

Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado

Experiential images and photo-elicitation in teacher training

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA^{1*}
bautista@edu.ucm.es

LAURA RAYÓN RUMAYOR^{**}
laura.rayon@uah.es

ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA^{***}
anamaria.delasheras@udima.es

**Universidad Complutense de Madrid, España*

***Universidad de Alcalá, España*

****Universidad a Distancia de Madrid, España*

Resumen:

El presente artículo versa sobre el papel que cumple la fotografía en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio. Se exponen los primeros resultados del proyecto de investigación llevado a cabo con tres maestras y una directora de tres CEIP, durante dos cursos académicos. Las profesoras utilizan la fotografía para representar sus principales preocupaciones, dilemas profesionales y situaciones relevantes que observan en su día a día. Cuestiones que, posteriormente, fueron puestas en común y debatidas en el equipo de trabajo mediante sesiones de foto-elicitación. El referente teórico que fundamenta este estudio es que la reflexión en torno a la práctica en el aula de un docente hace emerger su posicionamiento profesional, su conocimiento teórico-práctico y las emociones que experimentan. Se analiza y discute la

Abstract:

This article studies the role of photography in the professional development of teachers. The first results of the research project are presented here. Three teachers and a director of three primary schools participated in it during two academic years. The teachers used photography to represent their main concerns and the professional dilemmas they encountered during their work. Issues that, subsequently, were shared and debated on in groups through photo-elicitation sessions. The reflection on these events brought forth their theoretical-practical knowledge and the emotions they experienced. The relationship between the mental images of the teachers in these situations and how they materialized through photographs is analyzed and discussed in this paper. The results show the relevant role of rhetorical

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Antonio Bautista García-Vera. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. C/ Rector Royo Villanova, 1. 28040 Madrid (España).

relación existente entre la imagen mental de las maestras en dichas situaciones y cómo la materializan mediante fotografías. En los resultados se muestra el papel relevante que tienen las figuras retóricas, en especial la metonimia, para entender el proceso semiótico de conceptualización y significación de objetos y eventos de la realidad vivida en las aulas y su representación fotográfica. Pero además, el análisis y deliberación durante la foto-elicitación sobre las imágenes tomadas, ha permitido que las docentes lleven a cabo un proceso deliberativo y de reasignación de significados sobre su acción en las aulas que, a su vez, conlleva un cambio y transformación de su práctica docente que, en buena medida, es un aspecto clave de su desarrollo profesional.

Palabras claves:

Conocimiento práctico; Imágenes mentales; Formación del profesorado; Foto-elicitación.

figures, especially metonymy, to understand the semiotic process of conceptualization and meaning of objects and events of the reality lived in the classrooms and their photographic representation. In addition, the analysis and deliberation during the photo-elicitation on the images taken allowed the teachers to carry out a deliberative process and to reassign meanings regarding their actions in the classrooms. This, in turn, entailed a change and transformation of their teaching practice that, to a large extent, is a key aspect of their professional development.

Key words:

Practical knowledge; mental images; teacher training; photo-elicitation.

Résumé:

Cet article étudie le rôle de la photographie dans le développement professionnel des enseignants. Les premiers résultats du projet de recherche sont exposés. Trois enseignantes et une directrice de trois écoles primaires ont participé, pendant deux années académiques/au cours de deux années scolaires. Les enseignants ont utilisé la photographie pour représenter leurs préoccupations principales et les dilemmes professionnels auxquels ils font face au cours de leur travail quotidien. Des problèmes qui ont ensuite été mis en commun et débattus en groupe par le biais de séances de photo-élicitation. La réflexion sur ces événements a fait ressortir leurs connaissances théorico-pratiques et les émotions qu'ils éprouvent. La relation entre l'image mentale des enseignants dans ces situations et la façon dont ils se matérialisent à travers les photographies est analysée et discutée. Les résultats montrent le rôle pertinent des figures rhétoriques, en particulier la métonymie, pour comprendre le processus sémiotique de la conceptualisation et la signification des objets et des événements de la réalité vécue dans les salles de classe et de leur représentation photographique. De plus, l'analyse et la délibération lors de la photo-élicitation sur les images prises ont permis aux enseignants de mener un processus délibératif et de réaffecter des significations de leur action dans les salles de classe. Ceci, à son tour, implique un changement et une transformation de leur méthode d'enseignement qui, dans une large mesure, est un aspect clé de leur développement professionnel.

Mots clés:

Connaissances pratiques; images mentales; formation des enseignants; photo-élicitation.

Fecha de recepción: 3-2-2018

Fecha de aceptación: 11-4-2018

Introducción

Existe una amplia teorización sobre el valor de la reflexión crítica de los profesionales sobre su propia práctica para mejorar su trabajo (Elliot, 1990; Gimeno, 1988; Schön, 1989). Desde esta teorización se concibe al docente como un profesional creativo que interpreta situaciones prácticas desde un esquema complejo de creencias, teorías, actitudes, valores, etc. Si el docente puede analizar el contenido de su pensamiento, tomar conciencia de los dilemas de la práctica y las condiciones contextuales que los definen, así como del acierto o no de las respuestas que adopta ante los mismos, se incrementarán sus capacidades y posibilidades de desarrollo profesional.

Este trabajo pretende ayudar a los maestros a que hagan explícitas esas situaciones y los dilemas a los que se enfrentan, y puedan analizar el contenido de sus interpretaciones y de las respuestas dadas en las situaciones interactivas que definen la enseñanza. Desde estos planteamientos, y con los datos recogidos en tres centros de Educación Infantil y Primaria, dos en Madrid y uno en Azuqueca de Henares (Guadalajara) durante tres años (2015-2017), presentamos parte de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación que versa sobre los beneficios de la fotografía en el conocimiento práctico del profesorado y en su desarrollo a través de las imágenes mentales sobre lo vivido en situaciones interactivas de aula y la materialización de las mismas mediante fotografías.

