

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa

*Narratives in Higher Education. Experiences in the framework  
of an Educational Innovation Project*

Blas González Alba,\* Álvaro Blanco Morett,\*\* Fátima Sánchez Mesa\*\*\*

Recibido: 25 de mayo de 2020 Aceptado: 1 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: González Alba, B., Blanco Morett, A. y Sánchez Mesa, F. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 192-210

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9288>

## RESUMEN

Presentamos una experiencia de innovación educativa interuniversitaria e interdisciplinar, que en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa se ha desarrollado durante los cursos 2017/18 y 2018/19 en las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria. A través de catorce narraciones nos acercamos al modo particular en el que el profesorado ha abordado el trabajo con las narrativas escritas, orales y visuales de su alumnado. Los relatos del profesorado nos muestran diferentes modos de trabajar con narrativas y relatos en el aula y de desarrollar procesos dialógicos y transformadores que han promovido la construcción, re-construcción y de-construcción de aprendizajes vinculados con las experiencias de los estudiantes y con el currículum de sus respectivas asignaturas. La pedagogía narrativa se posiciona como una estrategia formativa capaz de aunar el pasado, el presente y el futuro en los discursos colectivos del alumnado.

**Palabras clave:** pedagogía narrativa; educación superior; proyecto de innovación

## ABSTRACT

We present an interuniversity and interdisciplinary experience part of an educational innovation project developed during the 2017/18 and 2018/19 courses at the universities of Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco and Cantabria. Through fourteen teaching narratives we observe the way in which teachers approach the work with the written, oral and visual narratives of their students. The teacher's voices show us different ways of working with narratives in the classroom and of developing dialogical and transformative processes that promote the construction, re-construction and de-construction of learning. All this linked to the experiences of students and to the curriculum of their subjects. Working with narratives as a pedagogical way is positioned as a training strategy capable of uniting the past, the present and the future in the collective discourses of students.

**Keywords:** narrative pedagogy; higher education; innovation project



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo describe una experiencia de innovación docente interuniversitaria y multidisciplinar que se ha desarrollado durante los cursos escolares 2017/18 y 2018/19 en las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria. El Proyecto de Innovación Docente (PIE17-160), omitido para garantizar una revisión anónima) desarrollado se titula “El uso de narrativas en la enseñanza universitaria” y ha tenido como principales propósitos:

- a) Vincular la experiencia narrativa del alumnado hacia una dimensión formativa mucho más amplia y global.
- b) Aportar un enfoque interdisciplinar y de género a la hora de construir el conocimiento.

El citado PIE se enmarca en un enfoque narrativo a partir del cual se ha construido conocimiento universitario en materias de Educación y Comunicación, implicando a un número aproximado de 870 estudiantes y 14 profesoras y profesores –algunos de ellos sin experiencia previa en el uso de narrativas en el ámbito de la formación– de diferentes Universidades y Facultades. Sintetizando y aludiendo a las estrategias metodológicas, este proceso ha incluido cuatro pasos esenciales que se han abordado desde todas las materias:

1. La construcción y análisis de narrativas.
2. Un proceso de interpretación y construcción de sentido a partir del trabajo colaborativo, el diálogo y el contraste.
3. Elaboración de las propias teorías.
4. Compartir estas construcciones entre todos los componentes de la experiencia.

Del trabajo de análisis de las narrativas docentes llevado a cabo por el equipo técnico –autores de este trabajo– han emergido tres formas de entender y de hacer uso de las narrativas en las aulas universitarias:

1. Como metodología de evaluación. Este enfoque se ha caracterizado porque los docentes han hecho uso de las narrativas como herramienta complementaria de evaluación de la asignatura y como estrategia de reflexión y retroalimentación en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Como estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento. Desde una perspectiva transformadora e innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la narrativa se ha convertido en un elemento vehicular de la asignatura. Esto ha permitido desarrollar en el aula procesos de análisis, reflexión personal y colaborativa y construcción-deconstrucción del conocimiento a partir de las narrativas –escritas, orales y visuales– del alumnado. En este proceso de construcción e interpretación de las narrativas, el trabajo personal, colaborativo –intra e interaula– y el diálogo han sido estrategias fundamentales en su desarrollo.

3. Como elemento de diagnóstico. Hemos encontrados otras propuestas que han hecho uso de la narrativa como estrategia para acercarse al conocimiento previo del alumnado y a la valoración de las competencias que ya tienen adquiridas de cara a su desarrollo personal y profesional.

En las próximas páginas abordaremos el análisis de la dimensión *el uso de narrativas como estrategias en la construcción, re-construcción y deconstrucción del conocimiento*. Este eje analítico nos muestra el modo en el que el profesorado ha abordado sus respectivas asignaturas a partir del uso de relatos y narrativas orales, escritas y/o visuales, a la vez que han promovido procesos de aprendizaje y reflexión que han vinculado los conocimientos previos y experienciales con el contenido de la asignatura. Todo ello utilizando las narrativas como elemento vehicular que ha estado presente a lo largo de todo el proceso formativo.

## 2. LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de los últimos años las universidades han experimentado una serie de transformaciones de carácter metodológico, organizativo, didáctico y pedagógico (Fernández, Pascual y Romero, 2018; González, Cortés y Mañas, 2019). Estos cambios, que han estado respaldados desde una perspectiva normativa por la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, y que se han producido como respuesta a un proceso de convergencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han caracterizado principalmente por la incorporación por parte del profesorado de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje, el desarrollo competencial (Rodrigo y Almirón, 2013) y le otorga al alumnado el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Cano, Pons y Lluch, 2018).

