez, 2024; Gitterman et al., 2021). Esta mirada relacional es ecosocial en la medida que enfatiza la relación e interdependencia a todos los niveles, es decir, reconoce la reciprocidad en lugar de la unidireccionalidad con todos los elementos del sistema biofísico y social que se influyen mutuamente. Llevar a cabo esta práctica implica entender la relación profesional como una colaboración descentrada, donde las diferencias de poder entre los sujetos se intentan reducir al máximo.

3. Dimensión ontológica y ética-política del aprendizaje en relación con

El estudiantado de trabajo social debe aprender a reconocer el contexto epistemológico y político de su poder y responsabilidad y sus límites éticos (Gitterman et al., 2021). Por lo tanto, la asignatura se focaliza en el aprendizaje del posicionamiento situado de los profesio-

nales del trabajo social y cómo este se sostiene a través de elementos comunicativos y relacionales como la escucha, el reconocimiento y respeto ético dentro de las metodologías de trabajo social orientadas al agenciamiento de los sujetos. Esta base permite construir vínculos profesionales enmarcados con los valores y los principios de la justicia social (IFSW, 2026).

Esta dimensión implica que la asignatura disponga de su propio marco teórico y unas estrategias metodológicas prácticas para que en el aula se pueda vivir, sentir y experimentar de forma práctica y reflexiva la construcción de relaciones sociales honestas y coherentes con intención coconstruida y participada con el otro de acuerdo con la naturaleza relacional del trabajo social. Se pretende, en definitiva, incentivar el pensamiento y la acción responsable para fomentar procesos dialógicos, ético-políticos y de transformación en los contextos de intervención del trabajo social.

De hecho, al principio de la asignatura tenía en mente que las habilidades comunicativas tenían un fin técnico. Es decir, poder vincular las habilidades con una tecnicidad de esta profesión. Pero a medida que me adentraba en las lecturas, preparaba la escenificación, fui comprendiendo que estas habilidades no se reducen a técnicas instrumentales, sino que están marcadas por una postura ética que se tiene que adoptar, además de la predisposición relacional y narrativa. (Narrativa estudiante)

El estudiantado aprende a invitar a las personas a compartir sus historias e identificar sus preocupaciones y necesidades específicas. La relación se presenta como una colaboración en la que se trabaja conjuntamente cuestionando la direccionalidad de los aprendizajes (profesorado-alumnos) y de las «relaciones de ayuda» trabajadoras sociales-población. No se trata de decir, hacer ver, modificar, desvelar «verdades», sino de interrogar(nos) para crear e incrementar la capacidad de reflexión sobre nuestra participación en todo aquello que nos afecta y establecer conexiones con procesos globales más amplios. Dado que nos expresamos con actos defensivos, reactivos y actuadores individuales cuando algo no responde a nuestras expectativas y

acostumbramos a carecer de una mínima reflexión sobre si nuestras necesidades son o no excesivas o soluciones imposibles (López Mondéjar, 2022), se plantea conectar estos malestares con espacios colectivos en una relación que cuestiona la direccionalidad preestablecida. De acuerdo con el sistema relacional, cada suceso o experiencia forma parte de una variedad de historias con diferentes significados según el contexto del intercambio social donde sucede. Estos significados vienen determinados por el lenguaje que en forma dialógica se da en las conversaciones entre unos y otros. Gergen (2009) apunta que es el otro el que permite que la palabra signifique. La palabra entonces ya no es propiedad de uno, sino que se da entre quienes la usan, y precisamente en ese instante es cuando se logra experimentar una postura reflexionada y ético-política del acompañamiento en el ejercicio del trabajo social. Al internalizar la palabra del otro, se participa activamente en el lenguaje de la reflexión cognoscitiva y de la ética de la compasión, y este proceso crea un nuevo conocimiento, un nuevo significado surgido de ese intercambio. Fomentar la interconexión con el otro tiene beneficios emancipadores en tanto que hay un cambio y un beneficio ético y epistemológico, ya que se está facilitando a negociar mutua o colectivamente sobre en qué proceso estamos para llegar a ser.

Por lo tanto, el proceso de aprendizaje en la asignatura no consiste tanto en dar o facilitar información o en retenerla ni en decir al estudiantado lo que debe hacer. Más bien se trata de un intento de coaprendizaje que busca romper la distinción o diferencia entre sujetos enseñantes y enseñados y generar un contexto entre todos donde el conocimiento y el aprendizaje se produce por una relación de intercambio no jerarquizada con el resto de los compañeros que actúan de especta-actores y el profesor facilitador. Como ya hemos apuntado, las metodologías formativas de esta asignatura incorporan estrategias narrativas y performativas. Esto quiere decir que se trata de un espacio interaccional de aprendizaje en el que el estudiante experimenta individualmente y en grupo situaciones simuladas cercanas a la práctica profesional. A través del registro en vídeo de estas situaciones simuladas y actividades de base dialógica,

narrativa y conversacional, el estudiantado puede fijar su experiencia y reconocer reflexivamente su posicionamiento ontológico y el cuidado ético-relacional adoptado en sus actitudes y sus destrezas. Estas reflexiones se generan desde de la posición narrativa en la que el estudiantado se puede observar a través de los otros compañeros/as y a través de su propia observación en las simulaciones gravadas en vídeo. Se trata de crear un espacio y facilitar un proceso en el que la experiencia o situación trabajada pueda ser transformada en otra posibilidad de significado alejado de certezas y concepciones docentes que pueden estar dominadas por la unidireccionalidad de un marco teórico específico. Situar el aprendizaje dentro mismo de la experiencia vivida por el estudiantado les permite tomar conciencia de la reflexividad y profundidad de su subjetividad interna (¿cómo he escuchado al otro(s)? ¿Cómo me he escuchado a mí mismo? ¿Desde qué lugar? ¿Cómo nos hemos reconocido?). Este arraigo interior facilita una mayor confianza y seguridad en sí mismos para acoger su propio estilo comunicativo y buscar su lenguaje performativo. Este es un aspecto clave para la construcción de una identidad profesional singular y no homogénea que les permite alejarse de la influencia externa que tienen en torno la imagen preconcebida que proviene del encargo societal sobre lo que debe ser/hacer una trabajadora social y de los identificadores provenientes de la familia, la cultura a la que se pertenece. Por tanto, existe en este proceso una toma de conciencia que facilita al estudiantado reflexionar sobre aquellos procesos mentales básicos que determinan sus acciones impulsivas y actuadoras.

El hecho de poder hacerlo también supone un reto tanto de planificarlo, como de actuar como de analizarlo posteriormente. Ahí me di cuenta de que por mucho que lo imaginase de alguna manera, siempre saldrá algún imprevisto que no habré contemplado, y que también estaría bien. A lo largo del análisis me he dado cuenta, pero que he actuado en base a mis ideales y no me siento descontenta con mi interpretación. (Narrativa estudiante)

A través de las estrategias narrativas y conversacionales, el estudiantado toma conciencia y revisa de forma crítica tanto los factores personales, emocionales y relacionales que se ponen en práctica como los aspectos estructurales que interceden en aquella situación social y que se pueden interpretar en el substrato teórico de la asignatura junto con otras referencias. En este sentido se tienen en cuenta las cuestiones de poder estructurales que, a menudo, se trasladan a través de las organizaciones sociales a los profesionales y que muchas veces se interponen de forma poco consciente en las relaciones con poblaciones precarizadas y empobrecidas. En estos términos, la reflexión crítica implicaría centrarse en los supuestos sobre el poder y sus vinculaciones entre las personas (como sujeto individual pero también colectivo) con la estructura que las rodea.

Gracias a esta integración de autores y tener en mente esta teorización, he podido dar forma a una postura profesional comprometida con la horizontalidad, la escucha activa, el respeto por el ritmo del otro y la centralidad de su relato. Me he dado cuenta de que conocer autores no es suficiente si no se los deja dialogar con la práctica. En este sentido, sus ideas han funcionado como brújula para orientar mis decisiones durante el análisis, permitiéndome sostenerme en momentos de duda, identificar errores con humildad y reforzar aquellas acciones que responden a una ética del cuidado. (Narrativa estudiante)

Así mismo, el trabajo de las competencias reflexivas es esencial para evitar comportamientos reactivos que a veces surgen de forma automatizada naturalizada y que toman formas relacionales homogeneizadoras, distantes y burocratizadas, lejos de los valores del trabajo social. Es necesario que las personas y grupos puedan expresar en primera persona su experiencia sin que ello implique futuros diagnósticos e identificaciones a partir de etiquetas que las encajan dentro de categorías estigmatizadoras que las desubjetivizan al encerrarlas en cuadros patológicos o de enfermedad. Así pues, se procura que el estudiante identifique estos comportamientos y adquiera una actitud de vigilancia epistemológica y ética.

Puedo decir que este trabajo ha sido una oportunidad para transitar de la teoría a la ética encarnada, entendiendo que adquirir una postura ética implica también revisar mis propias reacciones, prejuicios y automatismos. La lectura crítica de sus aportaciones me ha permitido cuestionar cuándo se rompe la horizontalidad, cuándo hay riesgo de imponer una interpretación o cuándo es necesario sostener el silencio y confiar en el otro. (Narrativa estudiante)

En definitiva, este enfoque fomenta una actitud crítica y ética basada en el respeto a la diversidad de pensamientos, estilos y formas de actuación presentes entre los y las participantes. Este reconocimiento de las singularidades favorece la construcción creativa de la identidad profesional, entendida como un proceso de subjetivación propio y único en cada estudiante. Así, al asumir el rol profesional en las simulaciones, cada persona puede desarrollar una manera particular de ejercer el trabajo social, sin verse obligada a ajustarse a una identidad única, homogénea o normativa de la profesión. Se procura señalar esta diversidad y pluralidad como una riqueza, evitando reducir a una sola manera de hacer y de entender la comunicación y las relaciones interpersonales. No se trata, pues, de que el estudiantado deje de ser él mismo, sino que cada uno, de forma experiencial, pueda tener consciencia de su estilo comunicativo, del impacto que tiene en las relaciones que construye con el otro y del posicionamiento que adopta frente a las diferentes situaciones sociales simuladas en el aula y que después trasladará al contexto profesional. Por ejemplo, en este proceso de reflexión crítica, el estudiantado se replantea cómo los diagnósticos operan a través del lenguaje como códigos culturales y profesionales que presuponen (o niegan) la vulnerabilidad, tanto en lo individual como en lo colectivo, invisibilizando el dolor, la cronicidad y la marginación cuando se carece de medios personales y de subsistencia para suplir las insuficiencias del sistema sanitario y del Estado de bienestar en declive (López Móndejar, 2024).

Valoro haber planteado esta escenificación desde la complejidad y de no simplificarlo, de querer ser ambiciosa y entender los matices de las rela-

ciones profesionales en trabajo social, con todos los dilemas, tensiones y contradicciones que las atraviesan. Sabía que iba a ser un momento difícil de solventar, con temas complejos de identidad que mezclaban una parte social con la psicológica. Me he permitido cuestionarme, matizar posturas y explorar los «grises» que forman parte inevitable del acompañamiento ético. En ese proceso, he reafirmado que el buen hacer profesional no reside en tener todas las respuestas, sino en saber estar, sostener, acompañar y construir sentido junto a la otra persona, respetando su ritmo y su voz. (Narrativa estudiante)

De esta forma, el estudiantado puede, por un lado, maximizar las propias habilidades de escucha, participación y acompañamiento libre de estigmatizaciones y categorías de subjetivadas y, por otro lado, potenciar las capacidades agenciadoras de las personas a través de las relaciones que construyen con ellas en diferentes contextos de grupo, comunitario e individual. Así pues, estas destrezas se enmarcan, siempre que se pueda, en una mirada ético-política, compleja, holística y relacional de las metodologías del trabajo social que procura acompañar el proceso de desarrollo de una subjetividad creativa y una identidad profesional flexible.

4. Elementos y habilidades para el cuidado de la relación ética

Como hemos apuntado, la praxis del trabajo social está en contacto directo con individuos, familias, grupos y comunidades, y su propósito es acompañar a las personas a movilizar y aprovechar sus recursos personales y ambientales (Gitterman et al., 2021). Hemos señalado que una premisa clave de la práctica es que el pensamiento, los sentimientos y las acciones suceden de manera interconectada y son interdependientes, es decir, son esencialmente relacionales.

Estos modelos relacionales implican la conexión con los enfoques narrativos y conversacionales en tanto que toman forma diferentes puntos de contacto a través de representaciones o relatos en los que re-

gularmente se presentan situaciones moralmente problemáticas donde los códigos profesionales son útiles parcialmente y se requiere una interpretación única de cada situación (Hartman, 2012). El contenido de este sistema relacional gira alrededor de un conjunto de criterios o elementos metodológicos que buscan promover una determinada forma de pensar y mirar y, por tanto, de relacionarse con la realidad de los otros para construir una posición ética de transformación y cambio.

En el contexto de la asignatura de HSC, estas dimensiones están vinculadas a las relaciones éticas y afectivas (capacidad de entrar en modos relacionales de afectar y ser afectado), a la palabra (la palabra como principio de acogida y hospitalidad), la escucha (escuchar y oír como modo de comprensión) y acción política (reflexividad crítica de base democrática).

Estos elementos están presentes en los aprendizajes en forma de habilidades que el estudiantado va ensayando en sus escenificaciones para poder usar sus propias capacidades, de manera honesta y transparente, en su presentación al otro(s). Así pues, elementos como la identificación y el reconocimiento de sentimientos relatados o validar y honrar las historias de las personas, en sus contextos individuales y colectivos, son habilidades fundamentales en la construcción de una relación genuina y profesional. Todo ello en equilibrio con las habilidades asociadas a la recopilación de información, la coherencia de la conversación o la remembranza de la situación (o problema) relatada (Anderson, 2012; Payne, 2002; Trevithick, 2002).

Las habilidades de reformulación y parafraseo permiten aprender a comprender mejor y a mostrar una disponibilidad sincera de preocupación por la situación presentada. Esto es el primer paso de la puesta en marcha de una empatía no como un mero reconocimiento de malestar emocional, sino como potencia política que alienta la recuperación de una identidad con nuevos significados que infunden esperanza y su capacidad de agencia para construir su futuro violentado. Por ejemplo, cuando reformulamos con palabras el relato del otro no le estamos «obligando» a que establezca una relación de identificación, de dependencia o sumisión a lo relatado por los profesionales,

más bien presentamos posibles reacciones afectivas coherentes con el contexto narrativo que, desde nuestra responsabilidad con el otro, pueden acompañar, ampliar o enriquecer sus narrativas. Estas conducen a relaciones con los demás generando más confianza y facilita la exploración de los factores contextuales del malestar para proyectar sus vidas activamente hacia adelante. La elaboración mutua del relato, junto con la posición de escucha activa, facilita la reinterpretación y reconstrucción de nuevas concepciones en el uno y en el otro. A medida que los narradores de la relación profesional reconstruyen, porque el otro le escucha, la historia adquiere mayor inteligibilidad, coherencia y continuidad más allá de los dualismos dialécticos.

He sido especialmente consciente de la importancia de crear un espacio seguro y horizontal, tanto en la entrevista individual como en la intervención grupal. Al final, mi propósito residía en eso. La organización del espacio, el uso del silencio, la validación emocional, la capacidad de recoger y honrar los relatos de los y las usuarias son aspectos que me han hecho reflexionar entorno al papel de profesional y cómo yo podía sentarme a su lado para acompañarlos. (Narrativa estudiante)

Uno de los aprendizajes que más he valorado ha sido poder experimentar la escucha activa no como un recurso que se aplica, sino como una forma de estar con la otra persona. (Narrativa estudiante)

Recuperar la capacidad para narrarnos y contar historias desde lo colectivo e individual, junto con escuchar, es el eje principal de este aprendizaje, porque es lo que da significado a nuestra interconexión con los otros, es nuestra forma humana de encontrarle sentido a los acontecimientos de la vida, de explicar nuestra experiencia a los demás y a nosotros mismos. Este punto de vista se abre a una multiplicidad de ecologías del ser que a nivel subjetivo apelan a transformaciones sobre la comprensión de uno mismo (de la mismidad) para dejar espacio a aquello exterior y contextual.

En la praxis profesional existe un nivel de abstracción relacional y ético en tanto que apunta a un encuentro intersubjetivo, consciente y reflexivo en la que ambos (sujetos) participan y se encuentran vin-

culados en un proceso recíproco de cambio. Por ejemplo, la relación ética de Levinas apunta a este modo relacional y sensible: «Abordar a Otro en el discurso es acoger su expresión, en la cual desborda él a cada momento la idea que de él se llevaría un pensamiento. Es, pues recibir de Otro más allá de la capacidad del Yo» (Levinas, 2012, p. 49). Como profesional, la trabajadora social define al otro no como una cualidad que lo distinguiría del yo, sino como una alteridad que tiene razón de ser y libertad para manifestarse como tal. Esto significaría acoger la expresión del otro de manera similar que cuando nos referimos a la afabilidad, la hospitalidad o el respeto, sostener la mirada del otro, acompañar su dolor, para aprender a hacerse cargo y corresponsable por lo que sucede en comunidad en relación para con el otro (Idareta-Goldaracena, 2010). En definitiva, es una acción humana que se vuelve acto profesional porque implica una relación con otros, «un acto ético: un acto sujeto a, y sujeto de, ética» (Sánchez Vidal, 1999, p. 84).

5. Reflexión final

En nuestra experiencia docente, el aprendizaje de este encuentro activo y ético requiere un tipo de enseñanza diferenciado, con ritmos distintos a los preestablecidos, que favorezca un espacio en el que el estudiante pueda pensar, hablar y actuar. Entendemos que un trabajo social que pretenda promover y desarrollar vínculos entre las personas y con su ecosistema relacional y biofísico al que pertenecemos supone apostar por una formación que aumente el conocimiento y las herramientas intelectuales del estudiantado para que los futuros profesionales del trabajo social tengan capacidad de pensar por sí mismos aquello que rige su acción. Si preparamos estudiantes con capacidad crítica y autonomía, cuando sean profesionales también podrán generar procesos de acompañamiento emancipatorios de las personas y comunidades.

Esta pedagogía, reflexiva y crítica, que se ocupa del aprender a escuchar y comprender desde el cuidado ético-relacional, no se adecua

a los ritmos del sistema productivo, ni a la estimulación constante de las técnicas de gamificación, ni a las necesidades del mercado, ni a la utilidad práctica inmediata. Precisamente, el filósofo y profesor Nuccio Ordine (2013) nos advertía del peligro de insistir en el aspecto profesionalizador de la formación universitaria porque esto significaba perder de vista la dimensión universal de la función educativa. Según Ordine, esta dimensión pedagógica no debe estar sometida al mercado o al utilitarismo, sino a la idea emancipadora de democracia y justicia. Esta idea de transformación colectiva recupera el proyecto político del trabajo social vinculado con la ética y la acción relacional que promueve espacios de escucha individuales y colectivos que forma parte de su identidad histórica. Así, el trabajo social y su enseñanza no se conciben solo como una práctica estereotipada y fiel únicamente a las concepciones positivistas y racionalistas, sino que también pueden apreciarse como una forma de resistencia política al mundo tecnocrático, cientificista y a los estándares educativos competenciales.

En este texto hemos explorado cómo la intención educativa de la asignatura de HSC se orienta hacia espacios de aprendizaje colaborativos no estandarizados que promueven un saber vivenciado con determinados contenidos teórico-conceptuales. Esta exploración se ha realizado no solo con intención de plasmar una propuesta de enseñanza-aprendizaje concreta, sino también para contribuir al ejercicio de reflexión sobre la dimensión relacional narrativa de la praxis del trabajo social. Tanto lo narrativo como lo relacional convergen en una posición ético-política del trabajo social, ya que ambas esferas sostienen la necesidad de situar lo contextual y relacional en la praxis y en la investigación de la disciplina. Así, el componente narrativo amplía las posibilidades de comprensión del sujeto en comunidad y, por tanto, contribuye a la construcción de una ética responsable y activa políticamente. Ciertamente, dicha posición profesional en la práctica y la enseñanza prefigura un modo de ver las cosas que intenta cambiar hábitos y poner límites a ciertas prácticas mecanizadas y aceleradas. Entre tanta incertidumbre y ruido digital, esta contribuye a la construcción de relaciones y espacios para un trabajo social y una enseñanza crítica y emancipadora.

Bibliografía

- Amo-Grez, C. (2024). Introducción a la Responsabilidad Relacional en el Contexto de Crisis Socio-ecológica. *CUHSO*, 34(1), 751-775.
- Anderson, H. (2012). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrorrtu.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Cohen, M. B. y Mullender, A. (1999). The Personal in the Political: Exploring the Group Work Continuum from Individual to Social Change Goals. *Social Work with Groups*, 22(1), 13-31. https://doi.org/10.1300/J009v22n01_02
- Dewey, J. (1985). *How we think, and selected essays 1910-1911*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Ferrer-Aracil, J., Cortés-Florín, E. M. y Aragonés-González, M. (2025). Aplicación de las técnicas role-playing y fishbowl para la formación en ética profesional: la percepción del alumnado de trabajo social de la universidad de Alicante. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1329>
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social Knowledge*. Springer-Verlag.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. Oxford University Press.
- Gómez Poyato, M. J., Lozano, R., Mira-Aladrén, M. y Valero, D. (2024). Role-playing as a method for the improvement of ethical competences in social work: a case study. *Social Work Education*, 44(3), 506-521. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2328161>
- Gutterman, A., Knight, C. y Germain, C. (2021). *The Life Model of Social Work Practice*. Columbia University Press.

- Hargreaves, R., y Hadlow, J. (1997). Role-play in social work education: Process and framework for a constructive and focused approach. *Social Work Education*, 16(3), 61-73. <https://doi.org/10.1080/02615479711220241>
- Hartman, J. H. (2012). Moral work, working moral- John Dewey's empirical ethics, and moral decision-making in social work. *Journal of Social Intervention: Theory and Practics*, 21(3), 63-76. DOI: 10.18352/jsi.301
- Hothersall, S. J. (2016). Epistemology and social work: Integrating theory, research and practice through philosophical pragmatism. *Social Work and Social Sciences Review*, 18(3): 33-67. <https://doi.org/10.1921/swssr.v18i3.954>
- Idareta-Goldaracena, F. (2010). Desde la Compasión de J. Addams a la Responsabilidad para con el Otro: La propuesta ética de E. Lévinas para el Trabajo Social. *Portularia*, 10(2), 65-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161015612006>
- International Federation of Social Workers (2026, Septiembre). <https://www.ifsw.org/>
- Kelly, A., Brown, S., Honess, A., McCaffrey, M., Parkinson, T. y Skoura-Kirk, E. (2023). Action replay role-play: promoting social work students' communication skills through video enhanced reflective practice. *Social Work Education*, 43(9), 2611-2628. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2275654>
- Lazar, A. (2014). Setting the Stage: Role-Playing in the Group Work Classroom. *Social Work with Groups*, 37(3), 230-242. <https://doi.org/10.1080/01609513.2013.862894>
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme.
- López Mondéjar, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- López Mondéjar, M. D. (2022). *Invulnerables e invertebrados*. Anagrama.
- Lorente-Molina, B. y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. Cinta De Moebio. *Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100095>
- Miranda Aranda, M. (2009): *De la caridad a la ciencia. Pragmatism. Interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Mira Editores.

- Miranda Aranda, M. (2012). Algunas reflexiones sobre las pioneras del trabajo social y el papel de la educación. *Arzabe. Revista Internacional de Trabajo Social y bienestar*, 1, 87-96. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151161>
- Oliver Perelló, M. A., Alves Carrara, V. y Matos-Silveira, R. (2022). Paulo Freire y Trabajo Social en España: análisis sociohistórico y contribuciones para el contexto actual. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 236-258. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.20331>
- Ordine, N. (2013). *La utilitat de l'inútil*. Quaderns Crema.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Paidós
- Sánchez Vidal, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Paidós.
- Serrat, N. y Camps, A. (2023). *La simulació com a metodologia docent a les aules universitàries*. Universitat de Barcelona.
- Thompson, N. (2022). *Teaching social work*. Edward Elgar Publishing.
- Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en intervención social: Manual práctico*. Narcea.
- Zamanillo, T. (2018). *Epistemología del Trabajo Social. De la evidencia empírica a la exigencia teórica*. Ediciones Complutense.

6. LOS CÓMICS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE ENFOQUES NARRATIVOS E INTERSECCIONALES

— Manuel Jesús Maldonado-Lozano

Facultad de Trabajo Social de Cuenca.

Universidad de Castilla-La Mancha

1. Universidad-empresa: educación superior en trabajo social

Desde los *Critical University Studies* (Williams, 2012) se habla de una universidad empresa-neoliberal-eurocentrada (Álvarez-Veinguer y Sebastiani, 2020). No pueden abstraerse del contexto estructural económico y sociopolítico. Siempre han sido sensibles a cambios políticos, intereses diversos, luchas/reproducción de clase y a desigualdades de género (Bourdieu, 2008; Díaz, 2020). Como afirma Chomsky (2017), han sido asaltadas por el neoliberalismo, el conocimiento como mercancía al servicio de un desarrollo únicamente económico medido bajo parámetros de producción empresarial de saberes rentables. Un capitalismo académico caracterizado por la liberalización, mercantilización, comercialización, desregularización y privatización que opera cambios organizacionales en clave de emprendimiento y gerencialismo (Díez-Gutiérrez, 2025).

En esta línea, su empresarización (García-Martín y Amigot, 2024) produce una racionalidad neoliberal que, partiendo de la noción foucaultiana de gubernamentalidad, crea sujetos académicos individualistas del rendimiento, autorresponsables de sus éxitos y/o fracasos, sometidos a lógicas de mercado y competencia (Saura y Bolívar, 2019). La política universitaria ha generado desequilibrio entre docencia/aprendizaje e investigación. Lo que aporta prestigio y estabilidad es

la investigación frente a la docencia percibida, en ocasiones, como castigo y medida en términos mercantilistas.

Gómez y Jordar (2024), partiendo de Rolnik (2019), identifican cierta insensibilidad del profesorado provocada por un régimen colonial capitalista racializante que no identifica al otro como sujeto. Se materializa en tres procesos. El distanciamiento e indiferencia que genera en nuestras subjetividades los procesos de evaluación de la hiperproducción investigadora como forma de vigilancia y disciplinamiento tecnocrático; la indulgencia con la que nos reapropiamos de análisis críticos despolitizándolos, y cómo la empleabilidad/emprendimiento que reclama el mercado colonizan el imaginario laboral como únicas opciones de futuro del estudiantado. No otorgamos sentido a lo que hacemos, pero cumplimos. El profesorado es consciente de la instrumentalización de su labor, percibida esta como pasión, pero que se convierte en una (auto)explotación a la que plantean resistencias (Fardella et al., 2016).

En estos trayectos se intuye un extractivismo epistémico que consiste en la sustracción y colonización de saberes populares, adaptándolos y/o subyugándolos a los discursos hegemónicos occidentales anulando su capacidad emancipadora y mercadeando con ellos (Gosfroguel, 2016). Para evitar esto, se necesita descolonizar la investigación-acción a partir de estrategias colaborativas situadas, encarnadas y comprometidas políticamente. Esto exige un pensar junto a, coinvestigando, reconociendo saberes-haceres-sentires partiendo del vínculo y de los afectos, no diferenciando entre personas expertas y oprimidas, planteando investigaciones contrahegemónicas con tiempos centrados en las personas y arraigadas al territorio (Sebastiani y Álvarez-Veinguer, 2024).