Nos situamos, por tanto, en una concepción de la investigación con una función formadora, en tanto los procedimientos utilizados aspiran a provocar una reflexión de las profesoras sobre su actuación en la acción para que puedan comprender el significado, motivos y el sentido de los acontecimientos en el aula y el centro escolar, tal y como es experimentada por ellas (Pérez Gómez y Gimeno, 1988). El contraste de sus interpretaciones materializadas en las fotografías con las de los investigadores permitiría además la construcción de otros significados de la interpretación subjetiva de la realidad del aula y las situaciones a las que se enfrentan.

Marco teórico

Consideramos que un elemento conceptual que ayuda a entender el pensamiento del profesorado sobre su práctica es el de *imagen mental*.

Su incorporación en la formación docente se hizo hace varias décadas (Morine-Dershimer, 1979; Clandinin y Connelly, 1988; Johnston, 1992). Se contempló cómo la representación mental, conceptual, que se hace de un objeto o acción visible. La imagen ayudaba a incorporar tal contenido a la estructura previa del pensamiento que poseía el profesorado (Hawkey, 1996).

Años después, para Kainan (1995), Clandinin y Connelly (2000) y Masats y Dooly (2011) entre otros, la imagen pasó a ser un elemento que hace referencia a las representaciones mentales, a los procesos imaginativos íntimos de docentes, cargados de emociones, afectos, valores y creencias, sentidos y experimentados previamente en la acción, pero que pueden desencadenar esas vivencias en situaciones posteriores a la misma. Por lo tanto, consideramos que estas imágenes vinculan el presente con el pasado del profesor que imagina e interpreta y, consecuentemente, le pueden proporcionar condiciones de ayuda para construir un conocimiento práctico superior.

Ahora bien, posiblemente debido a la dificultad de materializar esta idea de imagen, tal cambio de significado no ha ido acompañado de procedimientos en la formación del profesorado por no poder concretarla icónicamente de forma tangible según se genera en la mente del docente mientras experimenta y vive su práctica docente. En la literatura sobre el tema, encontramos que autores como Ruto-Korir y Lubbe-De Beer (2012), Taylor (2016) y Wolfenden y Buckler (2013) han utilizado la fotografía para registrar, a posteriori, los cambios del profesorado. Prácticas como esas nos han llevado a considerar que los registros fotográficos durante la acción ayudarían al profesorado después de la misma a evocar esas experiencias y poder reflexionar sobre ellas, salvando de esta forma la separación temporal transcurrida entre la acción y su descripción, análisis y reflexión sobre la acción en situaciones posteriores al trabajo del aula. Pensamos que, de esta forma, la imagen experiencial daría solidez al desarrollo profesional del docente por potenciar la reflexión sobre su práctica, bien para descubrir espacios y situaciones escolares invisibles, bien para explicitar, y por lo tanto analizar y revisar, sus creencias y teorías; en definitiva, para promover su formación como profesores de forma permanente.

La perspectiva semiótica de Charles S. Peirce

Desde este referente teórico, descubrimos el proceso de construcción del significado de una imagen experiencial, así como la posibilidad de identificar las creencias y valores que subyacen en el mismo y la posibilidad de revisarlo y cambiarlo en una situación reflexiva. Según Peirce (1986), todo el universo está configurado de signos. Son cualquier objeto, acción o acontecimiento perceptible o imaginable. Considera que el proceso de construcción de significados a través de la evolución de un signo, semiosis, tiene tres fases. En la primera, o primeridad, cualquier estímulo, percepción, sentimiento o sensación que ha llamado la atención de un humano, (por ejemplo, de un docente en su contexto escolar), es el origen de un signo y lo puede representar con una fotografía de algunos elementos de ese objeto o acción (por ejemplo, una niña en su aula mirando al techo). En ese primer momento, el docente percibe la presencia de algo que es de su interés pues ha reparado en ello respecto a otros posibles eventos o situaciones estimulares de su aula o centro educativo. Este signo, fotografía, evoluciona a un segundo nivel, segundidad, cuando ese maestro concreta la idea, sentimiento o concepto que llamó su atención, definiendo el signo anterior en lo que Peirce llamó objeto semiótico; por ejemplo, para ese profesor, esa concreción lleva al signo a representar y definir su objeto como aburrimiento. Finalmente, la tercera fase, terceridad, es mediadora entre la primera y segunda y está conformada por una relación sígnica entre o de asignación de significado, interpretante, basada en la interpretación que hace su autor (maestro) tomando como marco referencial sus experiencias personales, familiares, sociales, escolares, etcétera. Por ejemplo, para ese profesor el aburrimiento es un indicador del retraso escolar que sufre un alumno. Estos elementos de la teoría semiótica de Peirce fundamentan la posibilidad que tienen los maestros de representar mediante fotografías las imágenes que emergen en sus mentes cuando están en situaciones interactivas con su alumnado en su aula o en otros espacios del centro escolar.

Ahora bien, la semiosis no finaliza aquí, porque la verdad del significado de ese signo se verificará cuando después de la intervención de otros receptores, observadores o investigadores situados en la tercera fase de interpretación, estos inicien nuevos procesos de significación hasta llegar a una identidad o aceptación de un significado común. Es un proceso donde el signo inicial promueve una indefinida secuencia de

semiosis, o creación de nuevos significados, donde cada uno de ellos se genera por la interpretación que hacen otros agentes del signo o signos previos. Precisamente, estos son los procesos que contemplamos en las sesiones de foto-elicitación de nuestro proyecto.