Como señalan Arriaga y Conde (2009), en este contexto transformador, la renovación de la enseñanza docente en el ámbito universitario se ha convertido en una línea estratégica promovida por las universidades, pues uno de los objetivos de la innovación educativa es mejorar cualitativamente los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). En este contexto educativo podemos definir la innovación como un proceso que promueve “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (Rivas, 2000, p.20). En otras palabras, los procesos de innovación, que se producen como resultado de una acción planificada, sistemática e intencional (Matas, Tójar y Serrano, 2004) tienen como objetivo crear, transformar o mejorar un proceso, servicio, producto o gestión organizativa (Gros y Lara, 2009).

Así mismo, resulta significativo señalar que las transformaciones promovidas durante los últimos años por el EEES han favorecido el desarrollo de diversos y numerosos planteamientos de innovación de la docencia universitaria (Mauri, Coll y Onrubia, 2007), ofreciendo a los docentes un marco educativo en el que construir “un escenario nuevo y diferente en los modos de conocer, en las herramientas para enseñar y aprender” (Marzal, 2008, p.42). Nos encontramos, por tanto, con una situación formativa que precisa de un profesorado que asuma estos compromisos y que sea capaz de adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales (Perrenoud, 2004), es decir, de docentes que muestren competencias para hacer uso de metodologías y recursos que les permitan actuar como mediadores y facilitadores del aprendizaje.

Sin duda, este nuevo escenario formativo requiere de un perfil docente particular y comprometido y de un apoyo institucional –formativo, organizativo y facilitador de recursos– que responda a las múltiples necesidades que emergen de la puesta en práctica de estrategias y/o metodologías innovadoras y potenciadoras del aprendizaje competencial. En este sentido, y con el objetivo de cumplir las exigencias europeas en el marco del EEES, las universidades han impulsado estrategias formativas que han fomentado la renovación metodológica (Hernández-Castilla, 2009). De un modo particular y considerando el caso de la Universidad de Málaga, la realización de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) ha sido durante mucho tiempo y continúa siendo una de sus líneas estratégicas de actuación, reconociendo la innovación docente como una herramienta que permite avanzar hacia la excelencia en la docencia universitaria.

### 3. CONOCIMIENTO SEDIMENTADO Y NARRATIVAS ESCOLARES

Cuando los estudiantes ingresan en la universidad poseen una serie de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que como consecuencia de sus observaciones, reflexiones, vivencias y experiencias personales y profesionales –en un contexto social, político, económico y educativo– han configurado una identidad profesional particular (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). En el marco de la formación inicial del profesorado, estos conocimientos del alumnado se denominan “conocimientos sedimentados” (Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018; González, Leite y Rivas, 2018), y son aprendizajes sobre la escuela, la enseñanza y el aprendizaje que el alumnado ha ido interiorizando a lo largo de sus años de escolarización (Márquez, Prados y Padua, 2014). Estos conocimientos, que se han adquirido tanto de un modo implícito como explícito, configuran una perspectiva particular de la profesión, pues “nuestro relato de escuela tiene mucho que ver con la forma como la vamos a vivir, nos vamos a comportar en ella y vamos a plantear nuestra profesión” (Rivas, Leite y Cortés, 2014), es decir, reflejan la identidad docente presente del alumnado.

Cuando esta situación es advertida por el profesorado, se pueden producir procesos formativos que hagan uso de “la indagación como posición” (Cochran-Smith y Lytle, 2003), esto es, encontrarnos con docentes que desarrollan metodologías que consideran la indagación como un “lugar/posicionamiento” desde el que partir para entender el desarrollo profesional y reflexionar en el aula y de un modo colectivo y cooperativo sobre las prácticas profesionales experimentadas por el alumnado (Leite, Rivas y Cortés, 2019).

En palabras de Correa, Aberasturi y Gutiérrez (2010) “indagar es cuestionar lo naturalmente asumido en las instituciones y procesos de formación, desvelando las relaciones sociales en la escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género” (p. 108), lo que requiere de realizar ejercicios de reflexión a partir de las narraciones del alumnado –en sus diversos formatos– con el objetivo de deconstruir el conocimiento sedimentado con el que acceden a la universidad (Leite, Rivas y Cortés, 2019; Márquez, Prados y Padua, 2014; Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018; Rivas y Leite, 2013).

Estos conocimientos, que han sido interiorizados por el alumnado a lo largo de sus trayectorias vitales y profesionales y que se sostienen sobre clichés, creencias, estereotipos, prejuicios,

temores y rumores (González, Leite y Rivas, 2018) configuran un imaginario particular sustentado sobre sus respectivas y particulares experiencias y reflexiones acerca de la profesión.

Como señala Ricoeur (1995), las narraciones son reconstrucciones particulares y personales de la experiencia, pues la narrativa, como acción comunicativa, recurso y estrategia educativa y formativa permite recuperar, compartir e interpretar las experiencias escolares –de los estudiantes, profesorado...-. Así mismo, nos muestran los aspectos afectivos, cognitivos y de acción inherentes a ellas, facilita la construcción de conocimiento educativo y social (Bolívar, Segovia, Fernández, 2001) y refleja la historia biográfica de los individuos desde un enfoque en el que se manifiesta la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal, la reflexión y la deliberación (Connelly y Clandinin, 1995). En otras palabras, la narrativa biográfica –visual, oral, escrita, audiovisual...-, permite convertir la vivencia en experiencia y reflexionar acerca del “presente de las cosas pasadas, (el) presente de las cosas presentes, y (el) presente de las cosas futuras” (Ricoeur, 1995, p. 62), pues las narrativas escolares del alumnado nos trasladan a la memoria, al cuestionamiento, a la narración, al análisis, a la crítica, a la experiencia y a las huellas de sus experiencias escolares (Márquez et al., 2014). Estas acciones, que son esenciales en la construcción de un currículum narrativo (Conle, 2003), facilitan la reconstrucción de conocimiento colectivo e individual (González, Cortés y Mañas, 2019) al otorgarle a la experiencia, a la memoria y a las relaciones que se generan un valor formativo (Cortés, Leite, Prados y González, 2020), y al considerar la reflexividad sobre la experiencia, tanto propia como de otros, fuente de conocimiento (Hernández y Onsés, 2020). Considerando todo lo señalado hasta el momento, coincidimos con Rivas (2009) cuando plantea que el uso de biografías (narrativas y/o relatos) en las aulas debe promover (1) posibilidades de compartir la construcción de los relatos y las narrativas; (2) el desarrollo de procesos democráticos y colaborativos que impliquen a todos los participantes; y (3) la deconstrucción ideológica, teórica y práctica a partir de la reflexión.

