



Análisis de la formación permanente del profesorado universitario mediante fotografías tomadas por su alumnado¹

Analysis of the permanent training of university lecturers through photographs taken by their students

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA²

Universidad Complutense de Madrid

bautista@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5194-7419>

MARÍA JESÚS ROMERA IRUELA

Universidad Complutense de Madrid

mjromera@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8922-5828>

MARÍA ROSARIO LIMÓN MENDIZABAL

Universidad Complutense de Madrid

mrlimonm@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9939-4681>

MIGUEL LLORENS MARÍN

Universidad Complutense de Madrid

mllorens@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-1700>

Resumen:

Se estudia la mejora de la docencia universitaria mediante la materialización fotográfica de percepciones del alumnado du-

Abstract:

This study explores whether university teaching can improve through the photographic materialization of students' per-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Bautista et al., (2023). Análisis de la formación permanente del profesorado universitario mediante fotografías tomadas por su alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 83-102. <https://doi.org/10.6018/educatio.509741>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Antonio Bautista García-Vera. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/Rector Royo Villanova, 1. 28040. Madrid (Spain).

rante situaciones de enseñanza. Se indaga si dichas fotografías ayudan al profesorado a evocar el contenido de sus imágenes experienciales y a generar dudas que lleven a algún cambio en su trabajo docente. La naturaleza experiencial, íntima y tácita de los datos requeridos para responder a los objetivos de conocimiento, exigió un diseño de corte interpretativo basado en un estudio de caso múltiple. La recogida de datos se hizo mediante fotografías y procesos de foto-elicitación. Los resultados obtenidos en un grupo de discusión, mediante codificaciones soportadas en datos, muestran que los estudiantes participaron para valorar la metodología seguida en las asignaturas. Aunque su nivel de alfabetización fotográfica era diferente, han usado el plano de conjunto, para mostrar las interacciones humanas, y el de detalle para enfocar elementos relevantes de la misma. El profesorado planteó algunos cambios en su práctica que son consecuencia de ciertas valoraciones que hicieron sus alumnos sobre su trabajo; concretamente, aquellas cuyo contenido era discrepante con sus imágenes experienciales. La baja tasa de cambios aconseja una revisión del procedimiento de foto-elicitación seguido, para promover dilemas docentes cuya resolución mejore su práctica de enseñanza.

Palabras clave:

Educación superior; formación permanente del profesorado; estudiantes universitarios; foto-elicitación.

Résumé:

L'amélioration de l'enseignement universitaire est étudiée à travers la matérialisation photographique des perceptions des étudiants lors de situations d'enseignement. On cherche à savoir si ces photographies aident les enseignants à évoquer le contenu de leurs images expérientielles et à générer des doutes qui conduisent à des changements dans leur travail d'enseignement. La nature expérientielle, intime et tacite des données requises pour répondre aux objectifs de connaissances a nécessité une conception interprétative basée sur une étude de cas multiples. La collecte des données a été réalisée au moyen de photographies et de processus de photo élicitation. Les résultats obtenus dans un groupe de discussion, à travers des encodages étayés par des données, montrent que les étudiants ont participé pour évaluer la méthodologie suivie dans les matières. Bien que leur niveau de littératie photographique soit différent, ils ont utilisé le plan large pour montrer les interactions humaines et le plan détaillé pour se concentrer sur les éléments pertinents de celui-ci. L'équipe enseignante a soulevé certains changements dans leur pratique qui sont la conséquence de certaines évaluations que leurs étudiants ont faites de leur travail ; plus précisément, ceux dont le contenu ne correspondait pas à leurs

ceptions during teaching situations. More specifically, we tapped into whether these photographs could help teachers evoke the content of their experiential images, thus generating doubts that led to any change in their teaching. The experiential, intimate and tacit nature of the data required an interpretative design based on a multiple case study. Data collection was done through photographs and photo-elicitation processes. The results obtained in a focus group, which were coded, showed that the students participated to assess the methodology followed in the subjects. Although their level of photographic literacy was different, they used large shots to show human interactions, and detail shots to focus on relevant elements. Following students' assessment of lecturers' work, the latter introduced some changes in their practice, especially for those aspects in which there was a discrepancy between their experiential perception and students' perceptions. The low rate of change advises a review of the photo-elicitation procedure followed so that more dilemmas in relation to lecturers' teaching practice can be brought up, thus inducing greater possibilities for change.

Keywords:

Higher education; permanent teacher training; university students; photo-elicitation.

images expérientielles. Le faible taux de changements conseille de revoir la procédure de photo élicitation suivie, pour favoriser les dilemmes pédagogiques dont la résolution améliore leur pratique pédagogique.

Mots clés: Enseignement supérieur; formation permanente des enseignants; étudiants universitaires; photo élicitation.

