

Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor

Practicum mediated by photo-elicitation: Contribution to initial teacher training and the professional development of the teacher-tutor

Dr. Antonio BAUTISTA-GARCÍA-VERA. Profesor del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid (bautista@ucm.es).

Dra. María-Jesús ROMERA-IRUELA. Profesora Titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid (mjromera@ucm.es).

Dra. María-Rosario LIMÓN-MENDIZÁBAL. Profesora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid (mrlimonm@ucm.es).

Belinda UXACH-MOLINA. Profesora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid (buxach@ucm.es).

Resumen:

El artículo indaga en qué medida el alumnado del Grado en Maestro, durante los tres meses de Prácticum en un colegio, analiza, debate y replantea las prácticas docentes de sus tutores mediante procesos de fotoelicitación para conseguir el desarrollo y la mejora profesional de ambos colectivos. Se siguió la metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de dos casos. Se aplicó un tipo de fotoelicitación dirigido por los maestros en formación inicial para que estos pudieran cuestionar las prácticas de sus tutores en el aula y en el centro con base en sus tomas fotográficas. Los resultados apuntan que las situaciones educativas registradas de forma visual por las estudiantes de magisterio participantes son de naturaleza instructiva y formativa; en su contenido, predominan los niveles denotativo-significativo para las primeras y denotativo-significativo-afectivo para las segundas. El proceso de fotoelicitación seguido ha facilitado la emergencia de tres tipos principales de interacciones entre las alumnas en prácticas y sus tutoras: de confirmación, de aportación y de referencia, que promovieron su complicidad, implicación y corresponsabilidad y el desarrollo profesional mutuo.

Palabras clave: formación del profesorado, desarrollo profesional, prácticum, tutoría docente, reflexión participativa, fotoelicitación.

Fecha de recepción del original: 21-10-2024.

Fecha de aprobación: 26-02-2025.

Cómo citar este artículo: Bautista-García-Vera, A., Romera-Iruela, M. J., Limón-Mendizábal, M. R., y Uxach-Molina, B. (2025). Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor [Practicum mediated by photo-elicitation: Contribution to initial teacher training and the professional development of the teacher-tutor]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 347-362. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4251>

Abstract:

This article investigates to what extent teaching degree students, during the three months of traineeship in schools, converse about, reflect on and rethink their tutors' teaching practices through photo-elicitation processes to find professional development and improvement in both groups. A qualitative research methodology was used, focusing on the study of two cases. A photo-elicitation approach was implemented, guided by the trainee teachers to enable them to reflect on their tutors' practice in the classroom and school, through photography. The results indicate that the educational situations captured by the student teachers are of an instructional and formative nature, with a predominance of denotative and connotative levels in the content of the first group and of denotative, connotative and affective levels in the second group. The photo-elicitation process followed led to the development of three main types of relationship between the trainee teachers and their tutors, defined as confirmation, contribution and reference, which fostered complicity, involvement, joint responsibility and mutual professional development.

Keywords: teacher education, professional development, practicum, teacher tutoring, participatory reflection, photo-elicitation.

1. Introducción

En la literatura académica, se evidencia el interés por conocer la situación de las prácticas profesionales docentes en la tercera década del siglo XXI. Entre otros temas, se estudia cómo deben ser los acuerdos entre los centros universitarios y las escuelas (Darling-Hammond, 2017; Mauri *et al.*, 2021; Rachamim y Orland-Barak, 2018) con el fin de favorecer el tránsito del conocimiento docente en la relación entre tutores y futuros maestros en prácticas (Burroughs, 2020; Colén y Castro, 2017; Häggström, 2022). Unos acuerdos que entiendan la experiencia profesional como un compromiso, como una actividad coconstruida entre el tutor o mentor y el docente en formación inicial (Allen *et al.*, 2019; Falcón y Arraiz, 2020; Flores, 2019). En dicha línea, White y Forgasz (2016) y McCardle *et al.* (2022) han apuntado la escasez de los estudios que exploran cómo los maestros en las escuelas y quienes se preparan para ser docentes en el futuro imaginan y construyen socialmente sus roles. Mauri *et al.* (2019) y Mauri *et al.* (2021) han señalado la necesidad de que las futuras investigaciones lleven a cabo análisis más detallados de las interacciones entre los participantes en los diferentes espacios durante las prácticas, así como de las estrategias discursivas que podrían ayudar a promover y a consolidar la colaboración entre colegios y universidades. A ello pretende contribuir nuestra investigación.

2. Marco teórico

La formación inicial y permanente del profesorado se está abordando desde diferentes propuestas de prácticas. Entre otras, la preparar a los tutores de los colegios en análisis críticos mediante bucles de investigación-acción (Betlem *et al.*, 2019; Foong *et al.*, 2018; Jones *et al.*, 2021) o la de ampliar la conciencia y la reflexión sobre sus creencias, teorías, identidad y valores para enriquecerlos y mejorar la toma de decisiones sobre su acción docente (Korthagen, 2017; Schön, 2016; Sinclair y Thornton, 2018; Weng y Troyan, 2023).

Schön (2016) ha propuesto un modelo de prácticum reflexivo como elemento clave de la educación profesional que tiene como características principales el aprender haciendo, el entrenamiento o la mentoría (*coaching*) en vez de la enseñanza y un diálogo recíproco de reflexión en la acción entre mentor y estudiante. Dicha reflexión tiene dos sentidos: intenta ayudar al estudiante a dominar un tipo de reflexión en la acción y, cuando funciona bien, involucra un diálogo entre esos dos elementos personales citados, el cual toma la forma de reflexión-en-la-acción recíproca.

El análisis crítico y basado en la evidencia de los enfoques de formación del profesorado le ha llevado a Korthagen (2017) a postular un desarrollo profesional denominado 3.0. Entiende

este como el proceso de trazo para lograr una coherencia entre las diferentes capas del modelo *cebolla*, esto es, entre sus cualidades esenciales, sus ideales, su sentido de identidad, sus creencias, sus competencias, su comportamiento y su entorno. Al fomentar una reflexión esencial y aportar al docente información periódica de la referida coherencia, se puede apoyar el aprendizaje del profesorado que tiene lugar en la conexión entre la teoría, la práctica y la persona.