De acuerdo con Herrera, Jiménez y Rivas (2008), los procesos de construcción-deconstrucción de conocimiento que se generan en el aula a partir de las narrativas permiten integrar la teoría (construcción conceptual) en la práctica a partir de actuaciones reflexivas que se desarrollan en el marco del aula (proceso interpretativo). Como señalan los citados autores, desde una dimensión metodológica el trabajo con narrativas en el aula precisa de considerar tres principios:

- No se establece una “previsión” de contenidos a trabajar, sino que estos emergen de los propios relatos.
- Por lo tanto, no se trabaja con definiciones previas de los elementos conceptuales.
- Se pueden utilizar otras estrategias complementarias.

Respecto a lo señalado, hemos de considerar que construir contextos de aprendizaje en los que la narrativa esté presente como estrategia metodológica, facilita la comprensión del conocimiento, la experiencia, las relaciones, los contextos y la construcción de subjetividades (Leite, Rivas y Cortés, 2019), y permite acercarse a los posicionamientos profesionales (Barret, 2004) promoviendo oportunidades de crear conciencia de acción y transformación (Márquez, 2012).

Como nos recuerdan Chisvert, Palomares y Soto (2018), “las metodologías narrativas y (auto) biográficas desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la enseñanza, el currículo y la investigación educativa” (p.30) permitiendo desarrollar un “currículum narrativo” (Conle, 2003) en el ámbito de la formación superior que (1) recupere el “saber de la experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011), pues las trayectorias, identidades y experiencias del alumnado no pueden quedar al margen de su formación (Leite, Rivas y Cortés, 2019); (2) contribuya al desarrollo de una formación profesional y ciudadana ética y comprometida (González, Leite y Rivas, 2018; Rivas, Leite y Cortés, 2017), del sentido crítico, la tolerancia, la capacidad transformadora, dialógica, resolutive, de trabajo en equipo y competencial, aspectos altamente demandados, además, por el actual mercado laboral (Jarauta Borrasca, 2014); y, (3) potencie una formación global y multidimensional que considere la relación existente entre los sujetos, los contextos y los procesos de aprendizaje (Cortés, Sánchez y González, 2018).

#### 4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación es de corte cualitativo (Sandín, 2003) y tiene como contexto investigador los procesos de planificación, organización y análisis de las diversas actuaciones y de las narrativas docentes que en el marco del citado PIE hemos realizado como equipo técnico.

A lo largo de los cursos 2017/18 y 2018/19 se han desarrollado diversas actuaciones en el marco del citado PIE y de las que han participado todo el profesorado –entrega de narrativas y relatos del alumnado, entrega de relatos del profesorado y grupos de discusión– que han formado parte del proceso organizativo, analítico e interpretativo del PIE. En este trabajo, y con el objetivo de obtener información relativa a las acciones narrativas que han implementado en sus respectivas aulas, rescatamos las narrativas de los catorce docentes universitarios que han participado de esta experiencia. La entrega de estos documentos ha facilitado, por un lado, la elaboración de informes oficiales relacionados con el propio PIE; por otro lado, y clave para este trabajo, la obtención de información relevante –relatos docentes– acerca del modo en el que el profesorado ha desarrollado en su aula las estrategias narrativas.

Para ello hemos utilizado el análisis de contenido (Bernete, 2014) como estrategia analítica. Se han analizado de un modo sistemático 14 narrativas docentes elaboradas por el profesorado participante en el contexto del PIE. En ellas el profesorado ha descrito de un modo general:

1. Cómo han desarrollado sus respectivas sesiones haciendo uso de las narrativas.
2. Las dificultades y potencialidades encontradas a lo largo de los dos cursos.
3. Las situaciones de aula que les han resultado más relevantes.

Como se ha señalado anteriormente, en el PIE y en la presente investigación han participado catorce profesores y profesoras de las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria que imparten docencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y/o Comunicación en titulaciones del Grado de Educación Infantil, Primaria y Educación Social y en los Máster de

Cultura de Paz, Cambio Social y Política Educativa e Innovación; y en el Grado de Relaciones Públicas y Publicidad y en el Máster en gestión estratégica e innovación en comunicación respectivamente.

**Cuadro 1.** Relación de las universidades, facultades y asignaturas que han participado en el PIE

Universidad	Facultad	Asignatura	Profesorado
Universidad de Málaga	Ciencias de la Educación	Didáctica Escolar Organización Educativa de centros e instituciones. Teoría de la educación Intervención educativa y diversidad sociocultural. Políticas de innovación en organización. Investigación para la paz y los conflictos	Pedro, Nicolás y Andrea. Nicolás y María Enrique Andrea Pilar Vicente
Universidad de Málaga	Ciencias de la Comunicación	Creatividad publicitaria. Comunicación y sociedad. Comunicación para la acción social	Antonio Mercedes Marco
Universidad de Cádiz	Ciencias de la Comunicación	Nueva publicidad para sociedades en movimiento	Estíbaliz
Universidad de Extremadura	Ciencias de la Educación	Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil.	Patricia
Universidad del País Vasco	Ciencias de la Educación	Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil	Laura
Universidad de Cantabria	Ciencias de la Educación	Currículo, sociedad y equipos docentes	Elena

**Fuente.** Elaboración propia.

El proceso de categorización y análisis se ha desarrollado en dos fases y ha avanzado desde una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (inter-caso) (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008). Durante la primera etapa se ha realizado una categorización individual de cada uno de los relatos docentes (intracaso). Posteriormente hemos mantenido cuatro reuniones en las que se ha compartido en un primer momento las categorías seleccionadas y categorizadas individualmente, para después agrupar, ya de un modo colectivo, los fragmentos por temáticas comunes (inter-caso).

