
Evocación de creencias y teorías del profesorado de Educación Primaria durante procesos de foto-elicitación

Evocation of beliefs and theories of Primary Education teachers during photo-elicitation processes

在照相引谈过程中对小学教师的理论和想法的激发

Вызов теорий и убеждений учителей начальной школы во время процессов фото-извлечений

Ana María de las Heras Cuenca
Universidad Complutense de Madrid
delasheras@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-5259-1218>

Laura Rayón Rumayor
Universidad de Alcalá
laura.rayon@uah.es
<https://orcid.org/0000-0003-0339-8221>

Antonio Bautista García-Vera
Universidad Complutense de Madrid
bautista@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-5194-7419>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-02-20
Aceptado: 2020-05-30
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

de las Heras, A. M., Rayón, L., & Bautista, A. (2020). Evocación de creencias y teorías del profesorado de Educación Primaria durante procesos de foto-elicitación. *Publicaciones*, 50(1), 121-140. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.13777

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en un proyecto de investigación, orientado a analizar la bondad de unas situaciones formativas desarrolladas durante procesos de foto-elicitación para apresar el pensamiento práctico del profesorado. Concretamente, se identifican las teorías y creencias docentes más relevantes que aparecen en la práctica de cuatro maestras de educación primaria. Mediante la indagación narrativa visual soportada en procesos de foto-elicitación, podemos acceder a la experiencia de las docentes, quienes informan y explican los motivos de sus decisiones y acciones en el aula. Los resultados muestran cuáles son esas teorías y creencias que emergen ante las situaciones dilemáticas de su práctica docente, así como la consistencia y diversidad del pensamiento práctico de las profesoras. Se discuten los aspectos determinantes de su pensamiento práctico más relevantes, su rol profesional en el centro, la determinación del contexto y sus años de experiencia, entre otros. Se concluye que los procesos de foto-elicitación es un buen procedimiento para la emergencia, construcción, representación y evocación de las teorías y creencias que configuran el pensamiento práctico de las maestras participantes. También se presentan limitaciones y futuras líneas de trabajo relacionados con el desarrollo profesional del docente.

Palabras clave: Foto-elicitación; Formación del profesorado; Pensamiento práctico; Indagación narrativa visual

Abstract

The paper presents the results obtained in a research project, aimed to analyze the goodness of training situations developed during photo-elicitation processes to capture the practical thinking of teachers. Specifically, are identified the most relevant teaching theories and beliefs that appear in the practice of four primary school teachers. Through visual narrative inquiry and photo-elicitation processes, we can access to the experience of teachers, who inform and explain the reasons for their decisions and actions in the classroom. The results show what are the theories and beliefs that emerge in the dilemmatic situations of their practice and the consistency and diversity of the practical thinking of the four teachers. These data are discussed to understand what are the determining aspects in the formation of their practical thinking, such as their professional role at the centre, the determination of the context and the years of experience, among others. It is concluded that the photo-elicitation processes are a good procedure for the emergence, construction, representation and evocation of the theories and beliefs that constitute the practical thinking of the teachers. Limitations and future lines of work related to the professional development of the teacher are also presented.

Keywords: Photo-elicitation; Teacher training; Practical thinking; Visual narrative inquiry

概要

本文介绍了提出了一个研究项目中获得的结果,旨在分析在为捕捉教师的实践思维使用照相引谈法过程中一些发展培训情况的好处。具体来说,研究确定了在四名小学教师实践中出现的最相关的教学理论和想法。在照相引谈的过程中,通过对视觉叙述的调查,我们可以了解教师的经验,他们如何在课堂上作出决定和采取行动及其原因。研究结果表明了哪些教学理论和想法是在教学实践的困境中出现的,以及教师实践思维的一致性和多样性。我们讨论了其实践思维中最相关的决定性方面,学校中其职业角色,对环境的确定以及其多年的经验等。研究结论得出,照相引谈过程是一个显示、构建、表明和激发可以影响教师参与者实践思想的理论和想法的良好过程。我们也介绍了研究局限性和与教师职业发展相关的未来研究方向。

Аннотация

Представлены результаты, полученные в исследовательском проекте, направленном на анализ полезности некоторых тренинговых ситуаций, разработанных в процессе фото-извлечения (извлечения фотографий), для детекции практического мышления преподавателей. В частности, определяются наиболее релевантные профессиональные теории и убеждения, появляющиеся на практике четырех учителей начальной школы. Благодаря визуальным повествовательным исследованиям, подкрепленным процессами фото-извлечения, мы можем получить доступ к опыту учителей, которые информируют и объясняют причины своих решений и действий в классе. Результаты показывают, какие теории и убеждения возникают перед лицом дилемных ситуаций в их педагогической практике, а также последовательность и разнообразие практического мышления учителей. Обсуждаются, в частности, наиболее значимые детерминанты их практического мышления, их профессиональная роль в школе, определение контекста и многолетний опыт. Сделан вывод, что процесс фото-извлечения является хорошей процедурой для возникновения, конструирования, представления и вызова теорий и убеждений, которые формируют практическое мышление участвующих учителей. Представлены также ограничения и будущие направления работы, связанные с профессиональным развитием учителей.

Ключевые слова: процесс фото-извлечения; подготовка учителей; практическое мышление; визуально-повествовательное исследование

Introducción

El uso de recursos digitales en la investigación, como los smartphones y tabletas, ha otorgado más relevancia a procedimientos de recogida y análisis de datos en las Ciencias Sociales y de la Salud. Técnicas de recogida de datos como la foto-elicitación (Harper, 1987) o la foto-voz (Wang, & Burris, 1997) plantean el uso de registros fotográficos para captar los referentes desde donde las personas actúan y construyen significados (Lisón, 2011; Pink et al., 2019). Desde estos planteamientos, nos propusimos comprender el alcance de la foto-elicitación para apresar el pensamiento práctico del profesorado. Para ello, hemos realizado un estudio dirigido a conocer la bondad de unas situaciones formativas, orientadas a que el profesorado pudiera evocar y ser consciente de las creencias y teorías que justifican su actuación docente. Cuatro maestras tomaron fotografías de las situaciones vividas en el aula que consideraron relevantes para mostrar su experiencia. Posteriormente, se proyectaron, comentaron y discutieron los motivos por los que se tomó cada imagen. Estas sesiones de foto-elicitación estuvieron orientadas al análisis y reflexión sobre las situaciones captadas. En ellas, las maestras explicaban el significado de dichas situaciones ante los dilemas profesionales experimentados. Una propuesta que se fundamenta en un ámbito de estudio más amplio, interesado en comprender los procesos de perfeccionamiento profesional que permiten a los docentes tomar conciencia de sus teorías y creencias profesionales, y así ser más conscientes de sus acciones y de aquellos factores que les condicionan y constriñen su práctica en el aula.