Foto-elicitación versus fotovoz

Tanto la foto-elicitación como la fotovoz son dos procedimientos basados en la proyección o visión de fotografías para conocer el punto de vista de las mismas bien de los autores o bien de quiénes las hayan elegido. Dependiendo del contenido y de la finalidad de la sesión se ha utilizado más una técnica que otra. Así, la fotovoz se contempla como una actividad grupal con fines comunitarios que según Wang y Burris (1997), promotores de la misma, tiene estos tres objetivos: 1) permitir a las personas registrar y reflejar las fortalezas y preocupaciones de la comunidad, 2) promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre cuestiones importantes a través de la discusión grupal del contenido de fotografías, y 3) llegar a los administradores y legisladores de políticas comunitarias. Sin embargo, la foto-elicitación se usa más en situaciones donde el protagonista es una única persona. Como técnica impulsada por las fotografías tomadas por un participante, se ha usado en la denominada entrevista fotográfica participativa (Harper, 1984 y 2002; Pink, 2013). Según estos autores, a través del análisis de las imágenes registradas por el protagonista de la sesión de foto-elicitación, se fomenta la reflexión sobre el contenido de las imágenes por versar sobre los propios intereses de los autores entrevistados, posibilitando el acceso a los pensamientos, creencias y valores del participante, a la vez que se pone en valor su punto de vista en un espacio participativo (Richard y Lahman, 2014). Si bien son técnicas que se han utilizado en ámbitos de investigación para obtener datos (Soriano y Cala, 2016), también se han utilizado en campos profesionales como la terapia, el diagnóstico, la evaluación y la formación (Buchanan, 1998; Diamon, 1996; Kearns, 2012; Salmon, 2001; Torre y Murphy 2015).

Atendiendo a las anteriores peculiaridades de ambos procedimientos usaremos una combinación de los dos porque, por un lado, en nuestro estudio hay un protagonista individual que es el maestro que toma fotografías y muestra su contenido mediante una conceptualización y su significado; y, por otro, en la fase de análisis y reflexión grupal, tomarán

otros la palabra para aportar los significados que resulten de la interpretación que dan al concepto y significado asignado por el maestro objeto de desarrollo profesional.

Objetivos del estudio

Con esta investigación pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

1. Conocer en qué medida y de qué forma la fotografía tomada por un docente soporta el concepto y el significado contenido en su imagen mental-experiencial.
2. Indagar si, en las situaciones grupales de foto-elicitación, es posible cambiar el significado dado al concepto o elemento representado por un profesor de su práctica docente mediante una fotografía.

Metodología

Por la naturaleza experiencial de los datos necesarios para responder a los objetivos de esta investigación, su diseño se basa en cuatro estudios de caso (Stake, 1989), correspondientes a cuatro maestras tutoras pertenecientes a tres colegios. Este diseño permitirá:

- Replicar categorías,
- Observar la vida del profesorado en su colegio en tres contextos, que conformarán dos marcos interpretativos diferentes de sus experiencias docentes.
- Conformar un grupo de discusión intercentros para analizar los datos, porque uno de los principios del mismo es que no se conozcan entre ellos, y con un solo colegio eso no es posible. Estará conformado por dos miembros del equipo de investigación y tres profesores (uno de cada colegio).

Las sesiones de foto-elicitación se celebraron cada dos semanas desde 2015 a junio de 2017. En cada uno de los centros hubo una tutora de Educación Primaria, excepto en uno que además hubo otra maestra, que tomaron durante ese tiempo fotografías de los sucesos, tareas, comportamientos, etcétera, que consideraron más relevantes e interesantes

de la vida en su aula y otros lugares del colegio. El día de nuestra visita celebramos dichas sesiones mediante el visionado o proyección de las fotografías capturadas y cada docente comentó la motivación que le llevó a tomar cada una de ellas; es decir, explicitó el concepto y el significado otorgado a ese signo fotográfico (Peirce, 1986). Inmediatamente, intervinimos los miembros de la comunidad presentes (equipo de investigación, otros docentes, etcétera) para indagar y formular nuestros significados del concepto representado por la maestra en cuestión mediante la fotografía que era objeto de estudio y, de este modo, iniciar un análisis y posible ampliación o reasignación de significados a tal concepto.

Con el fin de poder responder a los objetivos del estudio al principio de cada sesión de foto-elicitación preguntamos a la maestra qué tenía en su mente en el momento de tomar la fotografía que estábamos observando y, seguidamente, le preguntamos si la visión del contenido de esa imagen la ayudaba a recordar, o elicataba, lo vivido en aula o centro cuando tomó la fotografía.

Sobre la recogida de información

La recogida y triangulación de la información las hicimos utilizando tres tipos de datos que, ante la naturaleza de los procesos estudiados, fueron mediante:

- Observación sistemática de las sesiones de foto-elicitación, derivada del rol de observadores participantes que teníamos los miembros del equipo de investigación.
- Grabaciones en audio de los procesos de discusión ante las fotografías proyectadas o visionadas.
- Entrevistas puntuales (individuales y grupales), para precisar el contenido de las comunicaciones interpersonales en la evocación de las imágenes mentales de los cuatro docentes durante las sesiones de foto-elicitación, y en la función que tenían tanto en el desarrollo de la práctica docente analizada como en su futuro desarrollo profesional.

Sobre el análisis de los datos registrados

El análisis de la información verbo-visual lo hicimos contemplando la descripción (fenomenológica) y la interpretación (hermenéutica) de los

tres tipos de datos señalados en el punto anterior. En el proceso de análisis tuvimos presente las tres fases seguidas por Wetherell y Potter (1992) en sus estudios. El proceso seguido fue:

1.- Fase preliminar de *criba de unidades discursivas verbo-visuales* relacionadas con los distintos contenidos de la fotografía, así como de los conceptos y significados otorgados a la imagen por una de las maestras en relación con la experiencia vivida por el profesor en el aula y en su desarrollo profesional.