La educación en trabajo social (TS) está moldeada por narrativas del libre mercado que, bajo paradigmas positivistas esencialistas (conductuales y/o funcionalista), despolitizan el conocimiento y la práctica (Carey, 2019; Garret, 2009). El trabajo social se ha de enfrentar a grandes retos provocados por la crisis civilizatoria y sistémica en la que nos encontramos. Se adolece, sobre todo en Europa, de pedagogías transformadoras y emancipadoras (Forde et al., 2024).

Los planes de estudios en España están excesivamente centrados en lógicas tradicionales basadas en servicios sociales públicos y escasean enfoques críticos que cuestionen discursos hegemónicos dominantes (Pérez-Erasmus y Martínez-Virto, 2020). Debemos alejarnos de modelos tecnoburocráticos y fomentar la teoría-acción-(auto)reflexión crítica. Esto plantea una confrontación con aquellas fuerzas dominantes que pretenden domesticar/institucionalizar nuestra profesión; es más que una formación profesional, es un proceso de aprendizaje para afrontar la vida (Witkin, 2014).

Las pedagogías basadas en narrativas compartidas que incorporen a personas expertas por experiencia se están consolidando como estrategia de formación. Aportan un doble beneficio, permiten dar vida a las injusticias sociales desafiando visiones estereotipadas, lo que humaniza los aprendizajes desde visiones antiopresivas y dota de agencia a las personas que comparten los relatos (Skoura-Kirk, 2024). El Reino Unido es pionero en la implementación de este tipo de metodologías siendo muy bien valorada por profesorado y alumnado (Ii et al., 2022). Un ejemplo de ello es el *Shared Stories Narrative Model*, desarrollado por MacDermott y Harkin-MacDermott (2019), basado en el compromiso, colaboración, participación significativa y retroalimentación. En España existen experiencias similares como las desarrolladas en las Universidades de Alicante, Castilla-La Mancha (Gómez-Ciriano y Domenech, 2024) y en Girona (Planas-Lladó y Pallisera, 2024). Estas metodologías no están exentas de riesgos, como caer en la pornografía inspiradora no siendo conscientes que nuestras identidades no son fijas y que somos más que nuestros traumas. De ahí la importancia de generar espacios seguros de aprendizaje, enmarcar la experiencia, ya sea propia o no, en conocimientos teóricos-prácticos y contextualizar estas historias individuales en la intersección de factores estructurales (Moran et al., 2024).

Para ser profesionales comprometidos, necesitamos comprender quiénes somos y cómo nuestras experiencias moldean la realidad percibida e impactan en la práctica. La mirada interseccional es un buen enfoque para facilitar estas reflexiones. Permite pensarnos y pensar al otro desde posiciones de opresión/privilegio mediadas por géne-

ro, raza, edad, clase, procedencia, capacidades, identidad de género, orientación sexual, apariencia física, rural/urbano... Cada vez está más presente en el campo profesional y en el académico; es un reto continuar con su incorporación como pedagogía decolonial (Almeida et al., 2019; Bubar et al., 2016; Simon et al., 2021).

Actualmente, se están introduciendo innovaciones educativas emancipadoras, participativas y creativas. Como el teatro del oprimido como forma de diálogo horizontal y confrontación de dominaciones para la elaboración de resistencias (Fantus, 2019; García et al., 2019). O la creación de espacios de valentía donde se fomenta el activismo social frente a estructuras de dominación (Lanteigne et al., 2022).

También es una realidad la incorporación del cómic a contextos educativos como herramienta pedagógica-didáctica, que desde perspectivas narrativas posibilita el cuestionamiento de los sistemas de dominación (Akeson y Oba, 2017; Baile et al., 2021). Se ha mostrado su potencial como recurso socioeducativo facilitando la comprensión de hechos complejos (Del-Rey et al., 2023). Su lenguaje iconotextual llega más fácilmente al alumnado, conectando íntimamente con experiencias humanas interseccionales diversas y la justicia social (Domyancich-Lee et al., 2021). En el ámbito sanitario es una práctica consolidada, como lo demuestra el movimiento global e interdisciplinar *Graphic Medicine*, término que acuñó el médico y dibujante galés Ian Williams en 2007. En él interseccionan las artes, las humanidades médicas y la comunicación (Kuttner et al., 2021). Nace en respuesta a la creciente deshumanización de la atención sanitaria. Reivindica la utilización de la narración gráfica en el cuidado de la salud, tanto para la formación médica, facilitando la reflexión sobre la praxis, como para ayudar a pacientes, familias y cuidadoras a comprender la enfermedad (Kasthuri y Peter, 2021). Tomamos esta experiencia como base para explorar la incorporación de la narrativa gráfica en la educación superior en trabajo social y en procesos de intervención socioeducativa con diversos colectivos.

2. Los cómics como saber subversivo y narrativo

El cómic es complejo de definir. Se puede considerar un *objeto cultural no identificado* (Groensteen, 2021), tanto por la dificultad de precisar su origen como por la falta de acuerdo para diferenciar entre continente y contenido. No son un género, sino un medio de expresión, el noveno arte, con un lenguaje propio que escribe a través de imágenes apoyándose en textos, o no, con la intención de narrar lineal, secuencial y panópticamente historias mostrando sentimientos, pensamientos y discursos de los protagonistas (Bartual, 2020; Eisner, 2017; McCloud, 2016).

Los orígenes y evolución del cómic han estado unidos al desarrollo del capitalismo, la producción en masa, la prensa (tiras, dominicales y revistas) y la rivalidad editorial (Pulitzer/Hearst, DC/Marvel...). Desde sus inicios han tenido un trasfondo sociopolítico mostrando el contexto ideológico de la época. En un principio, reflejaban valores de la clase media-alta, defensores del orden conservador-liberal y despreciando cualquier transgresión. Se les ha criticado por transmitir discursos hegemónicos opresivos y superioridad racial rozando el fascismo (Dorfman y Mattelart, 1971; Moix, 2007). Mezclando intereses mercantiles con la concienciación/transformación que reivindicaban movimientos sociales (feminismo, derechos civiles, pacifismo, ecologismo y LGTBI) ampliaron y resignificaron su relato dando cabida a identidades subalternas (Hormaechea, 2024). Por otro lado, han sido (y son¹) perseguidos y (auto)censurados. Esta caza alcanzó su cenit con los ensayos publicados por Wertham, recogidos en *Sedución de los inocentes* (1954). Se les acusaba de corromper a la juventud, provocar problemas de salud mental e incitación al delito (Hajdu, 2018). En los años 60, en un ambiente contracultural y de rebeldía juvenil aparece el cómic *underground* en respuesta a la (auto)censura del *Comic Code*. Este movimiento se gestó en las revistas contestarias universitarias (Mazur y Danner, 2014). Se buscaba la libertad creativa

1. *Incendionario* (2024) de Curato, *Genero Queer* (2019) de Kobabe, *Maus* (2001) de Spiegelman y algunos mangas más están censurados en colegios/institutos en varios estados de EE. UU.

sin sometimientos ni vasallajes a las directrices editoriales. Los contenidos se rebelan contra valores opresivos a través del humor grotesco abordando temas como el sexo y las drogas en clave autorreferencial, aunque abarcaban una gran diversidad de áreas llegando hasta la ciencia ficción. Esta apertura hacia historias marginales permitió legitimar la incorporación de la vida del autor como materia narrativa. El relato personal se convierte en vehículo de contestación social y experimentación artística (Groensteen, 2013).

Las autoras han estado relegadas a un segundo plano o invisibilizadas, pero su contribución ha sido esencial (McCausland y Salgado, 2024). El colectivo feminista Wimmen's Comix (1972-1992) pretendía oponerse a la visión sexista de sus compañeros. Estos cómics autobiográficos femeninos, a partir de enunciación, ideología y denuncia, hacen que las autoras puedan tratar temas como el empoderamiento, la cosificación del cuerpo y los estereotipos desde una posición contestataria y performativa. Estas creadoras, a través del relato de sus vidas y traumas, trascienden el ámbito privado fabricando experiencias políticas de resistencia al discurso hegemónico (Andrade-Ecchio, 2019).

Los cómics políticos en formato revista como *Raw*, *Zap Comix* y *A World War 3 Illustrated* en EE. UU., *Metal Hurlant* en Francia y *El Papus*, *Cairo*, *El Víbora* y *Makoki* en España son fundamentales en la narrativa gráfica subversiva. Casi todas han desaparecido excepto *A World War 3 Illustrated*, que recientemente ha publicado su número 54 dando voz a activistas y movimientos de justicia social global que hacen suya la proclama zapatista crear «un mundo donde quepan otros mundos» abordando la guerra/genocidio de Ucrania/Gaza, la crisis climática, la escasez de vivienda... (Thomas, 2024).

La genealogía del cómic está ligada a la educación y en cierto modo a las pedagogías decoloniales. Töpffer, considerado el fundador del cómic moderno, pedagogo y director de un internado de jóvenes extranjeros en Ginebra, ya vio el potencial de narrar historias a través de estampas (García, 2010). El manuscrito gráfico *Nueva Crónica y Buen Gobierno*, elaborado por Poma de Ayala en torno a 1615, a través de más de cuatrocientas viñetas, denuncia la opresión colonial del pueblo inca (Merino, 2010). En clave autobiográfica y testimonial

recoge violencias, abusos de poder e injusticias del colonialismo y plantea otra cosmovisión social y cultural del mundo; de ahí que enlace con las pedagogías decoloniales (Walsh, 2013). Podríamos llegar a considerarlos herederos del pasquine de imágenes impresas como disfraz político que daban voz a los dominados revirtiendo relaciones de poder (Scott, 2018).

Es indudable el reciente interés científico, aún aislado y difuso, despertado por el mundo del cómic (Sáez-Adana, 2021). El retraso en ser considerados objeto de estudio se debe al menosprecio que desde sus inicios se ha mostrado hacia este arte. Un saber que, desde sus inciertos orígenes, la denominada alta cultura ha interpretado como marginal e inferior, necesitado de la tutela de disciplinas mayores, vinculado peyorativamente con la infancia/juventud, superhéroes, lo popular y el consumo de masas. Esta inferiorización permite trazar un paralelismo con saberes profanos subversivos, utilizando las heterogéneas y flexibles teorías decoloniales que ponen en valor conocimientos y prácticas desplegados por personas que resisten y sufren desde el otro lado de la línea abisal. Su lectura, como experiencia legítima, posibilita que sea un vehículo idóneo para poder auto(re)conocer a los otros subalternos y a nosotros mismos. También es necesario cuestionar desde dónde se crean para no contribuir a miradas estereotipadas esencialistas (Claudio-Moreno, 2024). Sartre ya abogaba por el compromiso de la literatura en favor del oprimido, denunciando al opresor y sus mecanismos de dominación (Mitaine, 2016).

La narración visual a través de cómics y/o fanzines es clave para comprender las experiencias de colectivos vulnerados, convirtiéndose en una forma de activismo político. Ejemplo de ello son las experiencias recogidas en *Comics, Activism, Feminisms* (Nordenstam et al., 2024). Los fanzines son artefactos socioculturales y políticos fuera del mercado que, con la lógica del bricolaje (estética DIY, hazlo tú misma/o), la autoedición y la autonomía creativa dan cabida a discursos y resistencias disidentes situadas al margen dando cuenta de identidades subalternas oprimidas. Tienen su origen en los relatos compartidos de los fans de la ciencia-ficción de los años treinta. En los setenta, acogieron las subculturas punk de subversión, conciencia

política y comunidad. Posteriormente, se le sumó el activismo feminista. Poseen potencial pedagógico alejado de la educación neoliberal combinando lo académico con la reivindicación (Gray et al., 2021).

Por otro lado, el periodismo gráfico de forma comprometida, honesta e inmersiva combina testimonios visuales y textos. Representa experiencias traumáticas y casi siempre silenciadas, cuestionando la supuesta objetividad del discurso mediático hegemónico. Funciona como contra-narrativa que polemiza desde la proximidad de las historias relatadas, como lo muestra la obra de Joe Sacco (Chute, 2016).

Este lenguaje polivalente, elíptico, híbrido, gráfico-textual, fronterizo y mestizo amplía las posibilidades del logocéntrico y reducido pensamiento verbal (Sousanis, 2015) poniendo el peso más en la imagen que en la palabra, ya que los procesos mentales, por regla general, se muestran como sucesiones de imágenes (Matly, 2020). Tienen una gran capacidad para narrar sucesos vitales conflictivos y dolorosos y empatizar con los lectores (Arroyo, 2012). El dibujo y la lectura de imágenes precede al habla, al texto y a la escritura; las narrativas que utilizan imágenes se introducen en lo más profundo del subconsciente, lo que produce una conexión muy íntima con los lectores (Cohn, 2019). Esto los convierte en cómplices silenciosos del autor, incorporándose fácilmente al relato, completando las clausuras, espacios vacíos entre viñetas, con los que el creador juega a través de elipsis. Eisner (2017) y McCloud (2016) se refieren a este fenómeno como el arte secuencial de lo invisible.

Por todo ello, pensamos los cómics como un medio profano que contiene saberes legos. Narran vivencias de aflicción y sometimiento, las dotan de significados fuera de etiquetajes expertos que pretenden otorgar un sentido total a las otras experiencias vividas: eres lo que dice tu diagnóstico, eres el problema. A través de lo narrado en el cómic, el autor se convierte en experto por experiencia. Es ideal para confesiones; los autores se representan, narran sucesos pasados y deseos futuros de forma auténtica (Costa, 2017), tal y como lo muestra el ya mencionado movimiento internacional de divulgación, estudio y activismo sanitario de medicina gráfica. Aborda, principalmente, cómics autobiográficos que narran vivencias sobre la salud que ne-

cesitan de tratamiento y cuidado (González-Cabeza, 2017) con una doble función: didáctica, dirigida a la concienciación y humanización de los profesionales, y terapéutica, ya que la narración conecta con la sanación al reescribir y reestructurar los relatos dotándolos de sentido. Prevalece la honestidad de la historia frente a la fiabilidad de los hechos (Picornell, 2022). Forman parte de procesos de curación a partir de la autorreflexividad y la reconstrucción, permitiendo la comprensión, integración y transformación de su historia, no rechazando el trauma (Williams, 2011). Las patografías pueden ser de cuatro tipos: la didáctica, donde el objetivo explícito es enseñar; la enojada, que denuncia la atención del sistema; las alternativas, que, además de criticar la intervención, propone otras vías, y la ecopatografía, relacionada con conflictos ambientales, políticos y/o culturales (Acevedo, 2023). También se pueden distinguir entre las que desde un yo curado narran el triunfo sobre la enfermedad y las ambiguas, donde no hay una resolución clara (Picornell, 2022).

En la medicina gráfica confluyen la subversión de discurso hegemónico y las narrativas autobiográficas. Existen autoras que reclaman una transición conceptual y práctica hacia una salud gráfica feminista que denuncia un modelo biomédico hegemónico burocratizado y mercantil caracterizado por ser biologicista, mecanicista e individualista, positivista y asistencial, que desprecia la subjetividad y los saberes de la persona y la construye a partir del síntoma y cuyo único tratamiento es la medicalización. Nace de los movimientos feministas de atención a la salud de las mujeres y los activismos de la diversidad cultural, funcional, corporal y neurodiversidad. Tiene una visión política, integral e interseccional de la salud. Cómicos creados, en ocasiones, por autoras o autores implicados en movimientos feministas y disidentes, atravesados por diferentes ejes de desigualdad interseccional (Acevedo, 2023). En definitiva, los entendemos como un medio de reivindicación política y personal que golpea de lleno al sistema hegemónico.

3. Pedagogías decoloniales: prácticas narrativas e interseccionales como metodología de aprendizaje

El pensamiento decolonial, desde una actitud rebelde y desobediente, confronta las normas, prácticas y discursos que niegan y/o infravaloran la existencia y vivencias de los grupos oprimidos, reivindicando sus saberes e identidades. Es la realidad desde la mirada de los otros subalternos, inferiorizados, silenciados, ignorados y negados (Quijano, 2014).

Las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh (2013, 2017), apoyándose en planteamientos de Freire (concienciación crítica) y Fanón (subjectividades, cuerpo, cultura y acción), se ubican en el marco de la colonialidad de poder (organiza la opresión), del ser (la sufre) y del saber (la justifica). Por tanto, son estrategias de resistencia y creación a esa colonialidad que se apoyan en el diálogo de saberes, la pedagogía de la incomodidad, el reconocimiento de los cuerpos y territorios como espacios de conocimiento y la apuesta por prácticas de (re)existencia. Pedagogías rebeldes construidas con, no para, los oprimidos partiendo de sus saberes para lograr la dignidad y la justicia social reaprendiendo a ser personas emancipadas. Es un proceso de (des)aprendizaje de todas las personas implicadas en el proceso, lo que implica transformaciones internas-existenciales y estructurales. No soy si tú no eres y no soy si te prohíbo ser. Resumiendo, son «metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas» (Walsh, 2013, p. 66).

Estas pedagogías decoloniales se alinean con prácticas narrativas y enfoques interseccionales muy conectados con las raíces del TS y que actualmente se están convirtiendo en modelos teóricos de referencia (Martí-Trotonda y Pérez-Cosín, 2020; Rubio-Guzmán et al., 2024). Las prácticas narrativas de forma respetuosas ponen en valor el conocimiento que las personas tienen sobre sus vidas (Morgan, 2004). Somos las historias que creamos sobre nosotras, que conectan con otras historias seleccionando acontecimientos y obviando otros, existiendo relatos dominantes y otros subyugados. Los problemas no

son comprendidos solo como asuntos puramente individuales, sino que hay que indagar en el papel de la comunidad y la sociedad en el mantenimiento y/o en la solución de esas situaciones. Estas prácticas contribuyen a la cocreación de relatos nuevos y liberadores de discursos estructurales-institucionales opresores (Linares y Colapinto, 2021; White y Epson, 2002). Estas opresiones interseccionan en nuestras identidades a través de diferentes ejes dominación/privilegio: edad, clase, género, procedencia, etnia, raza, capacidades, orientación afectivo-sexual, apariencia, rural/urbano... (Hill-Collins y Bilge, 2019).

A su vez, ante el auge de nuevos discursos punitivistas fundamentados en la cultura del castigo como únicos argumentos para abordar conflictos y/o violencias que surgen en las comunidades, la introducción de tecnologías de control a través de los algoritmos que automatizan la toma de decisiones y/o rastrean/clasifican de forma performativa a personas sospechosas (Garret, 2009; Eubanks, 2021) y la colonización por parte de las fuerzas de seguridad del estado de ámbitos propios de las profesiones de lo social (Ávila-Cantos y García-García, 2020), se ve la necesidad de incorporar lógicas basadas en justicias restaurativas/transformativas que ponga en valor saberes profanos comunitarios para gestionar esos conflictos. La cultura del castigo legitima cualquier tipo de opresión y/o violencia, siendo la base de discursos eurocéntricos coloniales (Francés y Restrepo, 2019).

Partiendo de estas pedagogías, se plantean las siguientes herramientas:

- Laboratorios de saberes con estudiantes y colectivos sociales, donde se realizarán cointervenciones a través de metodologías horizontales de investigación-acción-participante (Fals-Borda, 1997).
- Círculos de palabra, espacios horizontales de diálogo con activistas y personas expertas por experiencia con la finalidad de recuperar/coconstruir conocimiento situado.
- Círculos de cultura/tertulias dialógicas, lugares donde pensar la realidad a través de la conversación y la toma de conciencia de sus circunstancias para así reapropiarse de ellas. Como disparadores de diálogos se utilizan los cómics y/o películas/cortos. Se operativi-

zan a través de visionado/lectura guiada, análisis visual, tareas de reflexión crítica orientadas por la teoría y puesta en común. Las cadenas de diálogos conectados en torno a lo que se ha leído genera significados relevantes sobre nuestras vidas. Los debates, reflexiones y experiencias de la vida cotidiana permiten transformar la realidad y no únicamente adaptarnos a las injusticias sociales (Freire, 2005).

- Artivismo ecosocial, a través de murales, cómics, pódcast u otros medios artísticos/creativos sobre conflictos/experiencias de (in)justicias sociales y ambientales (Colomina-Molina, 2024).

Estas herramientas seguirán los principios de solidaridad, humildad, respeto, igualdad y horizontalidad, que favorecen el desarrollo de una conciencia crítica y la creación de sentido (Flecha et al., 2013).

4. Los cómics en el aula de trabajo social como herramienta pedagógica decolonial

A continuación, relatamos la experiencia del proceso de aprendizaje en la asignatura de segundo curso de TS de Caso y Familia impartida en el primer semestre en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha). Se enmarca en el módulo Conceptos, métodos y teorías, dentro de la materia específica Métodos, modelos y técnicas. Sus resultados de aprendizaje (conocimiento-habilidades, las competencias se trabajan en cursos posteriores) son:

- a) Establecer conexiones entre los condicionantes estructurales y el trabajo social con personas y familias (grupos/comunidades) desde miradas críticas, antiopresivas y feministas.
- b) Adquirir fundamentos teóricos y prácticos de los enfoques ecológico-sistémicos narrativos e interseccionales en la intervención social.

En el tema 1 se conceptualiza la familia desde una mirada crítica, antiopresiva, feminista y ecosistémica. Se reflexiona sobre si la familia

biológica tradicional heteronormativa es la base de la dominación de las mujeres y si impide otras formas de relacionarse. A partir de los cómics que aparecen en la tabla 1 se realizan tertulias dialógicas (cada grupo una obra diferente) para analizar y comparar la estructura familiar (repetición de pautas de comportamiento que regulan el funcionamiento y la interacción familiar): comunicación, normas, roles y secretos. Para ello nos ayudamos del genograma. Vinculamos cómo los condicionantes estructurales repercuten en las dinámicas familiares. Se comprueba que la familia puede ser fuente de amor/cuidados y traumas. Posteriormente, definimos la violencia institucional-estructural-simbólica y cómo los profesionales podemos ser cómplices de ellas a través de las relaciones de poder/dominación. Ubicamos estas violencias en el Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia (SPIA) ayudándonos de las reivindicaciones y experiencias de APRODEME. Asociación para la defensa del menor (<https://aprodeme.org/>). Lo reforzamos con artículos periodísticos que recojan anomalías en el SPIA como, por ejemplo, la noticia de *El País* (3/02/2025) donde una pareja de Toledo denuncia la retirada de su bebé. Vemos cómo puede llegar a existir variabilidad profesional en la toma de decisiones a través de la (re)lectura del fragmento de *Stitches*, valorando si su protagonista, David, se encuentra en situación de riesgo o desamparo y qué medida de protección sería la más adecuada. Nos apoyamos en la guía de lectura del cómic (Maldonado-Lozano y Gutiérrez-Zornoza, 2025) disponible en internet.

En el segundo bloque de contenidos, a través de la película y el cómic que aparecen en la tabla 1, se explican los dos tipos de acogimientos y, con la tertulia dialógica, se determinan diferencias y semejanzas entre ambos, concluyendo que la medida se debe adaptar a las características del adolescente y no al revés y la necesidad de trascender modelos conductuales punitivos explorando otras formas de intervenir basadas en el vínculo.

Para el último tema, partiendo de los fragmentos de los cómics *Diagnósticos*, *Lo que más me gustan son los monstruos* y *Arrugas*, se explican las prácticas narrativas e interseccionales. En el primero, la protagonista tiene claustrofobia a su relato de vida saturada de

problemas; está encerrada en el marco de una viñeta y, rompiendo la cuarta pared, implora que no se vuelva a leer su historia para no revivir el sufrimiento. En el segundo, la protagonista se percibe como una niña-loba, ya que, debido a las narraciones de los otros (además de abusos y violencias), no puede admitir su propia existencia, creando este refugio identitario narrativo. Y en el último comprobamos de forma dolorosa que somos historias, y la pérdida de los relatos ocasiona sufrimiento y olvido, como muestran la portada y el final de esta magnífica obra. En otras sesiones analizamos narrativamente el rap de Marcus y el cuento de la pulpa Nina de Jayden, adolescentes protagonistas de *Las vidas de Grace* que relatan historias colonizadas por maltratos/abusos sin narraciones alternativas a esas violencias. También hacemos sus respectivos árboles de la vida (Ncube, 2009) donde rescatamos relatos de fortalezas. Así mismo, realizamos el mapa de relieve que vincula interseccionalmente espacios-emociones-ejes de opresión/privilegio (Rodó-Zárate, 2021) de la niña-loba Karen Reyes. Para finalizar y romper con diagnósticos tradicionales hipertecnificados basados exclusivamente en el poder discursivo profesional que performativamente construye realidades cosificadoras, se realiza el diagnóstico relacional colaborativo (Cardona-Cardona et al., 2017) de David, protagonista de *Stitches*. Se fundamenta en prácticas narrativas centradas en las soluciones, fortalezas y visiones colaborativas. Su coconstrucción se basa en conversaciones reflexivas y dinámicas narrativas y creativas que reconstruyen vivencias, identificando recursos-límites, comprendiendo los significados atribuidos por las personas. Se estructura en tres pasos: ordenar/sistematizar el conocimiento coconstruido, construir una historia compartida y el encuentro de codiagnóstico/codiseño del futuro deseado (Cardona-Cardona et al., 2025). Introducimos el concepto de acompañamiento social como estrategia de intervención para alejarnos de lógicas neutrales, disciplinantes y moralizantes de grupos subalternos. Es una experiencia encarnada, emocional y respetuosa basada en el vínculo y la emancipación (Pérez-Ramírez y Osornio-Mora, 2021).

Tabla 1. Contenidos abordados a través de cómics/películas en TS de Caso y Familia

CONTENIDOS TEÓRICOS	CÓMIC/PELÍCULA
I.-TS con personas y familias: una mirada crítica, antiopresiva y feminista	
Idareta, F. (2017). Eufemización de la violencia ejercida en Trabajo Social: hacia el reconocimiento intradisciplinar del abuso de poder. <i>Trabajo Social Hoy</i> , 81, 59-82.	<i>Santa Familia</i> (Rodríguez y Ribas, 2022). Historia de ficción sobre una familia intercultural con una hija. El exceso de amor puede ocasionar sufrimiento socioemocional.
Fustier-García, N. (2023). <i>Diagnostico Social, una brújula para la acción del Trabajo Social. Modelos teóricos de intervención en Trabajo Social</i> (pp. 52-76). Nau Libres.	<i>Lo que más me gustan son los monstruos</i> (Ferris, 2018) (fragmento). Familia monomarental con dos hijos y madre enferma. La hija sufre acoso y otras violencias por orientación sexual y pobreza entre otros ejes de opresión.
Segado, S. (2011). <i>Nuevas tendencias en Trabajo Social con familias. Una propuesta para la práctica desde el empowerment</i> (pp. 39-103). Trotta.	<i>Aquí vivió. Historia de un desahucio</i> (Rosa y Bueno, 2016). Relato comprometido/solidario sobre la (des)posesión del hogar narrado por una adolescente que, junto a su madre, recientemente separada, habitan una vivienda donde una familia fue desahuciada. Al conocer la historia, la hija toma conciencia de las injusticias y se implica con la PAH.
Linares, J. L. y Colapinto, J. (2021). <i>Historias para no dormir. El maltrato institucional en la atención al menor</i> (pp. 27-50). Gedisa.	<i>Stitches</i> (Small, 2017) (fragmento). Narra el desarrollo vital de un adolescente marcado por el cáncer y la ausencia de voz (no ser reconocido/querido) en una familia nuclear, disfuncional y maltratadora de clase media/alta.
Normativa internacional, europea, nacional y regional de protección de personas menores de edad. Planes. Instrumentos de valoración profesional.	
II.-Medidas de protección: acogimiento residencial y familiar especializado	
Herrero-Azorín, F. (28 de abril del 2022). Antipunitivismo y gestión del riesgo en los centros de (des)protección a la infancia. <i>El Salto</i> .	<i>Las vidas de Grace</i> (Cretton, 2013) (película). Relata la vida de adolescentes en acogimiento residencial. Las protagonistas, Grace (profesional) y Jayden, han sufrido abusos sexuales en el ámbito familiar.
Sarasa, H. (2022). El debilitamiento del vínculo afectivo con el grupo de pares de las y los adolescentes institucionalizados en recursos de acogimiento residencial. <i>Zerbitzuan</i> : 77, 51-63 ² .	<i>Todas las mañanas</i> (Isusi, 2024). Ficción basada en casos reales con los que han intervenido entidades de protección de adolescentes (FICE Spain, Agintzari y Resilis). Narra el programa piloto REDES AFE de acogimiento familiar especializado.