Fecha de recepción: 01-02-2022

Fecha de aceptación: 23-02-2022

Introducción

La búsqueda de metodologías que posibiliten la calidad en la formación docente en el ámbito universitario es una necesidad que urge en la actualidad (Behari-Leak, 2017; Hevia, Fueyo & Belver, 2019; Medina-beitia & Fernández, 2017). La foto-elicitación es un procedimiento que ha comenzado a tener un impacto positivo en la mejora del quehacer didáctico en la educación superior, como se ha puesto de manifiesto en diversas investigaciones y experiencias innovadoras que han sido realizadas fuera de nuestro país (Fanning, 2011; Golombek, & Johnson, 2017; Minthorn & Marsh, 2016; Ramos & FERIA, 2016; entre otros). Destacamos, entre sus potencialidades, el acceso al conocimiento tácito de los docentes (Stockall & Davis, 2011), la identificación de creencias, teorías y perspectivas pedagógicas del profesorado (Legge & Smith, 2014; Yslado, et al. 2021), la evaluación de programas de enseñanza (Watt & Wakefield, 2014) y el compromiso del alumnado con el aprendizaje (Raven, 2015; Said, 2018). Los centros universitarios donde encontramos experiencias repetidas de foto-elicitación son los de Psicología, Pedagogía, Ciencias Económicas y de la Salud (Madden & Smith, 2015; Seow, 2016; Zecevic, et al., 2010).

Marco teórico

Ante el contexto de formación de profesorado universitario expuesto anteriormente, en la investigación presentada en este artículo se aborda tal mejora a través de la reflexión y deliberación docente en situaciones de foto-elicitación, promovidas por información soportada en fotografías tomadas por el alumnado. Los antecedentes de esta línea de estudio se

remonta a Collier (1954) y otros autores (Glaw, et al. 2017; Richard & Lahman, 2015). Para estos, la foto-elicitación es un procedimiento de recogida y análisis de información caracterizado por dinamizar entrevistas con fotografías tomadas por los propios investigadores y participantes. De forma paralela, la bondad de los procesos de relación desencadenados en las sesiones de análisis, reflexión y debate apoyadas en una fotografía, motivó su incorporación en ámbitos formativos, de desarrollo personal y profesional, tales como la salud (Wang, 2006), la asistencia social (Kearns, 2012) y el marketing (Ndioni & Remi, 2018).

Los beneficios de estas situaciones se fundamentan en disciplinas como la semiótica, porque atendiendo a la naturaleza polisémica de la imagen (Panofsky, 1972) es posible tanto representar significados y emociones con ella, y poder evocarlos posteriormente, como buscar la compañía de la palabra para fijar, anclar o precisar el sentido que le dio. También, la participación verbal sobre una fotografía por quienes no intervinieron en su realización tiene una función reveladora por aportar significados nuevos, resultantes de la interpretación que hicieron de su contenido (Barthes, 1994).

Situados en ámbitos de formación del profesorado, comprobamos la existencia de estudios apoyados en la narración de historias de vida del alumnado universitario (Cotán, 2019; Marín, et al. 2021), pero no mediante las fotografías que este capture. Esto sí sucede en la enseñanza no universitaria (Bautista, Rayón y Heras, 2018; Becke & Bongard, 2018; Coles-Ritchie, Monson & Moses, 2015), pero la finalidad de las imágenes capturadas por los estudiantes no siempre se ha dirigido a indagar y valorar la vida en las aulas.

De esta forma, una de las aportaciones de este estudio respecto a los trabajos revisados, es la estructura del proceso de foto-elicitación basado en fotografías tomadas por el alumnado universitario en el aula sobre algún aspecto o evento considerado relevante. En primer lugar, el autor de la imagen tomará la palabra para comunicar al profesorado dudas sobre la coherencia entre sus fines educativos y las tareas que diseña para el logro de ello. Después, según esta estructura, tomarán la palabra los demás participantes, en este estudio, el profesor y el resto de estudiantes. Concretamente, en este trabajo indagamos el efecto que tienen las informaciones y preguntas formuladas por el alumnado sobre momentos de la práctica docente registrados por ellos en fotografías.

Objetivos del estudio

- 1) Descubrir las funciones que tienen para el alumnado universitario las sesiones de foto-elicitación basadas en fotografías tomadas por ellos en momentos de enseñanza.
- 2) Analizar la relación concordante o discordante entre las imágenes experienciales que tiene el profesorado universitario sobre su trabajo y las imágenes fotográficas que hacen sus alumnos de elementos o momentos de la práctica docente que consideran importantes.

