

**EL FOTOLIBRO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE
ECOSOCIAL: UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS AR-
TES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

The photobook as an ecosocial learning: an arts-based re-
search in teacher training

Ainhoa Resa OcioUniversidad Complutense de
Madrid, España.

aresa@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>**Laura Lucas Palacios**

Universidad de Alicante, España.

laura.lucas@ua.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20560241>**RESUMEN**

Este estudio explora el potencial pedagógico del fotolibro como recurso artístico y didáctico para favorecer una comprensión crítica y significativa de la historia en la educación primaria. Desde un marco constructivista y socio-crítico, el proyecto relaciona problemáticas ecosociales contemporáneas —como la migración, la crisis climática, la desigualdad de género o la sobrepoblación urbana— con distintos periodos históricos. El fotolibro se concibe como una narrativa visual y un dispositivo reflexivo que permite al alumnado establecer vínculos temporales y emocionales entre el pasado y el presente. Se realizó un análisis cualitativo mediante la metodología DAFO y el uso del software Atlas.ti, para examinar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas percibidas por futuros docentes durante el proceso creativo. Los resultados muestran el fotolibro como una estrategia potente para promover la experiencia estética, la ciudadanía crítica y el pensamiento histórico a través de la educación artística. Este trabajo aporta al campo de la educación en arte y diseño una propuesta integradora entre artes visuales, conciencia ambiental y estudios ecosociales.

Palabras claves: Educación artística, fotolibro, cuestiones ecosociales, enseñanza de la historia, narrativas visuales, constructivismo, análisis DAFO.

ABSTRACT

This study explores the pedagogical potential of the photobook as an artistic and didactic resource to promote a critical and meaningful understanding of history in primary education. Using a constructivist and socio-critical framework, the project integrates contemporary ecosocial challenges—such as migration, climate crisis, gender inequality, and urban overpopulation—with different historical periods. The photobook functions as both a visual narrative and a reflective device that allows students to establish temporal and emotional connections between the past and the present. A qualitative analysis was carried out using the SWOT (DAFO) methodology and the software Atlas.ti to examine the strengths, weaknesses, opportunities, and threats perceived by future teachers during the creative process. The findings highlight the photobook as a powerful strategy for fostering aesthetic experience, critical citizenship, and historical thinking through art education. This work contributes to the field of art and design education by proposing an integrative approach that bridges visual arts, environmental awareness, and ecosocial studies.

Keywords: Art education, photobook, ecosocial issues, history teaching, visual narratives, constructivism, DAFO analysis.

INTRODUCCIÓN

El fotolibro se configura como una forma de **narrativa visual contemporánea** en la que la secuencia de imágenes, la materialidad y la composición generan un discurso autónomo y poético (Badger, 2010; Parr y Badger, 2004). A diferencia del álbum fotográfico tradicional, el fotolibro se concibe como **una obra de autor**, un espacio de pensamiento visual donde el lector-espectador interpreta y reconstruye significados.

En el ámbito educativo, el fotolibro ofrece un **medio expresivo y reflexivo** para abordar la relación entre imagen, memoria y conocimiento. Tal como plantea Eisner (2004), el arte permite a los aprendices explorar dimensiones de la experiencia que los lenguajes verbales no siempre pueden expresar. En este sentido, la creación de un fotolibro convierte al alumnado en **productor de conocimiento visual**, promoviendo una alfabetización artística y crítica que trasciende la mera reproducción de contenidos históricos.

Educación ecosocial y pensamiento histórico: conectar problemáticas actuales con procesos históricos.

La educación artística contemporánea se entiende hoy como una práctica cultural que promueve la conciencia crítica, la sensibilidad ética y la agencia social (Rolling, 2013; Mesías-Lemas, 2019). En consonancia con la **educación ecosocial** (Raquero y Perales, 2022), el arte se convierte en una vía para reflexionar sobre las interdependencias entre personas, medio ambiente y estructuras sociopolíticas. Abordar problemáticas como la crisis climática, la migración o la desigualdad de género desde una **narrativa visual** permite al alumnado desarrollar **empatía, pensamiento sistémico y responsabilidad ciudadana**.

Desde las teorías del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Sullivan, 2010), la construcción del conocimiento se entiende como un proceso mediado por herramientas culturales y por la interacción con otros. La práctica artística, en este sentido, constituye una herramienta cognitiva y simbólica que favorece la comprensión del mundo. El trabajo con imágenes, símbolos y materiales visuales activa procesos de pensamiento divergente y relacional (Efland, 2002), esenciales para que el alumnado interprete y reelabore los contenidos históricos. El fotolibro, como artefacto que combina secuencialidad, metáfora y emoción, se ajusta plenamente a esta perspectiva, pues permite aprender historia desde la experimentación estética y la construcción personal de sentido. Es por ello que, desde su tratamiento didáctico, actúa como una **herramienta de mediación artística** que facilita la construcción de una mirada compleja, plural y sensible hacia el mundo. Desde esta perspectiva, la enseñanza del arte no busca únicamente la adquisición de destrezas técnicas, sino también la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar la realidad (Giroux, 2011).