En una segunda fase hemos asignado, también de un modo cooperativo y consensado, un nombre a cada una de las categorías seleccionadas en la etapa anterior. Como se ha señalado an-

teriormente, de las tres categorías emergentes nos hemos centrado en este trabajo en la dimensión “Estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento”, de la cual han emergido dos subcategorías analíticas, (1) Estrategias orales y escritas, y (2) Narrativas visuales.

Considerando una serie de cuestiones éticas de la investigación, el profesorado del estudio ha participado de manera voluntaria, desinteresada y mostrando su consentimiento. Así mismo, y con el objeto de ser respetuosos con el trabajo realizado por cada docente y con su persona se han utilizado pseudónimos.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1 Estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento

En este contexto de transformación metodológica en el modo de abordar la construcción de conocimiento en el aula a partir de pedagogías narrativas (Domingo, Fernández y Santín, 2019; Meza, 2009), emergen las narrativas del alumnado como una herramienta polifónica y dialógica (Domingo, 2014) que permite, (1) compartir la experiencia –en un sentido holístico–; (2) vincular las narrativas con los contenidos de las asignaturas; y (3) promover procesos de reflexión y de-construcción entre la experiencia –individual y colectiva–, los conocimientos sedimentados y el currículum.

En el marco del citado PIE y como se recoge en este artículo, el profesorado ha utilizado diferentes estrategias y modalidades narrativas en la línea de otros trabajos que en el ámbito de la formación superior han hecho uso de narrativas escritas (Rivas, Herrera, Jiménez y Leite, 2009; Rivas, Leite y Cortés, 2014), audiovisuales (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2010a, 2010b) o visuales (Correa, 2015; Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2016). Abordamos a continuación y a partir de los relatos docentes el modo en el que el profesorado ha trabajado con narrativas y relatos en sus respectivas aulas, en este sentido, es importante considerar que el término (1) relato o relato narrativo alude a las narraciones escritas u orales realizadas por el alumnado; (2) narrativa hace referencia a las experiencias que han utilizado objetos, imágenes, videos, representaciones, entre otros medios, para narrar y representar la experiencia del alumnado.

#### Estrategias orales y escritas

Como señala Domingo (2014), el relato permite pensarse, contarse, escucharse, hablarse y debatir consigo mismo y con otros, y representa el conocimiento elaborado y emergente que se ha construido en los múltiples contextos en los que se han desarrollado las experiencias de vida de los individuos.

En el marco del presente PIE, los docentes han solicitado a su alumnado como actividad inicial un relato –general o particular–, el cual ha sido posteriormente compartido. Este ejercicio ha permitido al alumnado participar de forma activa en la dinámica del aula y reflexionar acerca de las experiencias escolares propias y ajenas. Como expresa el profesorado, las asignaturas se inician y se van configurando a lo largo de todo el curso en torno a los relatos escolares de los estudiantes.

*Recién incorporados realizan un relato polifónico a partir de sus recuerdos sobre el periodo de escolaridad obligatoria (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*Comenzamos con un relato individual sobre situaciones, experiencias propias o de otras personas (por si no quisiesen contar algo personal) donde se hayan sentido excluidos, marginados, maltratados o que recuerden con malestar por los motivos que fuese (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

*Se les solicita, en el contexto de la asignatura TIC aplicadas a la Educación Infantil, la creación de un texto narrativo individual acerca de su tecnobiografía, su experiencia vital con las tecnologías en el contexto educativo (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

*Es a partir de preguntas que instaba al alumnado a escribir, dependiendo de su formación y pretensiones, sobre su experiencia escolar, o bien sobre experiencias en el ámbito social, ya sea de voluntariado..., o bien, participar de actividades que, posteriormente, debían ser relatados en clave biográfica, esto es: ¿cómo ha influido en tu vida? (Pedro, Didáctica Escolar).*

En los relatos se aprecia como el profesorado ha demandado al alumnado narrativas que versan sobre temáticas tanto generales –periodos de escolaridad obligatoria–, como específicas –tecnobiografía vinculada con el uso de TIC en entornos educativos, experiencias de exclusión/marginación–, en función del contenido que se ha abordado en cada asignatura. Este ejercicio, aparentemente simplista, ha requerido por parte del profesorado de (1) un proceso reflexivo que le permita reconocer la experiencia como un conocimiento formativo válido y susceptible de promover la reflexión y el aprendizaje colectivo y, (2) un proceso previo de organización, temporalización y reflexión que le permita abordar sus respectivas asignaturas desde un enfoque metodológico narrativo.

En relación con esta primera dimensión y como se aprecia en los relatos, nos encontramos con profesorado que por diversos motivos ha abandonado paulatinamente estrategias de enseñanza ancladas en la lección magistral y en una concepción formativa depositaria y transmisora (Freire, 1970), y que ha ido avanzando en su práctica docente hacia metodologías de enseñanza-aprendizaje más cercanas al paradigma crítico-reflexivo (Zeichener, 1983), especialmente desde áreas epistemológicas de carácter social en el que se precisa de vías de aprendizaje y construcción colectiva del conocimiento. Trabajar con relatos escolares en el aula ha requerido romper con metodologías de corte más tradicional y promover un aprendizaje competencial, reflexivo, constructivo y de-constructivo. Aspectos que precisan por parte del docente de un proceso personal, caracterizado por el compromiso social y educativo, la introspección y la reflexión.