Metodología

En este trabajo, las imágenes experienciales del profesor son consideradas como lo que espera que ocurra cuando vaya desarrollando su plan de trabajo; pues entendemos que lo nuevo no pertenece a su experiencia o algo ya vivido por él. Así, por la naturaleza tácita de los datos necesarios para responder a los objetivos del proyecto, tal como las dudas y percepciones docentes, su diseño es de corte interpretativo basado en un estudio de caso múltiple (Stake, 2000). La selección de casos fue de tipo instrumental y elegidos de forma intencionada, concretamente son tres profesores de una universidad de Madrid, con diferente antigüedad docente y pertenecientes a dos Facultades diferentes: la de Educación y la de Ciencias Económicas y Empresariales. Sus características se exponen en la tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los profesores y las asignaturas objeto de estudio de casos

Profesor/a	Facultad	Estudios	Asignatura	Experiencia en la asignatura
Profesor 1	CCE	Master IDEMC	MYNT	3 cursos
Profesora 2	Educación	Grado EP	JMRCM	4 cursos
Profesora 3	Educación	Grado ES	EPM	8 cursos

Nota. CCE = Ciencias Económicas y Empresariales; IDEMC = Investigación de Dirección de Empresas, Marketing y Contabilidad; EP = Educación Primaria; ES = Educación Social; MYNT = Marketing y Nuevas Tecnologías; JMRCM = Juegos, materiales y recursos con contenido matemático para la Educación infantil; EPM = La educación de las personas mayores.

Este diseño hace posible:

- replicar las categorías identificadas en el análisis de los datos para incrementar el alcance y la consistencia del estudio exploratorio.
- observar la vida del profesorado en dos escenarios universitarios: uno de ciencias económicas y otro de educación.
- constituir un grupo de discusión intercentros para analizar los datos, conformado por un profesor de cada Facultad universitaria y el coordinador del proyecto.

Los datos que han permitido responder a los anteriores objetivos han sido obtenidos a través de sesiones de foto-elicitación (Clark & Morris, 2017; Grimmet, 2018; Walls & Holquist, 2019). Éstas se celebraron con un intervalo de varias semanas a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2019-2020, en el que se impartieron las tres asignaturas. Durante ese tiempo, 14 voluntarios de los 51 alumnos matriculados en los tres grupos participantes tomaron fotografías de los sucesos y tareas que consideraron más relevantes e interesantes de la vida en sus respectivas aulas universitarias.

Transcurridas las dos o tres semanas desde el inicio del trabajo, tuvieron lugar las mencionadas sesiones en los 30 ó 40 minutos finales de cada clase. En cada una de ellas, se visionaron las fotografías y fueron tomando la palabra, en primer lugar, el estudiante autor de la misma para comunicar las razones que le llevaron a hacerla. A continuación, intervino el docente de la asignatura. Después, continuó la deliberación sobre las cuestiones, ideas o argumentos que iban emergiendo del resto de los componentes del grupo durante la foto-elicitación.

Estas sesiones se grabaron en audio para analizar las manifestaciones del profesorado y del alumnado y, de esta forma, una vez transcrito su contenido, poder analizarlo (Barbour & Morgan, 2017; Schreier, 2014), discutirlo y responder a las cuestiones planteadas en los objetivos del proyecto.

Resultados y discusión

Primer objetivo

Los estudios revisados no reportan categorías previas que orienten al análisis de datos. Por ello, hemos seguido el procedimiento de codifica-

ción basado en datos, de naturaleza inductiva, propuesto por Charmaz (2006) y Gibbs (2012). En este sentido, para descubrir las funciones que otorga el alumnado universitario a las fotografías que toma en el aula, referidas en el primer objetivo, iniciamos el análisis con la lectura de las transcripciones de las sesiones de foto-elicitación para conocer las motivaciones de los estudiantes a tomar cada una de las imágenes, por considerar a estas como representación de los significados de tales sesiones. Fue así como encontramos y agrupamos dichas razones en tres conjuntos de categorías, uno para cada docente.

Así, en el caso del profesor 1, en la lectura de las transcripciones fueron emergiendo expresiones del alumnado como “La fotografía muestra una compañera que está exponiendo. La hice porque muestra cómo trabajamos en clase”, o, como esta otra, “La fotografía es sobre el profesor que está explicando unos conceptos”. Estas manifestaciones se agruparon atendiendo a la naturaleza de las tareas realizadas, a quién y quiénes las hacían y al tipo de plano elegido por el alumnado para capturar un instante que las representase. Tal agrupación nos llevó a las siguientes categorías, códigos y frecuencias:

1. Tareas didácticas:

- Tarea exposición grupal, (TE)=16.
- Tarea preparación exposición grupal, (TP)=3.
- Tarea grupo de alumnos con el profesor, (TD)=1.
- Tarea explicación del profesor, (TX)=10.

2. Foco de la tarea captada:

- Aula, (Au)=1.
- Grupo de alumnos, (Gr)=10.
- Profesor, (Pr)=10.
- Grupo de alumnos con profesor, (Gr-Pr)=9.

3. Planos:

- Individual, (PI)=4.
- Conjunto, (PC)=25.
- General del aula, (PG)=1.

Observando estos datos, se comprueba que los tipos de tareas más frecuentes fueron la exposición grupal y la explicación del profesor, con unas frecuencias absolutas de 16 y 10 respectivamente, son relevantes frente a

las del resto, con valores de 1 y 3. Es razonable esta información porque, en la enseñanza universitaria, las acciones de exposición del docente y las tareas o ejercicios realizados por el alumnado son la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brandt, et al. 2019; Joy & Numer, 2017). En relación al tipo de plano con el que han tomado las imágenes, se percibe la idiosincrasia de cada alumno en el encuadre fotográfico que hicieron.