Entre los elementos de la calidad de los programas de preparación de los profesores que Darling-Hammond (2020) ha puesto de relieve, hay dos muy relacionados con el presente trabajo: experiencias en prácticas prolongadas y bien supervisadas, elegidas con cuidado para apoyar y conectar con las ideas presentadas en el curso, y creencias y prácticas compartidas entre los profesores de escuela y de universidad, con asociaciones bien establecidas entre estas dos instituciones. Por ello, la autora ha manifestado la conveniencia de diseñar políticas profesionales que contemplen inversiones en las referidas asociaciones escolares para el desarrollo profesional.

En concreto en España, estas prácticas se realizan a través de una asignatura denominada Prácticum, que consiste en la inmersión del alumnado del último curso del grado de maestro en una escuela bajo la supervisión de un maestro-tutor. Nuestro estudio se encuadra en estas actuaciones, pero las organiza con procesos de fotoelicitación (Collier, 1954; Harper, 2002; Torre y Murphy, 2015).

La aportación de esta investigación reside en que las situaciones de fotoelicitación están dirigidas por los futuros maestros. Es decir, son ellos quienes organizan el análisis, la discusión y la participación en el Prácticum a través de la captura fotográfica de momentos de la vida en el aula y en el centro. El proceso prosigue con el visionado y la discusión sobre el contenido de las fotografías por parte tanto de los tutores del centro educativo y de la universidad como de ese mismo alumnado que aspira a ser docente. Entendemos tanto la bondad de ese procedimiento de prácticas y la consolidación de las relaciones entre los ámbitos académicos y escolares se logran por la progresiva implicación y relación de ayuda mutua entre tutores y estudiantes de magisterio. Una implicación y una ayuda mutua que, posiblemente, se fomenten en las sesiones de fotoelicitación.

2.1. La fotoelicitación en la formación del profesorado: elementos y procedimiento

La vinculación de la fotografía con las formas verbales, que expresan el sentido que ella tiene para una persona entrevistada en un proceso de indagación, ha originado un nuevo procedimiento, denominado *fotoelicitación*. Este supone vincular técnicas de recogida de datos mediante observación y encuesta y articula dos formas de presentar y comunicar aspectos de la realidad: imagen y palabra, que permiten captarlos y comprenderlos de una forma más adecuada y plena (Rayón *et al.*, 2021). La razón es que las imágenes, como ha indicado Harper (2002), evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras. Por ello, en el referido proceso, se aporta una información diferente, de mayor riqueza, con presencia de sentimientos, recuerdos y deseos, obtenida en una honda y relevante conversación.

En la revisión sobre el tema, hay acuerdo en que toda sesión de fotoelicitación precisa elementos materiales (cámaras fotográficas, proyectores y grabadoras principalmente) y humanos (alumnado, profesorado, observadores externos, entre otros), así como un orden de intervención y de relación entre estos (Bautista, 2023). McLaughlan (2023) y Walker *et al.* (2017) apuntan que este proceso conlleva dos fases: la primera es la captura de una fotografía y su visionado; la segunda, la intervención de los asistentes sobre su contenido. El tipo de sesión más frecuente es el que se inicia a propuesta de un profesor comprometido con la mejora de su práctica docente, que, a su vez, es el autor de las fotografías sobre su propio trabajo (Dockett *et al.*, 2017). También se ha aplicado la fotoelicitación cuando las imágenes las realizan personas ajenas al aula, como pueden ser otros docentes o familiares del alumnado (Richard y Lahman, 2015; Ruto-Korir y Lubbe-De Beer, 2012). Dentro de esta misma estructura procedimental, se han desarrollado sesiones de fotoelicitación con el fin de interrogar a un profesor concreto para conocer sus concepciones previas (Birkeland y Grindheim, 2022), evidenciar contradicciones e incoherencias en su trabajo (Savva y Erakleous, 2018) o analizar y comprender la vida del estudiantado en contextos comunitarios (Lee, 2024; Walls y Louis, 2023).

Sobre quiénes deben tomar la palabra y en qué orden, en la revisión de los estudios donde se emplea la fotoelicitación, percibimos que existe una tendencia a que intervengan primero las personas que han tomado las fotografías, que también dinamizarán el referido proceso. Esta

práctica está justificada por la teoría del autor (Mannay, 2017; Rose, 2001), que contempla que lo más importante de una fotografía es la motivación de quien la ha tomado. Con posterioridad, se dará la palabra al resto de los participantes, en línea con la propuesta de Raven (2015) de preguntar a todos los sujetos presentes en el visionado de la imagen para potenciar la función reveladora (Barthes, 1989; Woolhouse, 2019) que tienen los elementos verbales que interpretan el contenido de la fotografía. En este sentido, Golombek y Johnson (2017) aconsejan someter a escrutinio público las ideas y los argumentos dados por el autor de la imagen debido a la riqueza de los procesos mentales desencadenados por los observadores externos a esos entornos educativos.

Situados en ese marco previo, dos son los asuntos que se han indagado y que han estructurado nuestra investigación. El primero de ellos es analizar las potencialidades formativas de la fotoelicitación en el Prácticum docente cuando las fotografías son tomadas por el estudiantado que cursa el grado de maestro. El segundo, avanzar en el conocimiento de las relaciones establecidas entre los estudiantes de magisterio y sus tutores en las escuelas, originadas en la incorporación de la fotoelicitación en sus prácticas, según su incidencia en el aprendizaje mutuo.

3. Objetivos de la investigación

Tres son los objetivos que pretendemos alcanzar. Los dos primeros se relacionan con el primer asunto planteado, y el tercero, con el segundo de ellos:

- Conocer la relación entre las experiencias vividas en el Prácticum por los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y las fotográficas que toman (que representan situaciones inesperadas o extrañas para ellos) cuando están en el aula con el alumnado del segundo ciclo, que tiene 5 años, o en otros espacios del centro educativo.
- Identificar el grado de incidencia o relevancia formativa del procedimiento de fotoelicitación dirigido por los futuros maestros en prácticas en sus relaciones con los tutores de Prácticum en el centro escolar.
- Descubrir la frecuencia y los tipos de interacciones entre el alumnado del Prácticum y los tutores de los colegios producidas durante las sesiones de fotoelicitación.