El fotolibro como herramienta didáctica se convierte, así, en un puente entre pasado y presente, pues permite vincular imágenes de la contemporaneidad con episodios históricos que las preceden, generando una reflexión sobre las continuidades, rupturas y tensiones de la experiencia humana. Esta capacidad de conectar visualmente tiempos y realidades diversas es común a una didáctica de la historia actual, que ha transitado de un modelo transmisivo hacia un enfoque constructivista, donde el alumnado construye el conocimiento histórico a partir de la indagación, la comparación y la interpretación (Tilak et al., 2023). En este sentido, relacionar problemáticas actuales con pro-

cesos históricos favorece una comprensión de la historia como sistema vivo y relacional, no como una sucesión cerrada de hechos (Ponsoda y Lucas, 2024). La educación histórica con enfoque crítico fomenta la conciencia temporal, la empatía histórica y la capacidad de pensar históricamente (Gómez-Carrasco y Miralles, 2015).

Con todo ello, el presente estudio se inscribe en la tradición de la investigación basada en las artes (*Arts-Based Research*, ABR), que considera el proceso creativo como una forma legítima de producción de conocimiento (Bejarano-Coca, 2024; Marín, 2012). Este enfoque integra la práctica artística y la reflexión pedagógica, reconociendo que las artes no solo ilustran resultados, sino que generan modos alternativos de comprensión y comunicación. Desde esta óptica, el fotolibro no se entiende únicamente como producto artístico, sino como instrumento epistemológico: un medio para explorar cómo las y los futuros docentes piensan, sienten y representan la historia y los problemas ecosociales a través de la imagen. La combinación de este enfoque con herramientas analíticas como el DAFO, los diarios reflexivos, el análisis visual de las producciones y el software informático Atlas.ti permite vincular la sensibilidad artística con el rigor analítico, integrando perspectivas reflexivas, visuales y pedagógicas en una misma estructura de conocimiento.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un **diseño cualitativo y basado en las artes** (*Arts-Based Research*, ABR), enmarcado en un **paradigma constructivista y socio-crítico**. La elección de este enfoque responde a la necesidad de abordar el aprendizaje no solo desde sus dimensiones cognitivas, sino también **estéticas, emocionales y éticas** (Barone y Eisner, 2012). El proceso creativo de diseño y producción de los **fotolibros** se concibió

como un **acto artístico y de investigación**, mediante el cual los participantes construyeron significado de forma visual y reflexiva.

El propósito general fue comprender cómo el futuro profesorado utiliza narrativas visuales para **conectar problemáticas ecosociales contemporáneas** (migración, crisis climática, desigualdad de género, sobreexplotación urbana, etc.) con **periodos históricos**, favoreciendo una interpretación crítica de la historia y de la sociedad actual. Se busca, así, ofrecer una enseñanza crítica, situada y significativa en la que el alumnado sea protagonista activo del aprendizaje y desarrolle competencias para su futura práctica profesional acción docente comprometida. La propuesta didáctica se ha implementado en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia” en la Universidad de Alicante, materia propia básica del tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, durante los meses de enero y junio del curso 2024-2025, con un total de 47 estudiantes.

Entre los objetivos específicos de la asignatura, destacamos “reconocer en los hechos del pasado aquellos que todavía están presentes y definen la sociedad en la que viven, tratando con especial mención aquellos que definen los valores de ciudadanía y una sociedad democrática”, así como “visibilizar y conocer la aportación femenina a los procesos históricos, tanto desde el punto de vista de sus protagonistas, como desde el punto de vista de las mujeres que investigan sobre historia”. En este sentido, la práctica realizada tiene como propósito mirar al pasado para comprender los problemas del presente, esto es, la alfabetización crítica del alumnado. De esta forma, situando al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiéndole el trabajo activo, se contribuye al desarrollo de miradas y de competencias docentes críticas, en

línea con las siguientes competencias específicas de la asignatura:

- CE6: Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos. Ser capaz de analizar las desigualdades sociales en el marco de la compleja relación educación-escuela y el papel del maestro para reproducirlas o transformarlas.
- CE7: Diseñar y desarrollar proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum a la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar.

Descripción de la propuesta didáctica

Cada participante elaboró un fotolibro compuesto por seis fotografías; cada imagen representaba un problema ecosocial cuyo origen estaba vinculado a un periodo histórico concreto (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea y Actualidad). Se fomentó el uso de fotografías de autoría propia, integrando así práctica artística y reflexión histórica. De esta forma, a través de imágenes y narraciones asociadas, se seleccionan y exponen problemáticas ecosociales transversales y estructurales a distintas etapas históricas y que siguen vigentes en la actualidad (destacando entre ellas: migraciones, crisis climática, violencia de género, desigualdad, salud mental o el impacto del turismo).