2. Este curso académico ha sido sustituido por Sarasa H. y Burón, J. (2025). “Nosotras somos las que vivimos aquí”. Reflexiones de la adolescencia y juventud acerca del funcionamiento de los recursos residenciales de protección en Navarra (España). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 320-350.

III.-Modelos de intervención. Prácticas narrativas y enfoques interseccionales

Fernández-D'Andrea, K. (2016). El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el Trabajo Social. *Margen*, 88, 1-21.

Rubio-Guzmán, E., García-Santesmases, A. y García-Castilla, F. (2024). Interseccionalidad y Trabajo Social un encuentro necesario. En E. M. Rubio-Guzmán, J. Pérez Viejo, F. J. García Castilla, L. Martín de la Peña (Coords.), *La interseccionalidad. Un enfoque clave para el Trabajo Social* (pp. 19-37). Dykinson.

Mapa de relieve en Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones* (pp. 31-33, 45-54, 104-123 y 167-184). Bellaterra.

Cardona, J., Cuartero, M.^a y Campos, J. F. (2017). El diagnóstico relacional colaborativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 97-90³.

Pérez-Ramírez, B. y Osornio-Mora, L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 7-14.

Diagnósticos (Agrimbau y Varela, 2018) (fragmento). Divido en seis capítulos, aborda diferentes enfermedades. «Claustrofobia» narra la historia de una joven atrapada en su relato de sufrimiento.

Lo que más me gustan son los monstruos (Ferris, 2018) (fragmento).

Arrugas (Roca, 2013) (fragmento). Narración sobre la vida cotidiana de personas mayores en una residencia. Historia de amistad/apoyo mutuo en torno al deterioro cognitivo y pérdida de memoria.

Fuente: elaboración propia

Se plantean dos ejercicios obligatorios. En el primero, desde las prácticas narrativas interseccionales, autoanalizan su experiencia familiar y como esta contribuye a su construcción como persona/profesional. Todos los seres humanos tenemos experiencias familiares. En las familias se replican/reproducen creencias, ideologías y dinámicas características del sistema social. Cómo integramos nuestra persona en el rol profesional de forma autocrítica, reflexiva y transformadora es clave para otra intervención social comprometida. Realizan su propio mapa de relieve. Nos apoyamos en los conceptos de Satir (2002), autoestima, comunicación, reglas y relaciones externas. Se pone como

3. . Este curso académico ha sido sustituido por Cardona-Cardona, J., Cuartero-Castañer, M. y Campos-Vidal, J. (2025). El diagnóstico relacional colaborativo (II). Ampliando el diagnóstico relacional en la práctica del Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1).

ejemplo el libro *Cuando la cigüeña se equivoca* (Sinisterra, 2019) que, en clave autobiográfica, nos relata su experiencia en el SPIA y cómo eso condicionó su praxis como trabajadora social. El segundo es grupal y consiste en la (re)construcción del relato de vida (pasado-presente-futuro) de uno de los protagonistas de *Las vidas de Grace* partiendo del diagnóstico relacional-colaborativo. Para finalizar, deben diseñar una intervención grupal a través de la selección/lectura de un cómic. Se les pide una reflexión crítica sobre la utilidad del cómic como herramienta de intervención socioeducativa y se obtienen valoraciones muy positivas. Durante el cuatrimestre hacemos un círculo de palabra con dos chicas expertas por experiencia en el SPIA. Comprender estas vivencias de dominación/privilegio a través de la teorización dota de sentido e inician procesos de sanación (hooks, 2021).

También se aplican metodologías similares en otros espacios de aprendizaje que por cuestiones de espacio únicamente podemos mencionar. En la asignatura TS de Grupo y Comunidad identifican y analizan los modelos de TS comunitario incidiendo en el crítico-radical de Alinsky a través de *Gamonal. En el eco de un mismo recuerdo* (Izquierdo y Fuente-Soro, 2021). En las prácticas de tercero, (Iniciación a la práctica profesional y Practicum en investigación/diagnóstico) construidas como laboratorios de saberes entre estudiantado/colectivos sociales/profesorado, se han tenido las siguientes experiencias: la lectura de *La Inmersión* (Vidal y Pinel, 2021) con un grupo de mujeres mayores para reflexionar sobre la necesidad de humanizar el sistema residencial para personas mayores; el taller sobre la deconstrucción del amor romántico a partir de la lectura de *Katanazo al amor romántico* (Riba-Rossy, 2023) desarrollado en varios IES, y otras acciones más asentadas como los clubs de lecturas de cómics con adolescentes vulnerados y con personas privadas de libertad en el Centro Penitenciario de Cuenca convertidos en lugares de aprendizaje para alumnado de tercero.

5. (In)conclusiones

Como se ha venido sosteniendo, es un hecho la introducción de los cómics en todos los niveles educativos, pero aún se utilizan poco en educación superior (Marasah y Vilches, 2023). Es una herramienta ideal como altavoz de la diversidad aliada de otras pedagogías como la *queer* (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022). Convierte el aula en espacio fronterizo que fomenta la desobediencia epistémica (Velásquez-Atehortúa, 2020). La experiencia descrita coincide con prácticas similares (Domyancich-Lee et al., 2021) donde los cómics permiten al alumnado conectar íntimamente con las experiencias humanas en las intersecciones de identidades sociales diversas y la justicia social. Lo que confluye con la definición de la International Federation of Social Workers (2014) de TS al establecer como deber profesional la concienciación crítica de los elementos estructurales de dominación/privilegio a través del conocimiento coconstruido con las personas.

La incorporación de la narrativa en las ciencias sociales y su inflación en todos los ámbitos de la vida es un hecho; el capitalismo las está convirtiendo en datos, en productos consumibles, despojándolas de su poder político. Las narrativas generan comunidad y transformación social, curan, orientan y sostienen la vida (Han, 2023). Los jóvenes y la población en general cada vez tienen menos capacidad de narrar; nos estamos vaciando de relatos (López-Mondéjar, 2024). Hemos comenzado a utilizar la inteligencia artificial como confidente (Plan Internacional, 2025). En TS es imprescindible lo que ya indico Bruner (1988), utilizar el pensamiento científico y el narrativo para comprender la realidad. Este último proporciona significados socioculturalmente situados a las experiencias vividas a través de historias. Con acciones como la descrita, los estudiantes conocen el poder de la narrativa para generar vínculos y dar sentido a la vida.

Los aprendizajes transgresores se obtienen en la interacción con los demás (hooks, 2021), y la introducción de lectura grupal de cómics en el aula propicia esta vinculación. La educación en TS necesita incorporar pedagogías críticas para construir conocimiento que

transforme la acción social en la búsqueda de un futuro basado en la justicia ecosocial (Lee y Johnstone, 2023). Tusasiirwe (2024) nos invita a la (auto)reflexión sobre la necesidad de adoptar pluralidades epistémicas para descolonizar los planes de estudio proponiéndonos el marco filosófico de *Ubumtu*.

Cada vez son más las voces que reclaman un giro ecosocial en TS que de forma holística, compleja, ética y ecocéntrica incluya el entorno en la intervención social conectando cuestiones ambientales con desigualdades sociales (Dominelli, 2012). Este cambio se sustenta en tres claves: concienciación sobre cómo el sistema capitalista basado en el desarrollo e hiperconsumo impactan en la vida, comprensión de la interdependencia entre medioambiente y bienestar socioemocional y acciones ecosociales que generen comunidades (Parra y Prat, 2024). Para su aprendizaje, una vía de futuro es la incorporación de cómics ecosociales. *Rural. Crónica de un conflicto* (Davodeau, 2014) y *Lluvia* (Talbot y Talbot, 2020) son crónicas sobre luchas colectivas de campesinos contra la construcción de una autopista en Francia y de la comunidad frente a las inundaciones de las tierras altas inglesas, respectivamente; *Todo bajo el sol* (Penyas, 2021) relata la turistificación de la costa levantina; *La gran negación* (Grossi, 2025) y *Cómo los ricos saquean el planeta y cómo impedirselo* (Kempf y Mendez, 2025) son cómics-ensayo del cambio climático; en clave distopías/utopías tendríamos *Se busca un futuro posible en el que desear vivir* (Brieva, 2023) y *Ecotopías. Imaginar el futuro para cambiar el presente* (VV. AA., 2024).

Se ha podido evidenciar que experiencias como la medicina gráfica son extrapolables al ámbito social. Es necesario seguir explorando la capacidad socioeducativa de los cómics, tanto para la formación como la intervención, persiguiendo la humanización crítica de la praxis profesional.

En definitiva, la lectura de cómics desde enfoques narrativos e interseccionales estimula la imaginación indispensable para pensar otros mundos posibles. Como afirmaba la autora que subvirtió los cánones de la ciencia ficción Ursula K. LeGuin (2017), «la imaginación es necesaria para ser y permanecer humanos».

Bibliografía

- Acevedo, M. (2023). Salud Gráfica Feminista: una aproximación a las patografías gráficas en la historieta argentina reciente. *Nuevas Poligrafías. Revista de Teoría Literaria y Literatura Comparada*, 7, 50-76. <https://doi.org/10.22201/ffyl.29544076.2023.7.1860>
- Agrimbau, D. y Varela, L. (2018). *Diagnósticos*. La Cúpula.
- Akesson, B. y Oba, M. (2017). Comics as pedagogy: Exploring graphic narratives in social work education. *Social Work Education*, 53(4), 595-606. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10437797.2016.1275898>
- Almeida, R. V., Rozas, L., Cross-Denny, B., Lee, K. y Yamada, A. M. (2019). Coloniality and Intersectionality in Social Work Education and Practice. *Journal of Progressive Human Services*, 30(2), 148-164. <https://doi.org/10.1080/10428232.2019.1574195>
- Álvarez-Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2020). Universidad empresa y racionalidad neoliberal. *Revista de Educación Crítica*, 12(1), 45-60.
- Andrade-Ecchio, C. (2019). Narrativa visual producida por mujeres en Latinoamérica: el autocómic como espacio de cuestionamiento y denuncia. *Universum*, 34(2), 17-40. <http://doi.org/10.4067/S0718-23762019000200017>
- Arroyo, S. (2012). Formas híbridas de narrativa: Reflexiones sobre el cómic autobiográfico. *Escritura e Imagen*, 8, 103-124. https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2012.v8.40525
- Ávila-Cantos, D. y García-García, S. (2020). La policía de “lo social”: la inserción de las fuerzas de seguridad en la gestión de la convivencia (el caso de Madrid, 2015-2019). *Revista Crítica Penal y Poder*, 19, 107-130.
- Baile, E., Rovira, J. y Rovira, J. (2021). Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro. *Tebeosfera*, 18(3). https://www.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html
- Bartual, R. (2020). *Secuencia gráfica. El cómic la evolución y su lenguaje*. Marmotilla.

- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XIX.
- Brieva, M. (2023). *Se busca un futuro posible en el que desear vivir*. Astiberri.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bubar, R., Cespedes, K. y Bundy-Fazioli, K. (2016). Intersectionality and social work: Omissions of race, class, and sexuality in graduate school education. *Social Work Education*, 52(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174636>
- Cardona-Cardona, J., Cuartero-Castañer, M. E. y Campos-Vidal, J. F. (2017). El diagnostico relacional colaborativo (I). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 97-90.
- Cardona-Cardona, J., Cuartero-Castañer, M. E. y Campos-Vidal, J. F. (2025). El diagnóstico relacional colaborativo (II). Ampliando el diagnóstico relacional en la práctica del Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, 32(1), 218-252. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26553>
- Carey, M. (2019). Trapped in discourse? Obstacles to meaningful social work education, research, and practice within the neoliberal university. *Social Work Education*, 40(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1703933>
- Chomsky, N. (2017). El asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. *Tareas*, 155, 35-48.
- Chute, H. (2016). *Disaster drawn: Visual witness, comics, and documentary form*. Harvard University Press.
- Claudio-Moreno, E. (2024). Pedagogía crítica racial en el cómic en español. *Tejuelo*, 40, 12-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.12>
- Cohn, N. (2019). Visual narratives and the mind: Comprehension, cognition, and learning. En K. Federmeier y D. Beck (Coords.), *Psychology of Learning and Motivation: Knowledge and Vision* (pp. 97-128). Academic Press.
- Colomina-Molina, A. (2024). *Artivismo ecosocial en la educación superior*. *Revista de Educación Ambiental*, 18(1), 55-72.
- Costa, I. (2017). *Los discursos del cómic autobiográfico* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco. Departamento de Dibujo. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25767>

- Cretton, D. (2013). *Las vidas de Grace*. W. W. Norton & Company.
- Davodeau, É. (2014). *Rural: Crónica de un conflicto*. La Cúpula.
- Del-Rey, E., Goodrum, M. y Morlesín, J. (2023). *Cómo estudiar el cómic*. Universitat de València. <https://omp.uv.es/index.php/PUV/catalog/book/593>
- Díaz, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda*, 1(5), 60-71. <https://doi.org/10.25267/Rueda.2020.i5.07>
- Díez-Gutiérrez, E. (2025). Capitalismo académico en la Universidad: la privatización y mercantilización de la Uber-sidad neoliberal en la era digital. En K. Caballero y J. Mula-Falcón (Coords.), *Neoliberalismo y educación superior* (pp. 1-186). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09575-0>
- Dominelli, L. (2012). *Green Social Work: from environmental crises to environmental Justice*. Polity Press.
- Domyancich-Lee, S., Cleeland, L. y McCleary, J. (2021). Comics in the classroom: Teaching with graphic novels. *Social Work Education*, 58(3), 579-585. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1942353>
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1971). *Para leer al Pato Donald*. Siglo XXI.
- Eisner, W. (2017). *Narración gráfica*. Norma.
- Eubanks, V. (2021). *La automatización de la desigualdad*. Capitán Swing.
- Fals-Borda, O. (1997). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- Fantus, S. (2019). Teaching Note — Theatre of the oppressed and Social Work ethics education: An innovative teaching module. *Social Work Education*, 56(3), 607-613. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661906>
- Fardella, C., Sisto-Campos, V. y Jiménez-Vargas, F. (2016). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>
- Fernández-D'Andrea, K. (2016). El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el Trabajo Social. *Margen*, 88,1-21.
- Ferris, E. (2018). *Lo que más me gustan son los monstruos*. Reservoir Books.
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161.

- Forde, C., Ranta-Tyrkkö, S., Lievens, P., Rambaree, K. y Belchior-Rocha, H. (2024). *Teaching and learning in ecosocial work*. Springer.
- Francés, P. y Restrepo, D. (2019). ¿Se puede terminar con la prisión? Catarata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fustier-García, N. (2023). *Diagnostico Social, una brújula para la acción del Trabajo Social*. Nau Libres.
- García, B., Crifasi, E. y Dessel, A. (2019). Oppression Pedagogy: Inter-group dialogue and Theatre of the Oppressed in creating a safe enough classroom. *Social Work Education*, 55(4), 669-683. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1567414>
- García, S. (2010). *Novela gráfica*. Astiberri.
- García-Martín, M. y Amigot, P. (2024). La empresarización de la universidad. *Revista de Sociología de la Educación*, 17(1), 45-63.
- Garrett, P. (2009). Examining the ‘Conservative Revolution’: Neoliberalism and Social Work Education. *Social Work Education*, 29(4), 340-355. <https://doi.org/10.1080/02615470903009015>
- Gómez, L. y Jódar, F. (2024). Una crítica impotente: realismo capitalista y subjetividades insensibles en la universidad neoliberal. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 253-268. <https://doi.org/10.5209/crla.95508>
- Gómez-Ciriano, E. y Doménech, Y. (2024). When users lead the way: A critical reflection on teaching SDG in social work—experiences from two Spanish universities. En L. Dominelli, J. F. Shaw y T. Meznaric (Coords.), *The Routledge International Handbook of Social Work Teaching* (pp. 336-359). Routledge.
- González-Cabeza, I. (2017). *Imágenes de la enfermedad en el cómic actual*. Eolas.
- Gray, E., Pollitt, J. y Blaise, M. (2021). Between activism and academia: zine-making as a feminist response to COVID-19. *Gender and Education*, 34(8), 887-905. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1931045>
- Groensteen, T. (2013). *Comics and Narration*. University Press of Mississippi.
- Groensteen, T. (2021). *Sistema de la historieta*. Marmotilla.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de

- conocer, ser y estar en el mundo". *Tabula Rasa*, 24, 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Grossi, R. (2025). *La gran negación*. La Otra H.
- Hajdu, D. (2018). *La plaga de los cómics*. Es Pop Ensayo.
- Han, B.C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Herrero-Azorín, F. (25 de abril de 2022). Antipunitivismo y gestión del riesgo en los centros de (des)protección a la infancia. *El Salto*. [https://www.elsaltodiario.com/menores-tutelados/antipunitivismo-gestion-riesgo-centros-\(des\)proteccion-infancia#](https://www.elsaltodiario.com/menores-tutelados/antipunitivismo-gestion-riesgo-centros-(des)proteccion-infancia#)
- Hill-Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Intersectionality*. Polity Press.
- hooks, b. (2021). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Hormaechea, A. (2024). *Los cómics de superhéroes en los movimientos sociales*. Catarata.
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Idareta, F. (2017). Eufemización de la violencia ejercida en Trabajo Social: hacia el reconocimiento intradisciplinar del abuso de poder. *Trabajo Social Hoy*, 81, 59-82.
- Ii, S., Jobling, H., Devenney, K. y Ziebland, S. (2022). Connecting worlds: social work educators' perceptions on the role of lived experience in pedagogic practice. *Social Work Education*, 43(3), 734-747. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2142548>
- International Federation of Social Workers (2014). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Isusi, J. (2024). *Todas las mañanas*. Astiberri.
- Izquierdo, S. y Fuente-Soro, M. (2021). *Gamonal: En el eco de un mismo recuerdo*. La Oveja Roja.
- Kasthuri, R. y Peter, M. (2021). Twelve Years of Graphic Medicine: A Conversation with Comic Nurse on the Future of Comics and Medicine. *Configurations*, 29(1), 97-106. <https://doi.org/10.1353/con.2021.0004>
- Kempf, H. y Méndez, J. (2025). *Cómo los ricos saquean el planeta (y cómo impedirselo)*. Garbuix Books.

- Kuttner, P., Weaver-Hightower, M. y Sousanis, N. (2021). Comics-based research: The affordances of comics for research across disciplines. *Qualitative Research*, 21(2), 195-214. <https://doi.org/10.1177/1468794120918845>
- Lanteigne, I., Rivest, M., Savoie, E. y Savoie, L. (2022). Teaching Note — Creating Spaces of Courage and Hope: Cultivating the Seeds of Social Justice. *Social Work Education*, 59(3), 893-899. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.2019635>
- Lee, E. y Johnstone, M. (2023). Critical pedagogy to promote critical social work: Translating social justice into direct social work practice. *Social Work Education*, 42(2), 210-225. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2185602>
- LeGuin, UK. (2017). *Contar es escuchar: sobre la escritura, la lectura y la imaginación*. Círculo de Tiza.
- Linares, J. y Colapinto, J. (2021). *Historias para no dormir. El maltrato institucional en la atención al menor*. Gedisa.
- López-Mondéjar, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- MacDermott, D. y Harkin-MacDermott, C. (2019). Co-Producing a Shared Stories Narrative Model for Social Work Education with Experts by Experience. *Practice*, 32(2), 89-108. <https://doi.org/10.1080/09503153.2019.1704235>
- Maldonado-Lozano, M. J. y Gutiérrez-Zornoza, M. (2025). *Guía de lectura del cómic Stitches*. CEPLI. <https://www.uclm.es/centros-investigacion/cepli/materiales/materiales/guias%20de%20lectura%20para%20novela%20grafica/stitches>
- Martí-Trotonda, A. y Pérez-Cosín, J. (2020). *Trabajo social para tiempos convulsos. El camino hacia la ruptura epistemológica*. Universitat de València.
- Masarah, E. y Vilches, G. (2023). El cómic como recurso didáctico en educación superior. En F. Rodrigo, J. Méndez Cabrera y D. Fajkisová (Coords.), *Enseñar con el cómic: investigación y aplicaciones* (pp. 24-39). Dykinson
- Matly, M. (2020). *La función del cómic*. ACyT.
- Mazur, D. y Danner, A. (2014). *Cómics: una historia global desde 1968 hasta hoy*. Blume.

- McCausland, E. y Salgado, D. (2024). *Viñetaria*. Cátedra.
- McCloud, S. (2016). *Entender el cómic*. Astiberri.
- Merino, A. (2010). Perspectivas de la niñez adulta: El cómic como espacio de denuncia desde la marginalidad de sus personajes. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 149-167. <http://hdl.handle.net/11441/18295>
- Mitaine, B. (2016). Globos subversivos y compromiso social en España. En J. Lluch-Prats, J. Martínez y C. Souto (Coords.), *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 265-281). Diablotexto.
- Moix, T. (2007). *El cómic y la cultura popular*. Planeta.
- Moran, R., Martin, R. y Ridley, S. (2024). “It Helped Me Open My Eyes”: Incorporating Lived Experience Perspectives in Social Work Education. *Affilia*, 39(1), 78-93. <https://doi.org/10.1177/08861099221107387>
- Morgan, A. (2004). *What is narrative therapy?* Dulwich Centre Publications.
- Ncube, N. (2009). The Tree of Life Project. *International Journal of Narrative Therapy*, 3(1), 55-65.
- Nordenstam, A., Beers Fägersten, K. y Wallin, M. (Coords.) (2024). *Comics, Activism, Feminisms*. Routledge.
- Parra, B. y Prat, N. (2024). The responsibilities of social work for ecosocial justice. *Social Sciences*, 13, 589. <https://doi.org/10.3390/socsci13110589>
- Penyas, A. (2021). *Todo bajo el sol*. Salamandra Graphic.
- Pérez-Eransus, B., y Martínez-Virto, L. (2020). Social work education in Spain: evaluation and challenges for a new generation of social workers. *Social Work Education*, 39(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724931>
- Pérez-Ramírez, B. y Osornio-Mora, L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada. *Trabajo Social. Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 7-14. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32484>
- Picornell, M. (2022). Superando la patografía. La honestidad del relato no fiable en tres historias gráficas sobre salud mental. *Perifrasis*, 25(13), 115-135. <http://doi.org/10.25025/perifrasis202213.25.07>

- Plan Internacional (2025). *Así somos. El estado de la adolescencia en España*. <https://plan-international.es/asi-somos-el-estado-de-la-adolescencia-en-espana>
- Planas-Lladó, A. y Pallisera, M. (2024). Learning from Experts by Experience as part of Social Work Education. *Teaching in Social Work*, 44(5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/08841233.2024.2408302>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 777-843). CLACSO.
- Riba-Rossy, R. (2023). *Lola Vendetta. Katanazo al amor romántico*. Planeta Cómic.
- Roca, P. (2013). *Arrugas*. Astiberri.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Rodríguez, E. y Ribas, J. (2022). *Santa familia*. Grafito.
- Rolnik, S. (2009). *Esferas de insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Rosa, I. y Bueno, C. (2016). *Aquí vivió. Historia de un desahucio*. Nube de Tinta.
- Rubio-Guzmán, E., García-Santesmases, A. y García-Castilla, F. (2024). Interseccionalidad y Trabajo Social un encuentro necesario. En E. M. Rubio-Guzmán, J. Pérez Viejo, F. J. García Castilla y L. Martín de la Peña (Coords.), *La interseccionalidad. Un enfoque clave para el Trabajo Social*. (pp.19-37). Dykinson.
- Rubio-Guzmán, E., Pérez-Viejo, J. y García-Castilla, F. (2024). *La interseccionalidad. Un enfoque clave para el trabajo social*. Dykinson.
- Sáez-Adana, F. (2021). La relación del cómic con el cine y otros medios. *Tebeosfera*, 18. https://www.tebeosfera.com/documentos/la_relacion_del_comic_con_el_cine_y_otros_medios.html
- Sarasa, H. (2022). El debilitamiento del vínculo afectivo con el grupo de pares de las y los adolescentes institucionalizados en recursos de acogimiento residencial. *Zerbitzuan*, 77, 51-63.
- Sarasa H. y Burón, J. (2025). “Nosotras somos las que vivimos aquí”. Reflexiones de la adolescencia y juventud acerca del funcionamiento de los recursos residenciales de protección en Navarra (España). *Al-*

- ternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 320-350. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26686>
- Satir, V. (2002). *Relaciones humanas*. Paidós.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 28-41. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Scott, J. (2018). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Akal.
- Sebastiani, L. y Álvarez-Veinguer A. (2024). Investigar con cuidado. Cambios de actitud frente al extractivismo epistémico y ontológico como formas para sostener las vidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 319-336. <https://doi.org/10.5209/crla.95086>
- Segado, S. (2011). *Nuevas tendencias en Trabajo Social con familias. Una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Trotta.
- Simon, J., Boyd, R. y Subica, A. (2021). Refocusing Intersectionality in Social Work Education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Social Work Education*, 58(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>
- Sinisterra, L. (2019). *Cuando la cigüeña se equivoca: Marionetas del sistema*. Asociación Asteroide.
- Skoura-Kirk, E. (2024). Challenging the narrative: Social work students' views on the impact of service user and carer-led pedagogy to knowledge and practice. *Social Work Education*, 44(4), 825-839. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2351434>
- Small, D. (2017). *Stitches. Una infancia muda*. Reservoir Books.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Talbot, M. y Talbot, B. (2020). *Lluvia*. La Cúpula.
- Thomas, I. (4 de noviembre de 2024). 'We worry about everything': A World War 3 Illustrated roundtable. *The Comics Journal*. <https://www.tcj.com/we-worry-about-everything-a-world-war-iii-illustrated-roundtable/>
- Tusasiirwe, S. (2024). Disrupting colonisation in the social work classroom: using the *Obuntu/Ubuntu* framework to decolonise the curriculum. *Social Work Education*, 43(8), 2170-2184. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2246499>

- Velásquez-Atehortúa, J. (2020). A decolonial pedagogy for teaching intersectionality. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1), 156-171. <https://doi.org/10.7577/njcie.3555>
- Vidal, S. y Pinel, V. (2021). *La Inmersión*. Nuevo Nueve.
- VV. AA. (2024). *Ecotopías. Imaginar el futuro para cambiar el presente*. Astiberri.
- Walsh, C. (2013, 2017). *Pedagogías decoloniales*. Tomos I y II. Abya-Yala.
- Wertham, F. (1954). *Seduction of the innocent*. Rinehart.
- White, M. y Epston, D. (2002). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Williams, I. (2011). Autography as auto-therapy: Psychic pain and the graphic memoir. *Journal of Medical Humanities*, 32(4), 353-366. <https://doi.org/10.1007/s10912-011-9158-0>
- Williams, J. J. (19 de febrero de 2012). Deconstructing academe: The birth of critical university studies. *The Chronicle of Higher Education*. <https://contractfaculty.apps01.yorku.ca/?p=1465>
- Witkin, S. L. (2014). Change and Deeper Change: Transforming Social Work Education. *Social Work Education*, 50(4), 587-598. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947897>

7. *PHOTOVOICE*: UNA METODOLOGÍA NARRATIVA PARA LA EDUCACIÓN, LA INTERVENCIÓN Y LA REFLEXIÓN

— Teresa Amezcua-Aguilar
Universidad de Jaén

— Rubén Rodríguez-Puertas
Universidad de Almería

— M.^a Ángeles Espadas-Alcázar
Universidad de Jaén

1. El *photovoice* como herramienta en la intervención y formación social

Este capítulo explora el *photovoice* como herramienta profesional en los ámbitos del trabajo social y la educación social, destacando su valor para la intervención participativa y el aprendizaje transformador. Las y los autores, docentes con experiencia en esta metodología, han desarrollado proyectos de innovación docente en las universidades de Jaén y Almería colaborando con colectivos en situación de vulnerabilidad como barrios desfavorecidos de Jaén, AABI (Asociación Barrios Ignorados Andalucía) y Proyecto Hombre Almería. Desde esta experiencia, el capítulo ofrece una reflexión teórico-práctica sobre las potencialidades del *photovoice* para dar voz a personas y comunidades, favorecer procesos de empoderamiento y generar conocimiento desde una perspectiva crítica y visual. Así, el *photovoice* se muestra como una herramienta innovadora para profesionales de la intervención social al facilitar la participación activa, la visibilización de realidades silenciadas y la coconstrucción de significados, promoviendo intervenciones sociales más sensibles, creativas y transformadoras.