Concretamente, este trabajo pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer el valor de los procesos de foto-elicitación para evocar las teorías y creencias que fundamentan la práctica educativa de cuatro maestras de Educación Primaria.
- Identificar los principales contenidos de teorías y creencias profesionales que emergen en las sesiones de foto-elicitación de las cuatro maestras.
- Analizar las similitudes y diferencias en los contenidos teóricos y de creencias de cada maestra para determinar la consistencia y diversidad de su pensamiento práctico.

Creencias y teorías profesionales del docente

Las creencias del profesorado son afirmaciones realizadas por docentes sobre algún elemento o ámbito educativo que consideran verdaderas, aunque no existan criterios públicamente determinables que permitan distinguirlas de lo falso. Para Griffiths (1982), lo esencial de las creencias es que estén fundamentadas en la verdadera consideración e intención del juicio emitido, pues el profesor en cuestión aceptaría esos criterios o evidencias racionales de verdad. Si fuese necesario, se modificaría alguna creencia al darse el caso en que un juicio caiga en contradicción con otro que lo dejaría en una situación de conflicto, fuera de la verdad.

La investigación sobre creencias se inició con el análisis sobre la relación entre estas y la práctica docente del profesorado (Larsson, 1983), y ha continuado hasta la actualidad para comprender el impacto de las creencias profesionales en la práctica diaria (Kennedy, 2016; Nghia, 2017; Parsons, Vaughn, Malloy, & Pierczynski, 2017; Zur, & Eisikovits, 2016).

Identificar esos contenidos del pensamiento práctico del profesorado, apresarlos y analizarlos en relación con las situaciones prácticas que experimentan, define un campo de estudio de interés innegable para la mejora de la formación inicial y permanente de los docentes (Sugrue, 1997). Si el profesorado es consciente de las teorías y creencias que sustentan y justifican sus acciones, podrá someterlas a revisión. Esto es, contrastarlas con la práctica y mejorarlas o desterrarlas, y tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de la misma (Tabachnick, & Zeichner, 1988; Brownlee, Schraw, & Berthelsen, 2011; Fives, & Buehl, 2008; Fives, & Gill, 2015).

La novedad de nuestro estudio reside en la incorporación de situaciones de foto-elicitación para apresar esas teorías y creencias que justifican las decisiones que toman en su práctica diaria, e identificar qué factores contextuales pueden condicionar la emergencia de estos contenidos de su pensamiento práctico. Entendemos que los procesos de foto-elicitación, dan paso a una narración que permite acceder al pensamiento práctico del docente, tanto a los constructos teóricos que rigen su práctica, como a los posicionamientos y experiencias personales (Clandinin, 2019) que forman un sistema de creencias profesionales menos contrastadas, pero determinantes para explicar las acciones y la toma de decisiones ante las mismas (Fives, Lcatena, & Gerard, 2015; Ferguson, & Bráten, 2018). Resulta interesante también conocer qué factores pueden incidir en la emergencia de ese pensamiento práctico. Los estudios de Guerra, Leyva y Serrato (2019), Parsons et al. (2017), Ross, Chan y Keyes (2017) destacan el impacto de factores temporales, contextuales, sociales y personales, que evidencian una línea

de trabajo exploratoria e interesante en el ámbito nacional como internacional para aportar evidencias innovadoras sobre el tema.

La foto-elicitación en la formación del profesorado

El proyecto de investigación que nutre de datos este artículo se forjó ante la preocupación por conocer la naturaleza de las sesiones de foto-elicitación en cuanto a sus posibilidades para evocar las teorías y creencias de docentes en ejercicio, y así tomar conciencia del pensamiento práctico que guía su acción en las aulas. Básicamente, la foto-elicitación consiste en provocar, suscitar o evocar a través de una fotografía previamente tomada. La imagen se contempla como un documento para describir lo vivido o acontecido en el pasado. En las situaciones espacio-temporales dedicadas a la foto-elicitación se proyectan las fotografías para que el autor manifieste o describa el acontecimiento, refleje una idea o manifieste una emoción que otorga sentido a esas fotografías. Posteriormente, en el equipo de trabajo se reflexiona y debate sobre su contenido para entender mejor las motivaciones del autor de esa imagen.

En este estudio, cada sesión se articula en torno a dos fases de la estructura básica de los procesos de foto-elicitación (Bautista, 2013; Harper, 1987, 2002). En la primera fase, se da la palabra a los informantes para conocer sus puntos de vista sobre el objeto de investigación, en nuestro caso, sobre la situación o dilema educativo que fueron captados en cada fotografía. Posteriormente, en una segunda fase, el investigador toma la palabra para hacer preguntas puntuales y esclarecer algunos aspectos del relato hecho por el informante. En estas situaciones de narración visual, la integración de ambas aproximaciones mediante procesos de discusión, proporciona la emergencia de una comprensión del contenido narrado y, de forma especial, del sistema de valores, creencias y referentes interpretativos del creador de la fotografía que son objeto de debate. Una estructura que se ha venido utilizando en otros campos profesionales como la terapia, la evaluación y el diagnóstico (Bates, McCann, Kaye, & Taylor, 2017; Buchanan, 1998; Diamon, 1996; Kearns, 2012; Salmon, 2001), y que en las últimas décadas ha emergido con fuerza en los campos de la sociología y la antropología para la comprensión de las formas de vida de diferentes grupos y colectivos sociales (Copes, Tchoula, Brookman, & Ragland, 2018; Pauwels, 2020; Sestito et al., 2017).

En el campo de la formación del profesorado, la función de la foto-elicitación ha sido un procedimiento de apoyo en las entrevistas para recoger datos para el desarrollo de competencias en el profesorado. Investigaciones sobre educación ambiental (Legge, & Smith, 2014), enseñanza de la escritura en ambientes multiculturales (Zenkov, et al., 2014), representación de conceptos geográficos en las aulas (Seow, 2016) y los procesos de aprendizaje en educación física (Parker, Patton, & Sinclair, 2016) van en esa dirección. Menos frecuentes son los estudios que han utilizado este procedimiento para el conocimiento de las creencias de los educadores, como el trabajo de Taylor y Caldarelli (2004) que indaga las creencias sobre la enseñanza de educadores del ámbito no formal. En estos trabajos detectamos que no se contempló la foto-elicitación como una situación formativa para reportar un desarrollo profesional a los docentes, dado que su función principal fue la recogida de información y datos.