Contemplando la categorización en su conjunto apreciamos que tienen en común ser elementos propios de la *metodología* del profesor en el aula captados por alumnos participantes para valorar la calidad de su docencia. Los focos principales de atención de las fotografías han sido el grupo de estudiantes solos y con el docente, así como el plano de conjunto elegido en su captura.

En cuanto al caso del profesor 2, hemos configurado las siguientes categorías, códigos y frecuencias, a partir del contenido de las transcripciones de las sesiones de foto-elicitación:

1. Tareas didácticas:

- Mostrar el juego construido por alumnos, (MJ)=4.
- Elaboración de un juego por el alumnado, (EJ)=6.
- Presentación de un juego construido por los alumnos, explicando su utilización didáctica, (PJ)=8.

2. Foco de la tarea captada:

- Aula con todos los alumnos, (At)=1.
- Grupo de alumnos, (Gr)=3.
- Un alumno, (Ua)=13.
- Varios grupos de alumnos, (Vg)=1.

3. Planos:

- Entero, (PE)=4.
- Conjunto, (PC)=7.
- Detalle, (PD)=5.
- Individual, (PI)=2.

Puede observarse que los tres tipos de tareas realizadas por los alumnos y que fueron registradas fotográficamente tienen el mismo objeto directo, que son los materiales realizados en la asignatura. Cada uno de ellos fue predominante en una sesión de foto-elicitación. La motivación que los llevó a tomar las fotografías fue o *mostrar* a la profesora un juego

ya terminado, o *destacar* un momento del proceso de su elaboración, o *presentarlo* al resto de grupos. El foco principal es el alumno individual, dado que, tanto la acción de *mostrar* como la *presentación* explicativa del juego, las hizo un único estudiante y, consecuentemente, se representaron con planos individuales y enteros.

Contemplando los datos de este segundo caso en su conjunto, puede apreciarse que las imágenes tomadas tienen la función de capturar, para representar, momentos importantes de cada fase de la asignatura con la finalidad de evaluar el desarrollo del curso, junto con la profesora.

Finalmente, el análisis de datos del tercer caso, correspondiente al primer objetivo, revela que las motivaciones del alumnado a tomar fotografías hacen referencia a la relación de su contenido con algún elemento conceptual proporcionado en el aula. A modo de ejemplo, en la primera sesión de foto-elicitación, una alumna manifestó:

[la fotografía que tomé] recoge un grafiti que hay... por donde se entra a la cafetería.. que pone VAYA VALLA. Es porque me recordó cuando en clase hablábamos sobre los estereotipos que se tienen hacia la vejez y todas las barreras que te pone la sociedad.

La agrupación de estas motivaciones configuró las siguientes categorías, códigos y frecuencias:

1. Tareas didácticas:

- Alusión a contenido conceptual trabajado en el aula mediante algún elemento externo, (CE)=6.
- Alusión a contenido conceptual trabajado en el aula mediante algún elemento del aula, (CI)=1.
- Reflexión sobre la vinculación teoría y práctica dentro del aula, (TP)=1.
- Reflexión sobre el trabajo en el aula, (RT)=3.
- Valoración a la profesora dentro del aula, (VP)=1.

2. Foco de la tarea captada:

- Aula con todos los alumnos, (At)=1.
- Aula con todos los alumnos y profesora, (At-Pr)=1.
- Grupo de alumnos, (Gr)=1.
- Profesora, (Pr)=1
- Un alumno, (Ua)=8.

3. Planos:

- Conjunto, (PC) =3.
- Detalle, (PD)=6.
- Entero, (PE)=1.
- General, (PG)=1.
- Primer plano, (PP)=1.

Atendiendo a la función dada por el alumnado que tomó las fotografías, comprobamos que, por un lado, están las que tienen en común la *alusión* a un contenido conceptual trabajado previamente en el aula, se distinguen entre sí por el tipo de plano utilizado y por la relación directa o indirecta/simbólica entre el contenido de la fotografía y el elemento conceptual que puede ser físico o simbólico. Por otro lado, está la función de *reflexión* que ha tenido para ellos una imagen capturada. Finalmente, está la fotografía que una alumna hizo a la profesora mediante un primer plano el último día de clase para hacer una *valoración* del curso.

Sumando las frecuencias parciales de las tareas, se observa una diferencia relevante entre las anteriores tres funciones de las tareas. Concretamente, la *alusión* se ha contemplado en 7 fotografías, la reflexión en 4 y la *valoración* a la profesora en una. Entendemos que tal diferencia se explica porque los procesos de reflexión son más complejos atendiendo a los procesos mentales superiores que precisan, son intencionados y llevan a la elaboración de un conocimiento nuevo (Vygotski, 1979). Sin embargo, los procesos alusivos son instantáneos, suceden cuando, al percibir algún elemento, se vincula con algo ya conocido y trabajado conceptualmente en el aula. Tal diferencia entre ambas funciones, respecto a los procesos mentales que subyacen en cada una de ellas, explica que la alusión es superior a la reflexión y hayan utilizado principalmente el plano de detalle para representar el elemento objeto de las dos.