Tabla 1: fases de implementación de la propuesta de innovación docente

		Ciclo de investigación-acción
Diagnóstico de la realidad actual	Análisis de las problemáticas socioambientales próximas al alumnado.	Planificación
Desarrollo del plan de acción	Elección de las problemáticas a nivel individual.	Puesta en práctica y observación
Acción	Desarrollo de la tarea fotolibro por parte del alumnado.	
Evaluación	Puesta en común de las tareas individuales llevadas a cabo. Exposición de resultados.	Reflexión
	Identificación de elementos susceptibles de mejora y análisis del potencial de la herramienta fotolibro para la alfabetización crítica y la formación competencial del estudiantado (DAFO).	

Fuente: elaboración propia con base en las fases de la metodología de Investigación-Acción extraídas de Colás y Buendía (1994, p.297).

Instrumentos de investigación: DAFO, Atlas.ti, diarios reflexivos, análisis visual.

Las autoras del estudio desempeñaron un rol dual de docente-facilitadora e investigadora, adoptando una postura reflexiva durante todo el proceso. Se tomaron notas de campo para examinar la influencia de sus expectativas pedagógicas y de sus interpretaciones sobre los resultados. Esta posición coincide con los principios de la reflexividad basada en las artes (Sullivan, 2010), donde la docencia, la creación artística y la investigación confluyen en un mismo proceso de indagación educativa.

De esta forma, se generaron datos a partir de tres fuentes complementarias:

- Los propios fotolibros, considerados como datos visuales y artefactos estéticos.
- Los informes DAFO, donde el alumnado identificó fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas durante el proceso creativo y reflexivo.

- Comentarios reflexivos individuales, en los que describieron sus experiencias emocionales y pedagógicas.

La matriz DAFO consiste en una tabla de doble entrada donde se organizan los factores internos y externos en torno a fortalezas (elementos internos que facilitan el desarrollo de la tarea y el logro de los objetivos propuestos), debilidades (elementos internos que dificultan el desarrollo de la tarea y el logro de los objetivos propuestos), oportunidades (elementos externos que pueden afectar positivamente al desarrollo de la tarea y a la consecución de objetivos) y amenazas (elementos externos que pueden afectar negativamente al desarrollo de la tarea y a la consecución de objetivos) (Estepa y Delgado-Algarra, 2021). En este caso, se trata de una herramienta de análisis que permite detectar competencias y posibilidades en el uso del fotolibro, tal y como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2: matriz DAFO empleada para registro de la información

Análisis DAFO: Organización de factores internos y factores externos		
Fecha:	Asignatura:	Grupo:
Breve resumen de la actividad:		
	DEBILIDADES (aspectos negativos)	FORTALEZAS (aspectos positivos)
ANÁLISIS INTERNO: Competencias personales, académicas y profesionales adquiridas con la realización del fotolibro		
	AMENAZAS (obstáculos que detectas)	OPORTUNIDADES (posibilidades que encuentras)
ANÁLISIS EXTERNO: Posibilidades de utilizar la técnica de fotolibro en tu futuro profesional		

Fuente: elaboración propia

Todo el material textual se anonimizó y se importó al software Atlas.ti en su versión 25.0.1. para su codificación cualitativa y análisis temático.

Análisis de los datos

El análisis se desarrolló en dos fases complementarias:

- Síntesis de la matriz DAFO. Cada reflexión se organizó se-

gún factores internos (Fortalezas, Debilidades) y externos (Oportunidades, Amenazas). Esta estructura permitió una primera capa de interpretación centrada en la auto-evaluación y percepción pedagógica de los futuros docentes.

- Análisis de los fotolibros. Se realizó a través de una lectura semiótica y compositiva (Thuy, 2017) centrada en aspectos como el encuadre, la secuenciación y el simbolismo de las imágenes.
- Codificación temática y visual con Atlas.ti. Los datos textuales y visuales se codificaron de forma inductiva, aplicando el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Posteriormente, los códigos se agruparon en categorías de orden superior, entre las que destacaron: conciencia histórica crítica, sensibilidad estética, implicación emocional, autonomía creativa y transferencia pedagógica.

Este análisis permite comprender, por una parte, tanto las habilidades necesarias como las desarrolladas tras la práctica. Por otra parte, ofrece una perspectiva de las posibilidades y obstáculos autopercebidos por parte del alumnado en la réplica o realización posterior de las actividades propuestas en un contexto real de aula. En cualquier caso, permite indagar, desde la investigación-acción participativa, en las necesidades del estudiantado, elemento clave para redefinir o reforzar acciones y la mejora de la práctica docente.

La investigación contó con aprobación ética institucional dentro del marco de innovación docente de la universidad. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado y mantuvieron la autoría intelectual de sus imágenes.

RESULTADOS

El análisis cualitativo de los informes DAFO, los fotolibros y los comentarios reflexivos permitió identificar cuatro dimensiones principales: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Estas categorías, codificadas en Atlas.ti (tabla 3), agrupan un total de 546 citas, distribuidas del siguiente modo: Debilidades (111), Amenazas (82), Fortalezas (204) y Oportunidades (149). En los apartados siguientes se sintetizan los hallazgos más relevantes.