1.1. ¿Qué es el *photovoice*?

El *photovoice* se presenta como una metodología participativa que integra la fotografía con la narración personal y la reflexión crítica. Su finalidad es ofrecer a las personas una forma distinta de expresar sus vivencias, preocupaciones y aspiraciones utilizando las imágenes que ellas mismas capturan como punto de partida para el diálogo y la toma de conciencia. Esta propuesta fue desarrollada originalmente por Caroline Wang y Mary Ann Burris (1997), dentro del marco de la investigación-acción participativa (IAP), con el propósito de «permitir a las personas documentar y reflexionar sobre sus condiciones de vida, fomentar el diálogo con los responsables de la toma de decisiones e incidir en el cambio social» (Wang y Burris, 1997, p. 369).

Más allá de su dimensión técnica, el verdadero potencial del *photovoice* reside en su capacidad para generar conocimiento desde las propias comunidades, favoreciendo una mirada interna que cuestiona los estereotipos y las jerarquías tradicionales en la producción del saber (Catalani y Minkler, 2010). A través del acto de fotografiar, comentar y analizar sus propias imágenes, los participantes no solo visibilizan realidades sociales habitualmente silenciadas, sino que también se reconocen como sujetos activos en procesos de transformación personal y colectiva.

1.2. *Photovoice* en contextos sociales: visibilidad, participación y empoderamiento

En los contextos sociales, el *photovoice* se ha consolidado como una herramienta especialmente eficaz para intervenir con colectivos en situación de vulnerabilidad, ya que facilita la expresión de experiencias habitualmente silenciadas, invisibilizadas o estigmatizadas, al tiempo que promueve el empoderamiento individual y comunitario (Mitchell, 2011). Poner la cámara en manos de quienes viven estas realidades implica invertir la dirección de la mirada: son las propias personas participantes quienes construyen su relato visual del mundo,

ofreciendo perspectivas que interpelan al espectador y abren nuevas formas de diálogo y comprensión social.

Este enfoque participativo guarda una estrecha coherencia con los principios fundamentales del trabajo social y la educación social, entre ellos, la justicia social, la inclusión, la equidad y la promoción de la agencia. Como señalan Wang y Redwood-Jones (2001), el *photovoice* tiene el potencial de «amplificar las voces de comunidades marginadas» (p. 560) permitiendo, además, procesos de toma de conciencia crítica sobre las estructuras sociales que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

A lo largo de las últimas décadas, diversos estudios han documentado su impacto en múltiples ámbitos de la intervención social, destacando tanto la mejora del bienestar subjetivo de las personas participantes como el fortalecimiento de redes comunitarias y la capacidad de incidencia política (Liebenberg, 2018; Castleden et al., 2008). En este sentido, el *photovoice* se configura no solo como una metodología participativa, sino también como una estrategia ética y transformadora que refuerza la dimensión emancipadora de las profesiones sociales.

1.3. *Photovoice* en la formación universitaria: una herramienta pedagógica transformadora

En el contexto de la formación universitaria en trabajo social y educación social, el *photovoice* se revela como una herramienta con un alto potencial pedagógico. Su aplicación dentro del aula fomenta un tipo de aprendizaje que no solo es activo y significativo, sino también profundamente comprometido con la realidad social. A través de esta metodología, el alumnado tiene la oportunidad de enfrentarse a situaciones reales, desarrollar competencias profesionales clave y, al mismo tiempo, reflexionar de manera crítica sobre su propio posicionamiento ético y profesional (Foster-Fishman et al., 2005).

Más allá de su valor como recurso para trabajar contenidos curriculares de forma aplicada, el *photovoice* contribuye también al desarrollo de competencias transversales fundamentales en el ámbito

social: la empatía, la comunicación, la creatividad, la observación crítica y la capacidad de análisis social. Como destacan Liegghio y Caragata (2016), este tipo de metodologías «facilitan un aprendizaje experiencial que desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento académico y favorece la co-construcción de saberes con los actores sociales» (p. 281) abriendo, así, la puerta a una pedagogía más dialógica y participativa.

Por otro lado, la dimensión visual y narrativa del *photovoice* permite activar otras formas de pensar y expresar que van más allá del texto escrito. Trabajar con imágenes y relatos personales amplía el repertorio de estilos de aprendizaje, al tiempo que favorece una enseñanza más inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado (Mitchell, 2011; Rose, 2016).

Desde esta perspectiva, el componente narrativo se vuelve esencial. En palabras de Bruner (1997), la narrativa constituye una forma específica de pensamiento a través de la cual las personas organizan sus experiencias y les otorgan significado. En el ámbito educativo, las narrativas no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que permiten conectar lo vivido con lo aprendido, transformando el conocimiento en un proceso de toma de conciencia personal y profesional.

Autores como Clandinin y Connelly (2000) subrayan que la investigación narrativa en educación no se limita a recopilar historias, sino que implica vivir y comprender la experiencia en relación con los participantes. En esa misma línea, Riessman (2008) y Banks (2018) destacan el potencial ético de las metodologías visuales y narrativas, ya que hacen visibles las relaciones de poder, ofrecen nuevas formas de representación y favorecen la empatía a partir de una mirada compartida.

1.4. Universidad y comunidad: generar vínculos desde el *photovoice*

El uso del *photovoice* en el ámbito universitario puede convertirse en un auténtico puente entre el aula y la comunidad que favorece una conexión real entre la teoría y la práctica. Las experiencias desarrolladas en colaboración con asociaciones, colectivos sociales o barrios

permiten que el alumnado entre en contacto directo con dinámicas sociales complejas, más allá de lo que los contenidos teóricos pueden ofrecer. Esta interacción con el territorio contribuye no solo a ampliar su comprensión de las realidades sociales, sino también a construir una mirada crítica sobre los procesos de intervención social.

Como señalan Catalani y Minkler (2010), los proyectos que emplean *photovoice* poseen la capacidad de «fortalecer la relación entre instituciones académicas y comunidades, mediante procesos de investigación colaborativa que reconocen y valoran el saber de los actores locales» (p. 443). Esta relación no solo enriquece la formación del estudiantado, sino que abre posibilidades reales para que las comunidades implicadas encuentren en el *photovoice* una herramienta de expresión, denuncia y propuesta promoviendo, así, un proceso transformador de doble dirección.

Desde esta mirada, el *photovoice* se convierte en un espacio de encuentro epistemológico donde la fotografía no es solo una imagen estática, sino un dispositivo narrativo y relacional. En tanto que texto y pretexto, cada imagen genera conversación, estimula la interpretación compartida y da lugar a vínculos de comunidad. El proceso de seleccionar, compartir y dialogar sobre las fotografías se transforma en una práctica de coaprendizaje horizontal donde se diluyen las fronteras tradicionales entre investigador e investigado, entre docente y estudiante, entre quien mira y quien es mirado.

Integrar esta metodología en asignaturas centradas en la intervención, en prácticas externas o en proyectos de innovación docente ofrece la posibilidad de articular la universidad con su entorno social, en línea con los principios de una educación crítica, comprometida y orientada al cambio. En palabras de Freire (2021), se trata de una formación situada, capaz de leer el mundo al mismo tiempo que lo transforma (Esteban y Hernández, 2021).

1.5. El diálogo entre saberes como principio pedagógico

Este capítulo presenta dos experiencias distintas de investigación participativa mediante *photovoice* que comparten ese horizonte ético y pedagógico:

- a) El proyecto Photovoice en Proyecto Hombre Almería, desarrollado en el ámbito terapéutico y de reinserción social, centrado en la recuperación personal y el fortalecimiento de la identidad a través de la narración visual.
- b) El proyecto Photovoice-Jaén, concebido como experiencia de aprendizaje-servicio e investigación participativa en barrios con vulnerabilidad social, que articula la formación del alumnado universitario con la acción comunitaria.

En ambos proyectos, el *photovoice* permitió construir espacios de comunicación auténtica. En Almería, entre profesionales y personas en proceso terapéutico; en Jaén, entre estudiantes universitarias y vecinas de los barrios. En ambos casos, el aprendizaje se produjo en el encuentro, en la conversación donde la imagen abrió un canal de comprensión mutua y la palabra se convirtió en vehículo de reconocimiento.

De este modo, el *photovoice* no solo documenta realidades, sino que las imágenes y relatos generados se transforman en memoria colectiva y en conocimiento compartido. La pedagogía se ancla en la realidad social: la práctica se revierte en teoría aplicada y la realidad se convierte en «texto» educativo. En este sentido, «narrar es aprender» y la imagen y la palabra funcionan como formas de pensamiento.

Desde esta base teórico-metodológica, las dos experiencias que se presentan a continuación buscan la misma finalidad: aprender desde la comunidad utilizando el poder de las narrativas visuales para «leer la realidad» y transformarla utilizando el diálogo como medio de aprendizaje y desarrollo humano.

La primera experiencia, desarrollada en Proyecto Hombre Almería, explora el potencial del Photovoice en procesos de recuperación personal y reinserción social.

2. Experiencia con Proyecto Hombre Almería: Entre Sombras y Destellos

El proyecto Entre Sombras y Destellos se desarrolló durante el curso académico 2023/2024 en la Universidad de Almería como parte del proyecto de innovación docente «La Photovoice como metodología participativa en Ciencias Sociales». Fue llevado a cabo por estudiantes del Grado en Educación Social, en colaboración con la entidad Proyecto Hombre Almería y con la participación activa de varios usuarios de su programa de rehabilitación.

2.1. Contextualización e intencionalidad

Este trabajo nace de un compromiso ético y pedagógico claro: acercar al estudiantado universitario a contextos reales de intervención social fomentando no solo su participación activa, sino también la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Con ese horizonte, el *photovoice* fue utilizado como una herramienta metodológica que permitiera visibilizar, desde dentro, los factores de riesgo y protección presentes en las trayectorias personales de personas en tratamiento por trastorno por consumo de sustancias (TCS).

El título del proyecto, Entre Sombras y Destellos, sintetiza con carga simbólica y emocional la dualidad que atraviesa los procesos de adicción y recuperación. Las sombras aluden a los momentos oscuros: la recaída, el aislamiento, el dolor. Los destellos, en cambio, hacen referencia a los elementos de resiliencia, al apoyo humano, a la esperanza y a la posibilidad real de reconstruir una vida digna.

Cabe señalar que las imágenes y relatos generados durante el proceso no son meros ejercicios estéticos o académicos. Por el contrario, constituyen representaciones profundamente honestas de experiencias vividas, seleccionadas y compartidas por los propios participantes desde un lugar de vulnerabilidad consciente y valentía. Todo ello ha sido realizado garantizando el anonimato, el consentimiento informado y el pleno respeto a la intimidad de cada persona; elementos esenciales para sostener una práctica verdaderamente ética y transformadora.

2.2. Objetivos del proyecto

Los objetivos que guiaron el proceso se estructuraron en torno a tres grandes líneas:

- a) Conocer los factores de riesgo y protección que influyen en los procesos personales de los participantes.
 - Identificar los factores de riesgo desde su experiencia directa.
 - Identificar los factores de protección presentes o emergentes en su entorno.
- b) Sensibilizar a la población sobre las realidades que atraviesan las personas con trastorno por consumo de sustancias (TCS).
 - Proponer acciones educativas y comunicativas que favorezcan la empatía y el conocimiento informado.
- c) Romper estigmas y prejuicios asociados al trastorno por consumo de sustancias (TCS).
 - Mostrar la dimensión humana, compleja y diversa de estos procesos, alejándose de los discursos estigmatizantes.

2.3. Metodología y proceso participativo

El trabajo se desarrolló a través de las distintas fases del método *photovoice* (VOICE): selección del grupo participante, generación de imágenes, elección de fotografías significativas, elaboración de relatos narrativos y puesta en común de resultados. La implicación del alumnado fue activa en todas las etapas, en diálogo permanente con los usuarios de Proyecto Hombre y bajo la supervisión docente.

El anonimato de los participantes fue una decisión compartida desde el inicio. Como señalaron los propios estudiantes, «no es necesario ponerle una cara a una historia para comprender su impacto y su importancia». Este enfoque buscó proteger la intimidad de las personas usuarias, pero también reivindicar el carácter colectivo y universal de muchas de las problemáticas asociadas al consumo cuestionando la frontera entre «ellos» y «nosotros».

2.4. Entre sombras: factores de riesgo

Las imágenes seleccionadas para representar los factores de riesgo destacaban por su fuerte carga simbólica. En ellas se condensaban experiencias como el aislamiento, la repetición de rutinas destructivas, la presión del entorno laboral, el fácil acceso a las sustancias o, incluso, la presencia de adicciones comportamentales como el juego.

Cada fotografía no solo mostraba una escena, sino que venía acompañada de una narrativa personal profundamente significativa en la que los participantes se atrevían a revisitar su pasado con una mirada consciente, desde un lugar de reconocimiento y, sobre todo, con una clara voluntad de cambio.

Estas imágenes y relatos no pretendían recrear el dolor gratuitamente, sino dotar de sentido a experiencias vividas, haciéndolas visibles y compartibles en un proceso de resignificación individual y colectiva.

2.4.1. Sombras: el recuerdo del sufrimiento

Estas fotografías constituyen una representación colectiva del sufrimiento y la vulnerabilidad que suelen acompañar los procesos de adicción, pero también de la claridad que emerge al ser capaces de reconocerlo. Lejos de limitarse a mostrar una imagen estática del dolor, cada fotografía —y el testimonio que la acompaña— permitió a los participantes revisitar su historia desde un lugar de conciencia, responsabilidad y dignidad. En ese proceso, el dolor se transforma en narrativa y la culpa, en aprendizaje.

Las sombras, por tanto, no se presentan solo como expresión de pérdida o fracaso, sino como el umbral desde el cual es posible iniciar una transformación real. Mirar de frente la oscuridad no paraliza; al contrario, se convierte en el primer acto de valentía que abre el camino hacia la luz.

Figura 1. Aislamiento



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

La imagen que acompaña esta narrativa muestra una habitación en penumbra, un espacio cerrado y asfixiante que, para J., simbolizaba su particular «cueva». Era allí donde se refugiaba durante los momentos más intensos de su consumo y donde permanecía aislado durante días. No se trataba únicamente de un aislamiento físico, sino también emocional: el silencio, la desconexión del entorno y la desaparición progresiva de su propia voz y presencia social marcaron ese periodo.

J. acompañó esta fotografía con una reflexión profundamente personal en la que comparaba su actitud hacia su familia con la pintura de *Saturno devorando a su hijo* de Goya. Esa poderosa metáfora visual le permitió dar forma al sentimiento de culpa y al impacto que su adicción tuvo sobre quienes más quería. Pero, al mismo tiempo, reconocía que enfrentarse a esa imagen del pasado le daba fuerza. Asumir lo vivido, nombrar el daño y poder compartirlo desde otro lugar fue, para él, una forma de avanzar hacia el cambio.

Figura 2. Recuerdos



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

Esta fotografía, capturada dentro de un túnel de lavado, retrata lo que para M. fue durante mucho tiempo un ritual diario: lavar el coche antes de comenzar la jornada laboral. A simple vista, la imagen podría pasar desapercibida, parecer un gesto cotidiano sin mayor trascendencia. Sin embargo, para él, ese acto estaba profundamente vinculado al consumo. Aquel espacio se había convertido en su «ceremonia privada»; un momento íntimo y repetido en el que, lejos de purificarse, iniciaba el día consumiendo sustancias escondido tras las paredes del vehículo y el agua.

Volver a ese lugar para fotografiarlo, años después, fue una experiencia reveladora. M. no sintió miedo ni rechazo, como había temido, sino una extraña y serena gratitud: la prueba de que había roto con esa rutina destructiva. La imagen, entonces, trasciende lo anecdótico y se transforma en símbolo: un testimonio visual del cambio, un marcador emocional de una vida que ha comenzado a reconstruirse desde la conciencia.

Figura 3. Dinero



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

La imagen muestra una cartera repleta de billetes, aparentemente inofensiva, casi neutra. Sin embargo, para N., esa escena encierra una carga emocional ambivalente: el dinero representa, a la vez, una promesa de libertad y un recordatorio constante del riesgo de recaída. En su recorrido personal, cada billete evocaba una tentación latente, una decisión errónea, una herida abierta.

A través de esta fotografía se pone en evidencia cómo, en contextos de adicción y vulnerabilidad, objetos cotidianos adquieren una dimensión simbólica enorme. El dinero deja de ser solo un recurso económico y pasa a convertirse en una prueba diaria de autocontrol, una lucha silenciosa entre el deseo de seguir adelante y el miedo a retroceder.

La imagen, más allá de su sencillez, invita a una reflexión profunda: ¿qué peso emocional puede llegar a tener lo material en quienes están tratando de reconstruir su vida?

Figura 4. Sustancias



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

La fotografía muestra una máquina de apuestas, iluminada por luces brillantes y rodeada de colores estridentes. A primera vista, parece parte del paisaje urbano cotidiano. Sin embargo, para A., el participante, esta imagen representa una de sus adicciones más invisibles y difíciles de reconocer: el juego. Más allá del consumo de sustancias, su testimonio pone el foco en comportamientos compulsivos normalizados socialmente, como las apuestas, que ejercen un fuerte poder de atracción.

A. relata cómo la facilidad de acceso, el diseño llamativo y la publicidad constante convertían estos espacios en trampas casi imposibles de evitar. Lo más peligroso, señala, es que este tipo de adicción muchas veces pasa desapercibida: no solo está permitida, sino que está integrada en la vida diaria con aparente naturalidad.

Con esta fotografía, el participante no solo visibiliza una experiencia personal, sino que lanza una crítica directa a un sistema que tolera —y en muchos casos promueve— estas formas de dependencia, especialmente entre personas vulnerables. La imagen, por tanto, no denuncia únicamente un hábito, sino una estructura que alimenta el consumo bajo el disfraz del entretenimiento.

2.4.2. Destellos: factores de protección

Si las sombras daban forma a las realidades más duras del consumo y los riesgos que lo acompañan, los destellos nos acercan a la otra cara del proceso, esa que habla de fuerza, de apoyo, de posibilidades. Son las luces que emergen del esfuerzo sostenido, de la esperanza renovada y del acompañamiento. En esta fase del proyecto, los participantes fueron invitados a explorar aquellos elementos que les ayudan a sostenerse, a resistir las recaídas y a reconstruir un nuevo sentido para sus vidas.

Las imágenes que componen este bloque reflejan con claridad la importancia de los vínculos afectivos, de las rutinas que ofrecen estructura, de las motivaciones personales y de los espacios seguros. También aparece con fuerza la creatividad entendida no solo como una forma de expresión, sino como un pilar emocional y simbólico en el proceso de recuperación.

En conjunto, estos destellos no solo iluminan trayectorias personales, sino que revelan caminos posibles para una intervención social más humana y significativa.

Entre los temas que más resonaron en esta fase del proyecto, las redes de apoyo ocuparon un lugar central. Una de las imágenes más significativas en este sentido fue la de una puerta blanca, sencilla, pero simbólicamente cargada. Para N., uno de los participantes, esa puerta no era cualquier acceso: era la entrada de Proyecto Hombre, el lugar al que acudió el día que decidió pedir ayuda por primera vez. Cruzarla fue, en sus palabras, el inicio de un camino que ya no tenía vuelta atrás.

Su relato transmite una fuerza esperanzadora: «Al ver esta foto, quiero que otros sepan que siempre hay esperanza, que siempre hay una puerta abierta para quienes buscan cambiar».

Figura 5. Redes de apoyo



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

Esa imagen, más allá de lo arquitectónico, representa un umbral emocional, un tránsito íntimo y valiente hacia una vida distinta. En ella se condensa la idea de que pedir ayuda no es rendirse, sino al contrario; es un gesto de coraje, el primer paso hacia la libertad y la reconstrucción personal.

Figura 6.



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

La segunda imagen dentro de este bloque muestra a dos hermanos en la montaña, bajo un cielo estrellado. La escena, aparentemente serena, encierra una carga emocional profunda. Para A., autor de la fotografía, ese momento representa algo más que una simple salida al campo, es un recuerdo vivo del apoyo que recibió en uno de los tramos más oscuros de su vida. «Mi hermano y yo no siempre hemos tenido la mejor relación, pero cuando estaba perdido, él vino a mostrarme el camino... en mi lugar seguro: la sierra, mi protección, a 2000 metros, viendo las estrellas».

La montaña, en este caso, se convierte en símbolo de fortaleza, de superación y de horizonte abierto. La fotografía recoge no solo un paisaje físico, sino también un espacio emocional de refugio, donde la relación fraterna actúa como ancla y guía. A través de esta imagen, A. pone en valor el papel fundamental de los vínculos significativos —en particular, el familiar— como soporte afectivo que acompaña, sostiene y da sentido al proceso de recuperación.

Tanto esta imagen como la anterior nos recuerdan que la recuperación no es un trayecto que se recorre en soledad. Es un camino compartido que se construye en la presencia de otros, en la escucha, la compañía y la confianza mutua.

Figura 7. Motivación



Fuente: fotografía tomada por una persona participante

Entre las fotografías más conmovedoras del proyecto destaca la imagen de una ecografía de un bebé. El autor, F., compartió que recibir la noticia de que iba a tener una hija fue, sin duda, el punto de inflexión más profundo en su proceso de recuperación. «Saber que esperaba una hija me dio una razón real por la que luchar. Quiero ser un referente sólido y estable para ella», expresó con emoción.

Esta imagen concentra de forma poderosa la capacidad transformadora del amor y la responsabilidad y pone en evidencia cómo la paternidad puede convertirse en un motor de resiliencia y de sentido vital. Lo que para otros puede parecer solo una promesa de futuro, para F. era ya una fuerza presente, capaz de sostenerlo en los momentos difíciles y de ayudarlo a mirar hacia adelante con decisión.

La fotografía conecta de lleno con la dimensión emocional y simbólica del cambio: esa necesidad profundamente humana de encontrar un propósito, una meta —afectiva, ética, existencial— que dé sentido a los esfuerzos diarios por mantenerse firme, por no volver atrás.

2.5. Reflexiones finales y aprendizajes

La experiencia desarrollada junto a Proyecto Hombre Almería, en el marco del proyecto Entre Sombras y Destellos, ha resultado profundamente significativa tanto para los participantes como para el alumnado del grado en Educación Social. El uso del *photovoice* permitió crear un espacio de expresión seguro, respetuoso y creativo donde las personas usuarias compartieron sus vivencias sin miedo al juicio y donde el estudiantado pudo acercarse a la realidad de las adicciones desde una mirada más humana, empática y crítica.

Desde el punto de vista formativo, el proceso ha favorecido un aprendizaje experiencial y transformador capaz de tender puentes entre la teoría y la práctica. Ha fortalecido competencias esenciales para la intervención social, como la escucha activa, el trabajo en equipo, la reflexión ética y la capacidad de análisis social situado.

Esta experiencia confirma que las metodologías participativas, como el *photovoice*, no solo permiten visibilizar realidades a menudo silenciadas, sino que también promueven la dignidad, la conciencia crítica y la esperanza como motores de cambio social, educativo y personal. En definitiva, cuando el aprendizaje se construye desde la experiencia compartida, el aula se transforma en un espacio de sentido.

3. El desarrollo de capacidades en la formación universitaria. La experiencia Photovoice-Jaén

El proyecto Photovoice-Jaén¹ surgió del compromiso del grado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén por articular la docencia, la investigación y la acción comunitaria desde un enfoque participativo

1. Photovoice-Jaén es la referencia abreviada del proyecto de innovación educativa «El enfoque participativo y la herramienta Photovoice como técnica de investigación e intervención social en contextos vulnerables y zonas desfavorecidas» financiado por la Universidad de Jaén. Para una visión más amplia del proyecto o acceder a la documentación y material audiovisual, puede consultarse <https://factra.ujaen.es/proyecto-photovoice>

y crítico. Su finalidad era doble: por un lado, formar al alumnado en metodologías participativas para promover una intervención social emancipadora; por otro, favorecer procesos de empoderamiento comunitario en barrios vulnerables de la ciudad.

3.1. Proceso metodológico

El diseño metodológico siguió los principios de la investigación participativa (IP). El proyecto se desarrolló en dos barrios con trayectorias sociales diferentes, pero desafíos convergentes: el Polígono del Valle y La Magdalena-Antonio Díaz y San Vicente de Paúl. Ambos son identificados como zonas vulnerables por la situación socioeconómica de sus habitantes y el fuerte deterioro de sus infraestructuras. Por otra parte, y a pesar de que sufren una fuerte estigmatización por parte de la ciudad, mantienen fuertes redes vecinales y un capital simbólico basado en la memoria del barrio.

3.1.1. Organización del proceso participativo

El trabajo comenzó con un diagnóstico social y etnográfico que permitió identificar los temas generadores a partir de los cuales se articularía el debate en torno a las fotografías. Los talleres combinaron sesiones de formación técnica en fotografía con talleres de reflexión, análisis y debate.

Cada grupo, formado por vecinas y vecinos, estudiantes y docentes, elaboró series fotográficas que respondían a la pregunta inicial «¿Qué representa nuestro barrio para nosotros y qué queremos que sea?». Las imágenes se discutieron en talleres de análisis y debate que generaron conciencia colectiva y la coproducción de un conocimiento situado.

La metodología propició una alternancia constante entre acción y reflexión. Las fotografías sirvieron como base para leer críticamente la realidad, analizar las causas estructurales de la exclusión y proponer alternativas.

3.1.2. Aprender a mirar: la transformación de la mirada

En el Polígono del Valle, uno de los aprendizajes más significativos fue la oportunidad de reconfigurar la mirada hacia la propia comunidad. El barrio había sido tradicionalmente descrito desde fuera como espacio de marginación y conflicto. Al producir sus propias imágenes, los participantes desafiaron esa narrativa dominante y generaron contrarrelatos de dignidad y sentido de pertenencia. Las estudiantes que acompañaban el proceso comprendieron cómo los discursos estereotipantes generados desde la otredad construyen estigmas, pero también comprendieron que la cocreación de una narrativa propia puede convertirse en herramienta de resistencia.

En el caso de La Magdalena-Antonio Díaz y San Vicente de Paúl, el debate y análisis se centró en la memoria del barrio y en la convivencia intergeneracional. Las fotografías mostraban calles, patios y personas que representaban la historia viva del barrio. El diálogo entre vecinos y vecinas y alumnado permitió conectar la experiencia cotidiana con el análisis social.