4. Metodología

La naturaleza del conocimiento que es preciso generar para dar respuesta a los objetivos anteriores se vincula con las experiencias extraordinarias de los maestros en su formación inicial, así como sobre unas formas de relación entre ellos y sus tutores que conformen implicación y ayuda mutua. Estas interacciones no tienen referentes unívocos de interpretación y, en consecuencia, no existe la posibilidad de medirlos. Esta circunstancia nos llevó a situarnos en el enfoque interpretativo de investigación y a utilizar una metodología centrada en el estudio de casos (Stake, 2020).

4.1. Participantes

Al investigar en un marco natural, los requisitos de los centros educativos en los que se realizan las prácticas y sus propias realidades se constituyeron en criterios de selección. Estos fueron:

- Tener un alto porcentaje de alumnado diverso en términos socioculturales.
- Pertenecer a la red de centros donde los alumnos que cursan el Prácticum de los grados de maestro hacen sus prácticas de enseñanza.
- Tener profesorado funcionario con destino definitivo.
- Obtener del equipo directivo de los centros de enseñanza el compromiso de participación en este estudio.

De los colegios públicos de la ciudad de Madrid en esa red, hubo tres que reunieron los requisitos anteriores: el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) A, el CEIP B y el CEIP C. Entre ellos, por azar, resultó elegido el último.

Las dos profesoras del alumnado de cinco años en ese centro, que reunían dichos criterios, fueron las tutoras de las prácticas docentes de dos alumnas de magisterio de la Universidad X, seleccionadas al azar, en los cursos 2021-22 y 2022-23.

4.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información de este estudio está incorporado en las situaciones de fotoelicitación (Birkeland y Grindheim, 2022; Raven, 2015); existen trabajos recientes en los que se aplica para conocer el punto de vista y las interpretaciones del alumnado que aprende (McLaughlan, 2023; Pirker *et al.*, 2023).

En estas sesiones, se facilita que el alumno de prácticas haga preguntas al tutor del centro. Dichas cuestiones se apoyan en el contenido de las fotografías, tomadas en un momento preciso para recoger alguna acción o decisión del tutor que no se entendió. Es decir, que, para no interrumpir la clase, lo que se hace es posponer la pregunta o cuestión a la situación planificada para ello. También se puede ayudar al mencionado tutor, porque, de alguna manera, tiene que hacer explícitas las teorías y creencias que motivaron sus decisiones y actuaciones, las cuales surgen a partir de las imágenes tomadas que están siendo analizadas (Ndione y Remy, 2018).

De esta forma, entendemos que estas sesiones de fotoelicitación, además de reportar información visual, verbal y textual del proceso, son espacios donde tanto el tutor como el futuro maestro, que ahora hace las prácticas, manifiestan, interpretan y cuestionan lo observado; donde ocupan y desempeñan, de forma indistinta, las funciones de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, esta doble función educativa les puede reportar ayuda mutua, que fortalecerá la relación entre ambos y, en consecuencia, los acuerdos entre las instituciones universitarias y las escolares donde se realizan las prácticas docentes.

4.3. Procedimiento

En el inicio, obtuvimos el consentimiento de los padres del alumnado escolar y del propio centro; nuestro compromiso fue utilizarlo con una finalidad docente e investigadora. Las alumnas de Prácticum adoptaron el procedimiento con libertad. Tanto sus nombres como los de sus tutoras y los de los niños han sido anonimizados. Un mayor nivel ético lo hemos obtenido al clarificar zonas mínimas en las fotografías sin pérdida significativa de comprensión y sentido. Así, se ha asegurado la ausencia de consecuencias negativas.

En este marco de compromiso ético, la introducción de las estudiantes de 4.º curso del Grado de Maestro y de sus tutoras en la fotoelicitación la realizó el director del grupo de investigación, que era el profesor-tutor de la universidad. De mutuo acuerdo, se elaboró el cronograma con las tareas. Se solicitó a las alumnas que, durante la semana previa a las sesiones de fotoelicitación, tomaran fotografías de los sucesos o de las tareas más relevantes. El número total de estas ascendió a 31. Estas sesiones de fotoelicitación, 8 en total, se desarrollaron cada dos o tres semanas durante el período en el que las alumnas estaban en el centro, con una duración de entre 45 y 60 minutos.

Antes de ellas, las estudiantes facilitaron las fotografías a sus tutoras y se las enviaron al director del proyecto. Durante estas situaciones de fotoelicitación, se visionaron las imágenes. Las alumnas y sus tutoras, en diálogo con dos miembros del equipo de investigación, deliberaron acerca de sus motivaciones al tomar las fotografías y sobre sus dudas, y los investigadores les formularon algunas cuestiones sobre el contenido de estas. Las sesiones se grabaron en audio y, con posterioridad, se transcribieron. En el análisis de su contenido, se realizaron las codificaciones y se establecieron las categorías, fundamentalmente con base en los datos (Gibbs, 2012; Rapley, 2014). No obstante, se tuvieron en cuenta las identificadas en trabajos previos. A continuación, interpretamos los datos y extrajimos las conclusiones.

Las motivaciones del alumnado en la toma de fotografías se clasificaron, sobre la base del trabajo de Bautista (2013), en dos categorías: situaciones instructivas y formativas, que no eran mutuamente excluyentes. Las primeras eran las orientadas a la adquisición de contenidos instrumentales como la lectura o el cálculo, entre otros. Las segundas se dirigían a desarrollar los procesos mentales de percepción, análisis y razonamiento, así como a introducirse en los valores aceptados por la comunidad educativa, tales como el respeto o la empatía, entre otros.

La información presentada en las fotografías se clasificó siguiendo la tipología de Barthes (1989), que consta de tres niveles: connotativo o físico referencial, denotativo o significativo y afectivo.