Para ello hemos procedido a transcribir la información de las sesiones de foto-elicitación registrada en los audios y, posteriormente, cribar esa información mediante la plantilla de datos que figura en el Cuadro 1, fundamentada en lo que Gibbs (2012) denominó codificaciones o agrupaciones basadas en los datos, y organizada según la estructura trádica de Peirce (1986):

Tabla 1. *Plantilla con la estructura trádica de Peirce.*

COLEGIO/ CURSO/ SESIÓN/ FECHA
Nº FOTO / AUTOR
1.0 CONTENIDO DE LA FOTO: REPRESENTACIÓN ICÓNICA (PEIRCE)
PERSONAJES: QUIÉNES, CUÁNTOS.
ACCIÓN O SITUACIONES.
TIPO DE PLANO, ANGULACIÓN, ILUMINACIÓN, COLOR, COMPOSICIÓN.
FIGURAS RETÓRICAS.
2.0 NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN EVOCADA. CONCEPTO (PEIRCE)
DENOTATIVA (referencia a lo material):
CONNOTATIVA (significados):
APECTIVA:
3.0 CAMBIO O REASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS. SIGNIFICADO (PEIRCE)
ELEMENTOS CONCEPTUALES,
ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA

2.- Fase intermedia de *análisis de las unidades discursivas audiovisuales* hasta llegar a *repertorios interpretativos*, o aproximación de contenidos, conceptos y significados parecidos, o de la misma naturaleza, de la fotografía.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo con la ayuda del software NVivo 11 porque permite una gestión y acceso más sencillo a la información de carácter textual y digital. Este programa ofrece soporte para agrupar la información de acuerdo a las diferentes unidades de análisis que van emergiendo de los datos e ir identificando la relación entre los mismos que facilitan la elaboración de interpretaciones más complejas. En nuestro caso, como se verá en el siguiente apartado de resultados, lo hemos utilizado principalmente para vincular y relacionar distintos contenidos de la plantilla de datos mostrada anteriormente.

3.- Fase final o *combinación de categorías u organización de repertorios interpretativos como un TODO*, o unidad en el proceso de comprender la relación entre imágenes mentales y fotográficas elaboradas por el profesorado, así como sus consecuencias en su formación permanente a través de los posibles cambios conceptuales y de la práctica docente que den en las sesiones de foto-elicitación.

Resultados y discusión

Presentamos los resultados de forma independiente para cada uno de los dos objetivos. Todos ellos provienen de los datos de las 26 primeras fotografías, que conforman 20 unidades discursivas analizadas que promovieron las sesiones de foto-elicitación cuyo contenido se detalla en la discusión.

A) Análisis de datos para responder al objetivo 1

Los datos de la plantilla de resultados que nos permiten responder al primer objetivo los hemos recogido y presentamos en el cuadro 2 que figura en los Anexos. En él podemos comprobar la relación que hay entre cada imagen mental-experiencial (IM) de cada una de las cuatro maestras participantes y las correspondientes imágenes fotográficas (IF) que han tomado para materializarlas. Los resultados nos aportan dos vínculos entre ambas, uno explicado por la naturaleza del contenido de la imagen mental y, otro, por el recurso semiótico o de construcción de significados reflejados en la fotografía mediante el uso de figuras retóricas que, en buena medida, se fundamenta en el proceso triádico de Peirce.

Desde nuestro punto de vista, es relevante que 18 de las 26 foto-

gráficas soporten un nivel de información connotativo (Barthes, 1989) al estar su contenido vinculado a la representación de significados y no a la representación de elementos físicos y afectivos. Hay un tipo de figura retórica dominante, la metonimia, en 13 de las 26 fotografías proyectadas en las sesiones de foto-elicitación. Esta figura retórica consiste en sustituir un elemento por otro con el que tiene una relación, temporal, espacial, funcional, etcétera; tipo causa-efecto, contenido-continente, o un objeto o situación por su finalidad o uso.

Observamos que en las fotografías captadas por las profesoras se proyectan y, por lo tanto, reconocen las imágenes mentales que representan situaciones y acontecimientos problemáticos, con un alto nivel de abstracción que vivieron en situaciones de aula, algunos de ellos imprevistos. Se da un tipo de relación icónica en el que el objeto es sustituido por su finalidad de uso. Se evidencia, por ejemplo, cuando una maestra, tutora de un grupo de 4º curso de Educación Primaria, capta un instante de un espacio del aula concretado en tres mesas (objeto), en el que los alumnos están corrigiendo colectivamente un examen (finalidad) realizado con anterioridad. A través de la imagen fotográfica (fotografía 7) donde se observa sobre tres mesas escolares un examen en cada una de ellas, la docente materializa una firme convicción en su práctica profesional: la evaluación debe de ponerse al servicio de la convivencia entre iguales. Quiere mostrar que ahora son ellos quienes corrigen sus propios fallos, se dan cuenta de los aciertos y errores cometidos mediante la corrección personal del examen, lo que evita que utilicen las calificaciones como instrumento para mofarse de otros compañeros. En la sesión de foto-elicitación queda evidenciado de este modo:

Investigadora: “¿tú aquí con la foto lo que quieres decir es que tienen los controles encima de la mesa y no pasa nada?”

Maestra: “eso es, no hay conflicto. Nadie se ríe de nadie, nadie se chuleó. No tuvimos ningún problema” (Sesión 9-11-2016).

Este tipo de relación se evidencia también en la fotografía captada por la directora de unos de los colegios participantes, el Aula de Psicomotricidad del colegio (fotografía 11), y la imagen mental experimentada al captar la foto. La proyección de la imagen visual evoca con claridad una de las preocupaciones que experimenta como responsable del colegio: cómo favorecer la innovación en su centro, dado que una mayoría de

docentes tiene una práctica y concepción instructiva de la enseñanza, donde el libro de texto es el recurso por excelencia en el aula y es la guía única del proceso de enseñanza. El espacio representado en la fotografía significa para ella un lugar más favorecedor de un aprendizaje experiencial y significativo, que podría ser utilizado para propuestas innovadoras y, sin embargo, está infrautilizado. Esta relación entre esta imagen mental experimentada en el instante que capta la foto y la imagen visual encierra, en este caso, su pensamiento acerca de las circunstancias que desea construir en un futuro, y que podemos considerar como una exploración previa de acciones futuras.