Tabla 3. Registro de citas en las diferentes categorías DAFO.

Categoría	Citas
C1. Debilidades	111
C2. Amenazas	82
C3. Fortalezas	204
C4. Oportunidades	149
Total citas	546

Fuente: elaboración propia

3.1. Debilidades: limitaciones internas del alumnado y del proceso

La categoría “Debilidades” recoge un total de 111 citas, organizadas en seis subcategorías. Estas limitaciones se relacionan tanto con el proceso creativo como con el desarrollo de competencias profesionales propias de la formación inicial docente —no únicamente vinculadas a la asignatura de Historia, sino al conjunto del Grado— (tabla 4).

Tabla 4. Registro de subcategorías y citas registradas en la categoría 1 “Debilidades”.

Categoría	Subcategoría	Citas (n)
C1. Debilidades	SC1.1. Conciencia crítica	7
	SC1.2. Competencias y saberes	41
	SC1.3. Limitaciones de la herramienta	4
	SC1.4. Inseguridades	17
	SC1.5. Organización del trabajo	5
	SC1.6. Alfabetización digital	11

Fuente: elaboración propia

La subcategoría competencias y saberes en desarrollo (SC1.2) es la más representativa. Dentro de esta subcategoría, el alumnado expresa dificultades para relacionar problemáticas acosociales actuales con las prerrogativas de currículo oficial: “Dificultad para conectar el trabajo con los estándares curriculares oficiales sin perder su carácter crítico e interdisciplinar” (2:2). Menciona también problemas en el manejo de estrategias de búsqueda, validación y tratamiento de la información, lo cual repercute en su capacidad para sintetizar y estructurar contenidos de forma coherente: “tengo dificultad para sintetizar la información” (11:1); y para comunicar adecuadamente sus ideas por escrito: “me ha costado un poco expresarme correctamente” (34:2). Además, reconoce que sus conocimientos de la historia son limitados: “conocimiento limitado de algunas etapas históricas” (31:2); y que tiene poca experiencia como estudiante en desarrollar proyectos interdisciplinares: “escasa experiencia en proyectos interdisciplinares” (40:3). A ello se suman limitaciones a la hora de trasladar ideas a un lenguaje visual como son las fotografías: “dificultad para expresar visualmente ideas” (26:3). Sin embargo, no consideramos que nada de lo manifestado responda a carencias formativas graves, sino que

pone de manifiesto que a través de esta práctica el profesorado en formación inicial está construyendo las competencias necesarias para su futuro desarrollo profesional.

La segunda subcategoría más frecuente (17 citas) se refiere a aspectos emocionales (SC1.4):

“bloqueos por presión y perfeccionismo” (24:3). Sensación de estrés ante la libertad creativa o la falta de experiencia previa. “el fotolibro nos libertad creativa. No estamos familiarizados con este tipo de prácticas. Estamos acostumbrados a un aprendizaje muy dirigido, por lo que nos hace salir de nuestra zona de confort y nos da inseguridad” (27:4). Estas expresiones reflejan la tensión entre metodologías creativas y hábitos más tradicionales de aprendizaje universitario.

La subcategoría “Alfabetización digital” (SC1.6) registra once citas que evidencian dificultades con herramientas digitales. Siendo la más repetida los problemas con la cámara, la edición y las plataformas de diseño: “he llegado a tener algunas limitaciones técnicas (...) en el manejo de herramientas digitales para la edición del fotolibro” (10:2). Aparece aquí una brecha entre el uso cotidiano de lo digital y su aplicación didáctica y creativa con fines académicos.

En cuanto a la categoría “Conciencia crítica” (SC1.1), el alumnado

reconoce que desarrollar una mirada ecosocial no es inmediato, sino que requiere de tiempo para el aprendizaje: “incapacidad, en ocasiones, de observación crítica y reflexión ecosocial” (3:1). “El ejercicio de abrir los ojos y enfrentarse a lo que está tan cerca que a veces dejamos de ver” (1:1).

Estas reflexiones ponen de manifiesto que la competencia crítica —clave en el enfoque ecosocial del proyecto— todavía requiere acompañamiento.

Por último, las subcategorías “Organización del trabajo” (SC1.5) y “Limitaciones inherentes a la herramienta” (SC.1.3.) son las que mejor número de citas han recibido. La SC1.5. tiene cinco citas que se refieren a dificultades para gestionar tiempo y proceso: “podría haber realizado una mejor organización” (10:1); y problemas para estructurar ideas: “me costó organizar las ideas al principio” (14:2). Y en la SC1.3 se recogen cuatro citas que identifican los retos propios del fotolibro como son la falta de cohesión temática en algunos trabajos: “las fotos no están conectadas con un tema concreto, lo que hace que parezca una colección sin cohesión” (23:2); o el haber desarrollado mejor la narrativa visual para explicar mejor el mensaje que se quiere transmitir: “algunas explicaciones podrían beneficiarse de más recursos adicionales para reforzar el mensaje” (1:4).

