

---

**Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación**  
**Beyond the text. Using visual resources as a methodological strategy in education and social sciences**

<sup>1</sup>Moisès Esteban-Guitart,<sup>1</sup>Maria Pallisera,<sup>1</sup>Judit Fullana y <sup>2</sup>Mariona Gifre  
<sup>1</sup>*Institut de Recerca Educativa. Universitat de Girona.*  
<sup>2</sup>*Departament de Psicologia. Universitat de Girona.*

---

**RESUMEN**

Tradicionalmente, la transcripción de entrevistas, ya sea individuales o grupales, constituye, con frecuencia, el material empírico básico para llevar a cabo estudios cualitativos en ciencias sociales y de la educación. Sin embargo, la utilización de estrategias visuales (dibujos, fotografías, videos) se ha convertido en las últimas décadas en un recurso metodológico especialmente sensible y adecuado para aquellas personas que, por distintas razones, no tienen un nivel lingüístico o comunicativo desarrollado. Este es el caso, por ejemplo, de niños y niñas, personas de origen extranjero con poca competencia en la lengua de la sociedad de destino o de algunas personas con discapacidad intelectual. El objetivo de este artículo es describir e ilustrar la utilización metodológica de recursos visuales, así como discutir sus posibilidades, a partir de ejemplos de su uso desarrollados en tres investigaciones socioeducativas.

*Palabras clave:* investigación cualitativa, métodos visuales, elaboración de gráficos, investigación basada en el arte, investigación participativa, métodos sensoriales de investigación.

**ABSTRACT**

Traditionally, the transcription of interviews, either individual or group, has become the basic empirical material to conduct qualitative studies in social sciences and education. However, in the last few decades, the use of visual strategies (drawings, photographs, videos) has become a methodological resource, particularly sensitive and suitable for those people who do not have a level or communicative language developed for whatever reason. This is the case of children, people of foreign origin with less competence with the language of the society of destination or people with intellectual disabilities, for example. The objective of this article is to describe and illustrate the use of methodological visual resources within the framework of three research projects. We discuss the advantages and disadvantages of the use of these strategies through experience with the projects that are described and illustrated in this article.

*Keywords:* qualitative research, visual methods, Graphics elicitation, arts-based research, participatory research, sensory research methods.

---

Contacto

moises.esteban@udg.edu

---

## **1.- Introducción**

Tradicionalmente la “palabra escrita”, entendida como transcripción de entrevistas individuales o grupales (por ejemplo grupos de discusión), se ha convertido en el material empírico básico al plantear una investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación (Patton, 1990; Seidman, 2013). Ratner (1997, 2013), por ejemplo, en su propuesta de metodología cualitativa en el ámbito de la psicología cultural, propone un procedimiento de análisis de datos basado en la documentación a partir de entrevistas, cartas y diarios. Al igual que otras aproximaciones en investigación cualitativa se obvia la utilización de registros visuales como fotografías, imágenes, dibujos o gráficos producidos por los propios participantes.

Una excepción de esta tendencia es la aproximación multimetodológica desarrollada por Bagnoli (2004, 2009, 2012; Prosser & Bagnoli, 2009). Bagnoli, a propósito del estudio de la construcción narrativa de la identidad en personas procedentes de Italia que viven en Inglaterra, propone la combinación de técnicas narrativas como la entrevista en profundidad y el diario personal, con otros recursos visuales como un dibujo identitario y una fotografía del participante. Se trata de un enfoque participativo en el que a lo largo de una semana los participantes, convertidos en co-investigadores, aportan narrativas identitarias bajo distintas modalidades de presentación y evocación (Bagnoli, 2004). Según Bagnoli (2009) se trata de superar el uso exclusivo de las entrevistas en profundidad en investigación cualitativa hacia estrategias, planteadas como complementarias, que permitan al participante expresar lo que en palabras podría ser más difícil de evocar.

A pesar de que los métodos visuales no son una novedad en ciencias sociales y de la educación, es cierto que en las últimas décadas ha surgido un nuevo interés en el desarrollo y utilización de lo que la literatura llama “Sensory research methods” (Mason & Davies, 2009) o “Arts based research” (Finley, 2008).

Estas estrategias están especialmente indicadas para personas que tienen dificultades en la comprensión y producción lingüística, por ejemplo, en el caso de niños y niñas en proceso de adquisición del lenguaje, personas de edad avanzada, personas de origen extranjero que están aprendiendo la lengua de la sociedad de destino o incluso personas con discapacidad intelectual o dificultades de producción-expresión lingüística.

Además, se trata de metodologías sensibles al mundo virtual en el que a través de Internet se mezclan, producen y comparten, como actividad cotidiana para muchas personas, productos narrativo-visuales como vídeos, fotografías o documentos gráficos (Fielding, Lee & Blank, 2008; González-Patiño & Esteban-Guitart, 2014).

De esta manera, la utilización de documentos gráficos varios creados por los propios participantes en la investigación permite implicarles en el proceso de recogida de datos, aumentando su participación (más allá de lo que permite una conversación con un investigador/a normalmente desconocido/a). Es decir, para algunas personas puede ser más motivador y creativo elaborar un producto visual (realizar una fotografía y compartirla, por ejemplo) que no sentarse y escuchar-hablar.

A estas ventajas, un análisis de la literatura revela otras potenciales fortalezas de la utilización de recursos visuales en investigación cualitativa. Según distintos autores, no todos los significados, emociones y expresiones pueden fácilmente expresarse con palabras (Bagnoli, 2009; Eisner, 2008; Finley, 2008; Kearney & Hyle, 2004). La utilización de fotografías, dibujos, mapas o gráficos producidos por los propios participantes, ofrece un registro o tipo de mirada distinta de la que proporcionan los

textos orales o escritos, ya que permiten representaciones más concisas de los elementos clave de la experiencia de los participantes (Bagnoli, 2009; Harper, 2002; Keats, 2009; Mitchell, 2011; Pink, 2006; Prosser y Loxley, 2008). En esta misma línea, Prosser & Bagnoli (2009) argumentan que el carácter ambiguo de las imágenes permite evocar distintas perspectivas o respuestas por parte de los participantes obteniendo, en algunos casos, informaciones más holísticas y complejas que simplemente con un texto escrito.

Es importante destacar aquí que en una representación o producción gráfica, como un dibujo, el producto es al mismo tiempo un proceso (Guillemín, 2004). Es decir, mientras la persona dibuja está construyendo conocimiento y significados sobre sí misma, así como sobre el dibujo. Conocer cómo se construye el dibujo nos informa sobre cómo la persona se ve a sí misma y ve el mundo en un lugar y un momento determinados (Pallisera, Fullana, Puyalto & Vilà, 2016). Lo que nos lleva a sugerir que artefactos como los dibujos, u otros sistemas de representación externa (Martí, 2003), pueden llegar a tener una función epistémica al convertirse en un medio de pensamiento, aprendizaje e incluso cambio cognitivo (Van Meter & Garner, 2005).