Contemplando los tres casos, percibimos que los objetos de interés de los alumnos son sobre la vida del aula y confluyen en la finalidad de hacer una evaluación formativa de la asignatura. El uso de los diferentes tipos de planos les ha permitido representar con más precisión el contenido del aula que servía de base a la función que querían dar. En las tres aulas participantes, todos han utilizado el lenguaje de la fotografía para enfatizar algunos elementos físicos de la realidad frente a otros y, de esta forma, expresar mejor la función que tenía para ellos cada imagen en este contexto de análisis y mejora de la enseñanza universitaria. De

esta forma, las sesiones de foto-elicitación han supuesto un entorno que está en sintonía con la consideración que tiene el profesorado de que el alumnado sea protagonista de situaciones de enseñanza soportadas en la cooperación y participación activa (Alonso, et al. 2019).

Segundo objetivo

En este estudio las imágenes experienciales del profesorado universitario son entendidas como la representación mental de lo que espera que ocurra en el aula según vaya ejecutando su plan de trabajo. Lo entendemos así porque lo conocido para un docente no le produce sorpresa, por estar dentro de su conocimiento práctico-experiencial. A su vez, en este análisis hay que conocer la relación concordante o discordante de cada docente con el contenido de las imágenes tomadas por parte de su alumnado. Para ello, en la lectura de las transcripciones se ha reparado en las intervenciones del profesorado atendiendo a la posible sorpresa o duda ante lo manifestado previamente por el alumnado en relación con sus fotografías.

Como en el primer objetivo, agrupamos la finalidad de las intervenciones de los tres docentes universitarios participantes en las siguientes tres categorías:

- Iniciar una sesión, dar la palabra a algún alumno o agradecer su intervención. A esta función/código la denominamos de coordinación (CO).
- Confirmar o precisar una manifestación previa del alumno. Llamamos a este tipo de funciones como puntualización (PU).
- Recabar más información sobre el contenido expresado previamente por algún alumno por haber suscitado interés para el profesor, al ser sobre algo no previsto o esperado por él. La concretamos con el término pregunta (PR).

Pero debido a que el profesor también realiza otro tipo de interrogantes, tal como sucede en el momento de coordinación para saber quién es el autor de la fotografía objeto de evocación; entendemos que en el anterior tipo de intercambio verbal entre docentes y estudiantes universitarios hay una *concordancia* entre la imagen experiencial de los primeros con el contenido de la situación previa capturada en una imagen por los segundos. Esta forma de relación se fundamenta en lo esperado o previsible de lo acontecido por parte del docente.

Por todo lo anterior, restringimos el sentido de *pregunta* a situaciones como la que, por ejemplo, se dio en la sesión segunda del profesor 1 ante la cuarta fotografía presentada por la estudiante:

No sé si como alumnos, no estamos acostumbrados a exponer... Y claro, los profesores deben observar a los alumnos para que se mejoren. (Alumna).
-O sea, que ¿habría que llamar la atención a los alumnos que están colocados mal delante de la pantalla, o que están haciendo un gesto..? (Profesor 1).

Es decir, en este estudio entendemos y, por lo tanto, detectamos las *discrepancias* cuando, en un continuo de intercambios en las sesiones de foto-elicitación, emergen preguntas del docente motivadas por valoraciones del alumnado sobre algún elemento o situación de la clase no prevista por el primero y, como tal, considera que debe de indagar para entender mejor y responder a lo manifestado. De otra forma, hay discrepancia cuando la imagen mental experiencial del profesor no coincide con el significado del contenido de la fotografía manifestado por un estudiante.

Por esta razón, también ha sido necesario codificar los tipos de intervenciones realizadas por el alumnado. Concretamente, las hemos agrupado en tres categorías:

- Describir el contenido de una fotografía, contextualizando la situación del instante capturado (DE).
- Valorar la acción o situación recogida en una fotografía (VA)
- Responder a una pregunta con argumentos; por ejemplo, cuando la profesora 2 pregunta “¿Qué te parece esta fase de la asignatura?” (AR).

En la categorización, debemos matizar que no todas las valoraciones realizadas por el alumnado han suscitado preguntas por parte de los docentes, precisamente porque algunas respondían a cuestiones hechas por estos para conocer su visión de la asignatura, en este caso se computaron en el código de coordinación. Esto nos ha permitido validar los datos codificados comprobando que no hay preguntas sin valoraciones, ni más preguntas que valoraciones, ni más valoraciones del alumnado que la suma de preguntas, puntualizaciones y coordinaciones de cada docente.