En conjunto, las debilidades expresadas no reflejan carencias puntuales de la asignatura, sino competencias profesionales y transversales aún en construcción, propias del itinerario formativo completo del Grado en Magisterio. Al mismo tiempo, el alumnado reconoce que estas dificultades forman parte del aprendizaje y que, pese a los retos, la actividad resulta formativa: “fue un reto, pero me ayudó a aprender más, a esforzarme y a desarrollar una mirada más crítica y creativa como futuro docente” (5:4). “Esto me ha hecho darme cuenta de la necesidad que tenemos de seguir formándonos continuamente en esta profesión” (31:3).

3.2. Amenazas: obstáculos externos para su aplicación en el aula

La categoría “Amenazas” reúne 82 citas, organizadas en ocho subcategorías que recogen los obstáculos externos que el alumnado anticipa para implementar el fotolibro en contextos escolares reales (tabla 5). A diferencia de las debilidades —centradas en competencias internas en desarrollo—, las amenazas remiten a condiciones estructurales, institucionales y socioculturales que pueden dificultar la adopción de metodologías artísticas y críticas en la educación primaria.

Tabla 5. Registro de subcategorías y citas registradas en la categoría 2 “Amenazas”.

Categoría	Subcategoría	Citas (n)
C2. Amenazas	SC2.1. Acceso a recursos materiales	11
	SC2.2. Complejidad de la temática	7
	SC2.3. Currículum formal	9
	SC2.4. Implicación del alumnado	7
	SC2.5. Falta de formación	12
	SC2.6. Falta de tiempo	10
	SC2.7. Resistencias asociadas a la temática	6
	SC2.8. Rigor metodológico	17

Fuente: elaboración propia

La mayor amenaza percibida por el alumnado, al menos en términos cuantitativos, para la aplicación de la estrategia didáctica del fotolibro es la falta de tiempo (SC2.6). Las citas registradas mencionan tanto al tiempo que se necesita para la planificación del mismo fuera del aula como al tiempo que requiere la aplicación de la estrategia en clase: “requiere de mucho tiempo y una buena planificación y que esto puede disuadir al profesorado de optar por él” (20:6). Igualmente, consideran que la necesidad de cubrir con unos contenidos curriculares específicos puede suponer que el profesorado opte por actividades más cortas y de un carácter más teórico: “falta de tiempo dentro del plan de estudios escolar para iniciativas creativas, para poder completar el currículum” (28:3).

Relacionado con lo anterior, la subcategoría con más citas dentro de las amenazas (17) es la subcategoría 2.8 “rigor metodológico” (SC2.8), que hace referencia a las posibles resistencias metodológicas que puede haber por los centros educativos, las familias, el profesorado o el propio alumnado. Sostienen que los centros educativos pueden no aceptar este tipo de metodologías más activas y basadas en elementos creativos y críticos: “algunos centros pueden limitar propuestas más creativas por metodologías tradicionales o tecnológicas, que son las que están ahora de moda” (5:5); “hay riesgo de que se perciba como una actividad artística y no como una herramienta histórica si no se explica bien” (33:6); “nos podemos encontrar con reticencias por parte del alumnado o las familias al adoptar enfoques no convencionales en lugar de métodos tradicionales” (39:5).

Con 12 citas, la subcategoría 2.5 “Falta de formación docente y el alumnado” (SC2.5) es la segunda subcategoría más citada: “considero que la dificultad de llevar esta práctica a mi futura aula puede venir por la falta de experiencia con este tipo de prác-

tica en el centro en que esté” (12:4). En este sentido, se hace referencia a la todavía vigente clase magistral en la mayoría de las aulas: “poca familiaridad del alumnado con metodologías innovadoras” (35:4); “necesitamos más formación, tiempo y valentía para cuestionar ciertas inercias del sistema educativo” (2:7).

Otra amenaza que perciben con 11 citas es el “acceso desigual a los recursos materiales y tecnológicos” (SC2.1): “puede haber limitaciones económicas respecto a algunos estudiantes en el aula, ya que el proyecto necesitaba de, al menos, un dispositivo electrónico para editar y otro para realizar fotografías, cosa que puede ser una traba si alguien del alumnado no tiene acceso económico para conseguir estos medios” (10:3). La preocupación no se circunscribe únicamente a los recursos del alumnado, sino a posibles carencias de los centros escolares, lo que afecta la igualdad de oportunidades.

Las subcategorías “complejidad de la temática” (SC2.2) e “implicación del alumnado” (SC2.4) reciben en mismo número de citas. La primera de ellas advierte de la dificultad que puede tener adaptar problemáticas actuales —migración, desigualdad, crisis climática— a niveles de primaria: “veo dificultad para implementar ciertos temas de manera didáctica con el alumnado de Primaria” (26:4). Los comentarios que registrados apuntan que se trata de un reto vinculado no tanto al contenido como a la necesidad de mediación pedagógica y contextualización. Atendiendo a la subcategoría SC2.4 muestran la importancia de diseñar actividades ajustadas a intereses y realidades del grupo clase para que el alumnado se muestre receptivo a implementar prácticas como esta: “aunque sean problemáticas que les tocan muy de cerca puede ser que a todos/as no les guste y sea necesario hacer cambios” (34:6).