El análisis de la naturaleza de las relaciones entre las estudiantes de magisterio y sus tutoras se realizó, en línea con la referida vía inductiva, en dos contextos y fases al no existir categorías de análisis previas. En primer lugar, los grupos participantes (estudiantes de magisterio, profesoras-tutoras y profesores-investigadores) acordaron leer el contenido de las transcripciones de dos entrevistas de fotoelicitación elegidas al azar, una de cada alumna. A partir de ellas conceptualizaron, en sesión de discusión, las relaciones de ayuda y de implicación mutua y complicidad en estos términos: grupo de acciones, actitudes y manifestaciones verbales existentes en las interacciones entre las futuras maestras en prácticas y las tutoras de los centros educativos, en las que existía acuerdo y corresponsabilidad entre ellas con la voluntad e intención de promover el desarrollo personal y social de su alumnado. Cinco tipos de interacciones fueron identificados en esta categoría conceptualizada:

- a) Referencia a la otra: tipo de interacción caracterizado por que una de las maestras o alumnas nombra a la otra como fundamento o marco de referencia que motiva o justifica una propuesta de acción o una decisión tomada en el aula.
- b) Confirmación de lo dicho o hecho por la otra: relación que se da cuando ambas, alumna y profesora, intervienen de forma consecutiva y la segunda ratifica lo aportado por la primera.
- c) Aportación: intervención que bien la tutora, bien la futura maestra en prácticas hace a continuación de lo manifestado por la otra, para aportar alguna idea, dato o argumento que ayude a entender mejor el contenido analizado o la actividad descrita.
- d) Confirmación y aportación: tipo de interacción donde una de las dos, estudiante en prácticas o tutora, además de confirmar lo que ha dicho la otra, añade alguna información o algún significado que mejora el argumento o la idea presentada.
- e) Simultaneidad: coincidencia en tiempo de la misma respuesta dada por ambas.

En la segunda fase y contexto, el grupo de investigación examinó las transcripciones y descendió, en el análisis de las interacciones, a un nivel más detallado en el que identificó seis nuevos tipos de ellas. Estas fueron también validadas por las alumnas y tutoras:

- f) Aportaciones concatenadas: interacciones consecutivas y continuadas entre una alumna y su tutora del Prácticum sobre algunos aspectos de lo acontecido en el aula o en el centro, con la finalidad de responder a cada una de las cuestiones formuladas por un observador-investigador externo para describir o explicar las tareas escolares registradas de forma fotográfica.
- g) Petición de confirmación: interacción basada en la petición por parte de una alumna a su tutora, o viceversa, de asentimiento o de validación de lo expresado.
- h) Satisfacción compartida: relación identificada por la expresión emotiva producida en una alumna y en su tutora, originada por algún comportamiento individual o colectivo del alumnado.
- i) Preguntas: intervenciones en las que una alumna o una tutora demanda información a la otra durante una sesión de fotoelicitación.
- j) Matización: expresión que una alumna o una tutora realiza para precisar lo manifestado previamente por la otra, con la finalidad de conocer mejor un contenido o elemento de la actividad analizada.
- k) Valoración: comentario positivo de una alumna o una tutora sobre la actividad realizada en el aula o en el centro o sobre la decisión tomada por la otra.

Los datos obtenidos en las clasificaciones y otras especificaciones de carácter complementario, como las valoraciones de las tutoras a la vista de las fotografías, los cambios o las incorporaciones de acciones expresadas en las sesiones de fotoelicitación y las demandas de las estudiantes a sus tutoras, se recogieron para cada fotografía. Una pequeña muestra se ha presentado en la Tabla 1.

TABLA 1. Muestra de datos sobre motivación y nivel de información de las fotografías junto con valoraciones, cambios e interacciones en las sesiones de fotoelicitación.

Fotografía	N.º de sesión	Motivación	Nivel de información	Valoración de la tutora M	Cambios o incorporaciones de acciones	Demandas de la alumna de Prácticum a su tutora	Implicación mutua y complicidad	
							Tipo de interacción	f
	1	(I) Dificultad de adquisición del hábito: «Cuando un rotulador no se tira a la pinta, se tira a la papelería»	(D) Situación física (CN) ¿Qué hago con el rotulador que no pinta? (A) Es un gesto para llamar la atención (pedir afecto)	Afectiva: «Hay que tener en cuenta lo que está viviendo esta criatura»	(EA) En vez de repetir la norma (tirar el rotulador a la papelería), preguntar «¿Tú que crees que debes hacer?»	No	(R) P. ej.: «Como dice la tutora M» o «Eso expícalo, EA» (C) P. ej.: «Sí, sí» (AP)	2
	3	(I) Construcciones con material reciclado en clase de psicomotricidad Actividad de éxito	(D) Imagen de construcción (CN) Éxito de la tarea (A) Satisfacción por la alegría de la tarea terminada	Conceptual: «Es verdad que en clase se recicla mucho de todo. Pero esta actividad, además, los encandila»	(EA) Este juego reasigna significado a las reglas, dar agilidad mental mediante construcciones	Sí. EA comentó que su tutora le consultó«¿Quieres que plastifiquemos las fichas?»	(R) de EA (R) de TM (C) 1 de cada una (AP) de EA (AP) de TM	3 1 2 3 4

Nota: C = confirmación; CN = connotativo; CO = contribución; D = denotativo; A = afectivo; I = instrucción; TM = tutora M; R = referencia al otro; EA = estudiante de Prácticum A; AP = aportación; p. ej. = por ejemplo.

5. Resultados

Con el fin de responder al primer objetivo de la investigación, se analizaron y se cruzaron las frecuencias obtenidas en las categorías de la motivación al tomar las fotografías y los niveles de información representados en estas (véase la tabla 2).

TABLA 2. Número de fotografías tomadas según su nivel de información y su finalidad educativa.

Nivel de información	Finalidad educativa	
	Instrucción	Formación
Denotativo y connotativo	13	10
Denotativo, connotativo y afectivo	6	8

Las alumnas tomaron las fotografías con una intencionalidad formativa e instructiva casi similar. Estas imágenes presentaron dos o tres niveles de información cada una, con ausencia del nivel afectivo en, aproximadamente, la mitad de las fotografías instructivas y una presencia de este muy similar en las dos categorías educativas. Las experiencias vividas como extraordinarias por las alumnas fueron significativas y la vinculación de la dimensión cognitiva con la afectiva, con expresión de emociones y valores como la comprensión y la empatía, fue un componente en la enseñanza de los niños de la escuela y en la de los estudiantes de magisterio.

Un análisis más detallado de algunos de los motivos expresados por las alumnas en relación con el segundo objetivo refleja cualidades propias del valor formativo de la fotoelicitación:

- Buscar solución a la ausencia de un comportamiento instrumental en un alumno.
- Retener un procedimiento valioso que desconoce la futura maestra.
- Registrar una actividad que funciona bien.
- Estudiar y buscar solución a las dificultades de los alumnos.
- Sentir impotencia después de probar varias acciones.
- Llamar la atención ante retrasos madurativos o en la comprensión y en el lenguaje.
- Advertir un importante cambio en un alumno.
- Surgir un conflicto normativo-afectivo por el comportamiento de un niño.
- Despertar la ternura de una estudiante ante el comportamiento de los escolares.
- Llamar la atención una relación entre un color y el estado anímico de un niño.
- Manifestar sorpresa ante la incidencia positiva de los cuentos en la atención de los escolares.
- Comprobar la capacidad de un alumno.