Respecto a la segunda dimensión, y tal y como expresa uno de los profesores, la materialización didáctica del uso de las narrativas en el aula ha requerido de un proceso reflexivo y personal. Este ejercicio ha sido precisamente el que le ha permitido (1) organizar y temporalizar las sesiones, (2) considerar la elaboración, lectura y discusión de los relatos como una práctica que permite rescatar la experiencia y los conocimientos previos, (3) utilizar los relatos como elemento vehicular y piedra angular en torno a la cual construir el currículum de la asignatura.

*La puesta en escena o la materialización didáctica proviene de tres preguntas esenciales: ¿cómo rescatar el conocimiento que traen consigo a las aulas? ¿cómo partir de la experiencia del alumnado para construir lo que sería el currículo de la asignatura? Y todo ello ¿cómo hacerlo a través de prácticas democráticas y de responsabilidades compartidas, ocupando el lugar que debo ocupar como docente? (Pedro, Didáctica Escolar).*

Las experiencias personales del alumnado universitario (Prados, Márquez y Padua, 2017), sus vivencias escolares y las relaciones experimentadas con sus docentes configuran en el imaginario de los estudiantes una serie de “modelos docentes” que precisan ser desmontados (Leite, Rivas y Cortés, 2019). Como nos recuerdan Márquez, Prados y Padua (2014), los estudiantes construyen una visión de escuela a partir de los conocimientos adquiridos y de las situaciones experimentadas durante sus años de escolarización. Es decir, tanto las experiencias escolares como los conocimientos sedimentados, construyen en el alumnado una visión particular del ejercicio docente, de escuela, del significado del concepto educación..., que tanto de un modo implícito como explícito emergen en los relatos. Como expresan los docentes, estas experiencias han sido re-construidas y de-construidas a partir de un ejercicio de aula caracterizado por la promoción de un proceso dialógico, reflexivo, compartido y constructivo que ha girado en torno a los relatos y al contenido de las asignaturas.

*A partir de este relato, transversal para la asignatura se va desarrollando todo el contenido de la asignatura. Fundamentalmente el sentido de la asignatura es avanzar en la comprensión de la diversidad socio-cultural, trabajando sobre algunos clichés, creencias, estereotipos, prejuicios que de alguna forma sostienen las actuaciones e intervenciones educativas (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

*Centrándome en Didáctica general que es la materia que contribuye a este PIE, planteo los relatos autobiográficos escolares y el análisis en grupo como acciones que articulan el proceso formativo (Pedro, Didáctica Escolar).*

De acuerdo con la profesora Andrea, trabajar con relatos escolares le ha permitido (1) trabajar sobre clichés, creencias, estereotipos..., facilitando, entre otros aspectos, la reflexión personal y colectiva acerca de los mismos, y (2) desarrollar el contenido de la asignatura y conocer los conocimientos previos del alumnado a partir del diálogo colectivo, el debate y la argumentación teórica.

En relación con esta segunda dimensión hemos de considerar que cada asignatura está delimitada en cuanto a los contenidos a tratar, sin embargo, los periodos de prácticas permiten al alumnado observar, reflexionar, indagar, conectar los aprendizajes teóricos con la práctica docente, es decir, contemplar una visión holística de todo lo que ocurre en el aula. En este sentido, Elena ha solicitado a su alumnado sus relatos iniciales con el objetivo de confrontar estas narrativas –en muchas ocasiones idealizadas– con sus respectivas experiencias de prácticas. Este ejercicio ha promovido procesos de reflexión y transformación personal y colectiva que han girado en torno a sus relatos iniciales, sus conocimientos previos y sedimentados, los aprendizajes adquiridos durante su formación y su experiencia de prácticas.

*Tras el periodo de prácticum, recuperan los relatos iniciales. Documentamos y facilitamos el contraste de los modelos de práctica docente que explicitan en sus relatos, a partir del trabajo en torno a diferentes textos seleccionados previamente, con el propósito de que puedan replantearse el enfoque curricular subyacente. Esto lo ponen en diálogo con sus experiencias vividas en el prácticum (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

Habilitar espacios y tiempos para compartir estas experiencias de inmersión en el aula escolar y relacionarlas con sus relatos iniciales ha contribuido a que el alumnado pueda conectar sus conocimientos previos (sedimentados), la(s) experiencia(s) de prácticas y los contenidos teóricos, así como establecer una conexión entre la universidad y las experiencias de prácticas realizadas en los centros escolares (Cortés, González y Padua, 2020). En este sentido, coincidimos con Leite, Rivas y Cortés, (2019) cuando señalan que los relatos escolares permiten:

- a. Deconstruir la experiencia escolar, de manera situada, individual y colectiva.
- b. Visibilizar algunas cuestiones o dimensiones sociales, políticas, ideológicas, religiosas, culturales, corporales o históricas que aparecen en los relatos.
- c. Reconstruir de un modo crítico y dialógico la experiencia escolar.