No obstante, la utilización de “estímulos visuales” no se defiende como exclusivo. En este sentido, y en la línea de la multimetodología autobiográfica de Bagnoli, distintos autores destacan el potencial que tiene el uso de los métodos visuales en combinación con otros métodos como una entrevista en profundidad (Harper, 2002; Keats, 2009; Leitch, 2008; Lemon, 2006). En particular, el uso de fotografías tomadas por los participantes en una investigación, conjuntamente con una entrevista en base a dichas fotografías, resulta útil para evocar recuerdos, vivencias, sentimientos, emociones y experiencias. La mezcla de lo visual (“la fotografía”) y lo narrativo (“la entrevista”) permite crear relaciones bidireccionales entre distintas producciones visuales y narrativas de los participantes, lo que ensancha los procedimientos tanto de recogida de datos como de expresión de vivencias y opiniones (Pallisera, Puyalto, Fullana, Vilà & Martín, 2015).

Tomando en concreto un recurso visual o gráfico como es el “**dibujo identitario**” –que se explicará e ilustrará en el siguiente apartado–, Bagnoli (2009) reconoce ventajas e inconvenientes de su uso. Las ventajas o aspectos positivos son: a) permite propiciar la reflexividad en los participantes, b) puede ser un facilitador del diálogo con el investigador (actuando como estrategia para “romper el hielo”) y, finalmente, c) al ser una imagen, tiene potencialmente un gran poder evocativo, facilitando e incluso liderando la explicación mediante palabra oral o escrita. Sin embargo, la autora también destaca algunas dificultades potenciales asociadas al dibujo identitario. Algunos participantes pueden no sentirse cómodos con el carácter personal y abierto de la técnica -al fin y al cabo, como veremos, supone representarse a uno/a mismo/a, y ello conlleva dar a conocer aspectos vinculados a la privacidad-. Además, el análisis de una imagen, como un dibujo identitario, requiere de algún sistema de categorías para realizarse ya que puede ser una tarea de enorme complejidad y dificultad.

Teniendo todo esto en mente, el objetivo de este artículo es describir e ilustrar la utilización de recursos visuales en investigación cualitativa en tres ejemplos, cada uno de ellos correspondiente a un proyecto de investigación distinto. En el primero de ellos, el objetivo principal es **describir y analizar el desarrollo de la identidad de personas de distinta edad mediante la técnica del dibujo identitario**. El segundo proyecto consiste en un programa de investigación-acción que persigue el objetivo de **mejorar el rendimiento académico a partir de la mejora de las relaciones familia y escuela**. En la adaptación de dicho programa, conocido como “funds of knowledge”, se han introducido recursos visuales como el anteriormente citado dibujo identitario, el círculo

significativo y la recolección de fotografías. Finalmente, en el tercer proyecto se ilustra la **utilización de métodos visuales en un proyecto sobre la transición a la edad adulta de jóvenes con discapacidad intelectual** en el que ellos narran sus vivencias y puntos de vista. En las dos primeras investigaciones, los métodos visuales se utilizan como fuente de datos mientras que en el tercero se utilizan estos métodos como una estrategia para favorecer la expresión de las vivencias de los participantes en un contexto de entrevistas y grupos focales.

## **2.- Ejemplo 1: La utilización del dibujo identitario para describir y analizar el desarrollo de la identidad humana**

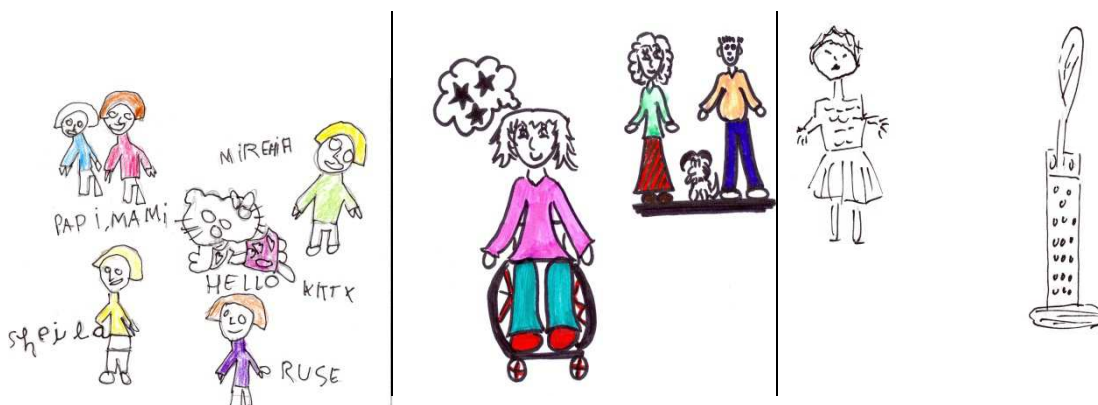
La tarea o técnica del “dibujo identitario” fue diseñada originariamente por Bagnoli (2004), a quién ya hemos hecho referencia, a propósito de su tesis doctoral que tenía el objetivo de estudiar la construcción dialógica y narrativa de jóvenes inmigrantes. La instrucción original era: “I would like you to show me on this paper who you are at this moment in life... and to add also the people and things that are important to you at this moment in life” (Bagnoli, 2004, p. 7). Se trata de una técnica proyectiva que, sin utilizarse desde el marco de la teoría psicoanalítica, ejemplifica la llamada “investigación basada en el arte” (Finley, 2008). Es decir, la investigación parte de elaboraciones creativas de los propios participantes sobre una temática concreta, en este caso sobre la concepción o visión que tiene una persona sobre sí misma, y aquello que para él o ella es importante y significativo.

En el marco de un proyecto más amplio dedicado al estudio de los mecanismos psicosociales implicados en la construcción narrativa de la identidad, adoptamos esta técnica o recurso metodológico en un diseño doble: transcultural y transversal es decir, para comparar el dibujo identitario en personas de distintas culturas o realidades socioculturales (Esteban-Guitart & Vila, 2010, Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Perera & Bastiani, en prensa), así como para comparar el dibujo identitario en personas de una misma cultura pero de distintas edades o en distintos momentos del ciclo vital (Gifre, Monreal-Bosch & Esteban-Guitart, 2011).

En el caso del estudio transversal, se trataba de utilizar, por vez primera con personas de distinta edad, la técnica del dibujo identitario para, mediante un análisis de contenido temático, contrastar los dibujos en distintos períodos del desarrollo humano. A saber: 1) la niñez o infancia -de los 5 a 11 años de edad-, 2) la adolescencia -de los 12 a los 17 años-, 3) la adultez emergente -de los 18 a los 29 años de edad-, 4) la adultez -de los 30 a los 64 años- y, finalmente, la vejez, a partir de los 65 años de edad. Por supuesto se trata de un desglose arbitrario que respondía a criterios culturales, y en este sentido, es convencional (Gifre, Monreal-Bosch & Esteban-Guitart, 2011). Por lo que respecta a la niñez o infancia, se considera desde los 5 años debido a que los participantes con menor edad fueron niños y niñas de 5 años. Se establece un límite alrededor de los 11 años, momento en el que suele empezar la pubertad y por eso se sitúa dicho cambio biológico como inicio del grupo adolescente. El grupo “adultez emergente” (“emerging adulthood” en inglés) corresponde al período evolutivo identificado por Arnett (2000) que comprende adolescentes y jóvenes de los 18 a los 29 años de edad. Finalmente, se considera y separa la adultez y la vejez a partir de la media de edad aproximada de jubilación en España, los 65 años de edad.