3.1.3. El diálogo como práctica ética y pedagógica

En cada encuentro, las imágenes funcionaron como mediaciones narrativas que hacían posible el diálogo horizontal. Estudiantes y vecinos hablaban de lo que veían, de lo que sentían y de lo que deseaban cambiar. Se trataba de un diálogo problematizador, no de una entrevista ni de una clase. Las preguntas que guiaban la conversación «¿qué te sugiere esta foto?, ¿qué representa?, ¿qué podríamos transformar?» actuaban como motores de reflexión crítica.

El diálogo se convirtió en una experiencia ética. Aprender a escuchar, a suspender el juicio, a reconocer la voz del otro como legítima fueron aprendizajes fundamentales. Las estudiantes descubrieron que el conocimiento profesional en trabajo social no se reduce a técnicas, sino que implica una actitud de humildad epistemológica (Freire, 2021; Fricker, 2013): aceptar que el otro sabe, que su experiencia es fuente de saber y que la tarea del profesional es facilitar procesos de comprensión y acción conjunta.

3.2. Desarrollo de capacidades: de la reflexión a la acción

Analizado desde el enfoque de capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 1997; Walker, 2006; Boni et al., 2010), desde el que se plantea que educar no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica favorecer capacidades que ayuden a las personas a pensar críticamente, actuar de manera ética y comprometerse con la justicia social, el proyecto Photovoice-Jaén favoreció el desarrollo de múltiples dimensiones de la agencia humana en las estudiantes.

3.2.1. Razón práctica y pensamiento narrativo crítico

El uso de relatos visuales promovió la razón práctica (Walker, 2006) al implicar decisiones sobre qué mostrar, cómo narrar y con qué propósito. Cada fotografía requirió deliberar sobre su significado ético y social, transformando el acto de mirar en un acto de juicio. A través de la discusión colectiva de las imágenes, las estudiantes desarrollaron pensamiento narrativo crítico (Bruner, 1997); es decir, la capacidad de comprender la realidad como un texto interpretado desde múltiples perspectivas.

3.2.2. Conocimiento, imaginación y coproducción de saberes

El *photovoice* permitió que las estudiantes reconocieran la pluralidad epistémica, que el conocimiento no reside únicamente en la universidad, sino también en la experiencia cotidiana de las comunidades. Las imágenes y relatos funcionaron como «puentes de sentido» que abrieron espacios de coproducción de conocimiento (Sousa-Santos, 2018). Esta práctica amplió la capacidad de imaginación moral (Nussbaum, 1997) al aprender a mirar el mundo desde los ojos de los otros.

3.2.3. Relaciones sociales, empatía y reconocimiento

El proceso narrativo fortaleció las relaciones horizontales entre estudiantes y comunidad. La narración colectiva de fotografías generó confianza y permitió a las participantes reconocerse como sujetos de conocimiento y no como objetos de intervención. Como señalan

Clandinin y Connelly (2000), contar historias compartidas en educación crea comunidades de sentido y promueve la empatía como forma de comprensión moral.

3.2.4. Autonomía y agencia profesional reflexiva

La narrativa visual también contribuyó a la autonomía profesional. Las estudiantes asumieron un papel activo en la facilitación de talleres y en la elaboración de discursos públicos a partir de las imágenes. Este ejercicio de agencia narrativa favoreció su confianza y su capacidad de reflexión sobre el papel ético del trabajo social. Aprendieron que narrar es también una forma de actuar en el mundo, de construir discursos alternativos sobre la realidad social (Riessman, 2008).

3.2.5. Respeto, dignidad y justicia epistémica

El relato fotográfico se convirtió en un medio para reconocer la dignidad de las voces subalternas (Fricker, 2013). Escuchar y representar las historias de vida de las personas en situación de vulnerabilidad permitió a las estudiantes cuestionar los modelos asistencialistas y desarrollar una ética del respeto. Esta capacidad se expresó no solo en la interacción interpersonal, sino también en el reconocimiento del otro como productor legítimo de conocimiento.

3.2.6. Voz y participación

La exposición pública de las fotografías culminó el proceso como espacio narrativo colectivo. Las estudiantes aprendieron a usar la palabra y la imagen como herramientas de incidencia social. En términos de Walker (2006), la capacidad de «voz» se manifestó tanto en la expresión de las comunidades como en la autoconfianza de las futuras profesionales para intervenir en el espacio público.

3.2.7. Integridad emocional y aprendizaje reflexivo

El trabajo narrativo permitió canalizar las emociones asociadas al contacto con la desigualdad. Reflexionar colectivamente sobre las historias visuales ayudó a transformar la emoción en comprensión ética. La integridad emocional, según Walker, implica aprender a sentir con

discernimiento; las narrativas del *photovoice* ofrecieron un contexto seguro para ese aprendizaje.

En la siguiente tabla se sintetizan las principales capacidades desarrolladas por las estudiantes de trabajo social durante el proyecto Photovoice-Jaén interpretadas a partir del marco teórico del enfoque de capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 1997; Walker, 2006; Boni et al., 2010). Cada dimensión representa un ámbito de aprendizaje ético, narrativo y profesional vinculado al proceso participativo y al diálogo con las comunidades. La tabla resume, de forma sintética, cómo las narrativas visuales y los espacios dialógicos favorecieron el desarrollo de capacidades personales, relacionales y cívicas en el alumnado.

Tabla 1. Capacidades desarrolladas por las estudiantes a partir del enfoque de Boni y Walker

Capacidad (Walker, 2006)	Desarrollo observado en Photovoice-Jaén	Mecanismo pedagógico de desarrollo
Razón práctica	Las estudiantes aprendieron a analizar críticamente las relaciones de poder y la desigualdad en barrios desfavorecidos.	Reflexión ética y deliberación sobre «para qué y para quién» se investiga; toma de decisiones colectivas sobre los temas del proyecto.
Conocimiento e imaginación	Comprendieron la pluralidad de saberes, reconociendo los conocimientos «populares» y cotidianos de las comunidades.	Coproducción de conocimiento mediante talleres y debates sobre las fotografías; ruptura con el saber experto hegemónico.
Relaciones sociales	Fortalecieron la capacidad de establecer relaciones horizontales con residentes, menores y profesionales.	Dinámicas grupales, trabajo de campo colaborativo y diálogo constante con la comunidad.
Respeto, dignidad y reconocimiento	Se potenció la empatía y la valoración de la diversidad cultural (por ejemplo, hacia la comunidad gitana).	Prácticas de escucha activa y reconocimiento del otro como sujeto epistémico; análisis de fotografías desde perspectivas comunitarias.
Voz y participación (implícita en Walker)	Las estudiantes adquirieron voz en espacios académicos y sociales y contribuyeron a amplificar la voz de los colectivos participantes.	Exposición fotográfica pública, presentación a autoridades y discusión en foros académicos.

Autonomía	Desarrollo de iniciativa y liderazgo en tareas de facilitación y análisis.	Asunción de roles como mediadoras entre universidad y comunidad.
Pensamiento crítico y práctico	Capacidad para vincular teoría, práctica y compromiso ético.	Procesos reflexivos y dialógicos de la IAP; evaluación participativa.
Integridad emocional	Aprendizaje de manejo emocional ante la vulnerabilidad y la desigualdad.	Experiencias de campo y acompañamiento reflexivo con el profesorado.

Figura 8. Estudiantes, vecinos y vecinas dialogando sobre las fotografías en talleres de debate



Fuente: elaboración propia del proyecto

3.3. El aula expandida: docencia, territorio y coaprendizaje

Photovoice-Jaén implicó también una transformación del rol docente y del espacio educativo. El aula se desplazó al territorio, la evaluación se sustituyó por la reflexión compartida, el conocimiento se construyó en red. El profesorado adoptó un papel de facilitador del aprendizaje acompañando los procesos de diálogo y estimulando la articulación entre teoría y práctica.

Esta pedagogía, basada en el acompañamiento y en la escucha activa, contribuyó a consolidar una comunidad de aprendizaje donde las fronteras entre universidad y barrio se difuminaron. El conocimiento se volvió recíproco, de modo que la universidad aprendió del territorio tanto como el territorio de la universidad.

3.4. Narrativas visuales y desarrollo humano

Las narrativas producidas en el proyecto a partir de las fotografías y los discursos que impulsaban expresaban experiencias y significados, pero también actos de toma de conciencia y empoderamiento, pues al decidir qué fotografiar y cómo narrarlo, los participantes tomaron parte activamente en la coconstrucción de sus propias historias colectivas. Finalmente, la exposición fotográfica permitió compartir estas narraciones colectivas de los barrios con un público más amplio, generando diálogo y reflexión sobre los contextos retratados.

Esta forma de aprender tuvo para las estudiantes un efecto de retroalimentación en el que tuvieron la oportunidad de reconocerse en la mirada de los demás, de explorar diferentes perspectivas y comprender las capacidades diferentes de las personas para comunicar su propia experiencia vital. En este sentido, Photovoice-Jaén funcionó como un espacio de aprendizaje narrativo, donde la educación facilitó la reflexión, el análisis y la construcción colectiva de significado a partir de experiencias compartidas.

4. Discusión y conclusiones comparadas

Las experiencias de *photovoice* desarrolladas en Proyecto Hombre Almería y en Photovoice-Jaén se desarrollaron en contextos distintos, pero compartieron un enfoque pedagógico de la educación como práctica para la expansión de capacidades y el desarrollo humano (Sen, 1999; Nussbaum, 1997). En ambas experiencias, la metodología narrativa se convirtió en una vía para que las personas pudieran observar su realidad de otro modo, narrar su propia experiencia y

realizar propuestas sobre cómo actuar para transformarla desde la reflexión y el debate.

4.1. Dos contextos, un mismo principio: la fusión de imagen y palabra para narrar desde dentro

En el proyecto Photovoice Proyecto Hombre Almería, la metodología se integró dentro de un contexto terapéutico y de acompañamiento en el que la narrativa visual se puso al servicio del autoconocimiento y la reconstrucción de la identidad personal. A lo largo del proceso, las personas participantes pudieron expresar, simbolizar y resignificar sus propias historias de vida rompiendo el silencio impuesto por el estigma y encontrando en la cámara una herramienta de voz propia, íntima y poderosa.

Por su parte, en Photovoice-Jaén, la experiencia se desarrolló en un entorno universitario y comunitario que generó un espacio donde el intercambio y el aprendizaje compartido estuvieron en el centro. En este contexto, la imagen se convirtió en un lenguaje común que, al entrelazarse con la palabra, permitió construir una interpretación colectiva de la realidad social del barrio, transformando esa mirada en una forma de visibilización y de reivindicación sociopolítica.

A pesar de las diferencias entre ambos escenarios, hay un punto de encuentro claro: tanto en el ámbito terapéutico como en el comunitario, la palabra, la mirada y la imagen emergen como actos de aprendizaje mutuo. A través de ellos, las personas toman conciencia de su agencia y descubren su capacidad para narrar el mundo desde sus propios marcos de significado. En definitiva, el *photovoice* actúa como una vía para restituir voz, presencia y dignidad a quienes habitualmente han sido mirados sin ser escuchados.

4.2. Dimensiones del aprendizaje transformador

Por un lado, y desde un enfoque pedagógico, ambos proyectos evidencian el potencial educativo de la narrativa demostrando que, en línea con Clandinin y Connelly (2000), narrar es comprender y com-

prender es transformarse. Por otro, y desde el enfoque de capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 2006; Boni et al., 2010; Walker, 2006), ambos proyectos promovieron aprendizajes que van más allá de lo instrumental, avanzando en el desarrollo humano de los participantes.

No obstante, las dimensiones que se desarrollaron en cada contexto presentan matices propios que enriquecen la comparación y que se deben destacar y diferenciar:

- a) En Photovoice Proyecto Hombre Almería, las capacidades fortalecidas se relacionan con la autonomía personal, la expresión emocional, la autoestima y la afiliación. La experiencia se orienta hacia la reconstrucción del yo y el reconocimiento de la propia dignidad. La capacidad de tener «voz» se convierte aquí en el eje de la recuperación: hablar, mostrarse y ser visto sin temor.
- b) En Photovoice-Jaén, el acento recae en las capacidades de deliberación, acción colectiva, empatía y razón práctica. El aprendizaje se entiende como un proceso relacional en el que situarse frente a otros, comprender la fuerza del diálogo y asumir la corresponsabilidad genera transformación social fortaleciendo el tejido comunitario y la conciencia crítica.

Ambas experiencias evidencian que el desarrollo de las capacidades humanas no depende de competencias técnicas, sino de vínculos, reconocimiento y participación. Tanto las personas en rehabilitación como los vecinos y vecinas de barrios vulnerables y las estudiantes universitarias descubrieron que aprender es, en realidad, un acto de reciprocidad, respeto, reconocimiento y confianza mutua.

4.3. Convergencias y contrastes en la formación del trabajo social y la educación social

Ambas experiencias aportan aprendizajes valiosos a la formación en trabajo social y educación social. La iniciativa desarrollada con Photovoice Proyecto Hombre Almería muestra cómo el acompañamiento y la narración visual pueden convertirse simultáneamente en procesos

terapéuticos y educativos. Esta experiencia pone de relieve que intervenir socialmente no es solo responder a necesidades materiales, sino también reconocer simbólicamente a las personas, sus historias y sus trayectorias.

Por su parte, la experiencia de Photovoice-Jaén destaca el valor del aprendizaje en comunidad y la importancia de formar profesionales con pensamiento crítico capaces de dialogar con los territorios, de escuchar sus voces y de trabajar desde una pedagogía del encuentro y la implicación social.

Ambas propuestas comparten una idea fundamental: la intervención social, entendida como práctica reflexiva y ética, requiere metodologías que eduquen en y para la humanidad. No basta con adquirir habilidades técnicas, se trata también de aprender a mirar con sensibilidad, a escuchar con atención y a actuar con conciencia crítica desde una comprensión profunda de la realidad social.

5. Conclusiones

Las metodologías narrativas como el *photovoice* son mucho más que herramientas pedagógicas, pues suponen modos de entender y afrontar la educación mediante las que la teoría toma sentido, la experiencia se convierte en palabra y la palabra lleva a la acción.

En cada uno de los proyectos presentados la metodología narrativa del *photovoice* permitió aprendizajes significativos tanto para estudiantes como para participantes. En Proyecto Hombre Almería, la narrativa visual permitió la reconstrucción de identidades heridas; en Photovoice-Jaén, la creación de identidades colectivas y solidarias. Entre ambas experiencias se articula una secuencia de enseñanza y aprendizaje que va del yo al nosotros, de la autorreflexión a la acción comunitaria, de la palabra individual a la voz colectiva.

Ambas experiencias muestran que el aprendizaje significativo se produce cuando la educación se abre al mundo y el espacio educativo se reconoce e identifica como parte de la comunidad y cuando narrar se convierte en un acto de reivindicación de la dignidad humana.

Bibliografía

- Amezcu-Aguilar, T. y Espadas-Alcázar, M. Á. (2022). Epistemological breaks for social work training and practice: Participatory research through Photovoice in disadvantaged neighbourhoods. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(1), 46-69. <https://doi.org/10.1080/19452829.2022.2113370>
- Banks, M. (2018). *Using visual data in qualitative research*. SAGE.
- Boni, A., Lozano, J. F. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Catalani, C. y Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451. <https://doi.org/10.1177/1090198109342084>
- Castleden, H., Garvin, T. y Huu-ay-aht First Nation (2008). Modifying Photovoice for community-based participatory Indigenous research. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1393-1405. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.030>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Espadas-Alcázar, M. Á. y Amezcu-Aguilar, T. (2024). Participación comunitaria en barrios desfavorecidos: una investigación participativa mediante photovoice. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, 31(2), 409-441. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26406>
- Esteban, M. L. y Hernández, F. (2021). *Universidad y compromiso social: Propuestas desde una mirada crítica*. Ediciones Octaedro.
- Foster-Fishman, P. G., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A. y McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 275-291. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8626-y>
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (50.º aniversario). Siglo XXI.
- Fricker, M. (2013). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about Photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Lieggio, M. y Caragata, L. (2016). "Why are you talking to me like I'm stupid?" The microaggressions committed within the social welfare system against lone mothers. *Affilia*, 31(3), 273-289. <https://doi.org/10.1177/0886109915592667>
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Sage Publications.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage Publications.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En P. Meneses y K. Bidaseca, *Epistemologías del Sur. Epistemologias do Sul* (pp. 25-62). CLACSO/CES.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Open University Press.
- Walker, M. (2008). *A human capabilities framework for evaluating student learning. Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487.
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wang, C. y Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>

8. APRENDER CON LA MIRADA: UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO MEDIANTE *PHOTOVOICE*

— Héctor Alonso-Martínez

— Anna Mundet

— Nuria Fuentes-Peláez

— Ainoa Mateos

Universitat de Barcelona

1. Introducción

Este capítulo se adentra en el potencial transformador de la técnica participativa visual *photovoice* en el contexto de la educación superior universitaria. En particular, se explora cómo esta metodología puede integrarse tanto en la elaboración de trabajos académicos como en la supervisión de prácticas profesionales en disciplinas tales como la educación social, el trabajo social, la pedagogía y la educación infantil y primaria.

La elaboración del capítulo se enmarca en el proyecto PID2022-137305NB-C22, orientado a identificar buenas prácticas para incorporar una perspectiva interseccional y comunitaria en el acompañamiento.

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de desarrollar metodologías que promuevan el pensamiento crítico, la participación activa del alumnado y la conexión significativa con las realidades sociales. Las metodologías activas son reconocidas como herramientas efectivas para alcanzar estos objetivos educativos, ya que facilitan un aprendizaje más interactivo y significativo para los estudiantes (Crous et al., 2024; Muntaner-Guaspa et al., 2022). En este contexto, el *photovoice* emerge como una técnica participativa

visual con un potencial transformador para redefinir los procesos de tutorización y desarrollo de trabajos académicos universitarios.

El *photovoice*, definido como un método de investigación-acción participativa que utiliza la fotografía para que las personas participantes expresen sus experiencias y preocupaciones, ha demostrado su capacidad para promover la reflexión crítica y el cambio social (Fernández-Pacheco et al., 2022). En el contexto universitario, esta metodología se presenta como una herramienta especialmente valiosa porque permite la construcción de conocimiento desde perspectivas situadas y experienciales (Von Sommoggy et al., 2020). El *photovoice* se presenta, así, no solo como una herramienta metodológica, sino como una estrategia pedagógica crítica que permite a estudiantes y comunidades expresar sus vivencias, deseos y necesidades a través de la imagen y la narrativa. Si se da un paso más y se aplica esta herramienta en comunidades que tradicionalmente han sido silenciadas o invisibilizadas en los discursos institucionales, esta técnica facilita la expresión y la voz de realidades individuales y colectivas desde una perspectiva situada, promoviendo la reflexión, el diálogo y el cambio social (Streng et al., 2004).

Este capítulo, por tanto, propone una aproximación al *photovoice* como una metodología que no solo documenta, sino que interpela; que no solo representa, sino que transforma; que no solo narra, sino que relata un posicionamiento crítico y reflexivo frente a la realidad social y educativa, una forma de mirar, de aprender y construir conocimiento. En este sentido, se argumenta que su incorporación como metodología en la educación superior puede abrir espacios de participación genuina, de construcción colectiva del conocimiento y de compromiso ético con la justicia social. Algo especialmente importante en el contexto universitario de hoy en día donde hay que generar oportunidades de construcción de pensamiento crítico, de expansión del saber, de investigación e innovación.

2. Fundamentación del *photovoice*

2.1. Conceptualización del *photovoice* en educación

Photovoice es una metodología de investigación participativa que combina la fotografía con la narración personal para empoderar a quienes participan, ya que les permite capturar y documentar sus vidas y sus contextos a través de imágenes. Se basa en los principios de la investigación-acción participativa, al involucrar a las personas participantes en todas las etapas del proceso de investigación, desde la toma de fotografías hasta el análisis y la discusión de estas (Wang, 2006; Trask et al., 2024).

Photovoice se ha utilizado en múltiples disciplinas tales como la educación, el trabajo social, la psicología, las ciencias de la salud, la ingeniería y las ciencias ambientales (Ayala y Cala, 2016), evidenciando su capacidad de conectar la teoría con la práctica. En todas ellas se destaca la generación de conciencia crítica y un enfoque comunitario, pero, en disciplinas más técnicas, se vincula con la estimulación de la creatividad y el análisis crítico, mientras que, en ciencias sociales, además del fomento con el pensamiento crítico, se vincula directamente con procesos de empoderamiento y cambio social (Ortega-Reig et al., 2023), el aprendizaje socioafectivo y la acción socioeducativa para promover la justicia social (Derman, 2023).

En el ámbito educativo, *photovoice* ha demostrado ser útil como estrategia didáctica para desarrollar planteamientos de pedagogía crítica en educación superior, particularmente, en temas sensibles como las violencias de género (Luna et al., 2024; Martínez-Guzmán et al., 2018). Además, su carácter participativo permite abrir nuevos espacios para representar la voz de las personas participantes con un modelo horizontal de investigación que persigue la transformación social, situando así la realidad social y educativa en la formación en educación superior.

La sinergia entre *photovoice* y otros métodos de enseñanza, como la gamificación o el aprendizaje-servicio, muestra un panorama alentador para el futuro, donde la educación se transforma en un proceso

más dinámico y centrado en el alumnado (Velasco, 2022). Para ello, se constata como una herramienta idónea para fomentar la reflexión crítica entre el alumnado universitario actual. A través de este enfoque, las personas participantes capturan imágenes para facilitar un análisis más profundo y situado de la realidad (Malka y Langer, 2021). Por todo ello, el uso de *photovoice* en la educación superior emerge como una oportunidad para promover el aprendizaje reflexivo, donde el alumnado no solo recoge datos, sino que también desarrolla habilidades críticas y un posicionamiento cultural, ideológico e instrumental al interpretar y contextualizar lo que ha fotografiado. En ese sentido, y yendo un poco más allá, la evidencia empírica reciente constata que el *photovoice* no solo enriquece los procesos de aprendizaje, sino que también democratiza la producción de conocimiento al amplificar las voces de comunidades tradicionalmente marginadas (Luna et al, 2024). Poder aportar este conocimiento a las aulas es una contribución significativa a la inclusión de un conocimiento valioso para la práctica social y educativa.

En resumen, la metodología del *photovoice* ha trascendido sus orígenes como un método de recolección de datos para convertirse en una rica herramienta educativa que promueve la voz, la creatividad, el pensamiento reflexivo (Latas et al., 2017), la mejora de la acción (Fernandes et al., 2019) y el empoderamiento del alumnado en su proceso de aprendizaje (Hernawati y Meylani, 2023; Suprpto et al., 2020).

2.2. Antecedentes del *photovoice*

El *photovoice* es una metodología de investigación visual que se originó a principios de los años 90 creada por Caroline Wang y Mary Ann Burris. Su desarrollo se inspiró en la necesidad de dar voz a comunidades marginalizadas de las zonas rurales de China y permitir a las participantes documentar y reflexionar sobre sus experiencias a través de la fotografía. La metodología se enmarca en los principios de la investigación acción participativa (*Participatory Action Research*, PAR) y busca empoderar a las personas involucrándolas en el proceso de investigación (Hernawati y Meylani, 2023), lo que permite que sus

vivencias y perspectivas se incorporen en un formato que es accesible y comprensible para audiencias más amplias (Chen, 2023).

El concepto de *photovoice* incorpora elementos de la pedagogía crítica de Paulo Freire y se centra en la idea de fomentar la conciencia crítica y el diálogo entre las personas participantes. Wang y Burris combinaron esta teoría con principios feministas que validan las experiencias vividas y buscan devolver el poder y la voz a las participantes mujeres cuyo relato había sido silenciado (Masterson et al., 2018). Al facilitar esta forma de expresión, *photovoice* no solo sirve como herramienta de investigación, sino también como un recurso pedagógico que se ha aplicado en diversos contextos educativos que abarca desde la educación médica hasta la formación de alumnado de educación y trabajo social (Neiman, 2025; Malka y Langer, 2021; Massengale et al., 2016).

A lo largo de los años, *photovoice* ha evolucionado y ha sido adaptado en diversas aulas y contextos académicos demostrando su flexibilidad y eficacia en la enseñanza. Esta metodología empodera al alumnado fomentando la reflexión crítica sobre su entorno y sus respectivas realidades (Oono et al., 2022) y permitiendo que el aprendizaje sea significativo y contrastado. Además, ha sido vista como un vehículo para desarrollar conciencia social y habilidades artísticas entre el alumnado, lo cual es fundamental en el ámbito educativo contemporáneo donde el aprendizaje activo y la participación son muy valorados (Massengale et al., 2016; Trask et al., 2024).

2.3. Aplicación del *photovoice*

Los estudios analizados demuestran que esta metodología se implementa a través de fases estructuradas que incluyen la introducción a métodos visuales, la recolección de fotografías, el desarrollo de narrativas, la discusión grupal y la construcción colaborativa de significado (Bayón Barrachina et al., 2024).

En primer lugar, según Bayón Barrachina et al. (2024), se introduce la metodología de *photovoice* a las participantes, juntamente con una formación básica en el uso de cámaras, la realización de

fotografías y la ética relacionada (consentimiento, privacidad y uso responsable de imágenes con especial mención a las situaciones en las que aparece infancia y otros colectivos especialmente vulnerables). En ese punto, se les anima a tomar fotografías que reflejen su realidad y las posibles problemáticas o conflictos que quieren abordar o comunicar a partir de una consigna consensuada (una pregunta, una idea, un elemento...), fomentando la creatividad y la reflexión. A continuación, estas imágenes se utilizan como herramientas de diálogo y reflexión crítica, donde las participantes comparten sus historias y significados asociados a las fotografías (qué muestra, por qué es significativa, qué mensaje se desea transmitir...), promoviendo así un proceso de aprendizaje mutuo entre ellas y las investigadoras (Drajati et al., 2020; Liebenberg, 2022; Bayón Barrachina et al., 2024). Para acabar, se propone una discusión grupal donde se comparten imágenes y relatos donde se impulsan la escucha activa, la empatía y la construcción colectiva de sentido a lo discutido a partir de las imágenes y, finalmente, llevar a cabo una construcción colaborativa del significado identificando temas comunes y elaborando propuestas de acción o incidencia social.

Así pues, el uso de *photovoice* no solo crea un espacio para que las voces de estos individuos sean escuchadas, sino que también potencia su capacidad de realizar cambios en sus comunidades al proporcionar datos visuales que pueden ser utilizados en la defensa de causas sociales (Nykiforuk et al., 2011).

2.4. Las inteligencias múltiples y el *photovoice*

La incorporación del *photovoice* en la educación superior ofrece, entre otros, un terreno fértil para articular prácticas de pedagogía crítica asumiendo una perspectiva del aprendizaje inclusivo, en sintonía con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Esta orientación se alinea con la premisa de Gardner de reconocer y potenciar perfiles diversos de aptitudes/capacidades no reductibles a una única noción de «capacidad general» y de ajustar los formatos de acceso, expresión y participación a esas diferencias (Gardner, 2000, 2011). Se

aleja del paradigma de los déficits y defiende una educación desde la capacitación donde se respetan los intereses, motivaciones, la espontaneidad y se enfatiza en el protagonismo activo de la persona en la construcción del propio conocimiento conectándolo con su experiencia cotidiana. La educación a partir del paradigma de Gardner ofrece respetar diferentes maneras de aprender, alimentando la mejora de la autoestima, la empatía, el éxito y la tolerancia.