Como documentos que invitan al análisis y a la reflexión, los relatos escolares nos van a permitir, (1) abordar las narraciones, las experiencias, los discursos y la teoría desde una perspectiva crítica, compartida y polifónica; (2) re-construir y de-construir los discursos y la identidad profesional. De este modo lo describe una de las profesoras:

*Luego del espacio de análisis y debate los grupos subían al foro un pequeño relato-resumen de lo que había pasado y de lo que habían debatido. En las siguientes horas se trataba de acercar otros relatos (autores, artículos, notas periodísticas, videos, etc.) con la finalidad de ir construyendo argumentos y dando sentido (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

Como se aprecia en las narrativas docentes, el relato, como instrumento que invita a la reflexión, a la organización y recopilación de ideas, a la síntesis, a la confrontación de ideas, experiencias, teorías y al debate, aparece como elemento vehicular permanente y constructivo en la dinámica del aula física y del aula expandida –entornos físicos o virtuales que trascienden el aula–. Al respecto, Domingo (2014) nos recuerda, que el relato, que es un acto dialógico que genera conocimiento y comprensión, emerge de una conversación –interior o con otros individuos– que cuando es reflexiva facilita la construcción permanente del diálogo, y, por tanto, del discurso. En este sentido, hemos de considerar que la elaboración de los relatos va a generar en el alumnado un proceso de reflexión que se constituye en dos fases: la primera, al recuperar episodios y experiencias escolares pasadas desde la experiencia y el conocimiento presente; la segunda en el propio acto de compartir y discutir en el aula –o en cualquier otro espacio físico o virtual– la interpretación y análisis de los relatos, pues precisamente este ejercicio es el que va a permitir transformar el discurso y la identidad docente.

## Narrativas visuales

Del mismo modo que de los relatos escritos u orales emergen dimensiones sociales, personales y escolares inherentes a las propias narrativas; los objetos, las imágenes, los vídeos, los lugares y los espacios son elementos que además de tener un amplio poder comunicativo están vinculados con la experiencia, pues “la imagen es fuente de información para narrar historias” (García-Vera 2013, p. 74), y como tal ha sido usada por algunos docentes.

*Traen al aula un objeto, imagen, etc..., para provocar un proceso de reflexión individual sobre los recuerdos de su periodo de escolaridad (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*Propuse un ejercicio individual con el que se pretendía que cada alumno/a indagara dentro de sí mismo y buscara vinculaciones con la publicidad. El ejercicio no era obligatorio y su presentación en clase tampoco. Cada alumno/a tenía que hacer su propia caja publicitaria y las consignas fueron las siguientes: puedes escribir o expresarte de la forma que quieras. Lo que busca este ejercicio es que indagues en ti y en tu relación con la publicidad. Por ello, te hago algunas propuestas y preguntas: Elige 3 objetos (una radiografía, un peluche, una foto, un libro...) que digan algo importante y personal de ti; ¿Tienes algún recuerdo/anécdota en tu vida relacionado con la publicidad?; ¿Qué anuncio/slogan/jingle recuerdas de tu infancia? Y en los últimos años, ¿qué propuesta publicitaria te encandila más? (Estibaliz, Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad).*

Como señala la profesora Elena, el objetivo de la actividad es provocar un proceso de reflexión individual a partir del cual generar el diálogo, la reflexión y la de-construcción del conocimiento. Los elementos aportados por el alumnado (objeto, fotografía, documento...) poseen su propia historia, y están vinculadas con hitos, momentos, personas o situaciones significativas que son claves para entender su trayectoria e identidad profesional. De acuerdo con Bach (2008), la experiencia es como una historia que se puede narrar con imágenes, y en este sentido, los objetos y las imágenes seleccionadas por el alumnado poseen su propia historia y retrotraen al alumnado a hitos, momentos, personas o situaciones significativas que son claves para entender su trayectoria e identidad profesional.

Al igual que cuando se trabaja con relatos narrativos escritos, nos encontramos con una fase previa en la que el alumnado ha de realizar un ejercicio de reflexión individual, ya sea para seleccionar un objeto o una fotografía. Este proceso, en sí mismo, ya es transformador desde una perspectiva profesional, pues (1) interpela al alumnado a indagar en su trayectoria vital; (2) a vincular su experiencia con las cuestiones planteadas y; (3) a relacionarlo con un elemento visual; pues la imagen, como lenguaje, es una herramienta de representación simbólica que permite registrar y mostrar hechos y experiencias (García-Vera, 2013).

Al proceso de indagación y reflexión personal caracterizado por la búsqueda de la imagen-objeto, le ha seguido una etapa colaborativa, abierta y transformadora en sí misma. Como muestran los relatos, y ya sea a partir de mapas visuales o de modo oral, el uso de las narrativas ha tenido como objetivo abrir en el marco del aula procesos dialógicos y reflexivos que permitan al alumnado rescatar sus experiencias más significativas y vincularlas con su identidad profesional.

El poder transformador de la narrativa reside en su capacidad para potenciar la reflexión y promocionar la participación de todo el alumnado como autores, co-autores y/o receptores (Meza, 2009), pues como se desprende de los relatos asistimos a un proceso colectivo de diálogo, reflexión e interpretación de significados en constante construcción y donde los contrastes de experiencias y perspectivas y los contenidos teóricos y experiencias compartidas han actuado a modo de feedback, facilitando la construcción, de-construcción y re-construcción de conocimiento.

*A partir del objeto o imagen el alumnado comparte una reflexión personal, hacemos especial hincapié para tratar de que emerjan inquietudes y cuestiones (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*La visualización de sus experiencias de escuela en forma de mapa visual me ha sorprendido muy gratamente, sintiéndose libres de crear, de relacionar y de compartir, pero sobre todo de dialogar. Como en el juego de la oca, fueron saltando de tema en tema. El propio diálogo de dónde empezamos y dónde terminamos es el proceso que les ha permitido pensar sobre sus experiencias, han buscado metáforas para dibujar su experiencia y han profundizado en temas que me interesan como la propia identidad docente (Laura, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

*Posteriormente, se les pide que pongan en común las tecnobiografías elaboradas, a nivel individual, en grupo de cuatro-cinco personas, donde deben ahora representar gráficamente, su tecnobiografía respecto a las tecnologías en el ámbito educativo (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

Compartir las narrativas ha permitido establecer un diálogo crítico con otros actores, con otras narrativas y abrir espacios de transformación y recreación (Leite, Rivas y Cortés, 2019). La creación de espacios y tiempos para compartir experiencias ha cobrado aún más sentido cuando el profesorado sirviéndose de las tecnologías ha sido capaz de ampliar –virtualmente– los escenarios de aprendizaje y reflexión. En este sentido, la utilización de herramientas como Youtube o Padlet ha facilitado la difusión, representación e intercambio de ideas y experiencias entre el alumnado.