En cualquier caso y, para los fines de este artículo, lo que nos interesa es resaltar la utilización del “dibujo identitario” en personas de distinta edad (de los 5 a los 89 años de edad, para ser más precisos).

La adaptación que se propuso de la técnica consistía en solicitar, en primer lugar, información sociodemográfica: ciudad/pueblo, clase socioeconómica, sexo y edad. En los participantes de menor edad en el estudio, la administración se realizaba conjuntamente con la supervisión y ayuda de algún adulto (padre/madre, tutor, maestro/a). En segundo lugar, los participantes respondían a la pregunta: “¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, las cosas y personas que para ti son más importantes, más significativas, en este momento”. En el caso del grupo de participantes con menor edad se sustituía la frase “que para ti son más importantes, más significativas, en este momento”, por “que para ti te gusten más, sean más importantes, en este momento”. Finalmente el entrevistador invitaba al participante a explicar el contenido de su dibujo.



**Figura 1.** Ejemplos de dibujos identitarios realizados por personas de distinta edad.

En la Figura 1 aparecen tres ejemplos de “dibujos identitarios” elaborados por tres chicas. En el primer caso, dibujo de la izquierda, se trata de una representación hecha por una niña de 5 años. El dibujo central de la figura lo realizó una joven de 24 años y, finalmente, el dibujo de la derecha de la imagen una mujer de 79 años.

Con el objetivo de analizar el material empírico, en este caso las producciones de los participantes (un total de 75 dibujos), se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar se compararon los dibujos en función de si la descripción identitaria era “concreta” o “abstracta”. Por concreta se entiende la descripción directa a partir de rasgos físicos, personas significativas y/o los ámbitos de actividad que para son significativos para cada uno. Por ejemplo, se categorizaría un dibujo como concreto cuando aparece dibujada la persona, con sus rasgos físicos (pelo, etc.), con otras personas y/o menciona actividades que le gusta o que realiza: dibujar, comprar, etc. En este sentido, el caso del dibujo de la niña de 5 años y de la joven de 24 serían ejemplos de dibujos concretos, especialmente el primero. En ambos casos las protagonistas se dibujan con sus personas significativas, entre las que aparece la familia.. En el caso de la niña de 5 años aparece, además, su maestra, algunos amigos/as y la “hello kitty”. En el dibujo de la joven de 24 años, no obstante, aparece un elemento abstracto, las

estrellas, que simbolizan, según contó, sus sueños y aspiraciones hacia el futuro. Este carácter abstracto se observa también en el dibujo de la mujer de 79 años que representa la muerte a través de una vela. En este caso la entrevistada se comparó con una vela que se va apagando y lo que significa es que la muerte se aproxima. En ambos ejemplos destaca la presencia de un elemento (por ejemplo la “vela”) que evoca o representa una determinada realidad o significado (en este caso la “muerte”). La relación no es directa como ocurre en los dibujos concretos dónde el significado de lo que se expresa se contiene en el objeto representado.

Otra categoría analítica utilizada fue la de “positivo” frente a “negativo”. Se codificaba el dibujo como positivo cuando destacaba una visión optimista, alegre de uno mismo o una misma, mientras que un dibujo era codificado como negativo cuando aparecían aspectos perjudiciales, dañinos. Es decir, si una persona expresaba una autodefinición satisfactoria del tipo “me he dibujado con la gente que quiero y estoy feliz” se consideraba “positivo”, mientras que si una persona resaltaba aspectos nocivos “estoy agobiado, tengo problemas en el trabajo”, entonces se consideraba “negativo”. En caso de que el dibujo y la información del mismo no aportaran información en relación a estas categorías se consideraba la autodefinición “neutra” en el sentido de que no se podía apreciar si era “positiva” o “negativa”. Esta categoría se introdujo dado que investigaciones previas han sugerido que en la adultez hay una visión más realista e incluso más pesimista de la vida en comparación con la adolescencia y la infancia (Arnett, 2007).

Otro procedimiento de análisis de los datos consistió en un análisis de contenido de los dibujos a partir de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). En este caso la pregunta para llevar a cabo el análisis fue: ¿qué contenidos aparecen en los dibujos? A partir del análisis, codificación, de los dibujos identitarios emergieron (se identificaron) un total de 10 categorías o respuestas temáticas posibles que permitían hacer un análisis de contenido de las producciones de los participantes. Estas categorías fueron:

- Amigos/as (cuando en el dibujo aparecían amigos o amigas del participante);
- Pareja (cuando se hacía referencia a la pareja);
- Rasgos de personalidad (cuando la definición incorporaba rasgos psicológicos como la introversión o la extroversión);
- Rasgos físicos (cuando se mencionaba o representaban las características físicas del participante, por ejemplo color de pelo);
- Aficiones (cuando se hacía referencia a actividades, hobbies);
- Actividades cotidianas (cuando se mencionaban actividades realizadas en el día a día);
- Futuro (cuando se proyectaba quién uno le gustaría ser o se ve siendo en el futuro);
- Entorno laboral (cuando aparecía el contexto profesional);
- Muerte (cuando se mencionaba la muerte);
- Espiritualidad (cuando el protagonista identificaba la religión o aspectos vinculados al sentido de la vida).

El análisis de los dibujos identitarios se hizo mediante las categorías descritas anteriormente. Por una parte se codificaron los dibujos según si eran concretos, abstractos, positivos y negativos. Cuando no se estaba seguro se utilizaba la categoría neutro, a pesar que solamente se utilizó en 7 de los 75 dibujos identitarios disponibles. En relación a las categorías temáticas descritas anteriormente, se consideraba la más

relevante en el dibujo y en la explicación del participante. De modo que a cada una de las 75 personas participantes se le asignó una categoría que resumía el contenido del dibujo y la explicación del mismo.

Los resultados mostraron que los participantes de 5 a 11 años de edad se dibujaban con su familia, principalmente, y amigos/as, así como con las aficiones o actividades que les gustaba hacer. Se trataba de dibujos concretos y positivos ya que no destacaban aspectos negativos vinculados a su vida o identidad. En el caso de los adolescentes y adultos emergentes destacaba el hecho de que aparecía, como en el ejemplo de la figura 1 (el dibujo central), la mención al futuro. La instrucción era la misma, se solicitaba que se definieran en este momento de su vida; no obstante, los adolescentes y jóvenes incorporaban en su visión de presente la proyección de su futuro. En este sentido se muestra un elemento de abstracción que no había aparecido antes. También se identificó como elemento crítico en la definición la mención a “rasgos de personalidad” –“me considero extrovertido/introvertido”, etc.- aspecto que no aparece cuando se administra la tarea en culturas más colectivistas como es el caso de comunidades indígenas de Chiapas (Esteban-Guitart, 2010; Esteban-Guitart & Vila, 2010). Además de la presencia también de los miembros de la familia, los dibujos de los participantes adultos destacaron por la presencia de juicios o visiones negativas en relación a sus vidas (por ejemplo, alusión a problemas laborales. Finalmente, en el caso de los participantes de mayor edad aparecía la muerte, como se ha descrito anteriormente, y también la familia. De hecho, la familia fue la categoría que más veces apareció y la única que lo hizo en todos los tramos o secciones de edad.