El resultado del análisis de los datos relacionados con las anteriores

codificaciones sobre la función de las intervenciones en las sesiones de foto-elicitación realizadas por los profesores 1, 2 y 3, se muestra en las tablas 2, 3 y 4, respectivamente; y, en la número 5, se presentan los totales.

Tabla 2

Frecuencias de las funciones de intervenciones en las sesiones de foto-elicitación del profesor 1

Sesión	n fotos	Alumnos	Intervenciones del alumnado			Intervenciones del profesor		
			DE	VA	AR	CO	PU	PR
Primera	7	Ga Ma	11	2	0	6	2	1
Segunda	7	Ga Ma	10	14	12	5	10	4
Tercera	16	Ga Ma	15	15	10	2	13	2
Total	30	2	36	31	22	13	25	7

Nota. Ga = código del alumno 1; Ma = código del alumno 2; DE = describir el contenido de la fotografía; VA = valorar la acción o situación recogida en una fotografía; AR = responder a una pregunta con argumentos; CO = agradecer o dar la palabra a algún alumno; PU = puntualización o confirmación de la información previa del alumno; PR = recabar información sobre un contenido que ha suscitado interés para profesor (sobre algo no previsto).

Ante las tablas 2 y 5, se contempla conjuntamente el porcentaje de los dos tipos de intervenciones. Se percibe el predominio del de puntualizaciones, 25 (55%), hechas por el docente junto con el de las descripciones, 36 (40%), realizadas por las alumnas participantes. También es relevante el 15% de las intervenciones del profesor destinadas a formular preguntas que, a su vez, representa el porcentaje de fotografías cuyo contenido para sus autoras era discrepante con las representaciones mentales forjadas por su experiencia en la práctica educativa. Estos resultados tienen sentido por tratarse de 2 alumnas solamente y, ante la abundancia de sus descripciones, el profesor se dedicó principalmente a precisar aspectos del contenido descrito por estas estudiantes.

Tabla 3

Frecuencias de las funciones de las intervenciones en las sesiones de foto-elicitación de la profesora 2

Sesión	n fotos	Alumnos	Intervenciones del alumnado			Intervenciones de la profesora		
			DE	VA	AR	CO	PU	PR
Primera	3	Ba Aa	19	9	6	26	18	2
Segunda	3	Ba Aa	11	10	4	16	16	2
Tercera	1	Lu Cr Oa Be, Aa	9	4	4	16	4	1
Cuarta	3	La Cl	9	5	1	8	9	1
Quinta	8	Lu Cr Oa Be Aa	19	9	18	22	25	2
Total	18	8	67	37	33	88	72	8

Nota. Aa = código del alumno 1; Ba = código del alumno 2; Be = código del alumno 3; Cl= código del alumno 4; Cr = código del alumno 5; La = código del alumno 6; Lu = código del alumno 7; Oa = código del alumno 8; DE = describir el contenido de la fotografía; VA = valorar la acción o situación recogida en una fotografía; AR = responder a una pregunta con argumentos; CO = agradecer o dar la palabra a algún alumno; PU = puntualización o confirmación de la información previa del alumno; PR = recabar información sobre un contenido que ha suscitado interés para profesor (sobre algo no previsto).

Procediendo de la misma forma con las tablas 3 y 5, se observa que el mayor peso de las intervenciones de la profesora 2 lo tuvo la función de coordinar las sesiones de foto-elicitación: 88 (52%). En este segundo caso, es significativo el bajo porcentaje de preguntas, (6%), hechas por la profesora motivadas por una discordancia entre sus imágenes mentales y lo manifestado en algunas de las valoraciones realizadas por estudiantes.

Tabla 4

Frecuencias de las funciones de las intervenciones en las sesiones de foto-elicitación de la profesora 3

Sesión	n fotos	Alumnos	Intervenciones del alumnado			Intervenciones del profesor		
			DE	VA	AR	CO	PU	PR
Primera	4	Sa Al Ma Mi	9	4	10	10	14	0
Segunda	3	Sa Mi Al	2	12	3	4	10	1
Tercera	5	Ma Mi Al	6	9	14	7	15	1
Total	12	4	17	25	27	21	39	2

Nota. Al = código del alumno 1; Ma = código del alumno 2; Mi = T código del alumno 3; Sa = código del alumno 4; DE = describir el contenido de la fotografía; VA = Valorar la acción o situación recogida en una fotografía; AR = Responder a una pregunta con argumentos; CO = Agradecer o dar la palabra a algún alumno; PU = Puntualización o confirmación de la información previa del alumno; PR = Recabar información sobre un contenido que ha suscitado interés para profesor (sobre algo no previsto).