Otros estudios analizan el valor de la foto-elicitación para acceder al conocimiento práctico del docente en un contexto de interacción y diálogo. El trabajo de Stockall y Davis (2011) se centra en el valor semiótico de la foto-elicitación para hacer emerger las creencias profesionales que guían la práctica docente. Un procedimiento valioso

que se evidencia también en estudios como el de Ruto-Korir y Lubbe-De Beer (2012) en el que participan cuatro maestras de jardín de infancia, o en el trabajo de Taylor (2016) con docentes de educación de adultos. En ambos, se analiza el valor de los procesos de foto-elicitación para acceder al conocimiento tácito del profesorado, concluyendo que dicho propósito difícilmente se hubiese logrado a través de otros procedimientos metodológicos. Estudios como los de Bautista (2017, 2019) muestran cómo los procesos de foto-elicitación promueven nuevas alternativas de acción para resolver dilemas y conflictos y, en algunos casos, puede llevarse a cabo un proceso de modificación de las creencias profesionales de los maestros en ejercicio. Por su parte, Bailey y Van Harken (2014) analizaron estos procesos para que profesores en prácticas mejoraran las observaciones e interpretaciones de lo que acontecía en las aulas, y concluyen que los candidatos a docentes evocaban creencias e ideas teóricas importantes que podrían predecir futuras prácticas en el aula. Estudios que muestran las posibilidades deliberativas para analizar y debatir sobre situaciones prácticas a partir de la proyección de una fotografía, pero también alumbran nuevas propuestas orientadas a la mejora de la práctica docente.

Método

Se llevan a cabo cuatro estudios de caso, uno para cada maestra de educación primaria. Este procedimiento nos permite centrar la comprensión de un fenómeno en profundidad (Simons, 2011; Yin, 2018). En nuestro caso, la narración de teorías y creencias profesionales a partir de las situaciones de aula que son representadas fotográficamente por cada maestra. El diseño de la investigación está basado en la indagación narrativa visual (Harper, 1987; Bach, 2007; Moss, 2008; Gubrium, & Harper, 2016) que consiste en conformar un relato o historia a partir de la proyección de una imagen o un conjunto de ellas (Bach, 2007). En nuestro estudio, las maestras construyen un relato a partir de una fotografía que muestra situaciones significativas de su práctica, y que son compartidas con los miembros del equipo de investigación en sesiones de foto-elicitación.

Este tipo de diseño, nos proporciona una visión más completa del fenómeno y dota a la investigación de consistencia (Miles, Huberman, & Saldana, 2019; Yin, 2018), porque nos permite: a) captar la singularidad y especificidad de las creencias y teorías del profesorado a partir de las narraciones obtenidas en las sesiones de foto-elicitación; b) replicar categorías; c) observar la vida del profesorado en tres centros educativos que definen marcos interpretativos diferentes y adquieren sentido al ser representados en las fotografías; y d) conformar un grupo de discusión inter-centros para analizar los datos, conformado por dos miembros del equipo de investigación y tres profesores (uno de cada colegio). Todo lo cual otorga al estudio de confiabilidad (Merriam, & Tisdell, 2015).

Participantes

Las maestras participantes fueron seleccionadas por conveniencia, después de solicitar su colaboración voluntaria. En la Tabla 1 se muestran sus principales características profesionales, todas ellas maestras de educación primaria en ejercicio. Se recogen los estudios realizados, años de experiencia profesional y cargos de gestión desempeñados.

Tabla 1

Perfil de las maestras participantes

Participantes	Titulaciones	Años de experiencia profesional	Cargos de gestión
MA	Diplomatura Maestro de Educación Primaria.	7	No
CA	Diplomatura Maestro de Educación Primaria.	32	Responsable de Mediación de conflictos
SI	Diplomatura Maestro en Educación Primaria. Master en Psicopedagogía. Master del Profesorado en Educación Secundaria.	15	Jefa de Estudios (2010-2014) Directora (2014-2018)
PI	Diplomatura Maestro de Educación Primaria.	25	No

Todos los centros educativos acogen a más de un 80% de alumnado diverso culturalmente. El primero de ellos, situado en una población rural cercana a la capital de la provincia de Guadalajara; el segundo y tercer colegio están situados en Madrid capital.

Instrumentos de recogida de datos

Desde enero de 2016 a junio de 2017 se llevaron a cabo las sesiones de foto-elicitación. Se articuló al menos una sesión de foto-elicitación cada 45 días para analizar, comentar y preguntar sobre dos o tres situaciones relevantes, cada una de ellas representada con una fotografía. Se realizan un total de 22 sesiones de aproximadamente de hora y media de duración y se analizaron 84 fotografías. Como procedimiento básico, las sesiones de foto-elicitación se estructuran en las dos fases presentadas con anterioridad. Durante el tiempo que transcurría entre una sesión y otra, las maestras fotografían las situaciones escolares que consideran más relevantes en su práctica. Estas sesiones se grabaron en audio y fueron transcritas posteriormente. Durante las sesiones de foto-elicitación, los investigadores, en su rol de observadores participantes, anotan ideas, cuestionamientos, etc. en su cuaderno de campo. Las entrevistas individuales nos permiten precisar el contenido de las evocaciones de las cuatro maestras durante las sesiones de foto-elicitación.

Análisis de datos

El análisis de los tres tipos de datos señalados más arriba, contemplan la descripción e interpretación, de modo que la información verbo-visual obtenida se somete a un proceso de tres fases (Wetherell, & Potter, 1992):

- Fase preliminar de criba de unidades discursivas verbo-visuales relacionadas con los distintos contenidos de las fotografías, así como de los conceptos y signi-

ficados otorgados por cada una de las maestras en relación con la situación captada en el aula. Se transcriben las sesiones de foto-elicitación y, posteriormente, se organiza esa información mediante una plantilla de datos que presentamos en la Tabla 2, fundamentada en lo que Gibbs (2018) denomina codificaciones o agrupamientos. Estos agrupamientos de datos se organizan según la estructura triádica de Peirce (1986). Cada uno de los investigadores analizó la información de las sesiones y su conceptualización en las plantillas de datos para, posteriormente, establecer un acuerdo (confiabilidad) entre evaluadores. En esta fase, las notas de las observaciones de las sesiones de foto-elicitación se incluyeron con el conjunto de datos de cada sesión. Esto permite atender al contexto, favoreciendo la comprensión de las respuestas de los participantes.

Tabla 2

Plantilla con la estructura triádica de Peirce

Colegio/ Curso/ Sesión/ Fecha
Nº foto / Autor
1.0 Contenido de la foto: representación icónica (1º nivel de Peirce)
Personajes: quienes, cuantos
Acción o situaciones
Tipo de plano, angulación, iluminación, color, composición
Figuras retóricas
2.0 Naturaleza de la información evocada. concepto (2º nivel de Peirce)
Denotativa (referencia a lo material)
Connotativa (significados)
Afectiva
3.0 Análisis del discurso: elemento del conocimiento práctico
Teorías
Creencias
4.0 Cambio o reasignación de significados. significado (3º nivel de Peirce)
Elementos conceptuales: teorías y creencias.