El 48.4 % de las fotografías suscitaron demandas de las futuras maestras a sus tutoras, como preguntas, confirmaciones o sugerencias de actividades instructivas (por ejemplo: «¿Por qué los niños tienen dificultad para aprender el concepto *cantidad* cuando pasan lista?»). Otras fueron de valoración de algún comportamiento o dificultad de los niños y desencadenaron análisis formativos, como la ya indicada de «la atracción que tienen los cuentos narrados para mantener la atención y fomentar la participación de los niños de 5 años». Las tutoras respondieron a las demandas instructivas con el aporte de conocimiento práctico y a las formativas

mediante manifestaciones afectivas como la siguiente: «Con tantas carencias tan grandes, dices: “Claro, madre mía, cómo no van a estar así esos niños”».

La propia complejidad y la dialéctica desencadenadas en las entrevistas de fotoelicitación llevaron de los contenidos instructivos a los formativos en el 40% de las demandas de las estudiantes y en el 35.5% de las valoraciones y consideraciones de sus tutoras (véanse las columnas 5 y 7 de la Tabla 1). A través de tales demandas, valoraciones y consideraciones, explicitaron los fundamentos del conocimiento práctico, esto es, sus teorías y creencias en acción. Por ejemplo: el apoyo visual es previo y es la base del cálculo mental; compensar el refuerzo positivo con autonomía, integrar afectividad y comportamiento; modificar la conducta dando a los niños tareas para evitar los comportamientos inadecuados; incorporar procedimientos que fomenten el pensamiento y la toma de decisiones del alumnado.

Las intervenciones de los profesores-investigadores externos fueron una fuente de reflexión e indagación para las dos estudiantes y sus tutoras, puesto que supusieron un cuestionamiento emanado a veces de su extrañeza por las tareas planificadas o por las decisiones tomadas ante situaciones no previstas en el aula. De las ocho intervenciones de respuesta de las tutoras, seis fueron de carácter formativo, por ejemplo, con referencia al «dilema de que un niño repita o no curso» o a «la implicación de las familias en la adaptación de los niños al colegio». Además, después de las referidas intervenciones de los observadores externos, las tutoras y las futuras maestras mantuvieron una posición común y de unidad en sus respuestas a las cuestiones que ellos les plantearon.

En relación con la naturaleza de las interacciones entre las estudiantes de magisterio y sus tutoras, los resultados, inscritos en el objetivo 3 de nuestra investigación, se ejemplifican en la columna 8 de la Tabla 1 y su cuantía se presenta en la Tabla 3. Estas estudiantes aportaron un 12.9% más de interacciones que sus tutoras; un mayor protagonismo que obedeció a la función registradora que tienen las imágenes escolares en los procesos de fotoelicitación. Ambas alumnas interaccionaron en todas las sesiones con progresión ascendente, pasando una de ellas de 16 a 22 interacciones y la otra de 13 a 17.

TABLA 3. Interacciones establecidas por las alumnas y sus tutoras en el Prácticum.

Interacciones	Alumnas		Tutoras	
	f	%	f	%
Referencia	36	78.26	10	21.74
Confirmación	86	64.18	48	35.82
Aportación	54	43.20	71	56.80
Confirmación y aportación	3	33.33	6	66.67
Simultaneidad	7	50.00	7	50.00
Aportaciones concatenadas	13	50.00	13	50.00
Petición de confirmación	2	100.00	0	0.00
Satisfacción compartida	1	50.00	1	50.00
Preguntas	1	100.00	0	0.00
Matización	0	0.00	2	100.00
Valoración	2	100.00	0	0.00
Total	205	56.47	158	43.53

El tipo de interacción más frecuente ha sido el de *confirmación*, que ascendió al 36.9%. Este asentar una a lo que hace la otra es uno de los indicadores importantes de la buena relación de acuerdo y apoyo mutuo entre las alumnas y las tutoras en las prácticas. El 64.2% de estas interacciones las protagonizan las futuras maestras para asentar a lo comunicado por sus tutoras. En su evolución a lo largo de las sesiones de fotoelicitación, se constata una notable disminución, tanto de las alumnas (de 11 a 4 y de 13 a 7) como de las tutoras (de 10 a 5 y de 8 a 2). Los resultados evidencian el papel relevante que tiene esta interacción para construir unos vínculos de ayuda mutua y complicidad. Su descenso según avanzan las sesiones es paralelo al incremento de otras relaciones y a un cambio en los roles.

El segundo lugar de las relaciones lo ocupa la de *aportación*, con el 34.4%. A ella son las tutoras las que más han contribuido con el 56.8% de estas interacciones, debido a su mayor conocimiento práctico. A lo largo del proceso, se evidencia un incremento importante en una de las tutoras (de 8 a 15) y en las alumnas (de 3 a 14 y de 3 a 8), así como un mínimo descenso en la otra tutora (de 8 a 7). Esta tendencia supone mejora en la relación de ayuda y de convivencia entre ellas, pues las futuras maestras van aportando información complementaria a la proporcionada por sus tutoras, hecho que conlleva una mayor corresponsabilidad en el aula.

El tercer tipo de relación en orden de importancia es la de *referencia*, la cual aporta el 12.7%; estas interacciones proceden, en su mayor parte (78.3%), de las alumnas. Esta diferencia tiene que ver con la consideración de autoridad de la maestra, su experiencia profesional mostrada y el rol institucional que inicialmente posee. En el caso de las tutoras, la relación se mantiene a lo largo de las sesiones, mientras que experimenta un ligero incremento en las estudiantes (de 2 a 5 y de 3 a 4). Este, según indicaron, se debe a que la buena relación que se fue gestando con sus tutoras les permitió acceder a sus conocimientos, que pudieron aplicar al análisis y a la comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje del aula.