En las tablas 4 y 5, se percibe que el principal tipo de participación de la tercera docente fue el que tuvo la función de puntualizar, 39 (63%), la importante cantidad de argumentaciones, 27 (39%), efectuadas por estos. También, es significativo el bajo porcentaje, 2 (3%), de preguntas formuladas por la profesora en relación con algunas de las valoraciones efectuadas por los alumnos sobre ciertos contenidos de las fotografías que hicieron. El sentido de los resultados de este caso se entiende apelando al denominado perfil o identidad docente (Day, 2014); concretamente, su tendencia a plantear un tema o situación y dejar que los estudiantes participen para valorar y argumentar, interviniendo ella, principalmente, para puntualizar lo manifestado por ellos.

De esta forma, la identidad docente define las características del trabajo que han ido conformando a lo largo de su práctica educativa cada uno de los tres profesores participantes. Son, pues, rasgos que permiten reconocer y diferenciar a cada uno de los otros.

Tabla 5

Intervenciones totales del alumnado y el profesorado en las sesiones foto-elicitación

Profesor	n alumnos	n Fotos	Intervenciones del alumnado			Intervenciones del profesorado		
			Tipo	n	%	Tipo	n	%
1	2	30	DE	36	40	CO	13	30
			VA	31	34	PU	25	55
			AR	22	26	PR	7	15
2	8	18	DE	67	48	CO	88	52
			VA	37	27	PU	72	42
			AR	33	23	PR	8	6
3	4	13	DE	17	25	CO	21	34
			VA	25	36	PU	39	63
			AR	27	39	PR	2	3

Nota. DE = describir el contenido de la fotografía; VA = valorar la acción o situación recogida en una fotografía; AR = responder a una pregunta con argumentos; CO = agradecer o dar la palabra a algún alumno; PU = puntualización o confirmación de la información previa del alumno; PR = recabar información sobre un contenido que ha suscitado interés para profesor (sobre algo no previsto).

Observando la tabla 5, que contiene los resultados totales de cada uno de los docentes participantes en el proyecto, comprobamos que el tipo de intervención que presenta menor frecuencia es coincidente en

los tres casos y responde al código de preguntas: (PR), que a su vez, es indicador del porcentaje de discordancias emergentes en las sesiones de foto-elicitación. Ahora bien, dentro de este rasgo coincidente, en la identidad docente de estos tres profesores universitarios, existe diferencia entre ellos que tiene sentido a la luz de los años de su experiencia profesional en esa asignatura, habiendo una relación inversa entre el porcentaje de preguntas y los cursos durante los que ha impartido esa materia. Este resultado confirma las conclusiones de Day (2014).

Conclusiones

En relación con el primer objetivo de conocimiento, para el alumnado universitario las sesiones de foto-elicitación han tenido la función de comunicar y analizar las tareas de aprendizaje que ellos realizaban en el aula. En los tres casos, se ha puesto el foco en dos elementos de la enseñanza: el contenido de la asignatura y la dinámica en la relación docente-estudiante seguida en las aulas. En su conjunto, los códigos que recogen las funciones de las imágenes y de las sesiones de foto-elicitación correspondientes, no contemplan la necesidad del alumnado de presentar dudas conceptuales sobre los contenidos impartidos, sino que confluyen en hacer una valoración formativa sobre la metodología de trabajo seguida en las respectivas asignaturas.

Con el fin de desarrollar tal funcionalidad, previamente los estudiantes participantes tuvieron que elegir lo relevante de sus acciones en el aula para, posteriormente, materializarlo en las fotografías que soportan la variedad de situaciones que conforman cada sesión de foto-elicitación. Asimismo, en relación con esa captura de imágenes, una categoría emergente ha sido el tipo de planos fotográficos que han aplicado para concretar lo especial y relevante de la vida en sus respectivas aulas.

Sobre el segundo objetivo, los tres profesores mostraron una concordancia mayoritaria entre lo esperado por ellos en sus imágenes mentales y el contenido de las fotografías apuntado por el alumnado que las tomó. Desde un punto de vista del desarrollo profesional de estos docentes, esta situación es preocupante porque tal concordancia evita conflictos o dilemas cuya solución posiblemente promueva un cambio de su práctica de enseñanza. Esto conlleva la necesidad de una revisión de la estructura o procedimiento de foto-elicitación seguido.

Finalmente, se puede afirmar que las situaciones de foto-elicitación han ayudado a que los profesores universitarios manifiesten sus inquietudes mediante preguntas. Concretamente, en los tres casos, las fotografías tomadas por el alumnado participante han proporcionado la representación de un espacio físico sobre el que cada profesor ha situado mentalmente sus percepciones y, consecuentemente, los significados y afectos a ellas asociados. Ha sido el proceso de foto-elicitación quien ha proporcionado el tiempo para que dichos docentes manifiesten, mediante preguntas o puntualizaciones, sus estados de satisfacción o insatisfacción, o de coherencia o incoherencia entre los fines educativos buscados para sus alumnos y las prácticas propuestas para ello. Así, en el entorno universitario hemos encontrado que, además de dichos interrogantes, las valoraciones efectuadas por los estudiantes han suscitado dudas en el profesorado que, a su vez, han promovido algún cambio en su práctica.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Gezuraga, M., Berasategi, M. & Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón*, 71(3), 133-150. <http://doi.org/10.13042/Bordón.2019.68435>.
- Barbour, R., & Morgan, D. L. (Eds.). (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave MacMillan.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bautista, A.; Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Brandt, J., Bürgener, L., Barth, M., & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development: learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (4), 630-653. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0183>
- Becke, S. D., & Bongard, S. (2018). Using photo elicitation to introduce a network perspective on attachment during middle childhood. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-12. <http://doi.org/10.1177/1609406918797017>
- Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: A critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 485-500.
- Clark, A., & Morris, L. (2017). The use of visual methodologies in social work research over the last decade: A narrative review and some questions for the future. *Qualitative Social Work*, 16(1), 29-43. <http://doi.org/10.1177/1473325015601205>