En relación al diseño transcultural (Esteban-Guitart & Vila, 2010; Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Perera & Bastiani, en prensa) y, con el objetivo de examinar la naturaleza cultural de la identidad humana, se aplicó el “dibujo identitario” a personas de un contexto rural-tradicional (indígenas de Chiapas, México), de un contexto urbano-occidental (estudiantes universitarios de una universidad española), así como de un contexto urbano-rural (indígenas de Chiapas que provenían de un contexto rural pero que habían proseguido con estudios universitarios superiores y vivían en un contexto urbano). En un estudio participaron 18 jóvenes, 11 chicas y 7 chicos, de entre 20 y 21 años (Esteban-Guitart & Vila, 2010) y en otro trabajo más reciente participaron 72 jóvenes de entre 19 y 29 años, 43 de las cuales eran mujeres y 29 hombres (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Perera & Bastiani, en prensa).

Los resultados también se analizaron a partir de un análisis de contenido y muestran, entre otras cosas, una relación del carácter abstracto en los dibujos de los jóvenes que tienen estudios superiores, así como la prevalencia de aspectos individuales (mención a rasgos de personalidad como, por ejemplo, soy inteligente, tímido, etc.) frente a sociales (mención a grupos nacionales, religiosos, entre otras categorías socioculturales) por parte de los estudiantes del contexto urbano-occidental. En el caso del grupo “rural-urbano” se situarían entre los perfiles dibujos concretos y colectivistas (prototípico del grupo “rural-tradicional”) y dibujos abstractos e individualistas (más propios del grupo “urbano-occidental”) (para más detalles ver Esteban-Guitart & Vila, 2010; Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Perera & Bastiani, en prensa).

En el ejemplo que describimos a continuación se vehicula la utilización de la misma técnica, el dibujo identitario, pero en este caso en un programa de investigación-acción.

### **3.- Ejemplo 2: Recursos visuales para la mejora de la práctica educativa. Desarrollos del programa de investigación-acción “fondos de conocimiento”**

El programa de investigación-acción “fondos de conocimiento” surge en Estados Unidos de América (Tucson, Arizona) alrededor de la década de los 80 del siglo XX. Su propósito fundamental es contextualizar la práctica educativa escolar mediante la creación de actividades didácticas y unidades curriculares más significativas para el alumnado. Es decir, se espera transformar la práctica escolar con el objetivo de conectar el currículum con las formas de vida y experiencias significativas del alumnado y sus familias (McIntyre, Rosebery & González, 2001).

Con este fin se conciben las familias como recursos intelectuales estratégicos susceptibles de utilizarse con propósitos educativos. Específicamente, el programa persigue tres objetivos:

1. Mejorar el rendimiento escolar del alumnado con pobre desempeño académico y con riesgo de exclusión social;
2. Realizar innovaciones didácticas y curriculares a partir de la incorporación y utilización, con fines educativos, de los fondos de conocimiento identificados por parte de los docentes;
3. Mejorar las relaciones familia y escuela a través de la creación de relaciones de confianza y colaboración en aquellas situaciones donde exista discontinuidad, es decir, donde no haya intercambio, haya desconocimiento, entre las familias y los docentes (González, Moll & Amanti, 2005).

Para materializar estos tres propósitos, los docentes participan en un “grupo de estudio” (Moll, 2014) a través del cual se familiarizan con la aproximación de los fondos de conocimiento, adquiriendo las herramientas metodológicas para realizar las visitas a los hogares de los alumnos que tienen peor desempeño escolar. Los “grupos de estudio” están formados por los docentes que deciden participar en el programa, así como los investigadores de la universidad, y se conciben como una estructura de apoyo que permite acompañar todo el proceso de implementación del programa: a) familiarización con las bases teóricas y metodológicas de la aproximación fondos de conocimiento, b) proceso de realización de las visitas a los hogares de los alumnos, c) creación de actividades didácticas a partir de los fondos de conocimiento identificados (Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, 2015).

En las visitas que realizan los docentes a las familias, no se reproduce el modelo tradicional de las “tutorías” dónde el docente (“experto”) informa sobre el rendimiento escolar del alumno-hijo a los padres/madres. Más bien, se transmutan estas relaciones de poder. El docente visita el hogar de la familia con el propósito de documentar aquellas habilidades, destrezas, saberes, conocimientos que el nicho familiar tiene. En este sentido se entiende por *fondos de conocimiento* aquellos “cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47). Pueden ser conocimientos vinculados a la jardinería, la construcción, la venta y alquiler de coches, competencias multilingües, prácticas religiosas o cualquier destreza derivada de las prácticas comunitarias y socioculturales de las familias. En este sentido se parte de un presupuesto positivo: las familias son competentes, más allá de su diversidad estructural, lingüística, religiosa, económica. Con ello se pretende superar el llamado paradigma del déficit según el cual determinadas familias de origen inmigrante padecen/muestran particulares déficits (lingüísticos, culturales, económicos) que obstaculizan el rendimiento escolar de los niños y niñas (Esteban-Guitart & Moll, 2014).



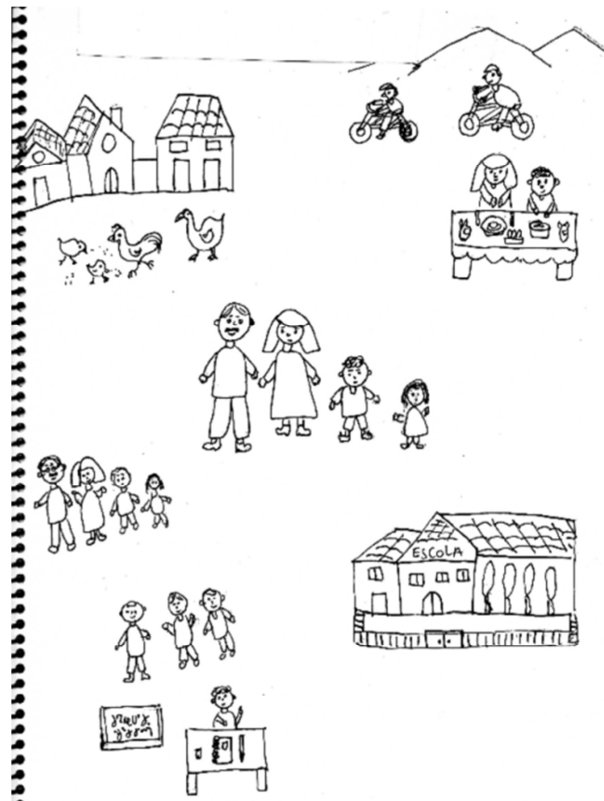
El procedimiento fundamental para identificar y documentar estos específicos fondos de conocimiento ha sido realizar entrevistas en profundidad. En concreto, en el proyecto original desarrollado en Arizona, se realizan tres visitas por familia entrevistada que desarrollan tres modelos-guiones de entrevista en profundidad alrededor de las rutinas familiares, el uso de las lenguas, las prácticas educativas y de alfabetización o la historia laboral de la familia (González, Moll & Amanti, 2005).