Otro tipo de asociación metonímica que pone en relación semiótica una imagen mental con una imagen visual es la relación causa-efecto. En este tipo de relación la imagen visual se evoca como la causa que desencadena la imagen mental de las maestras. Por ejemplo, en la fotografía 8 observamos las uñas mordidas de un niño (causa) que desencadena en la maestra un claro dilema ético (efecto). Esta evocó de un modo claro lo que experimentó al proyectarse la fotografía:

“El niño se quedó, lo puse así, a mi lado, y luego me puse a pensar, lo estuve observando y era buenecillo y entonces me sentí mal, dije: qué mala soy, qué mala soy, es que el niño no es como un cromó, ahora te lo traen, ahora no lo quiero, ahora te lo cambio. Y le vi y me di cuenta que tenía todas las uñas mordidas, cuando un niño se muerde... bueno una persona se muerde las uñas es por ansiedad, ... por eso le hice la foto, me sentí fatal, muy mal, y en ese momento pensé, éste me lo quedo yo, éste ya es mío”. (Sesión 9-11-2016)

Este tipo de relaciones entre imagen mental e imagen visual permite recoger de un modo tangible la interpretación que se genera en la mente de las profesoras ante situaciones que viven en su práctica docente. La fotografía recoge elementos físicos que estas maestras transforman en significados, o elementos más abstractos, con los que tiene algún tipo de relación semántica: la corrección colectiva de exámenes con la mejora de convivencia, el Aula de Psicomotricidad como un espacio infrautilizado que podría ser utilizado para propuestas innovadoras y de cambio de las prácticas docentes, y las uñas mordidas de un alumno con un claro dilema ético.

También, hemos encontrado otro tipo de figuras retóricas que se han

utilizado en escasas ocasiones, pero que tienen también un alto poder simbólico y expresivo para comprender la relación entre situaciones experimentadas, la imagen mental construida y las imágenes visuales captadas. Se trata de representaciones que muestran una relación de similitud, concretamente a través de dos figuras retóricas: la sinécdoque (fotografías 9a, 9b, 9c, 9d, 9e y 9f) y la metáfora (fotografía 4). En la primera se lleva a cabo un proceso de asociación entre un todo y una parte, pero con un conjunto de 6 fotografías, que conforman una secuencia visual con el mismo contenido: detalles del suelo y mesas muy sucias. La repetición insistente de la misma situación (pleonasma), refuerza la sinécdoque, dando lugar a una relación entre imagen visual e imagen mental-experiencial compuesta por dos figuras retóricas. En este caso la imagen mental construida, mostrar la suciedad en el aula, tiene un componente afectivo relevante, más si cabe que algunas de las otras representaciones analizadas. El día anterior les había llamado la atención sobre el asunto, dialogando con ellos. En el momento que capta la fotografía, se da cuenta que el diálogo no ha servido para encauzar la situación y decide darles un escarmiento.

Con el uso de la metáfora, esta profesora, en otro momento, establece una relación semiótica de similitud entre el cambio necesario que necesita en su práctica docente y el cambio de actividad cuando viaja, el ocio. De este modo, la imagen mental construida: renovar y tener ilusión por cambiar el trabajo docente queda representado en una maleta (fotografía 4). Un objeto físico con el que la maestra evoca la necesidad de atesorar nuevas ideas y materiales, y renovar fuerzas para elaborar nuevas propuestas de intervención.

“me voy de vacaciones ... ¿qué significa? aparte de tus merecidas vacaciones, significa el aprender, el volverme a ilusionar, el coger ideas, el ir cogiendo de aquí y de allá para traerlo en mi maleta y luego usarlo en mi curso (...) siempre he sido así, yo voy a un mercadillo y siempre voy pensando si encuentro algo que me venga bien para mis historias” (Sesión 9-11-2016).

En otra ocasión, se ha identificado una relación antitética conformada por dos imágenes (fotografías 1 y 2). La maestra tiene una preocupación por el comportamiento de un niño con evidentes dificultades para concentrarse en las tareas escolares. Mediante estas fotografías, en las que se observa al niño haciendo dos actividades muy diferentes, la profesora

expresa su preocupación y confianza en que se consolide el cambio de actitud en su desempeño académico que empieza a detectar.

En la fotografía 17, se establece una relación de analogía en la que la maestra capta una imagen de su aula que le permite evidenciar los agrupamientos y estudiantes aislados. Unos estudiantes concretos son una preocupación permanente para ella, que materializa en una fotografía del grupo-clase. En la sesión de foto-elicitación, a partir de la imagen del grupo clase, elabora un relato sobre las situaciones complicadas de los niños y niñas que aparecen aislados en la fotografía.

Por último, se utiliza la figura retórica de hipérbole (imagen 20) con un fuerte poder expresivo. La imagen visual representa una niña sentada de espaldas y sola, en una silla de menores proporciones que las proporciones físicas de su cuerpo. Así, se hace alusión a una doble circunstancia que materializa la imagen mental, el desfase curricular de la alumna, que por su edad no debiera de estar en el curso en el que se encuentra, y la ausencia de una buena relación social con sus iguales. Una relación entre imagen visual e imagen experiencial causa-efecto con un doble significado, por un lado, la definida por la exageración a través de la diferencia de tamaños y el desfase curricular y, por otro, la única presencia de la niña y el rechazo por parte del grupo que experimenta.

B) Análisis de datos para responder al objetivo 2

Del mismo modo que hemos procedido en el objetivo 1, lo haremos con el número 2. Asimismo, para tal fin, utilizaremos parte de los datos recogidos en la plantilla (Cuadro 1). Los resultados obtenidos relativos a los cambios observados en las sesiones de foto-elicitación los recogemos en el Cuadro 3 que figura en los Anexos. Estos parten de un presupuesto: hay desarrollo profesional de una maestra cuando en situaciones de reflexión y deliberación no solo cuando hay un cambio en su propia práctica, sino también cuando interviene en el de sus compañeras y compañeros, así como en los hábitos o comportamientos de su alumnado que no están de acuerdo con los valores y fines perseguidos por el centro en cuestión, o en las actitudes de las familias hacia lo que acontece en la escuela. Es relevante que en las 13 unidades discursivas recogidas en esta tabla de datos se generan procesos de deliberación y ricas reflexiones, unas veces sobre un cambio concreto y bien identificado y, en otras, emerge una reformulación de cambios que son de naturaleza más

general, relacionados con conceptualizaciones más abstractas. En una misma sesión de foto-elicitación pueden generarse procesos reflexivos cuyo contenido haga referencia a más de un tipo de cambio y sujeto. En este sentido, distinguimos entre los sujetos del cambio y la naturaleza del mismo (Cuadro 3).