Los restantes tipos de relaciones identificados que han contribuido a la complicidad y a la ayuda mutua entre alumnas y tutoras, aunque con menor frecuencia, corresponden a interacciones que permiten matizar y comprender mejor la naturaleza de dicho vínculo. Dos de ellas derivan de la aportación: *aportación concatenada* (7.2%) y *confirmación y aportación* (2.5%). La primera señala la funcionalidad que el agente externo al aula puede tener, pues sus intervenciones para demandar información sobre los porqués de las acciones y de las decisiones llevan a una unión corresponsable de la pareja tutora-alumna. A su vez, según el/la investigador/a iba enlazando las preguntas con las respuestas que daban, se fue generando una relación dialógica en la elaboración de sus intervenciones. Podemos decir que esta relación dialógica ha fomentado el aprendizaje y el desarrollo profesional mutuos. Las intervenciones de los agentes externos explican, de igual manera, la interacción denominada *simultaneidad*, que ha supuesto el 3.9%.

Otras relaciones como *satisfacción compartida*, *petición de confirmación*, *preguntas*, *matización* y *valoración*, aunque se han dado de forma puntual (en conjunto, representan el 2,5% del total de las interacciones), muestran facetas de proximidad, apertura y afecto entre dichas alumnas y sus tutoras durante el Prácticum.

Ante lo manifestado por las futuras maestras y sus tutoras, podemos afirmar que estas 11 interacciones identificadas son un indicador del intercambio continuo de acciones de enseñanza-aprendizaje realizadas por ambas y, en consecuencia, de sus roles de profesora y alumna, lo cual denota y confirma su desarrollo profesional conjunto.

6. Discusión y conclusiones

Estos resultados aportan evidencia del valor formativo de la fotoelicitación en el Prácticum de las alumnas de magisterio y en el desarrollo profesional de sus tutoras de las escuelas, ya que propician relaciones de ayuda, cooperación y complicidad que han llevado al aprendizaje mutuo. Esta afirmación se apoya en Schön (2016), quien defiende la bondad de un Prácticum que involucre una reflexión en la acción recíproca, así como en Darling-Hammond (2020), quien secunda la calidad de este período formativo.

Este procedimiento ha promovido una formación profunda en las futuras maestras, acorde con sus necesidades e intereses, al interrogarse, indagar y reflexionar sobre los porqués y los paraqués de las acciones y de las decisiones tomadas en el aula y en el centro. Su demanda de información y el diálogo con sus tutoras y con los agentes externos les ha permitido conocer los fundamentos de su saber experiencial mediante la explicitación del conocimiento tácito y formal de sus tutoras. Del mismo modo, a estas últimas les aporta también un medio de observación y de reflexión, así como de replanteamiento de sus prácticas. Estos hallazgos son consonantes con los obtenidos, entre otros autores, por Monforte-García y Edo-Agustín (2024), al encontrar que la fotoelicitación ha servido al alumnado del Prácticum para reflexionar y comprender la inclusión educativa, donde el maestro-tutor constituye el eje vertebral en particular a través de la inteligencia emocional. También concuerdan con los de Rezvani (2024), al haber advertido que la relación afectuosa entre profesor y estudiante es esencial y desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de este último.

Junto a ello, la fotoelicitación ha aportado vías de observación y de comunicación, así como de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos, sentimientos y valores a las maestras, tanto a las que se encuentran en formación como a las que ya ejercen. Unas y otras han denotado y confirmado su desarrollo profesional conjunto. Este resultado apoya la multidimensionalidad que, de acuerdo con Korthagen (2017), está presente en el aprendizaje de los docentes. El procedimiento visual resulta ser un medio valioso para la reflexión esencial.

Nuestra investigación también aporta evidencia confirmatoria a los resultados de las escasas investigaciones previas que han señalado el valor de la fotoelicitación para explorar y reflexionar sobre la práctica educativa profesional; para tomar conciencia y reflexionar sobre las creencias, las teorías y los valores presentes en la labor educativa y en su transformación; así como para promover el pensamiento y el aprendizaje profundo del profesorado en formación inicial y permanente (Lee, 2024; Ruto-Korir y Lubbe-De Beer, 2012; Savva y Erakleous, 2018; Sinclair y Thornton, 2018; Stockall y Davis, 2011). Al mismo tiempo ofrece nueva información que da a conocer la naturaleza de las relaciones que se han fomentado con la utilización de este enfoque en el Prácticum, aspecto que se ha demandado en la literatura especializada (Mauri *et al.*, 2019; Mauri *et al.*, 2021; Schön, 2016).

Sin duda, los resultados obtenidos en los dos casos investigados son limitados en cuanto a su alcance y habrán de ser objeto de consideración en trabajos posteriores. Desde nuestra perspectiva, la fotoelicitación aplicada, con la estructura constitutiva de las sesiones, resulta adecuada para la formación inicial y permanente del profesorado desde el Prácticum, como se ha detallado y debatido en publicaciones previas (Bautista, 2023; Rayón *et al.*, 2021). Por ello, la recomendamos para esta línea de investigación, si bien la modalidad que se adopte dependerá de la epistemología y de los objetivos por lograr. Estimamos valioso inscribir el procedimiento en una epistemología participativa (Heron y Reason, 1997), con la implicación de más alumnos y profesores en un mismo centro o, aún mejor, en varios.

En relación con las experiencias extraordinarias fotografiadas por las dos maestras en prácticas a las que hace referencia el primer objetivo, concluimos que ambas han registrado situaciones de naturaleza instructiva y formativa en una proporción semejante. Ahora bien, respecto a los niveles de información de las imágenes, en las de finalidad instructiva, el uso del *denotativo* y *connotativo* ha sido el doble que el del *denotativo*, *connotativo* y *afectivo*, mientras que, en las formativas, ambos han sido utilizados prácticamente por igual.

Con referencia al segundo objetivo de la investigación, el procedimiento de fotoelicitación basado en el protagonismo de las dos futuras maestras en el registro fotográfico y en ser las primeras en tomar la palabra en las sesiones ha promovido su dinamismo y flexibilidad a la hora de analizar el porqué y el paraqué de la práctica docente desarrollada en el aula. La estructura de dicho proceso de indagación con y sobre las fotografías, en la que la intervención de los investigadores, como observadores externos, ha seguido a la de las alumnas y las tutoras, ha dado como fruto la reflexión y discusión conjunta centrada en la vida en las dos aulas y en el centro. Esta triple relación de los agentes educativos ha conllevado un incremento de su conocimiento y su desarrollo profesional.