Bajo esta orientación, se desarrolló un proyecto en el contexto de distintas escuelas públicas de Catalunya con el objetivo de implementar y desarrollar dicha metodología de trabajo. Sin embargo, a diferencia del proyecto original, y siguiendo la aproximación multimetodológica de Bagnoli, anteriormente mencionada, se incorporaron distintas técnicas visuales para documentar los particulares fondos de conocimiento de los estudiantes y sus familias (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Saubich & Esteban-Guitart, 2011). Específicamente, entre otros procedimientos, se utilizó el dibujo identitario, anteriormente descrito (Esteban-Guitart, Oller & Vila, 2012).

El dibujo identitario, fue usado para documentar aquello que para la persona (el estudiante y/o los miembros de su familia) constituyen aspectos significativos, inscritos en sus aficiones y prácticas de vida. Con ello se esperaba documentar conocimientos previos, así como aquello que para la persona tiene sentido, con el objetivo de introducirlo y vincularlo al contenido y práctica educativa escolar. Se pretendía, con ello, establecer puentes entre el currículum y las formas de vida del estudiante y su familia, así como contextualizar la acción educativa para que fuera más significativa para el alumno. Un estudiante, por ejemplo, que tiene conocimientos espontáneos, intuitivos, familiares, alrededor de las vacas (debido a que sus padres tienen una granja, por ejemplo) podrá comprender, de una manera muy especial, la noción científica de “mamífero” si es capaz de vincular dicho concepto con su práctica cotidiana y conocimientos previos en relación a las vacas. Es un ejemplo de lo que se ha llamado “enseñanza basada en la cultura” ya que las prácticas, conocimientos y destrezas familiares se convierten en el engranaje a partir del cual vertebrar los contenidos escolares (McIntyre, Kyle & Rightmyer, 2005).

Derivado del proyecto de implementación de la aproximación de los fondos de conocimiento en el contexto catalán, dónde alrededor de un 15% de la población escolar es de origen extranjero, Jovés, Siqués & Esteban-Guitart (2015) ilustran el diseño de una unidad didáctica a través de los fondos de conocimiento detectados en un alumno y su familia, siendo el “dibujo identitario” una de las estrategias utilizadas al respecto. La experiencia se ubica en una escuela pública del Alto Ampurdán en la provincia de Girona, Catalunya (España). En concreto, la localidad contaba con unos 12 mil habitantes, y la escuela recibía alumnado de 3 a 12 años, siendo diversa la procedencia cultural y económica de las familias. En el año académico 2013-14, cuando se desarrolla la experiencia, la escuela tenía un 40% de población de origen inmigrante y de clase socioeconómica mediana-baja. Más específicamente, la clase donde se desarrolló la experiencia era de segundo curso (niños y niñas de 7 años de edad) de los cuales 14 de un total de 24 tenían el catalán (9) o español (5) como lengua materna, mientras que 10 eran de origen extranjero (5 procedían de Marruecos y tenían el bereber de lengua materna, 1 de Gambia, 1 de la China, 1 de Bolivia, 1 de Rumanía y 1 del Ecuador). Ante este contexto y escenario multicultural, el docente eligió a un alumno de origen Marroquí, con dificultades en el desempeño escolar que era “representativo” del número relativo de personas procedentes de Marruecos tanto en la clase como en el centro escolar.

Con el objetivo de complementar las visitas y las entrevistas en profundidad con el núcleo familiar (compuesto por padre, madre y dos niños de 7 y 4 años de edad), el docente incorporó técnicas visuales como el “dibujo identitario”. En este sentido, en la Figura 2 se puede observar el dibujo identitario realizado por el niño de 7 años de edad en el que aparece, en el centro con su familia, rodeado de actividades significativas para él: la escuela (parte inferior y derecha del dibujo), cocinar con su madre (parte superior derecha de la imagen), ir en bicicleta con su padre (parte superior del dibujo) y visitar la granja dónde trabaja su padre (parte superior del dibujo a mano izquierda) (ver Figura 2).



**Figura 2.** Dibujo identitario de un alumno de 7 años de edad.

El docente, tras las visitas y análisis realizados, identificó fondos de conocimiento vinculados a la agricultura (derivados de la profesión del padre quién trabajaba en una granja), religión (practicantes del Islam), competencia multilingüe (los padres hablan bereber, árabe y español), la cocina (derivado de la madre quién mezcla cocina marroquí con mediterránea) y la reparación de electrodomésticos (habilidad que tiene el padre de la familia derivado de experiencias profesionales anteriores). Estos fondos de conocimiento son además fondos de identidad ya que el hijo de 7 años incorpora algunos de ellos en el dibujo identitario que realiza, en particular la cocina y las visitas a la granja con su padre.

A partir de esta documentación de prácticas y saberes, de origen familiar y comunitario, el docente diseñó una unidad didáctica para segundo curso de primaria en el área de ciencias sociales y naturales alrededor de los “animales de granja”. Algunos de los objetivos académicos propuestos fueron: aprender la distinción entre animales ovíparos y vivíparos, clasificar los animales según lo que comen (herbívoros, carnívoros, omnívoros), descubrir los beneficios y productos obtenidos de los animales

de granja o adquirir vocabulario relacionado con los animales de granja. Por ello se proyectó una visita a la granja del padre del alumno/compañero de clase, una sesión en que la madre hace un taller de cocina con productos de la granja (concretamente el taller es sobre galletas) y otras actividades que tenían el objetivo de vincular la escuela y la familia con el propósito de contextualizar el currículum, en este caso de ciencias sociales y naturales (Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, 2015).

En este caso se trata de un ejemplo educativo de la utilización del “dibujo identitario” por parte del docente como recurso para realizar innovaciones didácticas educativas poniendo en relación los saberes y experiencias previas de los alumnos y sus familias, el alumno entrevistado, con los contenidos científicos del currículum escolar.

#### **4.- Ejemplo 3: La aplicación de fotografías y dibujos para potenciar las narrativas de jóvenes con discapacidad intelectual en una investigación sobre transición.**

La transición a la vida adulta constituye uno de los más complejos retos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual, tanto por los nuevos desafíos que se le plantean al joven una vez finaliza el período de escolaridad obligatoria, como por la disminución de los apoyos formales recibidos durante la infancia y adolescencia. La transición no hace referencia únicamente al tránsito de la escuela al mundo laboral; se trata de un período que incluye el paso de la adolescencia a la emancipación, a la vida adulta. Incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social (Casal, 1996). En el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual, este proceso es especialmente complejo ya que experimentan numerosas dificultades para poder seguir programas de formación profesional (Beresford, 2004; Clarke et al. 2011; Fullana, Pallisera, Martón, Ferrer & Puyaltó, 2015; Pallisera, Vilà & Fullana, 2014), para incorporarse al mundo laboral y para iniciar su proceso de emancipación familiar (Hudson, 2003; Dyke, Bourke, Llewellyn & Leonard, 2013).

Para incidir en la mejora de este proceso es necesario estudiarlo globalmente y en profundidad; en este sentido, las perspectivas, experiencias y opiniones de los propios jóvenes con discapacidad constituyen una información imprescindible. Sin embargo, se han abordado pocos estudios sobre la transición teniendo en cuenta estas voces (Cavet & Sloper 2004; Mill, Mayes & McConnell 2010). En este apartado se describe una investigación en la que diversos métodos visuales (fotovoz y dibujos) se utilizaron de forma combinada con métodos narrativos (entrevista y grupo focal) para facilitar a jóvenes con discapacidad intelectual la expresión de sus opiniones y experiencias sobre el proceso de tránsito a la vida adulta.