- Fase intermedia de análisis de unidades discursivas audiovisuales para llegar a repertorios interpretativos sobre el contenido de la fotografía, que permita la aproximación a conceptos y significados de la misma naturaleza. Posteriormente, ponemos en relación las unidades de análisis que van emergiendo de los datos, vinculando los distintos contenidos agrupados previamente en la plantilla (Tabla 2). Para esta fase se utiliza el software NVivo 12, que permite una gestión eficaz de los datos textuales y visuales. También se utiliza para poner en relación los diferentes códigos, cruzar la información y, así, elaborar interpretaciones

más complejas. A partir de este proceso, se calculan las frecuencias, y en algunos casos porcentajes, que dan respuesta a los objetivos planteados.

- Fase final de combinación de categorías como repertorios más amplios y complejos que pone en relación el contenido de las fotografías con el contenido del discurso evocado, lo que permite identificar qué teorías y creencias docentes emergen para cada una de las maestras.

Resultados

El análisis de las sesiones nos lleva a dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. En relación a los dos primeros, se identifican 77 creencias docentes que fueron agrupadas en 35 contenidos de creencias distintos. En cuanto a las teorías, las cuatro maestras evocan un total de 52 que se agruparon en 17 contenidos teóricos diferentes. Analizamos las más relevantes en la configuración de su pensamiento práctico, seleccionando aquellas que cumplen alguna de las siguientes condiciones de representatividad: i) la coincidencia en cada tema de al menos dos maestras, y ii) la frecuencia de contenidos que sean tres o superior a tres.

Los contenidos de creencias y teorías más representativos se exponen en la Figura 1.



Figura 1. Frecuencias de las teorías y creencias profesionales analizadas.

En relación a las creencias profesionales, predominan las vinculadas al tipo de tareas utilizadas para potenciar el aprendizaje de los alumnos, la preocupación por la convivencia escolar y las relaciones entre los alumnos y del centro con las familias. Por su parte, las teorías de aprendizaje que orientan su práctica son los contenidos predominantes en las sesiones de foto-elicitación, y en menor medida se evocan otras teorías como son la educación inclusiva, la enseñanza formativa e instructiva o aquellas vinculadas al desarrollo profesional de los docentes.

En respuesta al tercer objetivo, cuáles son los contenidos de creencias y constructos teóricos más relevantes del pensamiento práctico de cada maestra, las frecuencias de aparición de los mismos se recogen en las Figuras 2 y 3.

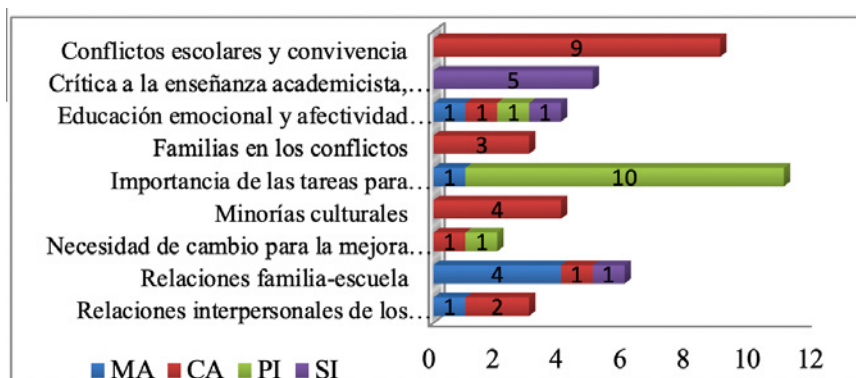


Figura 2. Frecuencias de los principales contenidos de creencias por maestra

Es interesante observar la idiosincrasia de la experiencia de cada maestra cuando muestran sus creencias profesionales en las sesiones de foto-elicitación. Las relacionadas con la convivencia y los conflictos escolares predominan en el discurso de CA, quien coordina el proyecto de convivencia de su centro educativo. Para esta docente es importante trabajar una “convivencia basada en el diálogo”, la reflexión y la búsqueda de entendimiento entre los estudiantes. Para ella es importante porque los alumnos “no piensan que muchas veces no hay intencionalidad en hacer daño, en agredir” (CA. Sesión de foto-elicitación del 29 de enero de 2016).

Las creencias que evocan las imágenes tomadas por PI, muestran una actitud reflexiva ante la importancia de tareas, que no deben ser de carácter memorístico.

Claro, lo están elaborando (el tema), lo están pensando en ese momento, mira aquí. Por ejemplo, les he dado animales y aquí ya tienen que ir seleccionando entre todos los que les he dado, y seleccionan los que les he pedido que tienen que coger. O sea, ya están haciendo un trabajo, ya están haciendo el aprendizaje al momento, están haciendo su cuaderno, están tomando sus apuntes, pero ya están haciendo su aprendizaje relevante en ese mismo momento. (PI. Sesión de foto-elicitación del 26 de abril de 2017)

En el caso de MA, en las sesiones de trabajo se muestran diversos temas que le preocupan, entre los que predominan la importancia que otorga a las relaciones familia-escuela. Finalmente, en las sesiones con SI encontramos discursos críticos con la enseñanza academicista. El siguiente fragmento muestra cómo esta docente hace una fuerte crítica al abuso del libro de texto en las aulas de primaria.

Y esto es un lastre para cuestiones como: se nos ha planteado trabajar un proyecto de valores, o cualquier cosa. Por ejemplo, trabajar con alguna asociación externa o desde el Ayuntamiento. Pues muchas contestaciones de profesores son: *No podemos porque no podemos perder tiempo*. Y eso es perder el tiempo para ellos. Me preocupan todas esas cosas. (SI. Sesión de foto-elicitación del 9 de noviembre de 2016)

Respecto a los resultados de las teorías de las cuatro maestras (Figura 3) se identifica que los discursos de SI quedan vinculados temáticamente a contenidos sobre la educación inclusiva y el desarrollo profesional docente, lo que viene justificado por su rol

como directora escolar, que presenta otros dilemas y problemáticas asociados a su cargo en el centro educativo.

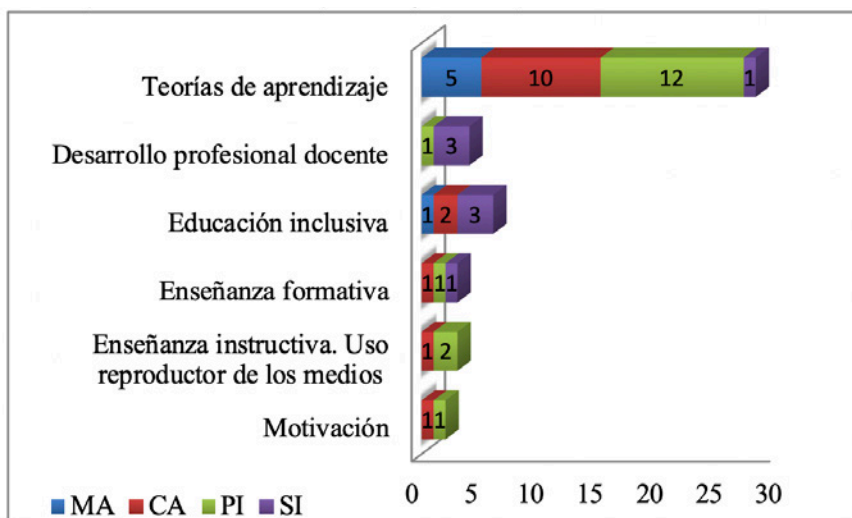


Figura 3. Frecuencias de los principales contenidos teóricos por maestra.