Por último, la subcategoría 2.6 “resistencias socioculturales a abordar temas controversiales” tanto por parte de los centros, como de las familias, el profesorado o el alumnado recibe seis citas que anticipan tensiones de carácter ideológico, político o cultural: “posibles resistencias ante algunos temas socialmente sensibles en ciertos entornos educativos” (33:5); “algunos adultos, incluidos padres o incluso educadores, pueden estar más enfocados en los temas académicos tradicionales y pueden no estar dispuestos a priorizar proyectos relacionados con el medio ambiente” (15:9). Esta amenaza percibida resulta especialmente llamativa en tanto que la propia práctica realizada por el alumnado requería de la vinculación de los problemas sociales seleccionados con competencias de educación

primaria, mostrando la pertinencia, relevancia y necesidad de trabajar estas temáticas desde una perspectiva no solo ecosocial, sino también curricular.

3.3. Fortalezas

Esta es la categoría con mayor presencia en el análisis, con un total de 297 citas, distribuidas en seis subcategorías (tabla 6). En su conjunto, las reflexiones evidencian que el fotolibro constituye una experiencia de aprendizaje altamente significativa, tanto en términos competenciales como identitarios y éticos para la formación inicial docente.

Tabla 6. Registro de subcategorías y citas registradas en la categoría 3 “Fortalezas”.

Categoría	Subcategoría	Citas (n)
C3. Fortalezas	SC3.1. Aprendizaje significativo	40
	SC3.2. Aprendizajes adquiridos y desarrollo competencial	175
	SC3.3. Interdisciplinariedad	7
	SC3.4. Metodología	29
	SC3.5. Motivación	8
	SC3.6. Vinculación curricular y creativa	38

Fuente: elaboración propia

Una de las fortalezas más reiteradas es la conexión emocional y experiencial (SC.3.1 “Aprendizaje significativo”). El alumnado destaca que la propuesta: “me ha permitido conectar con las historias de una forma más dinámica y creativa” (2:11); “es una experiencia personal enriquecedora” (2:11). Además, valoran mucho el haber podido conectar la realidad próxima como punto de partida para conocer la historia: “utilizar ejemplos cercanos a la realidad de los niños hace que el aprendizaje sea más significativo y cercano” (15:13).

Relacionada con la subcategoría anterior, la subcategoría “aprendi-

zajes adquiridos y desarrollo competencial” (SC.3.2) es la que mayor número de citas ha recibido, con un total de 175. Dentro de ella destacan las citas vinculadas al desarrollo de múltiples competencias profesionales esenciales para la formación docente, como es la competencia digital: “He conseguido mejorar mis habilidades con los recursos tecnológicos” (10:8); la competencia artística y expresiva: “He mejorado mi creatividad e imaginación” (32:6); competencias de investigación y análisis: “Competencias en investigación, recopilación y análisis de datos” (29:9); y la conciencia crítica y ciudadana: “El aprendizaje histórico se convierte en un proceso de implicación emocional y ética (...)”

fomentando valores como la sostenibilidad y la igualdad” (2:14). De forma que se puede decir que, el alumnado reconoce haber adquirido un mayor pensamiento crítico y compromiso social, vinculando su formación con el futuro ejercicio docente.

Asimismo, las y los estudiantes valoran especialmente la articulación entre currículo y creatividad (SC3.6. “Vinculación curricular y creativa”), con 38 citas recibidas. El fotolibro les ha permitido trabajar contenidos históricos a través de lenguajes visuales y expresivos. Esta experiencia ha favorecido la producción de narrativas propias y la exploración de otros modos de comunicar el conocimiento, tal y como señalan quienes afirman haber “estimulado mi creatividad y mi capacidad de escritura relacionando texto e imagen para realizar una relación histórica” (28:7). De este modo, la propuesta se percibe como una vía eficaz para integrar contenidos académicos con prácticas artísticas, generando aprendizajes más profundos y conectados con la realidad.

En esta línea, la subcategoría 3.4. “metodología” (SC3.4) se percibe como un elemento clave de la fortaleza del proyecto. El enfoque activo, basado en la investigación de problemáticas próximas y en la toma de decisiones creativas, promueve la participación y la autonomía del alumnado. No es casual que destaquen que “lo más valioso de este proyecto ha sido su enfoque pedagógico” (9:4) o que este tipo de prácticas les permite “salir de la rutina” y vivir “una experiencia diferente dentro de la vida universitaria” (27:9). La innovación metodológica se convierte así en un motor de motivación y de desarrollo profesional.