- Coles-Ritchie, M., Monson, B., & Moses, C. (2015). Drawing on dynamic local knowledge through student-generated photography. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 266-282. <http://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025615>
- Collier, J. (1954). Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859. <https://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>
- Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 23-47.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Fanning, S. (2011, June 20-21) Visual methodologies: Photo-Elicitation in the university classroom. In M. Ashwin (Ed.), *Proceedings of the 10th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies* (pp. 180-188). Normandy Business School.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., & Hazelton, M. (2017). Visual Methodologies in Qualitative Research: Autophotography and Photo Elicitation Applied to Mental Health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <http://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Grimmet, K. (2018). Using photo-elicitation to break the silence. In: M.L. Boucher (Ed.), *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research. New Perspectives and Approaches* (pp. 71-92). Springer.
- Hevia, I.; Fueyo, A. & Belver, J. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081. <https://doi.org/10.5209/rced.60076>
- Joy, P., & Numer, M. (2017). The use of photo elicitation to explore the benefits of queer student advocacy groups in university. *Journal of Lgbt Youth*, 14(1), 31-50. <http://doi.org/10.1080/19361653.2016.1256247>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>
- Legge, M., & Smith, W. (2014). Teacher education and experiential learning: A visual ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 94-109. <http://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.7>
- Madden, L.T., & Smith, A. D. (2015). Using photographs to integrate liberal arts learning in business education. *Journal of Management Education*, 39(1), 116-140. <http://doi.org/10.1177/1052562913512487>
- Marín, D., Pardo, M. I., Vidal, M., & San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de for-

- mación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Medinabeitia, A., & Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación*, 29(2), 87-108. <http://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Minthorn, R. S., & Marsh, T. E. J. (2016). Centering indigenous college student voices and perspectives through photovoice and photo-elicitation. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 4-10. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.04.010>
- Ndione, L. C., & Remi, C. (2018). Combining images and words in order to understand the cultural meaning of practices: what photo-elicitation reveals. *Recherche et Applications in Marketing*, (0), 1-24. <http://doi.org/10.1177/2051570718782450>
- Panofsky, E. (1972). *El significado de las artes visuales*. Alianza.
- Ramos, S. L., & Fera, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: Una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*, 16(71), 83-110.
- Raven, N. (2015). New perspectives using participatory photography to evaluate widening participation interventions. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 460-475. <http://doi.org/10.1080/13596748.2015.1081750>
- Richard, V. M., & Lahman, M. K. E. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. Doi: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Said, A. (2018). Vocational Teaching-Learning through the Eyes of Undergraduate Vocational Students in Malta: A Qualitative Exploratory Study. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(1), 42-63. <http://doi.org/10.13152/IJRVET.5.1.3>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 49-63). Sage.
- Seow, T. (2016). Reconciling discourse about geography and teaching geography: The case of Singapore pre-service teacher. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2) 151-165. <http://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149342>
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-[http://refhub.elsevier.com/S0742-051X\(17\)30119-1/sref61454](http://refhub.elsevier.com/S0742-051X(17)30119-1/sref61454)). Sage.
- Stockall, N. & Davis, S. (2011). Uncovering pre-service teacher beliefs about Young children: A photographic elicitation methodology. *Issues in Educational Research*, 21(2), 192-209.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Crítica.
- Walls, J., & Holquist, S. E. (2019). Through their eyes, in their words: using photo-elicitation to amplify student voice in policy and school improvement research. In K. Strunk & L. Locke (Eds.), *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (pp. 151-161). Palgrave Macmillan.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation on photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161. http://doi.org/10.1300/J125v14n01_09

Bautista et al., (2023). Análisis de la formación permanente del profesorado universitario mediante fotografías tomadas por su alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 83-102

Watt, S. & Wakefield, C. (2014). Picture it! The use of visual methods in psychology teaching. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 68-77.

Yslado, R. M. ., Ramirez, E. H., García-Figueroa, M. E., & Arquero, J. L. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>

Zecevic, A., Magalhaes, L., Madady, M., Halligan, M. & Reeves, A. (2010). Happy and healthy only if occupied? Perception of health sciences students on occupation in later life. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(1), 17-23. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2009.00841.x>