Ejemplo de ello es su concepción sobre la planificación como una tarea necesaria para una buena intervención en los apoyos dentro del aula para favorecer la educación inclusiva:

El problema es que no planificamos los apoyos, ni por qué ese apoyo. Si tienes dos alumnos que tienen dificultades y lo tienes claro que quieres el apoyo para esos dos alumnos, planifícalo, planifica actividades para ese día, y que el profesor te pueda salir rentable. No lo desaproveches. (SI. Sesión de foto-elicitación del 7 de diciembre de 2016)

Por su parte, los contenidos sobre teorías del aprendizaje, la motivación para aprender y los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje, son los que más alta frecuencia de aparición tienen y se concentran con una elevada frecuencia en CA, PI y MA.

Profundizando en las teorías de aprendizaje que emergen en sus discursos (Figura 4), aparecen tres teorías que cumplen los criterios de representatividad enunciados; el aprendizaje conductista, el aprendizaje observacional y el aprendizaje significativo, que quedan vinculados temáticamente a CA, MA y PI. Los relatos de estas docentes muestran cómo el aprendizaje conductista es relevante en su práctica diaria, concretamente cuando muestran las estrategias utilizadas en el aula. Un ejemplo representativo es el siguiente, que hace una clara alusión al uso del refuerzo positivo:

Todos tienen una hoja en su mesa con los días de la semana. Cuando bajan y suben bien en fila se ponen un puntito azul. Si todos tienen un puntito azul, tienen una consecuencia positiva como ir al huerto escolar el viernes. (CA. Sesión de foto-elicitación del 29 de enero de 2016)

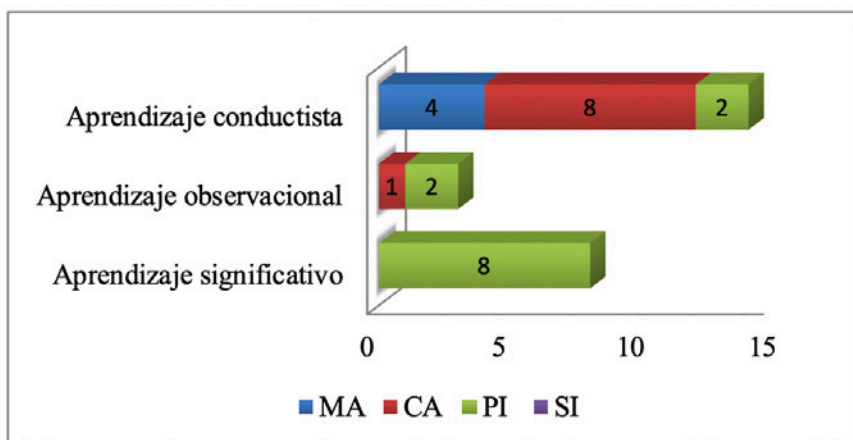


Figura 4. Frecuencias de las principales teorías de aprendizaje por maestra.

Especialmente significativa es la alta frecuencia encontrada para la teoría de aprendizaje significativo, así como el hecho de que solamente aparece asociado a las imágenes de PI. Un ejemplo son las fotografías tomadas a los cuadernos interactivos realizados por los estudiantes, que evocan reflexiones como la siguiente:

Y a la vez que van cogiendo ellos sus apuntes, vamos avanzando en el tema, estás haciendo con ellos un trabajo de... de interiorización de conceptos en ese momento. O sea, están escuchando, pero ya están aprendiendo. No es de la otra forma que das una clase magistral, que les cuentas, les explicas y hala estudiáis en casa. No, no, ellos cuando van a casa ya se lo saben. (PI. Sesión de foto-elicitación del 26 de abril de 2017)

Para responder al último objetivo planteado, también es interesante evidenciar la capacidad de cada maestra para generar teorías por cada sesión de foto-elicitación realizada, como se observa a continuación (Tabla 3).

Tabla 3

Nivel de frecuencia de aparición de teorías

Maestra	Fotos	Teorías	Nivel Aparición T ^a	Productividad Total	Dedicación
MA	6	6	1.00	6	6
CA	6	15	2.50	15	6
PI	13	18	1.38	18	13
SI	8	13	1.63	13	8

Si obtenemos un coeficiente ponderado entre sesiones de foto-elicitación y contenidos teóricos manifestados, podemos afirmar que las sesiones de foto-elicitación generan contenidos teóricos con un nivel de manifestación distinto para cada maestra. MA

es quien evidencia un menor nivel de contenidos teóricos, y CA quien tiene un mayor nivel de fundamentación teórica con respecto al resto de maestras.

Resulta también interesante atender a los resultados obtenidos de poner en relación el número de creencias y teorías para cada una de las maestras, pues ello arroja un coeficiente de proporcionalidad entre contenidos teóricos y creencias para cada una de ellas (Tabla 4).

Tabla 4

Coefficiente de proporcionalidad entre teorías y creencias

Maestra	Teorías	Creencias	Coefficiente de proporcionalidad
MA	6	16	2.66
CA	15	27	1.8
PI	18	20	1.1
SI	13	14	1.07

Se aprecia que el coeficiente obtenido para cada maestra es también diferente. MA es quien manifiesta un mayor número de creencias y menos teorías. Por su parte, SI es quien obtiene un coeficiente menor y, por lo tanto, es la maestra que más contenidos teóricos manifiesta en relación a sus creencias. El siguiente fragmento de una sesión de foto-elicitación, muestra la consistencia de su pensamiento práctico, concretamente ante el dilema que experimenta relacionado con una profesora nueva en el centro. Esta desarrolla una práctica más innovadora que el resto de sus compañeras de educación infantil, motivo por el cual sus colegas ignoran sus propuestas e iniciativas. Ante estas circunstancias, SI decide visitar regularmente a la profesora para reforzarla y mostrarle su apoyo.

Directora: Yo al principio cuando la vi y me dijo *Jo, estoy haciendo esto y me han dicho que qué tontería*, pues yo al día siguiente fui a verla. Bueno, pues no te preocupes, le dije, que voy a ver lo que has hecho. Y yo la reforcé, le dije que *lo que has hecho es genial. Si es que el trabajo que hay aquí son los centros de interés, el trabajo por proyectos*, es que... además es que está argumentado, que ella tiene formación. Y se lo dije, *pero ¿cómo con la formación que tienes y las cosas tan interesantes que haces, tienes miedo a esa reunión?* Si lo que estás haciendo es lo que hay que hacer. Que es que estamos aquí para eso.