Otra de las aportaciones señaladas es su carácter interdisciplinar (SC3.3), que posibilita establecer conexiones con diversas áreas de conocimiento y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, contribuyendo a un

enfoque competencial y globalizado del aprendizaje. Como expone una de las reflexiones, se trata de una propuesta en “conexión con otras áreas” (40:14). Este aspecto sugiere que el fotolibro podría convertirse en un recurso transferible a distintos contextos formativos dentro de la educación primaria.

Finalmente, destaca con fuerza la dimensión emocional del aprendizaje (SC3.5), entendida como un componente indispensable para la construcción de saberes con sentido. El alumnado reconoce que la experiencia artística les ha permitido implicarse personal y éticamente en los temas abordados: “aquello que no emociona, no deja huella” (13:3). Esta conexión afectiva con los contenidos favorece la toma de conciencia sobre la realidad ecosocial del entorno y contribuye al desarrollo de una identidad docente sensible y comprometida: “sembrar conciencia y humanidad en el aula de primaria” (25:6).

3.4. Oportunidades: proyección y potencial de la herramienta en contextos reales

La categoría “Oportunidades” reúne 132 citas, las cuales reflejan el potencial del fotolibro como herramienta didáctica aplicable y transferible al contexto escolar (tabla 7). A diferencia de las fortalezas, referidas a elementos ya consolidados en el proceso de aprendizaje, las oportunidades aluden a posibilidades futuras detectadas por el alumnado para su práctica docente.

Tabla 7. Registro de subcategorías y citas registradas en la categoría 4 “Oportunidades”.

Categoría	Subcategoría	Citas (n)
C4. Oportunidades	SC4.1. Aplicabilidad y replicabilidad	33
	SC4.2. Difusión	17
	SC4.3. Impacto metodológico	17
	SC4.4. Interdisciplinariedad	18
	SC4.5. Potencial crítico/ético	42
	SC4.6. Puesta en valor de la historia	5

Fuente: elaboración propia

Una de las oportunidades más destacadas (33 citas) es la capacidad del fotolibro para adaptarse a diferentes niveles, áreas y realidades escolares (SC4.1 “Aplicabilidad y replicabilidad”). El alumnado reconoce que este formato permite trabajar de forma flexible contenidos de historia, así como de otras áreas, consolidando su potencial como recurso habitual en primaria: “Se puede adaptar a los diferentes niveles educativos y a los contenidos curriculares” (7:17); “Aplicarse en centros educativos reales” (2:23).

De igual modo, encuentran como oportunidad difundir el Fotolibro (SC4.2) como material didáctico más allá del aula, ampliando el impacto educativo, en tanto que es replicable y adaptable en contexto de educación no formal e informal: “difusión en la comunidad local o los padres y familias” (3:13), así como puede facilitar la apertura de la escuela a “otros colegios y colaborar con instituciones dedicadas al medio ambiente, creando eventos comunes como ferias de reciclaje, competiciones de diseño de ciudades o concursos de superhéroes ecológicos” (15:21). Esta dimensión comunitaria refuerza la participación social del alumnado y la visibilidad de problemáticas ecosociales.

Además, el alumnado reconoce que el fotolibro ofrece una alterna-

tiva metodológica transformadora (17 citas), alineada con la educación competencial (SC4.3 “Impacto metodológico en la innovación docente”): “Motivadora, que permite trabajar contenidos desde la experiencia del alumnado” (5:17); “Me ha motivado a pensar en cómo incorporar este tipo de contenidos en mi futura práctica docente” (26:14). Por tanto, el recurso se percibe como una posibilidad de renovar las prácticas docentes, especialmente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Por otro lado, pero relacionado con lo anterior, la subcategoría 4.4. “Interdisciplinariedad” (SC4.4) ha obtenido 18 citas, en las que manifiestan el alto potencial didáctico de esta herramienta para articular distintos saberes: “Una experiencia significativa, comprometida y transformadora” (37:22). En esta subcategoría vuelven a subrayar el enfoque de aprendizaje holístico que obtienen a través del fotolibro, considerándola “como un puente entre arte, historia, lengua y competencias digitales” (39:12).

La subcategoría 4.5. “potencial crítico y ético” (SC4.5) es una de las oportunidades con mayor carga cualitativa (42 citas). El alumnado identifica el fotolibro como una vía para construir ciudadanía: “como futura maestra, me llevo una herramienta metodológica con la que pueda ayudar a mis alumnos y alumnas a ir más

allá, a hacerse preguntas y a buscar respuestas con sentido sobre la historia y el mundo en el que vivimos” (6:17); y a fomentar sensibilidad social: “llevando esta práctica al aula podemos conseguir crear seres humanos más conscientes, más humanizados, que se preocupen por el futuro del planeta e, indirectamente, del suyo propio” (29:15). Incluso algunas citas apuntan a que este recurso no solo enseña historia, sino que personalmente, le ha transformado la forma de relacionarse con el mundo: “he puesto en valor mi formación como futura docente: refuerza mi perfil con sensibilidad social, pensamiento crítico y capacidad creativa” (30:10).