Por último, sobre el tipo de interacciones entre las futuras maestras y sus tutoras de los colegios al que hacía referencia el tercer objetivo, los resultados muestran la emergencia de tres tipos de interacciones principales basadas en la complicidad y la ayuda mutua, denominadas *confirmación*, *aportación* y *referencia* a la otra. Estas, junto a las demás formas de interacción mutua detectadas, están conformadas por la exigencia de dar una respuesta común a lo demandado o una explicación a las acciones y decisiones tomadas en el aula y recogidas en una fotografía. A esto hay que añadir que todas ellas son resultado del continuo intercambio de experiencias de enseñanza y aprendizaje y del papel de corresponsabilidad que, de forma progresiva, se fue construyendo, practicando y sintiendo en las aulas y en el centro.

Contribuciones de los autores

Antonio Bautista-García-Vera: Conceptualización; Curación de datos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Visualización.

María-Jesús Romera-Iruela: Conceptualización; Curación de datos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Visualización.

María-Rosario Limón-Mendizábal: Conceptualización; Curación de datos; Redacción (revisión y edición).

Belinda Uxach-Molina: Curación de datos; Redacción (revisión y edición); Visualización.

Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

Referencias

- Allen, J., Singh, P., y Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century [Experiencia profesional en la formación inicial del profesorado: mantenerse al día de los cambios en el siglo XXI]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 323-326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1637599>
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Bautista, A. (2013, 3 de abril). Instruir, pero también formar. *El País*. https://elpais.com/elpais/2013/04/03/opinion/1364997141_478189.html
- Bautista, A. (Ed.). (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers education and development* [Fotoelicitación y narración en la formación y el desarrollo del profesorado]. Springer.
- Betlem, E., Clary, D., y Jones, M. (2019). Mentoring the mentor: Professional development through a school-university partnership [Tutorizar al tutor: desarrollo profesional a través de una asociación escuela-universidad]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 327-346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>
- Birkeland, A., y Grindheim, L. T. (2022). Photo-elicitation interviews - A possibility for collaborative provocation of preconceptions [Entrevistas de fotoelicitación - Una posibilidad de provocar prejuicios en colaboración]. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 37(4), 1-12. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10026>
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E., y Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school-university partnerships [Del trabajo de campo mediado a las asociaciones co-construidas: un marco para orientar y reflexionar sobre las colaboraciones entre la escuela y la universidad en la enseñanza primaria y secundaria]. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122-134. <https://doi.org/10.1177/0022487119858992>
- Colén, M. T., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21, 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

- Collier, J. (1954). Photography in anthropology: A report on two experiments [La fotografía en la antropología: informe sobre dos experimentos]. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? [La formación del profesorado en el mundo: ¿qué podemos aprender de la práctica internacional?]. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education [Rendición de cuentas en la formación del profesorado]. *Action in Teacher Education*, 42, 60-71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning [Elicitación fotográfica: reflexión sobre múltiples lugares de significado]. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1329713>
- Falcón, C., y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Flores, M. A. (2019). Learning to be teacher: Mentoring, collaboration and professional practice [Aprender a ser profesor: tutoría, colaboración y práctica profesional]. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 535-538. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1680207>
- Foong, L., Md Nor, M. A., y Nolan, A. (2018). Individual and collective reflection: Deepening early childhood pre-service teacher's reflective thinking during practicum [Reflexión individual y colectiva: profundizar en el pensamiento reflexivo de los maestros de educación infantil durante el prácticum]. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43-51. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.05>
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación educativa*. Morata.
- Golombek, P. R., y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development [Reconceptualizar la investigación narrativa de profesores como desarrollo profesional]. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Häggström, M. (2022). Teacher education: Student teachers' ethics-related experiences from their placements in Uganda [Formación del profesorado: experiencias éticas de los estudiantes de magisterio durante sus prácticas en Uganda]. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 599-614. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2109460>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation [Hablar de fotos: un caso de fotoelicitación]. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Heron, J., y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm [Un paradigma de investigación participativa]. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., y Jones, R.C. (2021). Associate teacher's view on dialogic mentoring [Visión de los profesores sobre la tutoría dialógica]. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0 [Verdades incómodas sobre el aprendizaje del profesorado: hacia el desarrollo profesional 3.0]. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lee, J. (2024). Teachers in the field: Using photovoice to study teaching behavior [Profesores sobre el terreno: el uso de la fotovoz para estudiar el comportamiento docente]. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 12(3), 88-105. <https://doi.org/10.17703/IJACT.2024.12.3.88>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* Narcea.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., y Clará, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning [Compartir la formación inicial del profesorado entre la escuela y la universidad: percepción de los participantes sobre sus funciones y aprendizaje]. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485.
- Mauri, T., Onrubia, J., y Colomina, R. (Eds.). (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: pautas e instrumentos*. Grijalbo