Investigador: Bueno, pero ella busca seguridad en ti...

Directora: Yo estoy para eso, intenté dársela, primero intentando reforzarla a ella diciéndole que lo que hace está muy bien, que además tiene una base pedagógica y que, por supuesto, que no tenga mucho miedo y que, si lo necesitaba, yo también podía ir a la reunión y vamos, que la apoyaba en todo.

Investigador: ¿Y te acuerdas qué sentiste al sacar la segunda foto?

Directora: Pues estoy un poco indignada con el trato que la han dado y decidí ir al aula a... Ella vino aquí al despacho a contármelo y entonces decidí ir al aula a darle ese apoyo y decirle que eso es fantástico, a romper ese miedo. (SI. Sesión de foto-elicitación del 15 de enero de 2018)

Discusión

Los resultados obtenidos confirman el potencial de la foto-elicitación para apresar el pensamiento práctico de las cuatro maestras participantes en el estudio, y se manifiesta el potencial formativo y deliberativo de estas sesiones. Éstas tienen que detenerse a analizar lo que acontece en su aula, identificar y enfrentarse a dilemas, elaborar propuestas de mejora y reflexionar sobre los motivos y referentes que justifican sus acciones, condiciones fundamentales para favorecer el perfeccionamiento de la práctica docente (Kennedy, 2016; Williams, & Grudnoff, 2011). Los procesos de foto-elicitación ponen a disposición del docente la posibilidad de captar en un instante una situación problemática o relevante mediante una fotografía, y generar posteriormente un espacio de reflexión y discusión sobre ese momento. Es en ese relato, generado en el grupo de trabajo, donde van emergiendo con claridad los contenidos teóricos y creencias profesionales que orientan y dan sentido a sus acciones en el aula.

Concretamente, los resultados muestran que la frecuencia de aparición de teorías o constructos teóricos de su pensamiento práctico es variable en intensidad o presencia en los discursos evocados en las sesiones de foto-elicitación (Tabla 3). CA muestra un coeficiente mayor, es decir, en los discursos evocados la frecuencia de aparición de argumentos teóricos para justificar y explicar las situaciones prácticas que le preocupan, arroja el mayor índice, 2.50. Le sigue SI, con un índice de 1.63, seguida de PI con un 1.54, y en último lugar con un índice más pequeño, MA con 1.00.

Pero no por un mayor índice de aparición de argumentos basados en teorías podemos deducir que la riqueza, diversidad, y consistencia teórica de su pensamiento práctico sea directamente proporcional. Dos análisis avalan esta afirmación. Uno, si observamos qué teorías y cómo se distribuyen para cada maestra, se evidencia una concentración de teorías sobre el aprendizaje para CA, PI y MA (Figura 4). El coeficiente de proporcionalidad entre teorías y creencias (Tabla 4) es otro análisis pertinente, porque evidencia que el peso de los constructos teóricos para explicar, interpretar o justificar las situaciones prácticas evocadas en las sesiones de foto-elicitación es variable y singular para cada una de las maestras.

El primer análisis arroja los siguientes resultados: para CA y MA, más de la mitad de las teorías evocadas están relacionadas con el conductismo. PI muestra también una concentración de sus teorías y constructos en torno al aprendizaje, aunque el pensamiento práctico de PI está constituido por más teorías que CA y MA. El predominio de constructos teóricos vinculados al aprendizaje, pueden explicarse porque las tres docentes desarrollan principalmente su labor profesional en el aula como maestras tutoras. Resultados similares a los encontrados por Parsons, et al. (2017) que muestran la preocupación de los docentes por la motivación y el éxito en el aprendizaje de los estudiantes. Para ellas, la acción docente en el aula tiene una clara intención o finalidad y es que los alumnos aprendan. Pero también se muestra una exigencia; que se realice bajo unas condiciones con cierto orden y disciplina, lo que explicaría que en las sesiones de foto-elicitación emerjan teorías o constructos sobre el aprendizaje. También es plausible que la interpretación de determinadas situaciones que acontecen en sus aulas y les preocupan, sean acciones que estas maestras justifican por la necesidad del control del comportamiento de sus alumnos mediante el uso de estrategias a través del refuerzo positivo y negativo. Al respecto, es relevante que el aprendizaje conductista sea el referente teórico con más índice de frecuencia, y que emerge exclusivamente como contenido importante del pensamiento práctico de las tres maestras tutoras (Figura 4), ausente en los discursos de la Directora.

SI es la única maestra que ejerce como Directora escolar, y es quien evoca teorías más diversas, relacionadas no sólo con el aprendizaje y la enseñanza. En su caso, predominan teorías y constructos vinculados al desarrollo profesional del docente, la educación inclusiva y la crítica al uso de los medios desde una racionalidad curricular técnica. Teorías que se encuentran en las sesiones de foto-elicitación para explicar y justificar una mayor variedad de situaciones que desde su responsabilidad como directora analiza y considera que deben de ser objeto de mejora.

Ahora bien, ¿significa esto que la concepción de CA, PI y MA sobre el aprendizaje se apoye en una visión tan simplista y mecanicista? ¿Implica esto una deficiencia o debilidad en la calidad de los procesos de pensamiento de estas maestras? ¿O, por el contrario, resultaría ser una ventaja a la hora de enfrentarse a las exigencias de la vida del aula y poder concentrar sus acciones en finalidades o metas más complejas y ambiciosas?

Cuando atendemos al coeficiente de proporcionalidad entre teorías y creencias (Tabla 4), observamos que la mayor consistencia teórica del pensamiento práctico se evidencia para SI, quien tiene el coeficiente menor, 1.07. Le sigue PI con un índice 1.1. Una proporción que para CA casi se duplica, 1.8, al tener más creencias que teorías. MA, es quien tiene un mayor coeficiente, pues las creencias casi triplican al número de teorías. Estos datos evidenciarían que SI tiene un pensamiento más deliberativo, racional, y con mayor diversidad de contenidos teóricos. En el extremo opuesto, estaría MA con un pensamiento menos consistente teóricamente y condicionado por ideas basadas en una concepción conductista.