El estudio formó parte de una investigación más amplia dirigida a conocer en profundidad, y desde el punto de vista de todos sus participantes, cómo se produce el tránsito a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual en España. Se diseñó y desarrolló un estudio de caso cualitativo (Hamilton & Cobett-Whittier, 2013) orientado a profundizar en las barreras, dificultades y apoyos al proceso de transición desde el punto de vista de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias. Específicamente, interesaba explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los jóvenes con discapacidad y sus familias acerca de los problemas y apoyos percibidos en su trayectoria educativa (escuela e instituto), redes sociales de

apoyo, tiempo libre, y construcción de su proyecto de futuro personal (inclusión laboral y emancipación).

Participaron en el estudio de caso 8 jóvenes con discapacidad intelectual de entre 17 y 23 años que habían dejado recientemente el instituto. Todos ellos estaban participando en un programa de formación para la transición en un servicio postescolar dedicado al empleo con apoyo. Fueron seleccionados para formar el estudio de caso todos los jóvenes que aceptaron, participar en la investigación después de ser informados sobre las características de la misma, y firmaron el documento de consentimiento informado que se les facilitó. Uno de los temas sobre los que interesaba obtener información era el itinerario educativo desarrollado, por lo que se buscó la participación de jóvenes que hubieran ya finalizado la etapa de educación obligatoria. La trayectoria de cada uno de estos jóvenes, desde la educación obligatoria hasta la participación en el curso de formación para la transición, constituyó el caso a analizar. Además de los propios jóvenes, quienes explicaban su experiencia escolar y postescolar, también participaron como informantes, para cada caso, sus familias.

El estudio de caso se organizó en tres etapas, en las que se aplicaron distintos instrumentos. En la primera etapa se pretendía establecer contacto con los participantes, explicar el objetivo del estudio y acordar su participación. En esta etapa se llevaron a cabo entrevistas individuales con los jóvenes y con sus familias. En la segunda etapa se buscaba profundizar en algunos de los temas del estudio de casos. Se realizaron dos grupos focales con los jóvenes, en el segundo de los cuales se aplicó la técnica del **fotovoz**. En la tercera etapa se quería valorar como se enfrentan a su proyecto de futuro los jóvenes participantes en el estudio. Se aplicaron entrevistas individuales, de forma combinada con **dibujo**, a los jóvenes y un grupo focal con las familias. Seguidamente se detalla el procedimiento seguido en la aplicación de cada una de las técnicas visuales en las etapas de dicha investigación.

## **5.- Fotovoz en los grupos focales.**

El **fotovoz** es un método visual que se orienta a facilitar la narración de los participantes sobre algunos aspectos de su experiencia vital a través de fotografías tomadas o escogidas por ellos mismos. El fotovoz facilita que los participantes se impliquen en el análisis de su propia situación y que todos puedan hacer sus propias contribuciones a la narración y a la interpretación de los temas (De Lange, Mitchell & Stuart, 2007; Mitchell, 2011). Esta técnica se utilizó de forma combinada con la del grupo focal, técnica en la que un grupo reducido de personas (óptimamente de 6 a 12) se implica en el debate sobre uno o varios temas específicos durante un tiempo aproximado de entre 1 y 2 horas (Onwuegbuzie et al., 2009). A través de la creación de un entorno de confianza que dé seguridad a los participantes, se busca recoger sus percepciones sobre el tema en cuestión a través de la discusión conjunta de sus puntos de vista (Krueger & Cassey, 2009). Barr et al (2010), Cambridge y McCarthy (2001) y Kaehne y O'Connell (2010) son algunos de los autores que valoran la contribución de los grupos focales para favorecer la inclusión y empoderamiento de personas con discapacidad intelectual. Consideran que los grupos focales constituyen un entorno seguro y de confianza que permite el contraste de ideas y experiencias entre personas que tienen pocas habilidades de lectoescritura. En el estudio, el fotovoz se utilizó para permitir a los participantes profundizar en su trayectoria previa y en su momento actual, seleccionando y comentando los temas más significativos/relevantes para ellos. Los



El mural recoge los distintos temas surgidos en el grupo focal a partir de las fotografías. Por ejemplo, el reloj muestra la importancia que tiene para alguno de los participantes gestionar el tiempo debido a la necesidad de utilizar el transporte público para asistir al curso de formación en el que está participando. Algunos de los participantes fotografían objetos que relacionan con el tiempo libre y la necesidad que experimentan tanto de relacionarse como de participar en actividades que les ayuden a enfrentarse a las tensiones cotidianas (por ejemplo, la foto de un objeto de cerámica con la frase “creer”, de una participante que introduce el tema de la necesidad de creer en uno mismo para poder vencer las barreras y dificultades relacionadas con la transición). Otras fotografías introducen cuestiones más complejas: por ejemplo, la piedra como símbolo del enorme esfuerzo que ha supuesto la etapa de secundaria y poderla finalizar con éxito; la foto de una persona sola con un cielo nublado de fondo, mostrando el sentimiento de soledad y la dificultad de afrontar las pérdidas de personas queridas y, en definitiva, de apoyos, es otra preocupación mostrada. Por último, destaca la que muestra la persona con la maleta representando un trabajador con la frase aludiendo a la esperanza de trabajo algún día.

## 6.- Dibujo como apoyo de entrevistas

El dibujo se utilizó como apoyo a la narración oral en entrevistas individuales para explorar las expectativas y proyecto de vida a medio plazo del joven. En concreto, se le proponía al joven dibujar, aunque fuera esquemáticamente, como se veía a sí mismo en un futuro aproximado de unos diez años vista. Se le ofrecía material para el dibujo y apoyo, si lo deseaba, para dibujar. Incluso se planteaba la posibilidad de que, si la persona lo deseaba, una de las entrevistadoras realizara parte del dibujo por él. Una vez completado el dibujo, el joven explicaba lo que representaban las imágenes para él en su proyecto de futuro.



**Figura 4.** Proyecto de futuro dibujado por un participante.

Este dibujo es el proyecto de futuro de uno de los jóvenes participantes en el estudio de casos, que en este momento tenía 18 años. Se representó a sí mismo en cuatro situaciones a diez años vista: en la primera, se muestra fuerte, indicando que le gusta ir al gimnasio con un amigo. En la segunda, se dibuja haciendo ejercicio solo, pero también corriendo con otra persona que representa a la pareja que querría tener. En la tercera, se dibuja a él junto con su pareja y con hijos. En la última se muestra en dos

imágenes trabajando, escribiendo y utilizando el ordenador. El dibujo le permitió al joven, con dificultades de expresión oral, proyectar con matices diversos varias dimensiones del futuro que deseaba para sí.