- McCardle, T., Schroeder, S., y Korson, S. (2022). "Education is political now": Pre-service teacher socialization in politically charged times [«La educación es política ahora»: la socialización del profesorado en formación en tiempos de alta tensión política]. *Educational Studies*, 58(2), 225-249. <https://doi.org/10.1080/00131946.2022.2051028>
- McLaughlan, T. (2023). International undergraduates' perceptions of social engagement in online and face to face learning environments: A photo-elicitation approach to thematic analysis [Percepciones de los estudiantes universitarios internacionales sobre el compromiso social en entornos de aprendizaje en línea y presenciales: un enfoque de fotoelicitación para el análisis temático]. *Smart Learning Environments*, 10, 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00230-4>
- Monforte-García, E., y Edo-Agustín, E. (2024). El Prácticum como eje para la inclusión: un estudio de caso desde la mirada del alumnado con fotoelicitación. *Revista Prácticum*, 9(2), 11-23. <https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20076>
- Ndione, L. C., y Remy, E. (2018). Combining images and words in order to understand the cultural meaning of practices: What photo-elicitation reveals [Combinar imágenes y palabras para comprender el significado cultural de las prácticas: lo que revela la fotoelicitación]. *Recherche et Applications in Marketing*, 33(3), 61-84. <https://doi.org/10.1177/2051570718782450>
- Pirker, A., Hafenscher, J., y Lindner, T. (2023). Investigating the self-perception of social, emotional and academic inclusion of students with and without special education needs through photovoice [Investigar la autopercepción de la inclusión social, emocional y académica de alumnos con y sin necesidades educativas especiales a través de la fotovoz]. *Education Sciences*, 13(4), 423. <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>
- Rachamim, M., y Orland-Barak, L. (2018). When the style meets the pattern in the mentoring talk: Implications for the learning environments of the student and teacher community in practical teaching [Cuando el estilo se encuentra con el patrón en la charla de tutoría: Implicaciones para los entornos de aprendizaje de la comunidad de estudiantes y profesores en la enseñanza práctica]. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 657-675. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1401587>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raven, N. (2015). New perspectives using participatory photography to evaluate widening participation interventions [Nuevas perspectivas mediante la fotografía participativa para evaluar las intervenciones de ampliación de la participación]. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 470-475. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1081750>
- Rayón, L., Romera, M. J., De las Heras, A., Torrego, A. y Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rezvani, H. S. (2024). Differentiated instruction for English learners: Teachers' understanding and practices [Enseñanza diferenciada para estudiantes de inglés: comprensión y prácticas de los profesores]. *TESOL Journal*, 15(4), e817. <https://doi.org/10.1002/tesj.817>
- Richard, V. M., y Lahman, M. K. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits [Fotoelicitación: reflexividad sobre el método, el análisis y los retratos gráficos]. *International Journal of Research y Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* [Metodologías visuales: Una introducción a la investigación con materiales visuales]. Sage.
- Ruto-Korir, R., y Lubbe-De Beer, C. (2012). The potential for using visual elicitation in understanding preschool teachers' beliefs of appropriate educational practices [El potencial de la elicitación visual para comprender las creencias de los maestros de preescolar sobre las prácticas educativas adecuadas]. *South African Journal of Education*, 32(4), 393-405. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n4a661>
- Savva, A., y Erakleous, V. (2018). Play-based art activities in early years: Teachers' thinking and practice [Actividades artísticas basadas en el juego en los primeros años: el pensamiento y la práctica de los profesores]. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1372272>

- Schön, D. A. (2016). *Educating the reflective practitioner [Educar al profesional reflexivo]* (6th ed.). Jossey-Bass.
- Sinclair, C., y Thornton, L. J. (2018). Exploring preservice teachers' conceptions after 'living a hybrid curriculum' [Exploración de las concepciones de los futuros profesores tras «vivir un plan de estudios híbrido»]. *European Physical Education Review*, 24(2), 133-151. <https://doi.org/10.1177/1356336X16669331>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.) (6.^a ed.). Morata.
- Stockall, N., y Davis, S. (2011). Uncovering pre-service teacher beliefs about young children: A photographic elicitation methodology [Descubrir las creencias de los profesores en formación sobre los niños pequeños: una metodología de elicitación fotográfica]. *Issues in Educational Research*, 21(2), 192-209.
- Torre, D., y Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using photo-elicitation interviews [Una lente diferente: cambiar las perspectivas mediante entrevistas de fotoelicitación]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 111. <https://doi.org/10.14507/epaav.23.2051>
- Walker, A., Langdon, J. L., Colquitt, G., y McCollum, S. (2017). Using photovoice to initiate improvement in a PETE program [Utilización de la fotovoz para iniciar la mejora de un programa PETE]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 83-96. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0092>
- Walls, J., y Louis, K. S. (2023). The politics of belonging and implications for school organization: Autophotographic perspectives on "fitting in" at school [La política de pertenencia y sus implicaciones para la organización escolar: perspectivas autofotográficas sobre el «encaje» en la escuela]. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584221139766>
- Weng, Z., y Troyan, F. J. (2023). Developing language teacher identity through photo-elicitation in TESOL teacher education [Desarrollo de la identidad del profesor de idiomas mediante la fotoelicitación en la formación del profesorado de TESOL]. *Tesol Journal*, 14(3), e714. <https://doi.org/10.1002/tesj.714>
- White, S., y Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? [El prácticum: ¿el lugar de la experiencia?]. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education [Manual internacional de formación del profesorado]* (pp. 231-266). Springer.
- Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: Framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children [Metodologías fotográficas con niños: enmarcar las preocupaciones éticas relacionadas con la representación, la voz y el análisis de datos al explorar la inclusión educativa con niños]. *International Journal of Research y Method in Education*, 42(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2017.1369511>

Biografía de los autores

Antonio Bautista-García-Vera. Profesor del Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Director del grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)», de la misma universidad. Autor de más de doscientas publicaciones del área de conocimiento de didáctica y organización escolar. Ha dirigido proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i, autonómicas y de la UCM, así como de innovación docente. Ha desempeñado diferentes cargos académicos y es colaborador en varias revistas, instituciones y agencias nacionales e internacionales de evaluación.

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

María-Jesús Romera-Iruela. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con premio extraordinario de licenciatura y de doctorado, así como tercer premio de investigación en la convocatoria Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa. Como profesora titular en la Universidad Complutense, ha desempeñado su docencia en materias de fundamentación metodológica de la investigación educativa y conocimiento pedagógico, prevención y tratamiento educativo de drogodependencias, y Prácticum. Junto a ello, ha participado como profesora en cursos de doctorado y de posgrado. Ha realizado diversos proyectos de innovación en las con-

vocatorias de los Proyectos de Innova-Docencia UCM. Es autora de investigaciones y publicaciones que se inscriben en las líneas de epistemología y metodología de la investigación educativa, documentación pedagógica y fotoelicitación. Ha efectuado proyectos de investigación y, en la actualidad, participa en el PID2022-136865OA-I00 FOTO-EDU. Forma parte del grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)».

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

María-Rosario Limón-Mendizábal. Profesora del Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)». Ha dirigido y colaborado en Proyectos de Innova-Docencia UCM. Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i. Es autora de artículos y capítulos de libros relacionados con el área de conocimiento de teoría e historia de la educación, vinculados con líneas de investigación de la pedagogía social. Ha desempeñado diferentes cargos académicos (vicedecana, directora de departamento, etcétera) y científicos en revistas y congresos.

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

Belinda Uxach-Molina. Investigadora predoctoral en formación (FPU) en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Fue becada por el Ministerio de Educación para colaborar en el departamento desde el área de conocimiento de didáctica y organización escolar. Es miembro del grupo de investigación consolidado de dicha universidad «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)». Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i y formado parte del equipo en diversos proyectos de innovación en convocatorias de proyectos de Innova-Docencia UCM. Ha intervenido en varios congresos internacionales con publicaciones asociadas y publicado un metaanálisis con relación al tema central de su tesis, la utilización del *smartphone* como herramienta educativa.

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-4621>