Tres son los elementos que explicarían esta relación: los años de experiencia profesional, el desempeño de cargos directivos y la formación. SI, desde hace 10 años, forma parte del equipo directivo de su escuela, anteriormente como Jefa de Estudios y actualmente como Directora. Ello incide en el desarrollo profesional alcanzado, y explicaría que su discurso teórico sea más rico en cualidad y densidad que el de las otras maestras. La toma de decisiones complejas a las que se enfrenta en relación con el alumnado, familias y profesorado; así como las respuestas que debe de ofrecer a la Administración y la Inspección educativa, le exigen analizar las situaciones prácticas y plantear acciones avaladas por constructos teóricos consistentes, que además trasciendan la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, MA es la maestra más novel de las cuatro, y se evidencia que su pensamiento está constituido por saberes de índole más popular, subjetivos y personales. La experiencia profesional de esta maestra es corta, por lo que no ha podido someter a la razón o validar sus creencias con evidencias empíricas ni experienciales. Unos resultados que coinciden con el estudio de Williams y Grudnoff (2011), en el que la experiencia profesional se reveló como un factor condicionante en el alcance, el enfoque y el impacto de los procesos deliberativos y reflexivos del profesorado sobre su propia práctica. Ello explica que el pensamiento práctico de SI esté constituido por saberes más consistentes que aplica ante los dilemas éticos y profesionales emergentes. En su pensamiento práctico emergen elementos propios de un conocimiento intelectualmente más racional, que le aporta su dilatada experiencia en gestión, así como su formación de posgrado.

Además, SI, tal y cómo ha asumido el procedimiento de foto-elicitación, ha llevado a cabo una planificación reflexiva y meditada sobre cómo representar en una fotografía sus preocupaciones y dilemas emergentes que experimenta como Directora. Un tercer elemento de análisis no contemplado de antemano, pero que podría explicar la evocación de constructos teóricos más consistentes y diversos que el resto de sus compañeras.

Pero, ¿por qué CA con años de experiencia profesional dilatados, y desempeñando el cargo como responsable de la convivencia y resolución de conflictos en su centro, tiene un coeficiente alto entre creencias y teorías que evidencia que en su pensamiento práctico dominan las creencias sobre las teorías? ¿Por qué PI, con años de experiencia similares a CA, y sin desempeñar ningún cargo de gestión tiene un coeficiente menor? Una interpretación plausible sería el elemento contextual al que nos acabamos de referir; cómo han asumido estas maestras el procedimiento de foto-elicitación. PI, aunque tiene un discurso más descriptivo y concreto sobre las situaciones emergentes en su aula que el de SI, y menos diversificado conceptualmente, planifica también reflexivamente algunas de las sesiones de foto-elicitación. Esta preparación que podemos denominar “proceso de pre foto-elicitación”, implicaría el despliegue de unos procesos de pensamiento menos condicionados por la inmediatez de la evocación de significados cuando se proyectan las fotografías en las sesiones de trabajo con los investigadores. Es decir, la preparación de estas sesiones introduciría contenidos del pensamiento práctico de las maestras más consistentes, y cualitativamente diferentes de aquellos que emergerían sin una reflexión previa pausada, y que quedarían más condicionados por la inmediatez y contingencias del proceso de proyección-evocación de significados.

Si atendemos a la distribución de las creencias para cada una de las maestras (Figura 2), llama la atención que tanto CA como PI, obtienen una concentración de creencias sobre temas que representarían una visión sólida de la función de la escuela. En CA se evidencia una visión relacionada claramente con la función social de la escuela como institución que debe formar ciudadanos que sepan convivir en una sociedad plural y multicultural. Prueba de ello son las creencias explícitas sobre los conflictos escolares y la convivencia y sobre la importancia de las minorías culturales en la escuela, que emergen como preocupaciones junto con otras cuestiones concomitantes como son las relaciones interpersonales entre el alumnado y el papel de las familias en los conflictos escolares. El conjunto de creencias de esta maestra no opera en el vacío, se evidencia un pensamiento práctico que se nutre de ideas y planteamientos condicionados por su actuación profesional en relación a las características de su centro escolar (Parsons et al., 2017). Este está ubicado en un contexto multicultural, que acoge a familias con déficits socioculturales y económicos. El conjunto de creencias evidencia un posicionamiento personal por educar a todos los estudiantes en el respeto a la diversidad, el reconocimiento del otro y la resolución de conflictos interpersonales. Un sistema de ideas que CA hubiera podido contrastar y someter a un juicio más racional e intelectualmente más deliberativo si, como venimos argumentando, la inmediatez y concreción de la evocación de significados en las sesiones de foto-elicitación se hubieran visto mitigadas por una reflexión previa al desarrollo de las mismas.

El caso de PI es también significativo que más de la mitad de las creencias emergentes en sus relatos se concentran en la importancia de las tareas para formar y no instruir a los estudiantes. Para esta maestra las tareas son espacios de aprendizaje social y no sólo académico. Se conciben como espacios de convivencia y colaboración, y como una oportunidad para conseguir una meta irrenunciable; que los alumnos se sientan bien emocionalmente en la escuela y aprendan el gusto por conocer y comprender la realidad que les rodea. Su ideal es que aprendan a amar el conocimiento. Y este posicionamiento, se manifiesta en un conjunto de creencias condicionadas por las circunstancias a las que se tiene que enfrentar con el grupo de alumnos que tiene bajo su responsabilidad. Un grupo con el que inicialmente le resulta difícil trabajar, muy competitivo, insolidario y con conductas disruptivas. Pero a diferencia de CA, su pen-

samiento práctico se manifiesta también a través de un discurso en el que emergen unos constructos teóricos que dotan a sus creencias de más consistencia.

En el caso de SI, CA y PI, las sesiones de foto-elicitación han permitido la emergencia de un pensamiento práctico como un conjunto de ideas bajo lo que Kennedy (2006), Fairbanks et al. (2010) y Lefstein y Snell (2011) denominan como visión docente. Esta hace referencia al posicionamiento personal del profesorado respecto a los valores, ideales o fines educativos a conseguir por su alumnado. Una visión que en el caso de SI cambia el foco de atención y se dirige al aprendizaje profesional del profesorado de su centro, dado su rol como Directora, y que podríamos denominar como visión directiva. En las tres maestras, estas visiones se configuran por experiencias situacionales, específicas y singulares para cada una de ellas (Duffy, 2002), pero con distinto grado de densidad y consistencia.

Los contenidos teóricos y de creencias no operan en el vacío. El contexto y características del centro (Guerra, Leyva, & Serrato, 2019), así como el rol profesional, la formación y los años de experiencia profesional, condicionarían esos contenidos de su pensamiento práctico, y también su consistencia singular. Un pensamiento práctico que emerge a través de relatos que están social, personal, temporal y contextualmente condicionados (Ross, Chan, & Keyes, 2017).

Líneas futuras de trabajo

Es interesante realizar otros estudios con un número mayor de docentes en ejercicio para confirmar o no estos resultados. Ello permitiría profundizar en el valor predictivo que el contexto, la experiencia profesional y el diseño previo de las sesiones de foto-elicitación pudieran tener en la calidad, consistencia y diversidad del pensamiento práctico evocado. Igualmente, en futuros estudios sería interesante estudiar el valor formativo de las sesiones de foto-elicitación contando con mayor intervención de los investigadores, a fin de resolver conflictos entre las creencias y fines educativos que manifiestan los docentes cuando entran en contradicción con las acciones narradas. De esta forma, se podría identificar si se produce un cambio en el conocimiento práctico del profesorado (Brownlee et al., 2011; Fives, & Buehl, 2008; Fives, & Gill, 2015; Tabachnick, & Zeichner, 1988), y explorar el valor de la foto-elicitación en el perfeccionamiento de la práctica docente. Unas líneas de trabajo interesantes para enriquecer los estudios sobre el pensamiento práctico del profesorado y el desarrollo profesional del docente.