En esta investigación tanto la actividad de fotovoz como el dibujo, utilizadas de forma complementaria a entrevistas individuales, contribuyeron a potenciar la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en la investigación; la combinación del fotovoz con el grupo focal permitió que los jóvenes discutieran y analizaran conjuntamente algunas de las situaciones que les afectan en su proceso de tránsito a la vida adulta centrándose específicamente en las dificultades o barreras encontradas en el ámbito relacional y educativo. También expresaron sus temores relativos a su futuro próximo; en este sentido, destacaron sus preocupaciones por conseguir un trabajo y emanciparse. A partir de esta investigación se concretaron, a partir principalmente de las preocupaciones de los propios implicados, las principales barreras que se encuentran los jóvenes con discapacidad intelectual a lo largo de su itinerario formativo, específicamente las dificultades experimentadas para superar la educación secundaria obligatoria y continuar con la formación más allá de la ESO. Otro resultado del estudio al que contribuyó el uso de los métodos visuales fue constatar los obstáculos experimentados por los jóvenes con discapacidad intelectual para establecer y mantener una red de apoyo entre iguales a lo largo de la etapa educativa obligatoria y más allá de ella. Por último, el análisis de las entrevistas individuales en la que se usó el dibujo como instrumento para ayudar a proyectar el plan de futuro de los jóvenes ilustra su voluntad de participar plenamente en la sociedad a través de la inclusión en el mundo laboral, y de vivir una vida social y afectiva. La investigación muestra que el proceso de transición es complejo y multidimensional, siendo la continuidad de los apoyos a lo largo de la etapa educativa y el disponer de una red de relaciones de amistad estable elementos altamente valorados para avanzar en la inclusión social (Pallisera, Fullana, Puyalto & Vilà, 2016).

## **7.- Discusión**

En este artículo se ha revisado el uso de técnicas visuales en tres investigaciones distintas. En el primer caso, se trata de un estudio doble sobre el desarrollo psicológico o cambio vital a lo largo de la vida, así como el análisis de los factores culturales implicados en la identidad humana. En ambos casos el “dibujo identitario” sirve como vehículo para contrastar los aspectos que aparecen en distintos momentos del ciclo vital y en participantes de distintos grupos culturales. En el segundo caso, se trata de un programa de investigación-acción en el que el docente utiliza el “dibujo identitario” para documentar los fondos de conocimiento de un alumno, y su familia, y poder a partir de ellos modificar y andamiar su actuación pedagógica y educativa. En el tercer caso, las técnicas visuales (fotografía y dibujo) se utilizaron para apoyar las narrativas de jóvenes con discapacidad intelectual, ayudándoles a concretar las cuestiones o temas relevantes de su discurso.

Coincidimos con otros autores cuando enfatizan las fortalezas de la utilización de recursos visuales en ciencias sociales y de la educación (Bagnoli, 2009, 2012; Eisner, 2008; Finley, 2008; Harper, 2002; Keats, 2009; Kearney & Huyde, 2004; Leitch, 2008; Lemon, 2006; Mason & Davies, 2009; Mitchell, 2011; Pink, 2006; Sanchidrián, 2011).

En el caso de los tres proyectos descritos, los dibujos y fotografías sirvieron para facilitar la generación de opiniones y visiones. Dicho con otras palabras, dar voz a los

protagonistas para que pudieran expresar sus vivencias con sus propias palabras e imágenes. En este sentido, los recursos utilizados se convirtieron en una fuente de significados para los participantes: personas susceptibles de tener problemas con la plena comunicación lingüística (niños pequeños en proceso de adquisición del lenguaje; personas de origen extranjero en proceso de aprendizaje de una nueva lengua; personas con discapacidad intelectual).

Pensamos que los recursos visuales son herramientas que permiten ofrecer espacios de comunicación y expresión más abiertos, menos orientados y rígidos que los que habitualmente suele ofrecer un cuestionario o entrevista semiestructurada. Aún así, según el objetivo y el estudio a realizar puede ser más conveniente orientar o guiar el discurso del entrevistado a través de preguntas, y en este sentido, herramientas como un cuestionario o una entrevista semiestructurada serían más adecuadas.

En cuanto a la motivación, nuestra experiencia nos dice que efectivamente los métodos visuales son buenos recursos para propiciar la implicación y motivación de los participantes (Bagnoli, 2009; Prosser & Bagnoli, 2009). Sin embargo, también es cierto que en algunos casos los participantes han mostrado reticencias debido a la percepción de ser malos dibujantes o estar poco dotados para la fotografía. En estos casos es importante que el investigador destaque que no se valora, ni califica, ni juzga, en ningún caso, la producción realizada, sino que ésta constituye un vehículo para apoyar la narración de los puntos de vista.

Otra consideración que nos gustaría destacar es que, según nuestra experiencia, los recursos visuales no son un producto final, sino más bien se articulan en un proceso metodológico que implica generar significados. Especialmente este es el caso del tercer proyecto descrito. En este sentido, en el caso de la propuesta de Bagnoli (2009), los recursos gráficos-visuales se utilizan conjuntamente con otras técnicas lingüísticas como un diario personal y una entrevista en profundidad. Nos situamos en esta misma línea al ser partidarios del uso de recursos visuales conjuntamente con otras técnicas, como la entrevista en profundidad como elemento facilitador de la narración de la persona entrevistada. Por ejemplo, en el caso del tercer proyecto, la utilización de las fotografías se justifica en tanto que apoyo visual a la explicación que el participante hace de la misma. Es decir, se trata de un instrumento utilizado con el propósito de facilitar significados y discursos en relación al proceso objeto de análisis.

Uno de los aspectos que destacaríamos como debilidad del uso de recursos visuales, a partir de nuestra experiencia con ellos, es que requieren invertir una mayor cantidad de tiempo en la gestión de su aplicación. Una fotografía, por ejemplo, requiere tiempo para explicar qué interesa recoger, para que la persona la realice, y para la devolución y revelado, ya que normalmente se utilizan cámaras de un solo uso. También conlleva riesgos: a veces las fotografías no se han sacado bien, o no muestran aquello que la persona quería reflejar. Ahora bien, a pesar de estas limitaciones, valoramos que el uso de fotografías tiene enormes posibilidades por su accesibilidad, familiaridad con el recurso y componente gráfico. En este sentido, puede ser, para algunos participantes, un recurso más accesible que el dibujo, puesto que éste último requiere competencias cognitivas de abstracción y representación simbólica que algunos participantes en investigaciones pueden no haber adquirido. Además, el dibujo es una actividad que se asocia a la infancia, y para algunas personas (es el caso de algunas personas con discapacidad intelectual) puede ser rechazado por vincularlo a actividades infantilizadoras.

Sin embargo, se requieren de diseños complementarios, por ejemplo la utilización de un grupo control, con el objetivo de contrastar el grado de participación, la inversión de tiempo, la motivación de una forma medible y comparada. En este



sentido, futuras investigaciones deberían incorporar procedimientos de evaluación de la metodología utilizada, por ejemplo el “dibujo identitario”, para conocer la opinión del participante, así como compararlo con grupos de control, participantes a quienes se les aplica otra metodología.