Por ejemplo, se evidencia un proceso de recreación de nuevas interpretaciones y puntos de vista sobre la vida en las aulas y en el centro desde una reformulación conceptual general con las fotografías 15, 16 y 20. En estos casos, se produce una reflexión sobre diferentes situaciones conflictivas, cuyo origen es para la profesora las ideas erróneas del alumnado sobre las intenciones y actitudes de sus compañeros. Esto le lleva a plantearse lo siguiente:

“Que cuando estén con otros no sean malpensados, que sean bienpensados”
“No ser tu amiga, no es ser racista” (Sesión 16-3-2016).

Estas reformulaciones le llevan a reflexionar sobre la ausencia de los valores que son necesarios promover para una convivencia positiva y tomar conciencia de la necesidad de que los alumnos aprendan a gestionar una convivencia responsable no sólo desde la acción, también teniendo en cuenta las conductas pasivas o de omisión.

“Acosar no lo hace solo el que acosa, también lo hacen quienes miran hacia otro lado” (Sesión 20-4-2016).

Como señalábamos más arriba, una misma fotografía puede dar a reformulaciones también más concretas. Así, identificamos reflexiones en las que, tras la descripción de una intervención o situación concreta, las imágenes les permiten evocar nuevos significados orientados a la intervención porque dichas situaciones comienzan a ser analizadas desde otro punto de vista, de modo que sus vivencias van adquiriendo mayor sentido en su desarrollo profesional. Ejemplo de ello es el cambio conceptual que se produce en la toma de conciencia de la incidencia del contexto familiar en la escuela con la fotografía 15.

“La escuela hay que entenderla no solo como grupos de alumnos sino como grupos de padres, donde si un día tu hijo sale con un moratón no lo veas como una agresión sino como un accidente”. (Sesión 20-4-2016).

En otras ocasiones, la deliberación da lugar a repensar cambios más concretos, identificando acciones futuras para aquellas cuestiones que les preocupan y son susceptibles de cambio. Ejemplo de ello son dos fotografías de la directora de uno de los centros (imágenes 11 y 14), que le permiten no solo tomar conciencia de la necesidad de un cambio en la práctica docente de los compañeros, sino que comienza a identificar posibilidades de intervención para implicarles en un cambio con vistas a modificar la cultura docente.

Otras veces las deliberaciones de las maestras sobre situaciones pasadas son analizadas desde nuevos referentes conceptuales. Las fotografías 1 y 2 llevan a la profesora a tomar conciencia que la intervención que está llevando a cabo con un alumno con serias dificultades de concentración, le está funcionando. Comienza describiendo la situación y qué está haciendo para revertirla. Lo expone como un problema práctico incierto que afecta también a otros alumnos, pero en la sesión empieza a tomar conciencia que su intervención está funcionando, y eso le da seguridad y anima a seguir trabajando para ayudar al niño a que salga de su mundo y se concentre en la tarea escolar, como se evidencia en su reflexión:

“Rodrigo ahí está trabajando y está concentrado. Tiene ahí unos rotuladores y ahí tiene el libro abierto, pero a veces ni libro ni nada y haciendo batallas con los rotuladores (...) hay resultados, están respondiendo porque a veces piensas en cosas que luego no funcionan” (Sesión 9-11-2016).

Esta misma profesora, ante la fotografía 8 que había captado días antes, expresa su malestar consigo misma por no responder como debe ante un niño que acaban de escolarizar en el colegio ya iniciado el curso académico. La imagen evoca el dilema ético que afronta a partir de un instante en el que las uñas mordidas del niño apelan a su conciencia profesional.

“Este niño va a estar aquí bien, y en otras clases, pues no lo sé, si a lo mejor lo excluyen ... Y yo aquí ya me voy a responsabilizar de que le ayuden, ya me encargaré yo de que le acepten y se sienta bien” (Sesión 9-11-2016).

Narra lo sucedido antes de captar la fotografía, y lo que experimentó en el momento en el que capta la imagen. Pero después de esa des-

cripción, la profesora es capaz de analizar la situación en torno a la escolarización del niño desde otra óptica que le lleva a reformular su intervención con una mayor convicción.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo, los resultados muestran que efectivamente, las fotografías representan elementos del pensamiento práctico del docente, concretamente los que en ese momento configuran su imagen mental-experiencial y, en nuestro caso, aquellos cuyo contenido es de naturaleza conceptual. En este sentido, las figuras retóricas, en especial la metonimia visual, proporcionan un constructo relevante para entender la base semiótica de esa relación. Es así, porque este elemento retórico del lenguaje de la fotografía refuerza el valor expresivo de una imagen mental, poniendo en relación una proposición simple con una proposición figurada. En nuestro caso, los resultados obtenidos evidencian el valor de la fotografía para materializar y, posteriormente, evocar la imagen mental que en el transcurrir de las acciones en las aulas y el centro escolar construyen las profesoras.

Respecto al segundo objetivo, en los casos analizados se comprueba que hablar de una acción o acontecimiento experimentado ante la proyección de la fotografía en una situación grupal de foto-elicitación, hace que el análisis y la percepción de dicho evento o comportamiento se amplíe y sea más rica en significados. Estos resultados refuerzan la existencia de la tercera fase del proceso semiótico de Peirce. En nuestro caso, el uso de la fotografía en ámbitos de formación del profesorado para la reconstrucción de las situaciones vividas por las maestras se orienta bien a proyectar nuevas formas de intervenir en ellas, o para pensar sobre ellas desde otros referentes conceptuales. Es decir, la imagen mental que reconstruyen al evocar la imagen visual que la representó inicialmente, se amplía para dar lugar a una percepción e interpretación más rica del conocimiento que, normalmente, utilizan para orientar y reorientar su práctica en el aula y colegio.