El uso de la metodología *photovoice* permite aproximarse a la realidad desde diferentes puntos de vista, pudiendo narrar la realidad desde una sensibilidad particular e individual, mostrando diferentes formas y dejando que sea la propia persona la protagonista de tal narración. Además, en la aplicación de esta metodología se constituyen auténticos escenarios de activación de inteligencias distintas (Bayón Barrachina et al., 2024). La inteligencia visual-espacial se moviliza en la planificación del encuadre, el manejo del punto de vista y la selección de series fotográficas; el alumnado aprende a leer y producir significados visuales articulando indicadores formales (composición, luz, color) con referentes socioculturales (Wang, 2006; Martínez-Guzmán et al., 2018). La inteligencia lingüística se activa al convertir la imagen en relato argumentado: la escritura de pies de fotos y narrativas reflexivas exige precisión semántica, coherencia discursiva y capacidad para nombrar problemas y vínculos causales. En paralelo, la inteligencia intrapersonal se trabaja durante la selección de imágenes y la explicación del propio posicionamiento: el ejercicio autobiográfico de «¿qué muestra?, ¿por qué importa?, ¿qué quiero transformar?» afianza metacognición y agencia (Buñay Cando, 2023). Más adelante, las fases dialógicas del *photovoice*, discusión grupal y construcción colaborativa de significado, sitúan en el centro la inteligencia interpersonal: escuchar, negociar interpretaciones, identificar temas emergentes y consensuar líneas de acción transforman una colección de fotos en conocimiento público y propuestas de incidencia. Cuando los proyectos abordan territorio, entornos o prácticas socioambientales, la inteligencia naturalista encuentra un canal idóneo en el registro, clasificación y comparación de fenómenos (p. ej., cartografías fotográficas de espacios escolares o comunitarios)

integrando sensibilidad ecológica y análisis contextual. Asimismo, la inteligencia corporal-cinestésica media la exploración situada: moverse por el espacio, experimentar ángulos, distancias y ritmos de captura que implica un saber encarnado que teje percepción, cuerpo y medio. Finalmente, la inteligencia lógica-matemática se activa en la organización analítica del corpus: categorizar imágenes, construir matrices de códigos y reconocer patrones fortalecen la inferencia y la justificación de resultados (Suprpto et al., 2020; Martínez-Guzmán et al., 2018). En proyectos multimodales pueden incorporarse dimensiones musicales (paisajes sonoros, ritmos narrativos, etc.) que amplíen la alfabetización estética y la expresividad, siempre subordinadas al propósito pedagógico y ético del dispositivo (Burris et al., 2023; Trask et al., 2024).

Este encaje entre fases y perfiles de inteligencia no solo diversifica vías de aprendizaje, sino que robustece la tutoría y evaluación en un contexto universitario. En clave tutorial, el *photovoice* permite diseñar itinerarios personalizados: estudiantes con fortaleza visual-espacial lideran la curaduría y la edición; quienes destacan en lo lingüístico asumen la redacción de relatos y síntesis; perfiles interpersonales facilitan el diálogo y la mediación en los seminarios, y los intrapersonales se orientan al seguimiento reflexivo y a la metaevaluación. En clave evaluativa, la técnica habilita evidencias múltiples (portafolios visuales, narrativas, matrices de categorías, actas de discusión) que se corresponden con rúbricas alineadas con resultados de aprendizaje: pensamiento crítico, comunicación académica, trabajo colaborativo y compromiso ético con la justicia social (Bayón Barrachina et al., 2024; Luna et al., 2024). Así, la evaluación deja de centrarse en un único formato y valida *performances* heterogéneas de competencia coherentes con el paradigma de Gardner (Gardner, 2000, 2011; Buñay Cando, 2023).

El *photovoice* opera como puente pedagógico entre la investigación participativa y la teoría de las inteligencias múltiples: legitima la diversidad de modos de conocer, democratiza la producción de conocimiento y orienta la tutoría universitaria hacia prácticas de acompañamiento situado y de evaluación auténtica. Al articular imagen,

palabra y diálogo en un ciclo ético-crítico, la metodología no solo documenta realidades, interpela e impulsa transformación ofreciendo un marco integrador y equitativo para el desarrollo académico y ciudadano del alumnado.

3. Una propuesta de tutoría y supervisión académica en la educación superior a través del *photovoice*

3.1. La importancia del acompañamiento tutorial

El ámbito de la tutoría universitaria es fundamental para el desarrollo académico y personal del estudiantado. Su eficacia se ve reflejada en diversas investigaciones que destacan su impacto en la motivación, el rendimiento académico y la adaptación al contexto universitario. Según Romero-Saritama et al. (2023), la tutoría académica es un componente vital en todos los cursos universitarios, especialmente durante la elaboración del trabajo de fin de grado (TFG), donde el profesorado tutor guía y supervisa el desarrollo del trabajo, lo que contribuye a una mejor experiencia del alumnado en su grado universitario (Romero-Saritama et al., 2023).

Asimismo, González Castro et al. (2021) exploran la relación entre la desmotivación y la tutoría, indicando que una adecuada tutoría puede minimizar la insatisfacción relacionada con las expectativas académicas, así como ofrecer apoyo a quienes deben compaginar trabajo y estudio, lo que es vital para prevenir la deserción (González Castro et al., 2021). De hecho, la desmotivación se ha demostrado que está negativamente asociada con la satisfacción respecto a la tutoría y el aprendizaje, lo que enfatiza que la atención tutorial es crucial para la retención estudiantil.

La utilidad de las tutorías académicas también se resalta en el estudio de Serrano et al. (2020), quienes observan que la acción tutorial, ya sea presencial o virtual, debe considerarse un elemento intrínseco al proceso educativo. Su investigación concluye que la tutoría no solo necesita ser percibida como un apoyo, sino también como un estímulo.

lo que propicie el interés del alumnado y establezca metas significativas para su progreso académico (Serrano et al., 2020).

3.2. El uso del *photovoice* en la supervisión de prácticas y la tutorización de trabajos de final de grado y máster

La propuesta didáctica que se propone para el uso de la metodología *photovoice* en la educación superior es a través de la supervisión de prácticas externas y de la acción tutorial en el trabajo de final de grado y de máster.

En primer lugar, se propone integrar el *photovoice* como dispositivo pedagógico y metodológico en la supervisión de prácticas externas para profundizar en la comprensión situada de las experiencias del estudiantado y traducir dicha comprensión en aprendizaje significativo, reflexivo y accionable. Así, la propuesta se articula como un proceso continuo, no como una actividad puntual, que combina producción de evidencias visuales, elaboración narrativa, diálogo estructurado y metacognitivo con soporte de un panel digital colectivo (p. ej., Padlet) que garantice trazabilidad, interacción y diseño ético. En la supervisión de prácticas externas, el panel opera como bitácora viva: cada semana el estudiantado produce imágenes vinculadas a objetivos de aprendizaje previamente definidos (competencias, dilemas, episodios de inclusión/exclusión, brechas teoría-práctica), adjunta una narrativa analítica breve y participa en intercambios dialógicos que permitan construir significados compartidos. La narrativa se guía por preguntas centrales que obligan a situar la escena, justificar su relevancia, vincularla con marcos teóricos o normativos y proponer pequeñas acciones de mejora. Este proceso metodológico evita la mera descripción y favorece la agencia, la transferencia y la toma de decisiones profesionales informadas.

La implementación se organiza en cinco momentos encadenados. En la introducción se explicitan fundamentos, alcances y límites de tal metodología y se trabaja la ética de la imagen (consentimiento, privacidad, no identificabilidad, usos y licencias), además de nociones básicas de composición y contextualización visual. La fase de genera-

ción de datos combina la captura fotográfica con metadatos mínimos (contexto, propósito pedagógico, medidas de anonimización, etc.), mientras que la fase narrativa convierte la imagen en evidencia interpretada y situada. El diálogo se desarrolla en seminarios semanales y en hilos asincrónicos del panel con una moderación docente que enfatiza patrones, tensiones y contraejemplos, propiciando la triangulación entre voces, tiempos y fuentes. La fase de reflexión cierra el ciclo con diarios metacognitivos, autoevaluaciones y un producto síntesis (portafolio, informe reflexivo o construcción colectiva) que muestre la trazabilidad entre la imagen, la narrativa, el tema, la competencia y la acción.

A continuación, se presenta un esquema operativo de las acciones con el objetivo de facilitar su evaluación y orientar una posible reproducción futura por parte del profesorado y de profesionales del ámbito.

En segundo lugar, en el acompañamiento de trabajos de final de grado y máster se propone el uso del *photovoice* como una herramienta pedagógica que enriquece tanto el proceso de aprendizaje como el vínculo tutorial. Desde una perspectiva educativa, el *photovoice* permite al alumnado construir una narrativa visual y reflexiva sobre su experiencia de investigación. A través de imágenes y breves textos, pueden expresar cómo viven el proceso, qué les preocupa, qué les motiva y cómo se relacionan con el tema que ha escogido. Esta práctica favorece la toma de conciencia sobre el propio recorrido, facilita la autorregulación y permite ajustar el plan de trabajo de manera más flexible y personalizada. Además, el *photovoice* promueve una actitud crítica y comprometida. Invita al alumnado a observar su entorno desde una mirada situada reconociendo las dimensiones sociales, culturales y emocionales que atraviesan su experiencia. Esto refuerza el sentido del trabajo académico como una práctica con impacto, conectada con la realidad y con los valores de justicia social, inclusión y transformación. Para el tutor o tutora, el *photovoice* ofrece una vía complementaria para comprender mejor el proceso del estudiante, detectar bloqueos o necesidades de apoyo y fomentar un diálogo más profundo y significativo. Se convierte así en una herramienta de

cuidado pedagógico que humaniza la relación tutorial y potencia el desarrollo integral del alumnado.

La evaluación se alinea con el propósito formativo y con el rigor metodológico y se comunica desde el inicio. Se valoran la pertinencia de las imágenes respecto de los focos de aprendizaje, la profundidad analítica y la articulación teoría-contexto-acción en las narrativas, la calidad del intercambio dialógico (escucha, argumentación, síntesis), el cumplimiento ético y la progresión metacognitiva a lo largo del ciclo. Los criterios se despliegan en rúbricas que sustituyen la evaluación de «productos aislados» por la apreciación del desarrollo del juicio profesional y la capacidad de incidencia. Finalmente, la propuesta que se presenta contempla ciertos riesgos (sobrecarga emocional, sesgos de representación, brecha tecnológica) y algunas medidas para afrontarlos mediante protocolos de cuidado, curaduría ética y alternativas de bajo umbral tecnológico. Con ello, el *photovoice* se consolida como mediador para integrar la evidencia vivencial, la reflexión crítica y la acción pedagógica en la formación universitaria, reforzando la coherencia entre currículo, práctica y contextos reales.

3.2.1. Operativización de la propuesta didáctica en educación superior

Fase 1. Introducción conceptual y normativa (sesión inicial)

- Acciones: presentación de los fundamentos epistemológicos y su propósito formativo; revisión de los marcos normativos aplicables (RGPD, consentimiento informado, derechos de imagen, licencias de uso); taller técnico sobre producción de imágenes (encuadre, contexto, metadatos, anonimización); alta y reglas de uso del panel digital (Padlet u otra plataforma colaborativa).
 - * en el caso de TFG y TFM hay que clarificar que la función es doble: de acompañamiento y como metodología de investigación.
- Entregables: consentimiento informado y cesión derechos imagen en caso necesario; *post* de prueba en el panel digital; *checklist* ético-técnico cumplimentado.

Fase 2. Producción visual y narrativa (semanal)

- Acciones: resumen semanal con foco temático (p. ej., dilemas ético-profesionales, inclusión, brecha teoría-práctica); cada estudiante produce 2-3 fotos alineadas con objetivos de aprendizaje; añade metadatos mínimos (fecha, contexto, propósito, medidas de anonimización) y redacción de una narrativa reflexiva de 100 palabras por imagen guiada por preguntas como ¿qué muestra?, ¿por qué es relevante?, ¿cómo conecta con la teoría o los estándares profesionales?, ¿qué acción propone?
- Entregables: álbum semanal etiquetado por competencias o temas en el panel digital; narrativas analíticas asociadas a cada imagen.

Fase 3. Intercambio dialógico (quincenal, seminario asincrónico)

- Acciones: selección de 1-2 aportes por estudiante para discusión grupal; moderación de la persona docente para identificar patrones, tensiones y aprendizajes emergentes; *feedback* entre pares (mínimo dos comentarios críticos y constructivos por aporte en el panel digital); síntesis y acuerdos por grupo reducido.
- Entregables: acta del seminario con acuerdos y propuestas de acción; hilos de comentarios y síntesis grupales en el panel digital.

Fase 4. Cierre emocional y resonancia reflexiva (última sesión)

- Acciones: selección de una imagen significativa por parte de cada estudiante; breve reflexión sobre lo aprendido y lo vivido; escritura de una carta al «yo profesional futuro» con compromisos éticos y aprendizajes clave; reconocimiento grupal de aportes inspiradores.
- Entregables: imagen que resuena al alumnado con reflexión; carta final reflexiva; mural colaborativo con palabras clave del proceso.

Fase 5. Reflexión y cierre (tramo final)

- Acciones: diario metacognitivo (qué aprendí, puntos ciegos, plan de mejora); autoevaluación y coevaluación con rúbrica; elaboración de portafolio o informe reflexivo con trazabilidad imagen, narrativa, tema, competencia y acción; devolución al centro de prácticas (breve propuesta de mejora).
- Entregables: portafolio o informe final; rúbricas cumplimentadas; nota de devolución.

Transversales

- Ética y datos: anonimización por defecto; control de acceso; retención limitada; curaduría de contenidos sensibles.
- Evaluación: pertinencia de evidencias, profundidad analítica, calidad del diálogo, cumplimiento ético, progresión metacognitiva.
- Herramientas: panel digital, OneDrive/Drive (custodia), formularios de consentimiento.

4. Resultados e impacto esperado

Photovoice se perfila como una metodología con alta capacidad transformadora en la acción tutorial en un contexto universitario por su capacidad de integrar producción visual y reflexión crítica en dispositivos dialógicos sistemáticos. En términos pedagógicos, el impacto esperado recae en la mejora de la calidad de la interacción formativa, en un aumento de la agencia estudiantil y en una mayor coherencia teórica-práctica al situar la experiencia del alumnado como evidencia analizable y accionable (Bautista García-Vera, 2023).

En la supervisión de las prácticas externas, el despliegue de la metodología *photovoice* como bitácora visual-narrativa se espera que promueva la documentación sistemática de episodios significativos, la problematización de la intervención y la identificación de brechas teoría-práctica y que genere retornos directos sobre la comprensión

contextual y el desarrollo de competencias profesionales situadas. La mediación con plataformas colaborativas (p. ej., paneles digitales) facilita trazabilidad y la retroalimentación y la construcción de significado entre pares a la vez que refuerza la alfabetización ética y visual requerida en estos entornos (Fernández et al., 2022; Valdivia et al., 2022). En paralelo, los resultados de innovación docente remarcables con el uso del *photovoice* en diversos grados indican mejoras en la motivación, la participación y el pensamiento crítico, así como en la comunicación efectiva y la sensibilidad intercultural (Ortega-Reig et al., 2023).

En la tutorización de TFG o TFM, el impacto esperado es doble. Por un lado, como herramienta de acompañamiento, el uso de secuencias imagen-relato-diálogo permite monitorear expectativas, bloqueos y estados emocionales, así como favorecer la autorregulación y la metacognición; cuando se usa como metodología de investigación cualitativa participativa, habilita la producción de conocimiento situado con participantes como coinvestigadores fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad y la pertinencia cultural de las propuestas (Zavala et al., 2020; Cubero et al., 2024). Este encuadre contribuye a la democratización del conocimiento y a la circulación de «voces» habitualmente infrarrepresentadas con efectos formativos y de incidencia social (Araújo et al., 2015; Bautista García-Vera, 2023).

En el plano de impactos formativos, la evidencia converge en (a) conciencia crítica ante problemáticas complejas (violencias de género, migraciones, diversidad) con implicaciones para el compromiso ético-político profesional; (b) consolidación de competencias transversales —pensamiento crítico, comunicación, trabajo colaborativo y sensibilidad intercultural—, y (c) activación del aprendizaje transformador, entendido como reconfiguración de marcos de referencia y disposiciones para la acción (Luna et al., 2024; Ortega-Reig et al., 2023).

En poblaciones vulnerabilizadas, la metodología del *photovoice* aporta mejoras en el empoderamiento (intra/interpersonal y de ciudadanía) y en la capacidad de incidencia cuando se articula con procesos

de devolución pública y defensa de los derechos (Save the Children, 2024; Cubero et al., 2024).

A nivel institucional, se anticipan tres líneas de implementación para maximizar su impacto: (1) desarrollo de capacidades docentes (facilitación, análisis de datos visuales, ética de la imagen); (2) infraestructura y recursos (entornos digitales seguros, protocolos de custodia y curaduría ética), y (3) integración curricular sistemática que evite aplicaciones aisladas y garantice progresión a lo largo del itinerario formativo. A nivel macro, las revisiones sistemáticas respaldan su encaje en los estudios sociales de educación como metodología activa con resultados consistentes en participación y aprendizaje profundo (Rodríguez et al., 2023; Bautista García-Vera, 2023).

En pocas palabras, los resultados esperados de la implementación sistemática del *photovoice* como metodología docente en el entorno universitario incluyen mayor calidad de la supervisión académica (centrada en evidencias vivenciales y análisis crítico), fortalecimiento de competencias profesionales transversales, incremento del compromiso social y producción de conocimiento situado con valor para la mejora institucional y la incidencia en políticas y prácticas. Su impacto excede la dimensión técnica de un método de recogida de datos para configurarse como una filosofía educativa que promueve aprendizaje democrático, éticamente responsable y orientado a la justicia social (Araújo et al., 2015; Bautista García-Vera, 2023).

5. Conclusiones e implicaciones

El capítulo muestra que el *photovoice* no es únicamente una técnica visual, sino un dispositivo pedagógico y metodológico capaz de reconfigurar la tutela académica y la investigación en la educación superior. En los grados del ámbito social y educativo, donde se trabajan fenómenos complejos, situados y relacionales, su uso como opción metodológica legítima para TFG o TFM y como estructura de acompañamiento en supervisión de prácticas resulta especialmente pertinente. En efecto, al articular el ciclo de imagen, narrativa, diálogo

y acción, *photovoice* sitúa la experiencia vivida del estudiantado y de las comunidades como evidencia analizable y accionable, favoreciendo la construcción colectiva de conocimiento situado y el tránsito de una tutoría centrada en el producto hacia procesos reflexivos y dialógicos sostenidos en el tiempo.

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, el *photovoice* amplía el repertorio de fuentes y formatos de evidencia académica, integrando registros visuales, relatos interpretativos y discusiones mediadas que permiten triangulación y validación con participantes. La trazabilidad del proceso, metadatos, decisiones de encuadre y anonimización, matrices de códigos, actas de seminarios, dota de rigor a un procedimiento que, sin renunciar a la flexibilidad propia de los métodos participativos, es replicable y auditado. La secuenciación propuesta en el capítulo (formación ética y técnica, recolección guiada por focos, narrativa analítica, diálogo grupal y reflexión/autorregulación) constituye una guía teórica y didáctica que favorece la consistencia y la comparabilidad entre cohortes y asignaturas.

5.1. Implicaciones para la práctica docentes y la organización institucional

Para consolidar el uso de la metodología *photovoice* en los trabajos de final de grado y máster, se propone una estrategia integrada en seis líneas de acción:

1. Reconocimiento formal en los planes docentes, tipificando *photovoice* como metodología válida con protocolos y criterios específicos que legitimen la evidencia visual.
2. Tutoría dialógica basada en evidencias, articulando publicaciones periódicas, seminarios de discusión y productos con trazabilidad entre imagen, narrativa, competencia y acción evaluados mediante rúbricas formativas.
3. Desarrollo de capacidades docentes, mediante formaciones pequeñas en facilitación, análisis visual y ética de la imagen y la creación de comunidades de práctica.

4. Infraestructura y gestión de datos, con entornos digitales seguros, etiquetado consistente y curaduría ética para contenidos sensibles.
5. Integración curricular progresiva, evitando usos aislados y promoviendo su incorporación gradual desde unidades didácticas hasta TFG/TFM, alineada con competencias del plan de estudios.
6. Proyección pública e incidencia, incluyendo desde el diseño finalidades de devolución e impacto social para que el potencial transformador del método trascienda el aula.

5.2. Limitaciones y agenda de desarrollo

Persisten desafíos tanto organizativos como de investigación que requieren atención específica para consolidar la metodología *photovoice* en contextos de educación superior. En términos operativos, su aplicación en grupos numerosos exige una estructura basada en pequeños grupos, roles rotatorios, curaduría distribuida y criterios definidos para seleccionar las evidencias que serán objeto de análisis colectivo que permitan visibilizar y amplificar las voces del alumnado diverso. Desde una perspectiva investigadora, se necesitan estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido del método en el desarrollo profesional, la empleabilidad y la capacidad de incidencia comunitaria. Además, es imprescindible construir marcos evaluativos que capten transformaciones en la agencia, el pensamiento crítico y la capacidad de acción, más allá de los indicadores académicos tradicionales. En el plano ético, se vuelve urgente profundizar en la seguridad digital, la gobernanza de datos y la gestión de las asimetrías de poder, especialmente en contextos vulnerables, donde el riesgo de instrumentalizar voces, generar expectativas de representación no cumplidas o comprometer el consentimiento informado es elevado, más aún cuando los productos del proyecto circulan en espacios públicos.

Photovoice ofrece a las disciplinas del ámbito social y educativo una arquitectura metodológica y pedagógica para formar profesionales críticos, reflexivos y socialmente comprometidos. Su implementación

fortalece habilidades clave —analíticas, comunicativas, colaborativas y éticas— y habilita una tutoría centrada en el sujeto, participativa y transformadora. Adoptarlo de manera sistemática y con garantías —capacitación docente, protocolos éticos, infraestructura y evaluación— no solo enriquece la experiencia formativa del estudiantado, sino que también amplía la relevancia social de la formación universitaria, alineándola con prácticas de democratización del conocimiento y justicia social. La implicación institucional es, por tanto, estratégica: convertir a *photovoice* en un estándar de buena práctica para TFG o TFM y supervisión de prácticas, consolidando una cultura académica que aprende con las comunidades y actúa, reflexiona y resitúa los problemas que le conciernen.

Bibliografía

- Araújo, L., Figueiredo, M., Amante, M. J. y Ribeiro, E. (2015). As potencialidades do photovoice enquanto metodologia participativa na formação de Educadores Sociais. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extra-6*, 72-75.
- Ayala, E. y Cala, V. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La Muralla.
- Bautista García-Vera, A. (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers education and development*. Springer Nature.
- Bayón Barrachina, A., García Molla, M. y Ortega-Reig, M. (11-12 de julio de 2024). Aprendizaje reflexivo usando imágenes: la metodología Fotovoz aplicada a asignaturas técnicas y sociales. En libro de actas *X Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia. <https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18418>
- Buñay Cando, S. L. (2023). Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en el aula. *Esprint Investigación*, 2(1), 16-28. <https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.37>
- Burris, M. A., Evans-Agnew, R. A. y Strack, R. W. (2023). Braiding the healing gifts of photovoice for social change: the means are ends in the making. *Health Promotion Practice*, 24(6), 1124-1132.

- Chen, J. (2023). Digitally dispersed, remotely engaged: Interrogating participation in virtual photovoice. *Qualitative research*, 23(6), 1535-1555.
- Crous, G., Rodríguez-Rodríguez, J. y Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio siglo XXI*, 42(1), 9-32.
- Cubero, A., Mildenerberger, L. y Garrido, R. (2024). Photovoice for promoting empowerment with migrant and refugee communities: A scoping review. *Action Research*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/14767503241269750>
- Derman, M. (2023). The PhotoVoice method in Science, Social, and Environmental Education. *International Conference on Contemporary Academic Research*, 1, 21-25. <https://doi.org/10.59287/iccar.733>
- Drajati, N. A., Junhita, R. y Ikasari, B. (2020). A Visual Method in Expressing Junior High School Students' Voice Towards Literacy. *EDU-LANGUE*, 3(2), 150-165.
- Fernandes, C. S., Carvalho, J. N., da Silva Feitosa, E., da Costa, N. P., de Moraes, T. M., Rodrigues, A. R. S., Souza, T. C. F. y Gonçalves, L. H. T. (2019). Photovoice como método de pesquisa para educação em saúde: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 21, 51434-51434.
- Fernández, A. C., Bejarano, A. M. R. y Díaz, K. Á. (2022). Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 137-153.
- Fernández-Pacheco Sáez, J. L., Rasskin Gutman, I. y Marques, E. (2022). (Digital) PhotoVoice y su papel en el Desarrollo Comunitario y la construcción de la identidad colectiva: hacia una ciudadanía crítica y participativa a través de la educación. *Research in Education y Learning Innovation Archives (REALIA)*, (28).
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- González Castro, I., Vázquez García, M. A., y Zavala Guirado, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psi-

- cosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2).
- Hernawati, D. y Meylani, V. (2023). Recognizing bio-literacy in nature: An ethnozoological photovoice-based approach to prospective teacher. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 1964-1972.
- Latas, Á. P., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, E. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3 Nov-Feb1), 17-38.
- Liebenberg, L. (2022). Photovoice and being intentional about empowerment. *Health Promotion Practice*, 23(2), 267-273.
- Luna, E. (2020). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista De Investigaciones*, 8(4), 1331-1340. <https://doi.org/10.26788/riepg.v8i4.1265>
- Luna, E., Rubio-Martín, M. J. y Cubero, A. (2024). Photovoice y pedagogía crítica: una experiencia educativa aplicada a las violencias de género. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1-18.
- Malka, M. y Langer, N. K. (2021). The implementation of photovoice as a tool for documenting the learning experiences of social work students on international field placement. *International Social Work*, 64(4): 511-525.
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M.; Muro, C. T. y González, A. T. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (41), 157-185.
- Massengale, K. E., Strack, R. W., Orsini, M. M. y Herget, J. (2016). Photovoice as pedagogy for authentic learning: Empowering undergraduate students to increase community awareness about issues related to the impact of low income on health. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(2), 117-126.
- Masterson, V. A., Mahajan, S. L. y Tengö, M. (2018). Photovoice for mobilizing insights on human well-being in complex social-ecological systems. *Ecology and Society*, 23(3).

- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105.
- Neiman, T. (2025). Photovoice Project for a Family and Societal Nursing Course. *Journal of Nursing Education*, 64(5), e8-e12.
- Nykiforuk, C. I., Vallianatos, H. y Nieuwendyk, L. M. (2011). Photovoice as a method for revealing community perceptions of the built and social environment. *International journal of qualitative methods*, 10(2), 103-124.
- Oono, M., Nishida, Y., Kitamura, K. y Yamanaka, T. (2022). Injury prevention education for changing a school environment using photovoice. *Health promotion practice*, 23(2), 296-304.
- Ortega-Reig, M., Abarca, J. M., Aragón, P., Aznar, E., Bayón, A., Caballeros, I. y Romero, I. (2023). Fotovoz: Integrando la fotografía participativa en diferentes contextos docentes. En *In-Red 2023-IX Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1152-1165). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Rodríguez, D. I. M., Rodríguez, C. C. y Sebastián, J. B. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior: Una revisión sistemática. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(3), 1-20.
- Romero-Saritama, J. M., Vélez-Mora, D. P. y Moreira Palacios, M. (2023). *Factores académicos que favorecen la tutoría universitaria en la Modalidad de Estudios a Distancia: Perspectiva estudiantil en el trabajo de fin de grado* (No. COMPON-2023-CINAIC-0008). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.
- Save the Children (2024). *Fotorrelatos de la juventud migrante no acompañada a través de la metodología Photovoice (Informe PIEM)*.
- Serrano, M. J. P., Pallares, M. R. y Alonso, M. Y. G. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad: resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74.
- Streng, J. M., Rhodes, S., Ayala, G., Eng, E., Arceo, R. y Phipps, S. (2004). Realidad Latina: Latino adolescents, their school, and a uni-

- versity use photovoice to examine and address the influence of immigration. *Journal of interprofessional care*, 18(4), 403-415.
- Suprpto, N., Sunarti, T., Wulandari, D., Hidayaatullaah, H. N., Adam, A. S. y Mubarak, H. (2020). A systematic review of photovoice as participatory action research strategies. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 675-683.
- Trask, S., D'Souza, E. N., Pi, S., Tu'akoi, S. y Bay, J. L. (2024). Promoting school-based learning about nutrition and physical activity using Photovoice: A systematic review. *Health Education Journal*, 83(2), 123-136.
- Valdivia, P., Sepúlveda P., Naranjo, M. y Carrasco, A. (2022). *Guide to the creation of personal narratives. Your experience in Vocational Training through lifeline and photovoice*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Velasco, J. C. C. (2022). El uso de la gamificación para aumentar la participación y el compromiso estudiantil. *Nexus Research Journal*, 1(1), 34-42.
- Von Sommoggy, J., Rueter, J., Curbach, J., Helten, J., Tittlbach, S. y Loss, J. (2020). How does the campus environment influence everyday physical activity? A photovoice study among students of two German universities. *Frontiers in public health*, 8, 561175.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of community practice*, 14(1-2), 147-161.
- Zavala, E. C. M., García, M. C. H. y Ochoa, A. (2020). Foto-voz como Técnica de Investigación en Jóvenes Migrantes de Retorno. Trayectorias migratorias, identidad y educación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (45), 15-49.

9. LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DEL TRABAJO SOCIAL

— José Antonio López Rodríguez
Universitat de Barcelona

1. Introducción

Desde la asignatura de Epistemología del Trabajo Social, impartida en el primer curso del grado en Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, nos planteamos una pregunta fundamental: «¿cómo incorporar de manera crítica y reflexiva los conceptos epistemológicos al análisis de la práctica profesional?». Esta inquietud nos ha llevado a explorar no solo los fundamentos teóricos que sustentan las ciencias sociales, sino también las implicaciones éticas, políticas y metodológicas que estos conllevan en los procesos de intervención y acompañamiento.

En este contexto, el ejercicio pedagógico se convierte en una invitación a la autorreflexión profunda. Nos cuestionamos «¿cómo es que pregunto lo que pregunto?, ¿desde qué lugar construyo mi mirada?, ¿qué juicios *a priori* condicionan mi interpretación?, ¿cómo he integrado mis valores?, ¿puedo transformarlos?». Estas preguntas interpelan tanto al estudiantado como a la docencia y a la profesión en tanto sujetos implicados en procesos de significación que no son neutros ni universales.

Desde hace más de doce años, estamos aplicando la metodología narrativa basada en el análisis de un relato autobiográfico elaborado individualmente por el estudiantado. Este ejercicio de escritura y análisis, en diálogo con los contenidos de la asignatura y del plan de estudios, permite al alumnado reflexionar sobre su posición teórica y

la impronta personal desde la cual construye su mirada profesional. Así, el relato autobiográfico se convierte en una herramienta epistemológica que visibiliza la naturaleza cibernética de segundo orden del conocimiento, en el sentido propuesto por Heinz von Foerster (1996), al situar al sujeto como parte del sistema que observa.

Esta experiencia pedagógica no solo permite al alumnado explorar su propia construcción de sentido, sino que también anticipa una cuestión central en el ejercicio profesional: la relación con el otro como sujeto de intervención. En este marco, el relato autobiográfico se entiende como un acto originario de percepción y significación en el que el sujeto se reconoce como portador de una vivencia única situada *hic et nunc* (Stein, 1995). Dicha vivencia no reproduce lo externo de forma literal, sino que se configura como una construcción subjetiva mediada por la biografía, la cultura y la experiencia previa (Kant, 2026; Bruner, 1988; Smart, 2018).

Desde una perspectiva construccionista, autores como Gergen (2006) sostienen que la identidad no es una esencia fija, sino una construcción relacional que se transforma en la interacción. En trabajo social, por tanto, el encuentro, más allá de ser un vínculo asistencial, también supone una interacción que resignifica categorías y abre nuevas formas de comprensión. (Mead y Morris, 1972; Zamanillo, 2018; Sangrà et al., 2022; Parra et al., 2012). Este fenómeno relacional nos lleva a una pregunta ética y epistemológica clave para la enseñanza del trabajo social: ¿cómo construir desde el trabajo social intervenciones que contemplen sujetos participantes y reflexivos? La respuesta comienza por reconocer que el otro no es un espejo de nuestras propias categorías. Implica abrir espacios de encuentro donde la alteridad sea respetada en su complejidad.

La práctica profesional requiere, entonces, de procesos de reflexión, de deconstrucción, de cuestionamiento de nuestras certezas y prelaaciones. Atendiendo a esta mirada, se reconoce la experiencia del sujeto como portador de una historia vivida y también narrada. En estos procesos relacionales, el profesional también adquiere un papel más participado en las narrativas construidas y en la interpretación de los contextos que dan sentido a la vida de las personas.

En nuestra tarea docente de capacitar narrativamente al estudiantado aspiramos a que sean conscientes y cuestionen los aspectos interpretativos (lingüísticos, históricos, contextuales...) con los que construyen los significados de lo que piensan, de lo que dan por hecho y de las influencias que moldean sus miradas.

En la asignatura de Epistemología del Trabajo Social, el estudiantado tiene la tarea de realizar un análisis de su propio autorrelato biográfico, se le invita a interrogarse sobre sí mismo, a pensar y repensar los constructos desde los cuales interpreta la realidad y a posicionarse ante ella. A continuación, presentamos el cuerpo del capítulo estructurado en dos apartados. En primer lugar, se exponen algunos de los pilares teóricos y metodológicos que sustentan esta propuesta pedagógica en el marco de la asignatura y se ejemplifica la manera como la implementamos en el aprendizaje reflexivo de los constructos y conceptos epistemológicos que son clave en nuestra materia de epistemología. En segundo lugar, se presenta una discusión de fundamentos teóricos y epistemológicos derivados de nuestra experiencia y reflexión con la propuesta pedagógica.

2. Desde dónde partimos

2.1. La experiencia narrada como construcción de sentido

La ciencia afirma que estamos hechos de átomos; sin embargo, el escritor Eduardo Galeano, en la presentación de su libro *Los hijos de los días* (Casa de América, 2012), nos recuerda que también estamos hechos de historias. Esta interpretación introduce una reflexión profunda sobre la naturaleza narrativa de la experiencia humana: cada día brota una historia y cada sujeto es portador de una vivencia única.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico de Mead y Morris (1972), los individuos comparten un mismo fenómeno, la experiencia vivida por cada uno es irrepetible, y su explicación está condicionada por sus biografías. Esta singularidad no excluye la di-

mención colectiva de la experiencia: somos hombres y mujeres situados en un tiempo y espacio determinados, partícipes de una realidad compartida que se expresa mediante un lenguaje común. No obstante, incluso en ese marco común, la experiencia permanece anclada en la subjetividad del individuo.

En esta línea, Dewey —citado por Mead y Morris (1972)— plantea que el significado no reside en los objetos o palabras en sí, sino que emerge a través del proceso comunicativo. Es en el contexto social donde se gesta el significado de las palabras. Estas, desprovistas de su contexto, pueden adquirir nuevas coherencias en otros marcos interpretativos. Esta idea subraya la importancia del entorno relacional y cultural en la construcción de sentido y refuerza la necesidad de comprender la experiencia humana como un fenómeno situado, dinámico y profundamente intersubjetivo.

El contexto social y personal desde el cual el alumnado narra su experiencia autobiográfica no corresponde necesariamente al momento en que dicha vivencia tuvo lugar. Se trata, más bien, de recuerdos y experiencias pasadas que son reinterpretadas desde un tiempo y espacio distintos. Esta distancia temporal y contextual permite que el relato se convierta en objeto de análisis, favoreciendo la emergencia del proceso interpretativo como vía para reflexionar lo vivido. Este proceso establece un diálogo interno con uno mismo que hace consciente el marco epistemológico desde el cual se observa y se otorga sentido. Reconocer este marco es fundamental, ya que condiciona la forma en que se interpreta la experiencia relatada.

2.2. La aprehensión del mundo: entre lo vivido y lo pensado

Esta reflexión nos conduce a una pregunta epistemológica fundamental: ¿aquello que percibimos existe realmente o cabe la posibilidad de que estemos siendo engañados por nuestras propias percepciones? Si aceptamos la posibilidad del engaño, deberíamos entonces cuestionar la afirmación de existencia de lo percibido. Sin embargo, hay elementos que no pueden ser eliminados: aquellos que no suscitan duda, que constituyen la experiencia unívoca del sujeto en relación con el

hecho, el objeto o la cosa. Se trata de la aprehensión percibida, ya sea como recuerdo, como vivencia actual o como representación mental (Stein, 1995).

Aunque el significado que atribuimos a los acontecimientos es una construcción subjetiva, no se encuentra exclusivamente en la percepción externa. De manera paradójica, comparte con ella una dimensión común: su presencia en el aquí y ahora. En este sentido, la percepción externa puede entenderse como un acto originario oferente, que no por ello carece de originalidad. Es una forma de aprehensión que, como señala la locución latina ente *hic et nunc*, se sitúa en el presente inmediato y concreto (López et al., 2023). Esta concepción fenomenológica permite reconocer que la experiencia perceptiva no es una réplica pasiva del mundo, sino una construcción activa que otorga sentido desde la subjetividad situada del sujeto.

2.3. Cómo implementamos el análisis del autorrelato biográfico

Uno de los trabajos que se proponen al estudiantado en la asignatura de epistemología es un autorrelato de sus experiencias en torno a su configuración identitaria hacia la profesión y disciplina del trabajo social. El análisis de esta experiencia relatada —fruto de su vivencia y de su percepción subjetiva— implica un proceso de reflexión crítica orientado a pensar y repensar el significado atribuido a dicha experiencia en el momento en que es representada. Este ejercicio no solo busca comprender el relato en sí, sino también explorar cómo la historia, al ser reconstruida desde una nueva mirada, contribuye a resignificar lo vivido. En este proceso, emergen preguntas existenciales fundamentales: ¿hasta qué punto somos producto de nuestras circunstancias y vivencias?, ¿soy quién soy por elección propia?, ¿mi interpretación del fenómeno relatado podría estar equivocada o admitir otras lecturas posibles? Estos interrogantes abren un espacio de indagación epistemológica y ética que sitúa al alumnado como agente activo en la construcción de sentido. A continuación, se describen las cuatro fases que estructuran el análisis del relato:

1. Identificación del concepto trabajado en clase

En esta fase se explicita el concepto seleccionado describiendo qué abarca y cuáles son sus límites. Para ello, se recurre a los materiales trabajados en clase —textos académicos, debates y aportaciones de autores— con el fin de ofrecer una definición precisa y contextualizada. El objetivo no es reproducir definiciones preexistentes, sino favorecer que el estudiante desarrolle un vínculo significativo con el contenido del concepto a partir de los contenidos de la materia y las teorías trabajadas procurando, en la medida de lo posible, relacionarlo con algún autor. Este proceso contribuye a posicionar al estudiante como un agente activo en la elaboración de su propio concepto mostrando una comprensión fundamentada, evitando ambigüedades y asegurando su pertinencia en relación con el análisis del relato.

2. Identificación del concepto en el relato

El/la estudiante debe localizar el concepto dentro del autorrelato, señalando el momento o los fragmentos específicos en los que se manifiesta. Se trata de identificar con precisión dónde se puede establecer la asociación entre el concepto trabajado en clase y la experiencia narrada, evitando generalizaciones. Para ello, se optimiza la identificación a partir del contenido elaborado previamente, que comprende el concepto y permite reconocer su presencia en el relato de manera fundamentada.

3. Justificación argumentada

En esta fase se expone de manera argumentada la relación entre el concepto y el fragmento del relato previamente identificado. La fundamentación debe evidenciar cómo el contenido del pasaje refleja las propiedades esenciales del concepto trabajado en clase garantizando la coherencia entre ambos. Asimismo, dicha justificación ha de ajustarse rigurosamente al contenido elaborado para la construcción del concepto, evitando contradicciones y asegurando que la explicación se sustente en los elementos previamente definidos. Finalmente, se debe demostrar por qué los fragmentos seleccionados son representativos, evitando interpretaciones superficiales y aportando referencias teóricas que respalden la conexión establecida.

4. Reinterpretación

Se establece un diálogo entre el concepto trabajado y la propia vivencia, reflexionando sobre cómo la interpelación generada por el análisis transforma o modifica la comprensión de la experiencia. En este momento, el hecho de poner en diálogo el fragmento seleccionado con el contenido del concepto elaborado favorece la reinterpretación, el resignificado y la suplementación; procesos que, según Gergen (2006), son fundamentales para la construcción social del significado. Este punto constituye una fase crítica del trabajo en la que el estudiante se enfrenta a la reconstrucción del sentido y adquiere conciencia del modo en que dicho significado se ha generado. Tal como plantea la perspectiva fenomenológica (Stein, 1995), esta reconstrucción no es una réplica pasiva del mundo, sino una construcción activa que emerge en el *hic et nunc*, en la interacción entre lo vivido y lo pensado. De este modo, se trasciende la mera descripción para incorporar una mirada crítica que permita reconocer el impacto del concepto en la interpretación de la práctica profesional. Esta reinterpretación debe evidenciar un aprendizaje significativo mostrando cómo la teoría se resignifica a partir de la experiencia y cómo esta, a su vez, se enriquece mediante el marco conceptual, en consonancia con los planteamientos del construccionismo social (Gergen, 2006; Berger y Luckmann, 1988) y la noción de identidad como construcción relacional abierta a la transformación.

El siguiente fragmento corresponde a uno de los trabajos de análisis:

Concepto: cosificación.

Definición del concepto: la cosificación es el proceso mediante el cual una persona es reducida a su función o utilidad, perdiendo su condición de sujeto. Tiene origen en el pensamiento marxista, que denuncia cómo el trabajador es deshumanizado al ser tratado únicamente como fuerza productiva. La escuela de Frankfurt amplía esta crítica a todas las formas sociales que convierten a las personas en piezas del sistema.

A nivel personal o familiar, se da cuando alguien es valorado solo por lo que hace y no por lo que es. El construccionismo social añade que esta reducción se mantiene a través de discursos y roles que limitan la diversidad de identidades.

Párrafo: «Y no lo digo como víctima, ni como heroína. Fue así. Me tocó hacerme cargo de muchas cosas: estar pendiente de las visitas médicas, acompañarla al hospital, ducharla, vestirla, peinarla y todo lo que tiene que ver con realizar las actividades de su vida diaria. Controlar las medicaciones, hacer la compra, mantener la casa ordenada y limpia, cocinar. Y al mismo tiempo, seguía yendo al instituto. Nunca dejé de estudiar. Me organicé como pude para cumplir con todo. Sabía lo que tenía que hacer, y lo hacía. Y punto».

Justificación: este fragmento refleja perfectamente cómo es vivir desde la cosificación. Todo lo que hacía giraba en torno a la función: cuidar, sostener, ocuparme de todo. No había espacio para mí, para decir basta, para mostrar límites o incluso para quejarme. Mi valor se reducía a lo que podía hacer, no a lo que sentía o necesitaba. Cuando digo «lo hacía. Y punto.», estoy mostrando cómo mi yo quedaba subordinado a aquello que tocaba hacer, sin margen de elección. No era autonomía, era una respuesta adaptativa a una estructura que no dejaba espacio para ninguna otra opción.

Reinterpretación: este párrafo invita a reflexionar sobre cómo el exceso de responsabilidad puede ocultar formas sutiles de despersonalización. Cuando el yo queda eclipsado por las obligaciones, pierde visibilidad. No se trata solo de hacer mucho, sino de hacerlo sin que se reconozcan las emociones, el cansancio o el malestar. En este caso, la cosificación no proviene de fuera, sino que se convierte en una actitud asumida como la única manera de sostener el equilibrio familiar.

Con este trabajo se busca una base fenomenológica para comprender cómo se construye la experiencia perceptiva desde la vivencia individual articulando las cuatro fases del análisis del relato. En primer lugar, la definición del concepto de cosificación responde a la fase de identificación del concepto trabajado en clase, donde se explicitan sus límites y fundamentos teóricos (escuela de Frankfurt, construccionis-

mo social). En segundo lugar, la selección del fragmento del relato corresponde a la fase de identificación del concepto en el relato, evidenciando cómo la experiencia narrada refleja la reducción del sujeto a su función. Posteriormente, la justificación argumentada se plasma en la explicación crítica que vincula el contenido del pasaje con las propiedades esenciales del concepto, mostrando coherencia y evitando interpretaciones superficiales. Finalmente, la reinterpretación se materializa en el análisis reflexivo que trasciende la descripción, favoreciendo la resignificación y la suplementación (Gergen, 2006), y revela cómo la estudiante reconstruye el sentido de su vivencia desde una posición consciente. Esta vivencia no es meramente externa, sino que se convierte en una forma de ser en el mundo moldeada por el contexto y los discursos que la rodean.

Finalmente, la pregunta epistemológica sobre si lo percibido existe realmente o si puede ser una ilusión se vincula con la reflexión de la estudiante sobre cómo su valor personal fue reducido a su capacidad de hacer. Esta reducción puede interpretarse como una forma de engaño perceptivo en la que la identidad queda distorsionada por las exigencias del entorno, lo que refuerza la necesidad de cuestionar las construcciones que sustentan la experiencia vivida.

La metodología utilizada nos permite incentivar la comprensión de la experiencia de la cosificación no solo como un fenómeno social, sino como una vivencia subjetiva que se construye, se percibe y se resignifica desde el lugar que ocupa el sujeto en su mundo.

3. Cuestiones epistemológicas: debate y reflexión desde el análisis del autorrelato

3.1. Los límites del conocimiento

Siguiendo el pensamiento de Edith Stein (1995), la originalidad de la experiencia humana reside en aquellas vivencias que se presentan como propias y auténticas. En este marco fenomenológico, la vivencia se configura como un acto originario no necesariamente por el

contenido que porta, sino por su presencia misma en la conciencia del sujeto. Este contenido puede manifestarse en diversas formas, tales como el recuerdo, la expectativa o la fantasía, y se articula desde la subjetividad que lo acoge.

Cuando una vivencia emerge de manera repentina, se presenta ante el sujeto como un objeto de percepción —por ejemplo, la tristeza reflejada en el rostro del otro—. Sin embargo, al dirigir la atención hacia las tendencias implícitas de dicha vivencia, esta deja de ser un objeto en sentido estricto, pues el sujeto se ve absorbido por ella situándose junto a su objeto, en su lugar. Solo cuando la vivencia se ejecuta con claridad y se distancia reflexivamente, retorna al sujeto como objeto de análisis.

Esta concepción nos invita a reflexionar sobre los límites del conocimiento y la percepción y nos aproxima a la cuestión del solipsismo. Si aceptamos que cada individuo está condicionado por su «predicamento egocéntrico», es decir, por la imposibilidad de percibir el mundo sino a través de sus propios sentidos, entonces toda experiencia se convierte en una construcción individual. Algunos autores han denominado este ámbito como el «mundo fenoménico», en el que solo podemos experimentar aquello que puede ser experimentado y percibir aquello que puede ser percibido. Charles S. Peirce (Pierce et al., 1962) introdujo el término «fanerón» para referirse a este mundo fenoménico y reconoció que, aunque compartimos experiencias, su interpretación es siempre singular. No obstante, esta perspectiva no implica una adhesión completa al solipsismo. No se sostiene que únicamente exista el sujeto que percibe ni que las demás percepciones sean meras ficciones insustanciales de la mente. Como ilustra la anécdota recogida por Gardner y Llosa (2001, p. 14) en la que un estudiante pregunta «¿Cómo sé que existo?» y el profesor responde «¿Quién ha preguntado?», se pone de manifiesto la paradoja de la conciencia reflexiva.

Esta paradoja ha sido abordada por diversos pensadores. Berkeley (1989) sostiene que la materia no percibida carece de sentido, mientras que Unamuno (1993), en *Del sentido de la vida*, se pregunta: «¿Qué sería un Universo sin conciencia alguna que lo reflejase y lo cono-

ciese?» (p. 106). Estas reflexiones convergen en una idea central: la existencia y el significado de lo percibido dependen de la conciencia que lo acoge. En consecuencia, toda práctica profesional que implique el encuentro con el otro —como el trabajo social— debe partir del reconocimiento de esta subjetividad constitutiva y abrirse a la posibilidad de construir significados compartidos desde la diferencia.

La metodología narrativa permite explorar el significado que las personas atribuyen a sus vivencias y facilita el acceso a la experiencia como fenómeno vivido promoviendo un proceso de autoexploración reflexiva. Al reinterpretar sus recuerdos, el alumnado no solo describe lo vivido, sino que reactualiza y resignifica la experiencia en un acto de reapropiación de sentido propio de la perspectiva fenomenológica (Stein, 1995).

Este ejercicio se articula con las fases previas: la identificación del concepto trabajado en clase proporciona el marco teórico que orienta la reflexión, la identificación del concepto en el relato permite localizar el vínculo entre teoría y experiencia y la justificación argumentada asegura la coherencia entre ambos evitando interpretaciones superficiales. Finalmente, la reinterpretación trasciende la mera descripción, favoreciendo la resignificación y mostrando cómo la teoría se enriquece a partir de la experiencia y cómo esta se transforma mediante el diálogo con el marco conceptual. De este modo, el relato, de acuerdo con Bruner (1988), se convierte en un acto de conocimiento encarnado y situado que no solo permite comprender la experiencia en su singularidad, sino también construir espacios de encuentro donde los significados se negocian y coconstruyen (Gergen, 2006).

3.2. La ilusión de lo dado: «realistas ingenuos»

Desde esta perspectiva, los sujetos se ven abocados a interpretar sus experiencias cotidianas como si se desarrollaran en un mundo estable e inmutable, lo que algunos autores han denominado como «proceso de objetivación» (Maturana y Varela, 1990; Berger y Luckmann, 1988). Esta tendencia a naturalizar lo construido encuentra una crítica profunda en el pensamiento kantiano. Kant (2026) plantea que no

es que nuestros sentidos nos permitan comprender de forma confusa la naturaleza del mundo exterior, sino que, en realidad, no podemos comprenderla en absoluto. El filósofo se pregunta qué ocurriría si elimináramos nuestra construcción subjetiva del objeto representado, es decir, las cualidades que le atribuimos mediante nuestra intuición sensible. Su respuesta es contundente: sin esa mediación subjetiva, el objeto ni existe ni puede existir, ya que solo a través de dicha construcción podemos determinar su forma y apariencia.

Esta reflexión nos invita a considerar que toda comprensión del mundo está mediada por estructuras cognitivas, culturales y biográficas que configuran nuestra percepción.

A modo de ejemplo, presentamos un fragmento correspondiente a una parte del relato un/a estudiante:

La quimioterapia la dejaba sin fuerzas, y su imagen, antes viva y enérgica, se transformaba en una figura frágil y vulnerable. Mi madre, que hasta entonces había sido mi referente de seguridad, ahora se convertía en alguien que necesitaba ser cuidado. Esto me impactó profundamente. Me di cuenta de que las cosas podían cambiar en cualquier momento y que la vida no era tan estable como había creído hasta entonces.

Poco a poco, empecé a desarrollar una sensibilidad nueva. Sin entenderlo del todo, aprendí a detectar lo que no se decía: miradas cansadas, pequeños gestos, silencios cargados de significado. Mi capacidad de observación y de empatía comenzó a construirse allí, en aquellos momentos tan aparentemente quietos, pero emocionalmente intensos.

Se observa como el/la estudiante resignifica no solo lo vivido, sino que lo resignifica desde una conciencia reflexiva. Así, el cuestionamiento a las estructuras modernas no surge desde una crítica abstracta, sino desde una experiencia encarnada que, al ser narrada, se transforma en conocimiento. Esta capacidad de interpretar y transformar lo vivido revela la impronta de la subjetividad como fuente de sentido y de cambio.

3.3. Esencia y apariencia: el significado como construcción subjetiva

Diversos estudios recientes han evidenciado la singularidad con la que cada individuo representa el significado de las palabras en su cerebro. En particular, una investigación desarrollada por la Universidad de California, mediante técnicas de resonancia magnética funcional, ha permitido elaborar un mapa cerebral que vincula significados semánticos con estructuras neuronales específicas. Los resultados muestran que dichas representaciones son únicas para cada persona, lo que sugiere una idiosincrasia cognitiva en la forma de evaluar y atribuir sentido a los términos lingüísticos (Smart, 2018). Esta variabilidad semántica podría estar influida por factores culturales, biográficos y experienciales, lo que refuerza la idea de que el significado no es universal, sino situado.

Esta reflexión se alinea con el pensamiento kantiano, que sostiene que la naturaleza interpretativa del sujeto es la que otorga forma y significado al llamado «mundo exterior». Según Kant (2026), si elimináramos la construcción subjetiva del objeto representado —es decir, las cualidades que le atribuimos mediante nuestra intuición sensible—, dicho objeto simplemente no existiría. Solo a través de esta mediación subjetiva podemos determinar su forma y apariencia.

Desde una perspectiva construccionista, Gergen (2006) afirma que cada individuo habita un mundo íntimo de experiencias propias, un mundo espiritual que, aunque distinto de la naturaleza, refleja de diversas maneras las condiciones del mundo objetivo. En este marco, las palabras que pronunciamos no son meras unidades lingüísticas, sino expresiones exteriores de nuestro mundo interior cargadas de significados contruidos en la interacción social.

En el análisis del autorrelato llevado a cabo por el estudiantado se incide en la construcción subjetiva del conocimiento y de los fenómenos que experimentamos. Se parte de la idea de que el significado de las palabras y la percepción de la realidad no son universales, sino que dependen de la experiencia individual, la cultura y el contexto.

Esta comprensión de la realidad como una construcción subjetiva encuentra un complemento esencial en el construccionismo social,

que sostiene que el lenguaje refleja nuestro mundo interior y se forma en la interacción con otros. Desde esta perspectiva, el autorrelato no solo revela cómo el sujeto percibe e interpreta su entorno, sino también cómo expresa esa experiencia a través de palabras cargadas de sentido. Así, el estudiantado analiza su autorrelato como una expresión situada de su manera de conocer, interpretar y dar sentido a la realidad.

3.4. Artefactos del yo: identidad, cultura y significación

La identidad no se constituye de forma aislada, tal como plantea Gergen (2006), se forja en coconstrucción con el otro, mediante el refuerzo que se produce en las interacciones sociales. El autor denomina este proceso como «suplementación», concepto que adapta de la filosofía de Derrida. En la tradición derridiana, el suplemento no se concibe como un mero añadido, sino como una revelación de la falta en aquello que parecía completo. Desde esta perspectiva, la identidad no es una esencia fija ni autosuficiente, sino una construcción relacional que se transforma en el encuentro con la alteridad.

La suplementación, por tanto, no solo refuerza la identidad, sino que también la desestabiliza y redefine. Este proceso muestra que toda identidad es contingente, relacional y abierta a la transformación.

La construcción de la identidad no siempre se manifiesta de forma consciente o deliberada. En muchos casos, se presenta como un proceso automatizado, «Ticket Think», una forma de pensamiento que opera desde patrones internalizados, sin cuestionamiento activo. Renunciar a este modo de funcionamiento implica enfrentarse a la posibilidad de replantear la propia identidad, lo que conlleva acercarse al abismo de disolver aquella identidad construida que vincula al sujeto con sus referentes sociales, culturales y afectivos. En ese contexto, emerge una pregunta fundamental: ¿qué queda cuando se desestabiliza lo que parecía constituirnos?