En conclusión, los recursos visuales pueden complementar las tradicionales técnicas narrativas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, diarios) en el marco de la investigación cualitativa. Principalmente destacamos el grado de participación que el entrevistado adquiere en estas técnicas a través de las cuales llega a crear un producto cultural, como un dibujo o una fotografía. Eso supone ir más allá del pasivo y potencialmente aburrido acto de simplemente sentarse, escuchar y responder (“just sitting and talking” -según Bagnoli & Clark, 2010, p. 110-) propia de las entrevistas tradicionales. El participante, en el caso de los ejemplos descritos aquí, elabora un producto, un artefacto cultural, que en gran medida es un “testimonio o texto identitario” en el que aparece su particular voz y punto de vista sobre un determinado fenómeno. Ello es especialmente relevante en la investigación cualitativa que tiene el objetivo, precisamente, de comprender la realidad según la vivencia y puntos de vista de quienes la construyen (Berger & Luckmann, 1986). Según palabras de Iñiguez (1999): “En efecto, analistas, investigadores e investigadoras, agentes de todo tipo de intervención, personas, grupos, comunidades o instituciones, están incluidos conjuntamente en la realidad que estudian, por lo que únicamente desde “dentro”, metiéndose en la piel de quienes viven la situación, pueden captarse los significados profundos que estructuran la realidad analizada o intervenida” (p. 108). Defendemos que la incorporación de técnicas visuales facilita la comprensión de una determinada conducta o realidad social ya que el acento o máximo protagonista se sitúa en la producción del participante, quién proyecta en lo que hace el sentido y significado que para él o ella tiene un determinado fenómeno o realidad social.

**Nota:**

Este trabajo ha sido realizado como parte de tres proyectos de investigación financiados por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (EDU2009-08891), el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2014-55460-R) y por la Fundación La Caixa (Programa RecerCaixa, convocatoria 2013).

**8.- Referencias**

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of developmental from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with multi-method autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. doi: 10.1177/1468794109343625

- Bagnoli, A. (2012). Making Sense of Mixed Methods Narratives: Young People's Identities, Life-plans and Time Orientations. In S. Heath & C. Walker (Eds.), *Innovations in Youth Research* (pp. 77-100). Basingstoke: Palgrave.
- Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). Focus groups with young people: A participatory approach to research planning. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 101-119. doi: 10.1080/13676260903173504
- Barr, O.; McConkey, R. & McConaguie, J. (2003). Views of People with Learning Difficulties about Current and Future Accommodation: The use of focus groups to promote discussion. *Disability & Society*, 18(5), 577-597. <http://dx.doi.org/10.1080/0968759032000097834>
- Beresford, B. (2004). On the road to nowhere? Young disabled people and transition. *Child: Care, Health & Development*, 30(6), 581-7. doi: 10.1111/j.13652214.2004.00469.x
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cambridge, P. & McCarthy, M. (2001). User focus groups and Best Value in services for people with learning disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 9, 476-489.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Cavet, J. & Sloper, P. (2004). "Participation of Disabled Children in Individual Decisions About Their Lives and in Public Decisions about Service Development." *Children&Society* 18 (February): 278-90.
- Clarke, S., Sloper, P., Moran, N., Cusworth, L., Franklin, A. & Beecham, J. (2011). Multi-agency transition services: greater collaboration needed to meet the priorities of Young people with complex needs as they move into adulthood. *Journal of Integrated Care*, 19(5), 30-40. doi: 10.1108/147690111111176734
- De Lange, N., Mitchell, C., & Stuart, J. (2007). Putting people in the picture: Visual methodologies for social change. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Dyke, P., Bourke, J. Llewellyn, G. & Leonard, H. (2013). The Experiences of Mothers of Young Adults with an Intellectual Disability Transitioning from Secondary School to Adult Life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149-62. doi:10.3109/13668250.2013.789099
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 3-12). London: Sage.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano*. Barcelona: Aresta.

- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31(2), 173-185. doi: 10.1174/021093910804952313
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P., Perera, S. & Bastiani, J. (en prensa). Schooling and identity. A qualitative analysis of self-portrait drawings of young indigenous people from Chiapas, México. *Frontiers in Psychology*.
- Finley, S. (2008). Arts based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 71-81). London: Sage.
- Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (Eds.) (2008). *The Sage handbook of online research methods*. London: Sage.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. & Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13, 53-68.
- Gifre, M., Monreal-Bosch, P. & Esteban-Guitart, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241. doi: 10.1174/021093911795978180
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Mill Valey: Sociology Press.
- González, N., Moll, L. & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Patiño, J. & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86.

- Guillemin, M. (2004). Understanding Illness: Using Drawings a Research Method. *Qualitative Health Research*, 14(2), 272-289.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. London: British Educational Research Association (BERA).
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hudson, B. (2003). From adolescence to young adulthood: the partnership challenge for learning disability services in England. *Disability & Society*, 18(3), 259-276. doi: 10.1080/0968759032000052851
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa. Bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23, 108-122.
- Jovés, P., Siqués, C. & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.001
- Kaehne, A. & O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(2), 133-145. doi: 10.1177/1744629510381939
- Keats, P. (2009). Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9, 181-195.
- Kearney, K. S. & Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4(3), 361-382.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. En P. Thomson (Ed), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37-58). London: Routledge.
- Lemon, N. (2006). Using Visual Narrative for Reflection. AARE Conference Adelaida. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/06pap/lem06537.pdf> (recuperado 23 de mayo 2011).
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Mason, J. & Davies, K. (2009). Coming to our senses? A critical approach to sensory methodology. *Qualitative Research*, 9(5), 587-603. doi: 10.1177/1468794109343628

- McIntyre, E., Kyle, D. W. & Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación, 17*(2), 175-212. doi: 10.1174/1135640054192856
- McIntyre, E., Rosebery, A. & González, N. (2001). *Classroom Diversity: Connecting currícula to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Mill, A., Mayes, R. & McConnell, D. (2010). "Negotiating Autonomy within the Family: The Experiences of Young Adults with Intellectual Disabilities." *British Journal of Learning Disabilities 38* (3): 194–200. doi:10.1111/j.1468-3156.2009.00575.x.
- Mitchell, C. (2011) *Doing Visual Research*. London/California: Sage.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N, Zoran, A. (2009). Toward More Rigor in Focus Group Research: A New Framework for Collecting and Analyzing Focus Group Data. *International Journal of Qualitative Methods, 83*(3), 1-21.
- Pallisera, M., Vilà, M. & Fullana, J. (2014). Transition to adulthood for young people with intellectual disability. Exploring transition partnerships from the point of view of professional in school and postschool service. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 39*(4), 333-341. doi: 10.3109/13668250.2014.938032
- Pallisera, M., Puyalto, C., Fullana, J., Vilà, M. & Martín, R. (2015). Una experiencia de investigación inclusiva: personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación, 69*, 147-166.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyalto, C. & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of Young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 391-406. doi: 10.1080/08856257.2016.1163014
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage Publications.
- Prosser, J. & Bagnoli, A. (2009). Exploring young people's lives: Using visual methods within a qualitative longitudinal research study. In M. Martha Lengeling (Ed.), *Selection of Articles from the Second International Qualitative Research Conference* (pp. 265-274). Guanajuato: Imprenta Universitaria.

- Prosser, J. & Loxley, A. (2008). Introducing Visual Methods. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. Retrieved from: <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Springer/Plenum.
- Ratner, C. (2013). *Desde Vygotski a la psicología macrocultural*. Girona: Documenta Universitaria.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.
- Saubich, X. & Esteban-Guitart, M. (2011). Bridging funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103. doi: 10.4452/remie.2011.04
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education & the social sciences. Fourth Edition*. New York: Teachers College.
- Van Meter, P. & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285-325. Doi: 10.1007/s10648-005-8136-3