Por último y con menos presencia (5 citas), la subcategoría 4.6. “puesta en valor de la historia como conocimiento social” (SC4.6) recoge aquellas citas en las que el alumnado destaca la oportunidad de reformular la enseñanza de la historia para conectarla con la vida: “la historia pueda ser el hilo conductor en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios” (5:26). No obstante, que sea la subcategoría menos citada no quiere decir que es la que tiene menos presencia en el análisis; recordemos que a lo largo de todo este epígrafe de resultados la mayoría de las citas recogidas en las distintas subcategorías de manera indirecta hacía alusión a esta idea.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos refuerzan la potencialidad del fotolibro como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado, especialmente para la alfabetización visual, histórica y ecosocial. Este hallazgo se alinea con la investigación basada en las artes (ABR), que reconoce la práctica artística como forma legítima de producción de conocimiento (Barone y Eisner, 2012; Rolling, 2013) y como dispositivo para la transformación personal y social (Hernández, 2015).

Las fortalezas identificadas evidencian que el estudiantado vivió la

experiencia como un aprendizaje significativo, en coherencia con el constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1978) y el aprendizaje situado (Ausubel, 2002 y Sullivan, 2010). La integración de emociones, pensamiento crítico y creatividad confirma el papel del arte como herramienta cognitiva, capaz de activar procesos de pensamiento divergente y relacional (Efland, 2002), así como de favorecer una comprensión experiencial del pasado (Ponsoda y Lucas, 2024).

El desarrollo competencial observado coincide con investigaciones previas que subrayan la capacidad de las metodologías artísticas para mejorar competencias digitales, comunicativas y ciudadanas en el futuro profesorado (Estepa y Delgado-Algarra, 2021; Bejarano-Coca, 2024). Además, el enfoque interdisciplinar del fotolibro responde al modelo de enseñanza competencial promovido por los currículos actuales y la agenda 2030, especialmente en lo referente a la promoción de la sostenibilidad y la justicia social (Raquejo y Perales, 2022).

De igual manera, la perspectiva ecosocial desarrollada por el alumnado coincide con el enfoque socio-crítico de la enseñanza de las ciencias sociales, que enfatiza la formación de ciudadanías críticas, informadas y comprometidas con su entorno (Gómez-Carrasco y Miralles, 2015). El hecho de que los estudiantes logren establecer relaciones entre problemáticas actuales y procesos históricos demuestra la pertinencia del fotolibro para fomentar la conciencia temporal y la interpretación histórica compleja (Tilak *et al.*, 2023).

Al analizar las debilidades y amenazas, se observa una tensión habitual en contextos universitarios: la distancia entre discursos pedagógicos innovadores y la hegemonía de prácticas transmisivas todavía presentes en la formación inicial docente. Estudios recientes destacan estas resistencias institucionales en la incorporación de metodologías

creativas en primaria (Sullivan, 2010). Asimismo, las dificultades en alfabetización visual e histórica señalan la necesidad de reforzar en los planes de estudio la formación en lectura y producción crítica de imágenes, como propone Mesías-Lesmas (2019).

Esta investigación confirma que las emociones y la experiencia estética son catalizadoras del pensamiento histórico, contribuyendo a aprendizajes más profundos y duraderos (Eisner, 2004; Rolling, 2013). Además, la apertura a temáticas sensibles refuerza la dimensión ética y comunitaria del aprendizaje artístico, en sintonía con la pedagogía crítica de Giroux (2011), orientada a la transformación social.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Badger, G. (2010). *The genius of photography: How photography has changed our lives*. Bloomsbury.
- Bejarano-Coca, D. C. (2024). Introducción a la práctica artística como investigación: Un método de activación de procesos educativos para el desarrollo académico y colectivo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 639-648. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.92992>
- Colás, M. P., & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa* (2.ª ed.). Alfar.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. (2004). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Estepa, J., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. REIDICS. *Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, C. J., & Martínez, P. M. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Marín, R. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. En Roldán, J. y Marín, R. (Eds). *Metodologías artísticas de investigación en educación*, 14-39. Aljibe.
- Mesías-Lesmas, J.M. (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 13, 74-104. <http://hdl.handle.net/2183/24689>
- Parr, M. & Badger, G. (2004). *The photobook: A history* (Vol. 3). Phaidon Press.
- Ponsoda, S.; Lucas Palacios, L. (2024). Una mirada al patrimonio: una acción educativa en el museo. *Cabás*, 31, 172-185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Raquejo, A., & Perales, M. (2022). *Educación ecosocial: otras maneras de pensar, hacer y sentir*. Plaza y Valdés.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-based*

research primer. Peter Lang.

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts (2nd ed.)*. SAGE Publications.

Tilak, S., Glassman, M., Lu, M., Wen, Z., Pelfrey, L., Kuznetcova, I., & Nagpal, M. (2023). Investigating social studies teachers' implementation of an immersive history curricular unit as a cybernetic zone of proximal development. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2171183>

Thuy, T. T. H. (2017). Reading Images: The grammar of visual design. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(6). <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4217>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.