*Se les ofreció la opción la aquellos y aquellas que habían hecho su caja en formato video que lo compartieran en el canal de YouTube de la asignatura y siete alumnos y alumnas se animaron (Estibaliz, Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad).*

*Posteriormente, empleando el Padlet como lugar de encuentro con el alumnado de otras universidades con las que colaboro (Universidad del País Vasco y Universidad de Cantabria). En este espacio del Padlet compartimos para contar nuestra historia (relatos), poniendo en relación diferentes tipos de narrativas visuales (imágenes o videos realizados) y textos (leídos o escritos) que nos permitan dejar huellas de nuestro camino (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

De acuerdo con García-Vera (2013), entre las múltiples funciones que tiene el lenguaje de la imagen encontramos su capacidad para “registrar hechos o experiencia o comunicar el relato elaborado, soportar análisis y discusiones, e informar” (p. 74). Este hecho, que se evidencia en el uso que el profesorado ha hecho de las narrativas visuales, ha generado en el alumnado:

- Un proceso individual de reflexión, búsqueda del objeto/imagen y construcción de un discurso coherente.

- El desarrollo de un ejercicio público de comunicación visual, oral y escrita.
- Oportunidades de vincular la experiencia con la identidad y la práctica profesional como ejercicio de aprendizaje y transformación.

Como se evidencia en los relatos, cada experiencia formativa ha sido particular en sí misma. Aunque todas ellas han recurrido a las narrativas visuales como estrategia compartida para iniciar los procesos de reflexión y recuperación de experiencias relevantes, los procesos, las herramientas utilizadas, los contextos, las narrativas y los resultados han sido particulares; pues los discursos, los procesos de reflexión, de interpretación, de construcción y deconstrucción de conocimientos son inherentes a cada experiencia.

## 6. CONCLUSIONES

A pesar de que muchos de los docentes que han participado en el mencionado PIE utilizan estas estrategias formativas desde hace más de quince años, hemos de reconocer que esta experiencia de innovación ha ofrecido al profesorado en general oportunidades de compartir, reflexionar y aprender de un modo colaborativo, pues como equipo técnico así lo hemos observado en los relatos docentes.

De acuerdo con Fernando Hernández (2012) pensamos que es necesario “narrar y documentar los procesos de innovación docente en la universidad (pues)... permiten pensar e indagar sobre las relaciones pedagógicas en la universidad” (p. 26), así como compartir con otros colegas las propuestas desarrolladas con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las diferentes actuaciones –reuniones, seminarios, producción científica, valoración del proyecto...– que se han desarrollado en el marco del PIE han ofrecido oportunidades al profesorado para reflexionar, valorar y mejorar las actuaciones desarrolladas. Dentro de estas actuaciones, el presente trabajo, que analiza los relatos docentes, se posiciona como otro ejercicio más de reflexión en el que se evidencia que el citado proyecto de innovación ha permitido promover procesos de:

### *Ruptura con modelos de enseñanza tradicionales y exclusivamente transmisores*

La utilización de narrativas en el aula ha requerido por parte de los docentes de un ejercicio previo y personal de reflexión que ha supuesto una ruptura metodológica con procesos de enseñanza-aprendizaje unidireccionales y una apuesta por la promoción de aprendizajes dialógicos, relacionales, compartidos y reflexivos. Así mismo, y como nos recuerdan Rivas, Leite y Cortés (2014), el uso formativo de estrategias narrativas requiere de transformar las relaciones (docente-discente y discente-discente) que se producen en el aula, lo que supone una gran responsabilidad y un compromiso ético por parte del docente.

Adoptar una perspectiva indagadora en los escenarios de formación de los futuros profesionales promueve la transformación del paradigma educativo, y requiere, sin duda, de profesorado reflexivo y comprometido capaz de construir espacios para la indagación narrativa que favorezcan el pensamiento narrativo, que promueva otra forma de relacionarse con la experiencia y que generen nuevas preguntas, sentidos y posibilidades (Domingo, Fernández y Santín, 2019).

### *Reflexión individual acerca del valor de la experiencia*

La creación narrativa escrita o la búsqueda de objetos o fotografías vinculados a una premisa ha sido un ejercicio que ha permitido al alumnado rescatar sus experiencias y reflexionar acerca de la misma desde un posicionamiento presente. Como nos recuerdan Domingo, Fernández y Santín (2019), se trata de promover en el alumnado un pensar de la experiencia acerca de sus historias formativas que les permita construir un itinerario formativo en relación con su pasado, presente y futuro.

De un modo particular hemos de considerar que las narraciones ubicadas en contextos escolares nos muestran tanto de un modo implícito como explícito las identidades escolares, personales e institucionales inherentes a cada relato (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). Es decir, nos desvelan discursos fuertemente influenciados por dimensiones sociales, personales, políticas, culturales, ideológicas e históricas (Leite, Rivas y Cortés, 2019), que precisan ser expuestos, valorados, discutidos, reflexionados y deconstruidos colectivamente como ejercicio crítico y favorecedor en la construcción de conocimiento compartido. Es quizás, y considerando el modo en el que estos aspectos influyen en la identidad profesional donde las narrativas cobran sentido.