Esto evidencia cómo una imagen visual que soporta una imagen mental y experiencial de la profesora, da lugar a una reformulación de esa experiencia, con el consiguiente enriquecimiento de su pensamiento profesional, así como la toma de conciencia de su capacidad

para reinterpretar el desarrollo imprevisible de los acontecimientos en el aula.

En síntesis, se ha constatado en las sesiones de foto-elicitación que, tras una situación de duda acontecida en el aula y capturada fotográficamente, es posible revivirla fuera del aula para analizarla y construir ideas y propuestas, y así poder comprenderla y mejorarla. En las mismas se produce el diálogo en torno a una imagen y se pone en común en el grupo de trabajo, de forma que las sesiones pueden cumplir una función diagnóstica de aquellas situaciones que son susceptibles de mejora. Además, en estas sesiones se ha podido identificar cuál es el origen de las problemáticas descritas, identificando la dimensión del problema que puede conllevar medidas de intervención que generen cambios más profundos.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, en la convocatoria del Plan Nacional I+D+i de 2014, referencia EDU2014-57103-R.



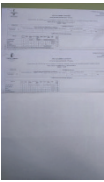


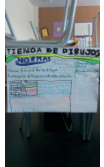
Referencias bibliográficas





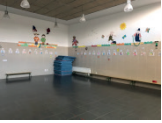


- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Buchanan, D. (1998). Representing process: The contribution of a re-engineering frame. *International Journal of Operations and Production Management*, 18(11/12), 1163-1182.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 39-62). Alcoy: Marfil.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diamond, K. E. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Harper, D. (1984). Meaning and work: A study in photo-elicitation. *International Journal of Visual Photography*, 2, 20-43.

- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 99-108.
- Johnson, G.C. (2002). Using visual narrative and poststructuralism to (re)read a student teacher's professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 387-404.
- Kainan, A. (1995). Forms and functions of storytelling by teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 163-172.
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity. *Educational Action Research*, 20(1), 23-40.
- Masats, D. & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162.
- Morine-Dershimer, G. (1979). How teacher "see" their pupils. *Educational Research Quarterly*, 3, 83-99.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography*. London: SAGE. 3rd Edition
- Richard, V.M. y Lahman, M.K.E. (2014). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Ruto-Korir, R. y Lubbe-De Beer, C. (2012). The potential for using visual elicitation in understanding preschool teachers' beliefs of appropriate educational practices. *South African Journal of Education*, 32(4), 393-405.
- Schön, D. (1989). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Soriano, E. y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R.E. (1989). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Salmon. K. (2001) Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review*, 21(2), 267-300.
- Taylor, E.W. (2016). Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 123-139. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661466>
- Torre, D. y Murphy, J. (2015). A Different Lens: Using Photo-Elicitation Interviews in Education Research. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Wang, C.C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Educational Behavior*, 24, 369-387.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Chischester: Columbia University Press.
- Wolfenden, F. & Buckler, A. (2013). Capturing changes in Sudanese teachers' teaching using reflective photography. *Teaching and Teacher Education*, 34, 189-197.

Anexos

Tabla 2. Resultados para responder al objetivo 1.

Nº FOTO	IMAGEN MEN- TAL (IM)	IMAGEN TOGRÁFICA (IF)	FO- MACIÓN GEN MENTAL	NIVEL INFOR- MACIÓN IMA- TÓRICA DE RELACIÓN	FIGURA RE- TÓRICA DE RELACIÓN	TIPO DE RE- LACIÓN EN- TRE IM E IF
1		Preocupa- ción por con alumno con rotulado- dificultades res, evadi- de concen- tración.	Alumno	Connotativo	Metáfora	C a u s a - efecto.
2		Preocupa- ción por haciendo alumno con activida- dificultades des. de concen- tración.	Alumno	Connotativo	Antítesis, al con- trastarla con la an- terior.	Antitética
3		Invisibi- lidad del califica- aprendizaje del alumna- do.	Boletín de califica- ciones.	Connotativo	Metoni- mia.	C a u s a - efecto.
4		Renovar, ilusión por cambiar el trabajo do- cente.	Maleta	Connotativo	Metáfora	Similitud entre cam- bio de tra- bajo (inno- vación) y cambio de actividad (viaje)
5		Logro de concentra- ción de un alumno	Alumno pintando en un cua- derno.	Connotativo	Metoni- mia	Fin-medio.
6		Ofrecer reas atracti- vas.	Tienda de dibujos.	Connotativo	Metoni- mia	Fin-medio

7		Fomentar la convivencia escolar.	Corrección colectiva de exámenes.	Connotativa	Metonimia	Fin-medio.
8		Dilema ético con un niño	Uñas mordidas del niño.	Connotativa	Metonimia. Sinécdoque.	Causa-efecto.
9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f		El diálogo como estrategia de intervención no sirve para nada.	Presencia de basura en el suelo.	Denotativa.	Sinécdoque y repetitiva. Pleonasmo	Similitud y repetitiva.
10		Preocupación por la falta de autonomía de maestra compañera.	Libros de texto.	Connotativa.	Metonimia	Causa-efecto.
11		Favorecer la innovación docente	Aula de psicomotricidad.	Connotativa	Metonimia	Fin-medio.
12		Participación de padres.	Biblioteca escolar.	Connotativa	Metonimia	Fin-medio
13		Obstáculo de participación	Aula de Religión con puerta cerrada	Connotativa	Metonimia	Causal.