Referencias

- Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 280-307). Thousand Oaks: SAGE
- Bailey, N. M., & Van Harken, E. M. (2014). Visual Images as Tool of Teacher Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 241-260. Doi: 10.1177/00224871113519130
- Bates, E. A., McCann, J. J., Kaye, L. K., & Taylor, J. C. (2017). "Beyond words": a researcher's guide to using photo elicitation in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 14(4), 459-481. Doi: 10.1080/14780887.2017.1359352

- Bautista, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79. Recuperado de http://www.cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_29.pdf
- Bautista, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de educación primaria. *Alteridad*, 12(2), 202-214. Doi: 10.17163/alt.v12n2.2017.06
- Bautista, A. (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Brownlee, J., Schraw, G., & Berthelsen, D. (2011). *Personal epistemology in teacher education*. New York: Routledge.
- Copes, H., Tchoula, W., Brookman, F., & Ragland, J. (2018). Photo-Elicitation Interviews with Vulnerable Populations: Practical and Ethical Considerations, *Deviant Behavior*, 32(4), 475-494. Doi: 10.1080/01639625.2017.1407109
- Buchanan, D. (1998). Representing process: The contribution of a re-engineering frame. *International Journal of Operations and Production Management*, 18(11/12), 1163-1182. Doi: 10.1108/01443579810236610
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry*. London: Routledge.
- 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 (TECSE)*, 16(4), 458-475. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.839.5806&rep=rep1&type=pdf>
- Duffy, G. G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 331-344. Doi: 10.1080/19388070209558375
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161-171. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0f6d/237fb53aaa946340a7d9dcd61434e1c81b23.pdf>
- Ferguson, L., & Bráten, I. (2018). Student Teachers Beliefs about Learning, Teaching, and Teaching Knowledge. *Teacher Education and Practice*, 31(3), 348-365. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328420640_Student_teachers%27_beliefs_about_learning_teaching_and_teaching_knowledge_A_qualitative_study_Teacher_Education_Practice
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.01.001
- Fives, H., & Gill, M.G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Nueva York: Routledge.
- Fives, H., Lcatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers beliefs about teaching (and learning). En H. Fives, & M.G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-65). New York: Routledge.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). London: SAGE
- Griffiths, D. E. (1982). The crisis in American education. *New York University Education Quarterly*, 15 (1), 1-8.
- Guerra, M., Leyva, Y. E., & Serrato, S. C. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. Doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9858
- Gubrium, A., & Harper, K. (2016). *Participatory visual and digital methods*. New York: Routledge.

- Harper, D. (1987). The visual ethnographic narrative. *Visual Anthropology*, 1(1), 119. Doi: 10.1080/08949468.1987.9966457
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. Doi: 10.1080/14725860220137345
- 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. Doi: 10.1080/09650792.2012.647637
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211. Doi: 10.1177/0022487105285639
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17. Doi: 10.1177/0022487115614617
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Sciences*, 12, 355-365. Doi: 10.1007/BF00154126
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505-514. Doi: 10.1016/j.tate.2010.10.004
- Legge, M. F., & Smith, W. (2014). Teacher Education and Experiential Learning: A Visual Ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12). Doi: 10.14221/ajte.2014v39n12.7
- Lisón, J. C. (2011). «Cliconocimientos»: construyendo el saber con un clic. En A. Bautista, & H. M. Velasco Mailló (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 35-52). Madrid: Trotta.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Moss, J. (2008). Visual narrative and diversity in our classroom: digital readings of policy. En P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young* (pp. 59-73). London: Routledge.
- Nghia, T. H. (2017). What hinders teachers from translating their beliefs into teaching behaviors: The case of teaching generic skills in Vietnamese universities. *Teaching and Teacher Education*, 64, 105-114. Doi: 10.1016/j.tate.2017.02.003
- Parker, M., Patton, K., & Sinclair, C. (2016). I took this picture because accessing teachers' depictions of change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 328-346. Doi: 10.1080/17408989.2015.1017452
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A., & Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64, 12-25. Doi: 10.1016/j.tate.2017.01.018
- Pauwels, L. (2020). Photography in the Social and Behavioral Sciences: Intersections, Research Modes and Prospects, En G. Pasternak (Coord.). *The Handbook of Photography Studies* (pp. 122-138). London: Bloomsbury
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Ross, V., Chan, E., & Keyes, D. K. (2017). *Crossroads of the Classroom: Narrative Intersections of Teacher Knowledge and Subject Matter*. UK: Emerald Publishing Limited.

- Ruto-Korir, R., & 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. Doi: 10.15700/saje.v32n4a661
- Salmon, K. (2001). Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review, 21*(2), 267-300. Doi: 10.1016/S0272-7358(99)00048-3
- Seow, T. (2016). Reconciling discourse about geography and teaching geography: the case of Singapore pre-service teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education, 25*(2), 151-165. Doi: 10.1080/10382046.2016.1149342
- Sestito, S. F., Rodriguez, K. L., Saba, S. K., Conley, J. W., Mitchell, M. A., & Gordon, A. J. (2017). Homeless veterans' experiences with substance use, recovery, and treatment through photo elicitation. *Substance Abuse, 38*(4), 422-431. Doi: 10.1080/08897077.2017.1356422
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- 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. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier21/stockall.html>
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*, 213-25. Doi: 10.1080/0261976970200302
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase. En L. M. Villar (Coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135-148). Alcoy: Marfil.
- 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. Doi: 10.1080/02660830.2002.11661466
- Taylor, E. W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: a perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research, 10*(4), 451-469. Doi: 10.1080/1350462042000291001
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Educational Behavior, 24*, 369-387. Doi: 10.1177/109019819702400309
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice, 12*(3), 281-291. Doi: 10.1080/14623943.2011.571861
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Chischester: Columbia University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications*. Los Ángeles: SAGE.
- Zenkov, K., Pellegrino, A., Sell, C., Ewaida, M., Bell, A., Fell, M., ... McCamis, M. (2014). Picturing Kids and "Kids" as Researchers: Preservice Teachers and Effective Writing Instruction for Diverse Youth and English Language Learners. *The New Educator, 10*(4), 306-330. Doi: 10.1080/1547688X.2014.965107
- Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2016). Imagining an 'ideal school': an approach for reflecting on principals' educational creed. *Reflective Practice, 17*(1), 1-14. Doi: 10.1080/14623943.2015.1095722