En este sentido, resulta clave entender que la interpretación que el alumnado realiza sobre su experiencia educativa es en sí misma gran parte de su aprendizaje, puesto que en el acto de compartir experiencias se construye un nuevo relato –colectivo– que transforma a cada individuo (Rivas, Leite y Cortés, 2014) y que se configura en torno al pensamiento de la experiencia (Contreras, 2013).

### *Construcción, re-construcción y de-construcción de conocimiento colaborativo*

A partir de narrativas orales, escritas y/o visuales y de procesos reflexivos personales y colectivos se han promovido, tanto en el aula como en otros contextos virtuales o expandidos, procesos dialógicos que han facilitado la construcción, re-construcción y de-construcción de conocimientos, dotando de sentido y valor a la experiencia como dimensión formativa y elemento clave en la configuración de la identidad profesional.

De acuerdo con lo que muestran otras investigaciones realizadas en el ámbito educativo, la narración, como estrategia para iniciar procesos de transformación y aprendizaje facilitan la reflexión personal y colectiva acerca de las marcas que deja la escolaridad (Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez, 2009), de la idealización del profesorado (Márquez, Prados y Padua, 2014), de los posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales (Hernández, Sancho y Creus, 2011), entre otros.

Se trata por tanto de promocionar la Pedagogía narrativa (Domingo, Fernández y Santín, 2019; Meza, 2009) en las experiencias formativas de educación superior con el objetivo de promover la reflexión de las experiencias y la construcción, reconstrucción y deconstrucción de la identidad profesional, pues de acuerdo con Correa, Fernández, Gutiérrez, Losada y Ochoa (2015), como proyecto en continua construcción esta nunca finaliza, es cambiante, situacional y relacional.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO-UBA.
- Arriaga, J. y Conde, C. (2009). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la Innovación Educativa en la Universidad. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 9-19. Doi: 10.3989/arbor.2009.extran1202
- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. En D. J. Clandinin. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a Methodology* (pp. 280-307). London: SAGE.
- Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En E. Eisner., y M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 725-749). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bernete, F. G. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas-Marín. y A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Madrid: Fragua.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Cano, M. E., Pons, L. y Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32.
- Chisvert, M. J. T., Palomares, D. M. y Soto, M. D. G. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: ICE.
- Cochran, M. S. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman. y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Cornejo, M., Rojas, R. C. y Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. Doi:10.4067/S0718-22282008000100004
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, L. P. C. (2010). Elkarrikertuz: Indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 107-130.
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, L. P. (2010). El e portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista Docencia Universitaria*, 3, 117.
- Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. Doi: 10.17398/1695-288X.14.1.45

- Correa, J. M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 256-268. Doi :10.1344/reire2015.8.28219
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, A. C. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 39-54. doi: 10.17398/1695-288X.15.2.39
- Cortés, P., Leite, A., Prados, E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Barcelona: Octaedro.
- Cortés, P. G., Sánchez, F. y González, B. A. (2018). Docencia Universitaria y trabajo cooperativo. Una revisión crítica. En E. Vila, V. Martín y E. Sierra (Coords.). *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (pp. 103-114). Granada: GEU Editorial.
- Cortés, P. G., González, B. A. y Padua, D. A. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 275-298.
- Domingo, J. S. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. H. Menna Barreto Abrahão y A. Bolívar (Coords.). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Domingo, J. C., Fernández, E. Q. y Santín, A. P. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. Doi: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624
- Fernández, M. C., Pascual, H. M. O. y Romero, M. A. L. (2018). Características del alumnado de los grados de Magisterio en las nuevas metodologías del EEES. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 87-108). Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Vera, A. B. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79.
- González, B. A., Leite, A. E. M. y Rivas, J. I. F. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2019). Resiliencia y educación superior en España. Una perspectiva desde la transversalidad. En E. Lugo et al. (Coords.). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 89-110). Ciudad de México: Juan Pablo Editores.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Doi: 10.35362/rie490681
- Gutiérrez, L. C., Correa, J. M. G., Jiménez de Aberasturi, E. A. e Ibáñez, A. E. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Hernandez-Castilla, R. (2009). El maestro en la Unión Europea: La Europa de la competencias. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 467-482. Doi: 10.15366/tp

- Hernández-Hernández, F. (2012). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. M. Correa Gorospe. y E. Aberasturi Apraiz (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa* (pp. 24-41). Donostia-San Sebastián: EHU/UPV.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Creus, A. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: geneología, derivas y expansiones. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Barcelona: Octaedro.
- Herrera, D. P., Jiménez, R. C. y Rivas, J. I. F. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Revista Educaçao Unisinos*, 12(3), 226-237.
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Cortés, P. (2019). Narrativas, enseñanza y universidad. En M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni. y R. B. Martín. (Coords.). *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp.63-73). Argentina: Eduvim.
- Márquez, M. J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Márquez, M., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132.
- Marzal, M. Á. (2008). La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(2), 41-66. Doi: 10.5944/ried.2.11.930
- Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506104.pdf>
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(1), 1-11.
- Meza, J. L. R. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades pedagógicas*, 1(54), 97-105. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=ap>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graò.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: University of New York. Recuperado de <http://home.uchicago.edu/~rjr6/articles/polkinghorne.pdf>
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d671/7e0535c6f8de372a71a8fd032fec27318db9.pdf>
- Prados, M. E., Márquez, M. J., y Padua, D. (2017). Life stories as a biographic- narrative method. How to listen to silenced voices. *Revista Procedia and Behavioral Sciences*, 237, 962-967.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México, Siglo XXI.

- Rivas, M. N. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17- 36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Herrera, D., Jiménez, R. y Leite, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García Valcárcel. (Coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria* (pp. 0-20). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rivas, J. I. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- Rivas, J. I. R. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. y Almirón, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 6, 113-136. Doi: 10.18172/con.531
- Zeichener, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.