14		Ausencia de esfuerzo de compañeros	Hojas de derivación de atención a alumnos.	Connotativa	Metoni- mia	Fin-medio.
15		Afrontar agresiones.	Tres alumnas sentadas de espaldas incomunicadas.	Connotativa	Metoni- mia	Fin-medio
16		Afrontar violencia física en el recreo.	Pelea en el patio de un grupo de alumnos.	Connotativa	Metoni- mia	Fin-medio.
17		Preocupación de relaciones en el aula.	Grupo de niños en el aula.	Denotativa.	Símil.	Analogía
18		Implicación de los alumnos en la tarea	Alumnos en un acto creativo (narración de historias)	Connotativa	Metoni- mia	Causa- efecto
19		Preocupación por retraso de alumna	Niña distraída haciendo un retrato de cámara.	Connota- ción	Metoni- mia	Causa- efecto.
20		Preocupación por la niña (en sus relaciones y desfase rricular	Alumna sentada de espaldas escribiendo en una mesa.	Connotativa	Hipérbo- le	Exagera- ción.

Tabla 3. Datos para el análisis y discusión del objetivo 2.

Foto	Sujeto del cambio	Naturaleza del cambio: Conceptual/ Práctica en el aula.	Referencia en la sesión de foto-elicitación. (Apartado 2.4 de la plantilla de datos).	Significado/ discurso previo
1	Maestra	Cambio en su práctica.	"hay resultados, están res-pondiendo porque a veces piensas en cosas que luego no funcionan".	Preocupación por alumno con dificultades de concentración.
2	Maestra	Cambio en su práctica.	"hay resultados, están res-pondiendo porque a veces piensas en cosas que luego no funcionan".	Preocupación por alumno con dificultades de concentración.
5	Maestra	Cambio en su práctica.	"que no lo ha hecho en el cuaderno, pero da igual, está construyendo conocimiento"	Logro de concentración de un alumno
6	Maestra	Cambio en su práctica.	"que no lo ha hecho en el cuaderno, pero da igual, está construyendo conocimiento"	Ofrecer tareas atractivas
7	Alumna- do.	Cambio conceptual escolar.	La evaluación como proceso de aprendizaje. La evaluación formativa. "¿De qué sirve que hagan un control, esto lo has hecho mal, yo les ponga la nota, y ya está? ¿De qué sirve, mira has sacado un siete, y ya está?" " "Yo me planteé a ver qué pasa este año en clase, si no volvemos otra vez a las andadas de yo me río de tu control, de que yo he sacado más nota que tú... y me chuleo como dicen ellos, porque he sacado más que tú".	Fomentar la convivencia escolar.

Foto	Sujeto del cambio	Naturaleza del cambio: Conceptual/ Práctica en el aula.	Referencia en la sesión de foto-elicitación. (Apartado 2.4 de la plantilla de datos).	Significado/ discurso previo
8	Maestra	Cambio en su práctica.	<p>Cambia su comportamiento como profesora ante un dilema ético</p> <p>“Este niño va a estar aquí bien, que aunque tenga muchos problemas sé que aunque haya problemas, se que le van a cuidar, se que le van a aceptar, que le van a meter en el grupo</p> <p>“Y en otras clases, pues no lo sé, si a lo mejor lo excluyen ... Y yo aquí ya me voy a responsabilizar de que le ayuden, ya me encargaré yo de que le acepten y se sienta bien”</p> <p>Y mostrar esto le hace sentirse bien</p>	Dilema ético con un niño
9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f	Alumnado	Cambio en la práctica del alumnado.	<p>Es evidente que capta las fotos del aula para evidenciar y mostrar cómo se ha quedado el aula de sucia, pero eso le lleva a una reflexión: se da cuenta que como reprenderles no ha servido para nada, decide un cambio de estrategia para escarmentar a los alumnos</p> <p>“y pensé que al día siguiente echarles la charla no iba a servir para nada, y pensé que al día siguiente cuando entraran que vieran la clase sucia, y les pedí a las señoras de la limpieza que no la limpiaran”.</p>	Percepción del aula sucia

Foto	Sujeto del cambio	Naturaleza del cambio: Conceptual/ Práctica en el aula.	Referencia en la sesión de foto-elicitación. (Apartado 2.4 de la plantilla de datos).	Significado/ discurso previo
11	Profesora-do.	Cambio en la práctica de compañeros.	<p>Se plantea en la sesión la falta de formación de estos profesores, que la Directora no tenía en cuenta.</p> <p>Directora: “La capacidad de reflexión es muy limitada respecto a pensar qué problemas hay para que con un niño suceda esto, o como se puede mejorar: pues poniendo más pizarras, o dando más apoyo.”</p> <p>Investigador: ¿Su formación no les permite darse cuenta de eso?</p> <p>Directora “¿Tú crees que es por su formación?”</p> <p>“Eso es un problema que va mucho más allá. ¿Cómo cambias esa práctica?”.</p> <p>Se comienza a plantear que se puede trabajar con los profesores otra concepción del docente, más allá del inmovilismo que se ha estado asociando al funcionariado desde una perspectiva más tradicional.</p>	Favorecer la innovación docente
14	Profesora-do.	Cambio en la práctica de compañeros.	<p>Ante un problema que puede parecer puntual, la profesora se plantea establecer unas sesiones formativas con todos los docentes para favorecer la atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula.</p>	Ausencia de esfuerzo de compañeros

Foto	Sujeto del cambio	Naturaleza del cambio: Conceptual/ Práctica en el aula.	Referencia en la sesión de foto-elicitación. (Apartado 2.4 de la plantilla de datos).	Significado/ discurso previo
20	Alumnado	Cambio conceptual general.	Maestra: "No ser tu amiga, no es ser racista"	Preocupación por la niña (en sus relaciones y desempeño académico)
15	Alumnado	Cambio conceptual general. Cambio conceptual escolar.	Profe (como resultado de los debates en las sesiones): "Acosar no lo hace solo el que acosa, también lo hacen quienes miran hacia otro lado". "Acoso es meterse con alguien de forma reincidente" "Ser compañera es una obligación, ser amiga es una elección" "La escuela hay que entenderla no solo como grupos de alumnos sino como grupos de padres, donde si un día tu hijo sale con un moratón no lo veas como una agresión sino como un accidente" "la evaluación externa debería tener como fin informar al colegio no hacer rankings entre centros".	Afrontar agresiones.