Esta concepción de la realidad como construcción no se limita al ámbito perceptivo o neurológico, sino que se extiende a los objetos y conceptos que los seres humanos crean tanto en su dimensión material como simbólica. Construimos casas, barcos, muebles, herra-

mientas, pero también teorías científicas, doctrinas políticas, visiones del mundo y argumentos jurídicos. Para desarrollar estos artefactos —en cualquiera de sus formas—, es necesario contar previamente con otros instrumentos, ya sean físicos (como sierras o grúas) o conceptuales (como axiomas, esquemas de justificación, intenciones o incluso prejuicios). En este sentido, los elementos que permiten la construcción son, a su vez, construidos.

Partiendo de esta idea, Valdecantos (1996) propone una reflexión sobre la naturaleza de los artefactos y su condición ontológica. Según el autor, todos los artefactos comparten tres características fundamentales: (a) han sido producidos mediante uno o varios procesos constructivos, que a menudo implican el uso de otros artefactos; (b) su existencia depende de dicho proceso, lo que permite imaginar un estado previo en el que no existían, y (c) una vez finalizados, se independizan tanto del proceso que los originó como de su creador, presentándose como entidades autónomas con identidad definida y cerrada. Así, el sujeto que los construyó ha intervenido, pero el artefacto, una vez terminado, se desprende de él.

Esta perspectiva permite comprender que tanto la identidad como la realidad social son el resultado de procesos de construcción que, aunque puedan parecer naturales o dados, están profundamente mediados por la historia, la cultura y la interacción. Reconocer esta dimensión constructiva es esencial para el trabajo social en tanto disciplina que sitúa su práctica profesional en el cruce entre lo subjetivo y lo estructural, entre lo individual y lo colectivo (Zamanillo, 2018; Calzada y Osorio, 2019).

En el marco del análisis narrativo que se realiza, el alumnado se enfrenta a la tarea de comprender cómo los sujetos construyen su mundo interior y su identidad a partir de experiencias, interacciones y contextos. Con este trabajo se intenta que se planteen cómo esta construcción no se limita a la interpretación de lo percibido, sino que se convierte en un proceso estructural que moldea el carácter y se sedimenta en hábitos incorporados. Estos hábitos, una vez interiorizados, configuran patrones de acción automatizados que estabilizan la identidad, pero también la vuelven rígida y resistente al cambio.

La noción de suplementación introduce una dimensión crítica en este proceso. Como hemos apuntado, la identidad no es una esencia fija, sino una construcción relacional que se transforma en el encuentro con el otro. El suplemento no añade simplemente algo nuevo, sino que revela la falta en lo que parecía completo. Así, la identidad se re-define constantemente en la interacción social mostrando su carácter contingente y abierto a la transformación. Para el estudiantado, este concepto es clave para entender que el análisis narrativo no busca verdades absolutas, sino que explora las múltiples capas y contradicciones que conforman al sujeto.

3.5. Conciencia y consciencia: una distinción necesaria

La distinción entre conciencia y consciencia ha sido objeto de debate tanto en el ámbito filosófico como en el científico. Aunque en el uso cotidiano ambos términos suelen emplearse como sinónimos, cada uno encierra matices conceptuales relevantes que conviene aclarar.

Por un lado, *conciencia* se asocia tradicionalmente con la capacidad de discernir entre el bien y el mal y de actuar conforme a principios éticos y normas sociales. En este sentido, constituye un concepto central en la filosofía moral y política vinculado a la responsabilidad individual y colectiva.

Por otro lado, *consciencia* hace referencia al estado mental que permite al individuo percibir, interpretar y responder tanto a estímulos internos como externos. Este concepto, más cercano a la psicología y la neurociencia, representa uno de los grandes desafíos contemporáneos en el estudio del cerebro y la mente.

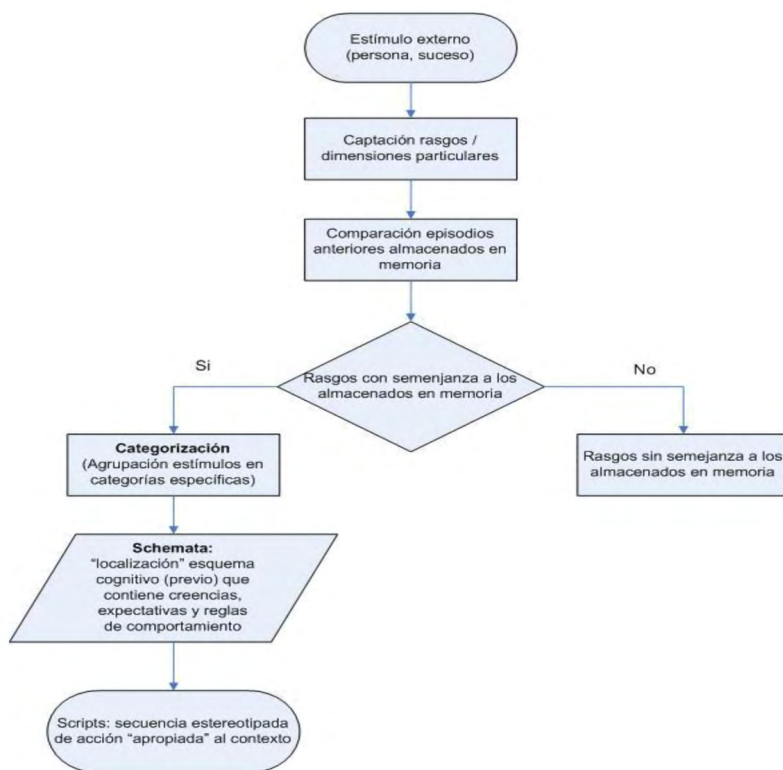
Es fundamental, además, distinguir entre consciencia y atención. Aunque están interrelacionadas y comparten ciertos mecanismos neurales, se trata de procesos cerebrales distintos. La *atención* funciona como un filtro que selecciona información relevante entre el conjunto de estímulos percibidos. Se trata de un proceso analítico que permite focalizarse en determinados elementos del entorno, y puede operar tanto de forma consciente como inconsciente.

La consciencia, en cambio, no selecciona, sino que integra. Su función principal es generar una experiencia perceptiva unificada a partir de la información disponible. Mientras la atención separa y discrimina, la consciencia une y otorga sentido global a lo percibido.

Dentro de la consciencia existe una modalidad particular denominada autoconsciencia o metaconsciencia. Esta se manifiesta cuando el individuo no solo es consciente, sino que además reconoce su estado de consciencia y puede reflexionar sobre sus propios pensamientos, emociones, creencias y conductas. Desde la perspectiva de la neurociencia contemporánea se ha demostrado la importancia de tomar consciencia de diversos aspectos de la experiencia humana —ya sea un hecho, un pensamiento, un estado emocional o un proceso mental—. Esta toma de consciencia activa circuitos cerebrales específicos que generan una experiencia consciente profundamente personal y única (Casafont, 2024).

En el marco del procesamiento cognitivo de la acción social, Bicchieri (2006) se centra en los mecanismos mentales que preceden a la interacción entre individuos. Su propuesta teórica incluye un algoritmo de interpretación y respuesta que se fundamenta en el uso de categorías, esquemas mentales (*schemata*), guiones de comportamiento (*scripts*) y dinámicas de representación de roles (*role-playing*). Este modelo permite comprender cómo las personas procesan los estímulos sociales y deciden su conducta en función de estructuras cognitivas previamente adquiridas. La figura 1 ilustra este algoritmo de acción que opera como una secuencia previa a la interacción social. En él se representa cómo los individuos, al enfrentarse a una situación social determinada, activan estructuras cognitivas que les permiten interpretar el contexto, anticipar expectativas normativas y seleccionar una respuesta conductual adecuada.

Figura 1. Algoritmo de interacción de Bicchieri¹



Fuente: elaboración propia basado en Bicchieri (2006)

En el transcurso de la vida social, los individuos se enfrentan constantemente a situaciones que demandan una respuesta o acción. Antes de emitir dicha respuesta, es necesario que el estímulo recibido sea sometido a un proceso de evaluación e interpretación que permita reconocer la naturaleza de la situación y generar un *output* acorde con el contexto social en el que se desarrolla la interacción. Este proceso

1. Como se puede observar, la autora no desarrolla Rasgos sin semejanza a los almacenados en memoria. No es que el esquema se encuentre incompleto, sino que es una línea bastante desarrollada y no se encuentra en el objeto de estudio de este libro. El desarrollo de este apartado se encontraría enmarcado en las propuestas de la teoría de la elección racional (TER) y en los procesos de innovación.

implica una lectura del entorno y de las señales emitidas por los otros participantes. Por ejemplo, al interactuar con otra persona, evaluamos si su actitud refleja enojo, amabilidad u otra disposición emocional, lo cual influye directamente en nuestra conducta.

Toda respuesta en una interacción social está precedida por un complejo procesamiento mental orientado a ofrecer una reacción adecuada y proporcional al contexto. Este mecanismo cognitivo no solo permite la adaptación al entorno social, sino que también facilita la coherencia y la eficacia comunicativa en las relaciones interpersonales.

Este enfoque resulta útil para distinguir los procesos cognitivos implicados en la categorización social, los cuales activan estructuras mentales como los *schemata* y los *scripts*. Los *schemata* son estructuras cognitivas que representan el conocimiento general almacenado sobre personas, situaciones y guiones de actuación adecuados al contexto social (Fiske y Taylor, 1984). Al aplicar un esquema, la interpretación de la situación se fundamenta en experiencias previas, lo que influye en la forma en que se perciben e interpretan los estímulos. Es importante señalar que un *schemata* no representa situaciones particulares, sino que se basa en conocimiento genérico aplicable a múltiples contextos. Cuando nos enfrentamos a una situación significativamente distinta de las conocidas, se construye rápidamente una «teoría» rudimentaria que permite extraer conclusiones, formular predicciones e interpretar la información posterior a la luz de dicha teoría.

En cambio, cuando Bicchieri (2006) se refiere a los *scripts*, alude a secuencias estereotipadas de acciones consideradas apropiadas en un contexto determinado, atribuyéndoles roles específicos. Esta secuencia incluye no solo las acciones esperadas, sino también las creencias y expectativas asociadas a los roles sociales enmarcadas por la cultura en la que se desarrolla el agente. Los *scripts* constituyen la base de la comprensión social, ya que integran el conocimiento pertinente para dar sentido a los acontecimientos actuales.

Para Bicchieri (2006), la categorización representa un paso fundamental en el proceso de interpretación del mundo social. Esta categorización activa los *schemata* y *scripts*, permitiendo la comparación con experiencias sociales previas. Gracias a ello, los individuos pue-

den desenvolverse en la sociedad de manera eficaz, reaccionando con comportamientos normativos adecuados al contexto y relativamente predecibles, lo que contribuye a la inteligibilidad del entorno social.

Con el análisis del relato, se busca que el estudiantado no solo comprenda los mecanismos cognitivos implicados en la interacción social, sino que también se detenga a reflexionar sobre su propia construcción de la vida cotidiana. Este ejercicio implica una toma de distancia crítica respecto a su *habitus*, entendido como el conjunto de disposiciones adquiridas que orientan su percepción, pensamiento y acción en el mundo social (Bourdieu, 2008).

Al activar procesos de categorización, el individuo pone en funcionamiento estructuras cognitivas como los *schemata* y *scripts*, que permiten interpretar la realidad desde marcos de referencia previamente internalizados. Esta activación no es meramente automática, sino que puede ser objeto de análisis y revisión consciente, especialmente en contextos educativos que promueven la reflexión sobre la propia experiencia.

En este sentido, se propone que el estudiante integre en su práctica la metaconsciencia, es decir, la capacidad de observar y evaluar sus propios estados mentales, emociones, creencias y patrones de conducta. Esta modalidad de consciencia permite no solo reconocer los procesos cognitivos que guían la acción, sino también cuestionarlos, reformularlos y, eventualmente, transformarlos.

De este modo, el estudiantado no solo aprende a interpretar el mundo, sino también a reinterpretarse a sí mismo como agente activo en la construcción de significados, normas y prácticas sociales.

Con este trabajo se espera contribuir a una mirada consciente en los/as futuros/as trabajadores/as sociales promoviendo una práctica profesional que no se limite a la aplicación técnica de conocimientos, sino que incorpore una reflexión profunda sobre los propios marcos interpretativos. Al integrar la narrativa autobiográfica como herramienta epistemológica, se favorece el desarrollo de una consciencia crítica que permite reconocer la subjetividad, la complejidad y la historicidad de cada experiencia. Esta mirada consciente no solo transforma la forma de intervenir, sino también la manera en que

profesionalmente se posicionan ante el otro, ante sí mismos y ante el mundo social que habitan.

Bibliografía

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad: un tratado de sociología del conocimiento*. Herder.
- Berkeley, G. (1989). *Comentarios filosóficos. Introducción manuscrita a los Principios del conocimiento humano. Correspondencia con Johnson*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Calzada, F. y Osorio, M. A. (2019). El territorio como unidad de análisis en la investigación social. *Trabajo Social UNAM*, 17, 11-19. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2018.17.69605>
- Casa de América (28 de mayo de 2012). *Los hijos de los días: Eduardo Galeano* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Rii47l-PskZY&t=32s>
- Casafont, R. (2024). Tomar consciencia. Corresponsabilizarse del aprendizaje. En D. Bueno y A. Forés (Coords.), *La docencia universitaria en clave neuroeducativa: Viejos problemas, nuevos retos: oportunidades para el cambio* (pp. 45-54). Universitat de Barcelona. IDP/ICE y Ediciones Octaedro.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Random House.
- Gardner, M. y Llosa, J. M. (2001). *Los porqués de un escriba filósofo*. Tusquets Editores.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Kant, I. (2026). *Crítica de la razón pura: Edición unificada basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1928*. Ediciones Clío.

- López, J. A., Sangrà, T. y Iannitelli, S. (2023). Revisión fenomenológica del concepto de empatía para el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 19, 145-166. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0006>
- Maturana, H. R. y Varela, F. (1990). *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Debate.
- Mead, G. H. y Morris, C. W. (1972). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Parra, B., Iannitelli, S. y López, J.A (2012). Reflexibilidad y epistemología en la enseñanza del grado de Trabajo Social. En E. Sobremonde de Mendicuti (Coord.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en trabajo social: reflexión sobre la construcción disciplinar en España* (pp. 293-300). Deusto Digital
- Peirce, C.S., Hartshorne, C. y Weiss, P., 1962. *Pragmatism and pragmatism; Scientific metaphysics*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Sangrà, T., López, J. A., y Iannitelli, S. (2022). Conocimiento y aprendizaje desde la asignatura de Rol e Identidad del Trabajo Social. *Itinerarios De Trabajo Social*, 2, 17-25. <https://doi.org/10.1344/its.i2.36354>
- Searle, J. R. (2006). Social Ontology: Some Basic Principles. *Anthropological Theory*, 6(1), 12-29. <https://doi.org/10.1177/1463499606061731>
- Smart, A. (2018). *Más allá de cereos y unos*. Clave Inte.
- Stein, E. (1995). *Sobre el problema de la empatía*. Universidad Iberoamericana, Filosofía.
- Unamuno, M. de. (1993). *Del sentimiento trágico de la vida: en los hombres y en los pueblos*. Espasa-Calpe.
- Valdecantos, A. (1996). El sujeto construido. En M. Cruz (Coord.), *Tiempo de subjetividad* (pp. 199-222). Paidós.
- von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Gedisa.
- Zamanillo, T. (2018). *Epistemología del Trabajo Social. De la evidencia empírica a la exigencia teórica*. Ediciones Complutense.

AUTORÍA

Coordinación

TONI SANGRÀ BOLADERES. Profesor agregado en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Cuenta con más de 10 años de experiencia profesional como trabajador social. Licenciado y doctorado en Bellas Artes. Sus intereses de investigación se centran en las Artes, la innovación docente en la Educación Superior, las epistemologías y la identidad del Trabajo Social, así como su relación con las perspectivas críticas y estéticas. Es miembro del grupo de investigación RCI-TS (Investigación Científica Interdisciplinaria en Trabajo Social). Ha coordinado proyectos de innovación docente y grupos de trabajo vinculados al uso de las metodologías narrativas y biográficas y actualmente lidera y participa en proyectos de investigación educativa relacionados con la implementación de la perspectiva ecosocial.

BELÉN PARRA RAMAJO. Profesora agregada de la Universitat de Barcelona. Diplomada en Trabajo social, licenciada en Antropología social, doctora por la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud). Sus intereses se centran en el trabajo en grupo, la epistemología y los modelos de Trabajo social y la perspectiva ecosocial del Trabajo social. Directora de la revista Itinerarios de Trabajo Social (RCUB- Revistas científicas de la Universitat de Barcelona).

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ RODRÍGUEZ. Profesor colaborador doctor en la Universitat de Barcelona, adscrito a la Unidad de Formación e Investigación de Trabajo Social de la Facultad de Educación. Diplomado en Trabajo Social, licenciado en Sociología y doctor en Educación y Sociedad. Cuenta con

una amplia experiencia profesional en el ámbito de la salud mental y los servicios sociales, así como una extensa trayectoria docente e investigadora en Trabajo Social. Sus intereses de investigación se centran en la epistemología del Trabajo Social, la construcción disciplinar del conocimiento, la teoría sociológica, la fenomenología, la simulación social y el pensamiento complejo. Es miembro del grupo de investigación RCI-TS (Investigación Científica Interdisciplinaria en Trabajo Social). Ha impulsado proyectos y publicaciones sobre metodologías narrativas, identidades profesionales, autobiografías y narrativas digitales aplicadas a la educación superior y la intervención social. Ha participado en proyectos de innovación e investigación relacionados con la prevención de las violencias de género, la perspectiva ecosocial y el aprendizaje reflexivo y crítico en el Trabajo Social.

Autores colaboradores

XAVIER MONTAGUD MAYOR (Universitat de València)

FERNÁNDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ (Universitat de Barcelona)

MARTA SABARIEGO PUIG (Universitat de Barcelona)

ARIADNA MUNTÉ PASCUAL (Universitat de Barcelona)

NÚRIA PRAT BAU (Universitat de Barcelona)

MANUEL JESÚS MALDONADO-LOZANO (Universidad Castilla-La Mancha)

TERESA AMEZCUA AGUILAR (Universidad de Jaén)

RUBÉN RODRÍGUEZ PUERTAS (Universidad de Almería)

Ma ANGELES ESPADAS ALCAZAR (Universidad de Jaén)

HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ (Universitat de Barcelona)

ANNA MUNDET BOLOS (Universitat de Barcelona)

NURIA FUENTES-PELÁEZ (Universitat de Barcelona)

AINOA MATEOS (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

Prólogo	9
1. La investigación narrativa en las ciencias sociales	15
1. Introducción	15
2. Aproximación al campo de la investigación narrativa	19
3. Las autometodologías	20
3.1. La etnografía reflexiva	22
3.2. Etnografía crítica desde dentro como miembro completo	23
3.3. Narrativa en capas	24
4. La (auto)biografía	27
5. La autoetnografía	28
6. Las autohermenéuticas	30
7. El imperativo reflexivo: de la investigación a la práctica profesional	32
Bibliografía	36
2. Lo que las narrativas sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios desvelan sobre otros sentidos del pensamiento crítico	41
1. Introducción	41
2. Poner en contexto la noción de «pensamiento crítico»	42
3. Pensar las relaciones del pensamiento crítico con la perspectiva narrativa (y sus métodos)	46
4. Cómo las estrategias narrativas se cruzan con el pensamiento crítico en una investigación sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios	48
5. El despliegue del pensamiento crítico vinculado a la conciencia de sí (<i>self-awareness</i>)	50

6. El pensamiento crítico vinculado al valor de la experiencia de narrarse	53
7. Para seguir con la conversación: situar por el pensamiento crítico desde las narraciones que reconfiguran las subjetividades ..	57
Bibliografía	59
3. El relato reflexivo en la educación superior para la construcción del conocimiento: el caso de la asignatura de Observación e innovación en el aula	63
1. Introducción	63
1.1. El pensamiento reflexivo en la educación superior	65
1.2. Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo	67
2. Método	69
3. Resultados	71
3.1. Nivel 3. Razonar	72
3.2. Nivel 2. Relacionar	75
3.3. Nivel 1. Informar y dar respuesta	77
3.4. Nivel 4. Reconstruir	79
4. Conclusiones	81
Bibliografía	82
4. Rompiendo brechas en la formación de trabajo social: experiencia de participación narrativa de las personas usuarias de los servicios	87
1. Introducción	87
2. La construcción del trabajo social grupal: de la educación a la transformación psicosocial	88
3. La participación de las personas usuarias de los servicios en el aprendizaje del trabajo social	90
4. Narrativa, diálogo y reconocimiento en la educación	95
5. Relato del proyecto	99
5.1. Efectos y transformaciones	101
6. Conclusiones	102
Bibliografía	105

5. La dimensión narrativa en el cuidado ético relacional y político del trabajo social: reflexiones desde una experiencia de enseñanza-aprendizaje	111
1. Introducción	111
2. La acción experiencial como eje de aprendizajes transformativos	113
3. Dimensión ontológica y ética-política del aprendizaje en relación con	117
4. Elementos y habilidades para el cuidado de la relación ética	123
5. Reflexión final	126
Bibliografía	128
 6. Los cómics como herramienta de aprendizaje en educación superior desde enfoques narrativos e interseccionales	131
1. Universidad-empresa: educación superior en trabajo social	131
2. Los cómics como saber subversivo y narrativo	135
3. Pedagogías decoloniales: prácticas narrativas e interseccionales como metodología de aprendizaje	140
4. Los cómics en el aula de trabajo social como herramienta pedagógica decolonial	142
5. (In)conclusiones	148
Bibliografía	150
 7. Photovoice: una metodología narrativa para la educación, la intervención y la reflexión	161
1. El <i>photovoice</i> como herramienta en la intervención y formación social	161
1.1. ¿Qué es el <i>photovoice</i> ?	162
1.2. <i>Photovoice</i> en contextos sociales: visibilidad, participación y empoderamiento	162
1.3. <i>Photovoice</i> en la formación universitaria: una herramienta pedagógica transformadora	163
1.4. Universidad y comunidad: generar vínculos desde el <i>photovoice</i>	164
1.5. El diálogo entre saberes como principio pedagógico	166

2. Experiencia con Proyecto Hombre Almería: Entre Sombras y Destellos	167
2.1. Contextualización e intencionalidad	167
2.2. Objetivos del proyecto	168
2.3. Metodología y proceso participativo	168
2.4. Entre sombras: factores de riesgo	169
2.4.1. Sombras: el recuerdo del sufrimiento	169
2.4.2. Destellos: factores de protección	174
2.5. Reflexiones finales y aprendizajes	178
3. El desarrollo de capacidades en la formación universitaria.	
La experiencia Photovoice-Jaén	178
3.1. Proceso metodológico	179
3.1.1. Organización del proceso participativo	179
3.1.2. Aprender a mirar: la transformación de la mirada	180
3.1.3. El diálogo como práctica ética y pedagógica	180
3.2. Desarrollo de capacidades: de la reflexión a la acción	181
3.2.1. Razón práctica y pensamiento narrativo crítico	181
3.2.2. Conocimiento, imaginación y coproducción de saberes	181
3.2.3. Relaciones sociales, empatía y reconocimiento	181
3.2.4. Autonomía y agencia profesional reflexiva	182
3.2.5. Respeto, dignidad y justicia epistémica	182
3.2.6. Voz y participación	182
3.2.7. Integridad emocional y aprendizaje reflexivo	182
3.3. El aula expandida: docencia, territorio y coaprendizaje	184
3.4. Narrativas visuales y desarrollo humano	185
4. Discusión y conclusiones comparadas	185
4.1. Dos contextos, un mismo principio: la fusión de imagen y palabra para narrar desde dentro	186
4.2. Dimensiones del aprendizaje transformador	186
4.3. Convergencias y contrastes en la formación del trabajo social y la educación social	187
5. Conclusiones	188
Bibliografía	189

8. Aprender con la mirada: una propuesta de acompañamiento

académico mediante <i>photovoice</i>	191
1. Introducción	191
2. Fundamentación del <i>photovoice</i>	193
2.1. Conceptualización del <i>photovoice</i> en educación	193
2.2. Antecedentes del <i>photovoice</i>	194
2.3. Aplicación del <i>photovoice</i>	195
2.4. Las inteligencias múltiples y el <i>photovoice</i>	196
3. Una propuesta de tutoría y supervisión académica en la educación superior a través del <i>photovoice</i>	199
3.1. La importancia del acompañamiento tutorial	199
3.2. El uso del <i>photovoice</i> en la supervisión de prácticas y la tutorización de trabajos de final de grado y máster	200
3.2.1. Operativización de la propuesta didáctica en educación superior	202
4. Resultados e impacto esperado	204
5. Conclusiones e implicaciones	206
5.1. Implicaciones para la práctica docentes y la organización institucional	207
5.2. Limitaciones y agenda de desarrollo	208
Bibliografía	209

9. La narrativa autobiográfica como herramienta epistemológica en el

aprendizaje del trabajo social	215
1. Introducción	215
2. Desde dónde partimos	217
2.1. La experiencia narrada como construcción de sentido	217
2.2. La aprehensión del mundo: entre lo vivido y lo pensado	218
2.3. Cómo implementamos el análisis del autorrelato biográfico ...	219
3. Cuestiones epistemológicas: debate y reflexión desde el análisis del autorrelato	223
3.1. Los límites del conocimiento	223
3.2. La ilusión de lo dado: «realistas ingenuos»	225
3.3. Esencia y apariencia: el significado como construcción subjética	227

3.4. Artefactos del yo: identidad, cultura y significación	228
3.5. Conciencia y consciencia: una distinción necesaria	230
Bibliografía	235
Autoría	237
Coordinación	237
Autores colaboradores	238

Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas

El enfoque competencial en la educación y la academia tiende a relegar y transformar los valores humanísticos, éticos y estéticos en simples indicadores de productividad. Lo que no se ajusta a la lógica del beneficio inmediato y el rendimiento se considera trivial. Frente al predominio de las métricas y la rentabilidad, las estrategias narrativas en los procesos educativos representan un espacio para fortalecer el pensamiento crítico y emancipador, en contraste con el adormecimiento educativo que fomenta estudiantes como clientes y futuras ciudadanas pasivas y sumisas.

Este libro surge con la intención de habilitar, en el ámbito de la Educación Superior, propuestas prácticas educativas en el terreno de las narrativas para que el estudiantado pueda pensar, sentir y actuar. En concreto, esta publicación aborda, en el ámbito educativo de la enseñanza y la investigación universitaria de las ciencias sociales y humanas, la relación entre las estrategias narrativas y su dimensión en el aprendizaje del pensamiento crítico y emancipatorio. Para ello, se exploran las posibilidades y la aplicabilidad de experiencias y prácticas educativas desde la perspectiva narrativa en ámbitos disciplinarios relacionados como la educación, la pedagogía, la educación social y el trabajo social. Las propuestas metodológicas de enseñanza-aprendizaje presentadas en este trabajo buscan profundizar en y validar la adquisición de un conocimiento crítico, ecocéntrico y emancipador.

Aprendizajes críticos y emancipadores: exploración desde las narrativas es una publicación coral que brinda una nueva mirada sobre la perspectiva narrativa al ponerla en relación con aprendizajes no solo actitudinales sino también metodológicos y ontológicos. Esta conexión supone una valiosa y pertinente aportación a las múltiples posibilidades de las narrativas, contribuyendo así a los procesos de reflexión y debate en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Octaedro  Editorial



Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA

