



FOTO-ELICITACIÓN E INSTRAGRAM COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PROFUNDO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Photo-elicitation and Instragram as a deep learning strategy in Higher Education

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ ¹, KATIA ÁLVAREZ DÍAZ ²

¹ Universidad de Cádiz, España

² Universidad de Cádiz, España

KEYWORDS

*Photo-bidding
Innovation
Deep learning
Participation
Active methodologies
Higher Education
Instagram*

ABSTRACT

This paper describes a teaching innovation project, developed in the higher education of the Early Childhood Education Degree at the University of Cadiz. The main objective was to apply photo-elicitation in the classroom as a technique for the construction of deep learning. There were three phases in which this project was developed: before, during and after. In the first and last phase, students were given a questionnaire to collect their opinion and experience in this project. The results indicate that developing active and participatory methodologies enhances students' learning from a practical, active and deep approach.

PALABRAS CLAVE

*Foto-elicitación
Innovación
Aprendizaje profundo
Participación
Metodologías activas
Educación Superior
Instagram*

RESUMEN

Este trabajo describe un proyecto de innovación docente, desarrollado en la enseñanza superior del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El objetivo principal era aplicar la foto-elicitación en el aula como técnica para la construcción de un aprendizaje profundo. Tres fueron las fases en las que se desarrolló este proyecto: antes, durante y después. En la primera y última fase, se facilitó al estudiantado un cuestionario para recoger su opinión y experiencia en este proyecto. Los resultados indican que, desarrollar metodologías activas y participativas, potencian el aprendizaje en el estudiantado desde un enfoque práctico, activo y profundo.

Recibido: 11/ 07 / 2022

Aceptado: 10/ 09 / 2022

1. Introducción

Desde hace dos décadas, la formación docente inicial y el ejercicio profesional permanente han sido vistos como elementos importantes de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de reformas políticas y de las estrategias destinadas a la mejora de la calidad educativa. Justamente, las lecturas (Biggs, 2005; Castejón, 2014; Doménech y Gómez, 2011; Zabalza, 2007) sugieren que la mayoría de estas reformas en la Educación Superior (en adelante ES) han incluido iniciativas específicas cuya finalidad es generar entre sus actores la inquietud de la búsqueda del saber, de la reflexión crítica, y de buscar y aportar soluciones a los diferentes problemas y situaciones (UNESCO, 1998).

De este modo, se potencia el desarrollo de metodologías activas, permitiendo la construcción de una identidad del profesorado transformada y personalizada (Jarauta & Pérez-Cabrera, 2017) que, junto a la participación activa y la inclusión en el caso del estudiantado universitario, son los principales retos educativos del siglo XXI. No obstante, estas acciones parecen quedar aún relegadas en un discurso práctico donde hoy día conviven dos posturas: por un lado, los modelos tradicionales basados en la perspectiva conductista, enfatizando los aspectos técnicos de la enseñanza y, por otro lado, los modelos constructivistas que valoran la influencia de los conocimientos previos y experiencias, destacando la importancia de la reflexión sobre éstas y la propia práctica (Sánchez & Jara, 2019).

En Europa, y más concretamente en España, estos dos paradigmas conviven en la formación docente con una marcada tendencia en la última década hacia propuestas que consideran que la competencia profesional se desarrolla a partir de la reflexión sobre el conocimiento recibido, junto al conocimiento experiencial a la luz de sus prácticas (Roys & Pérez, 2018). Sin embargo, se considera que la competencia profesional no solo debe estar basada en el conocimiento teórico o, en su defecto, el conocimiento recibido. Ni tampoco en el conocimiento experiencial a partir del desarrollo de actividades curriculares. El sentido de todo ello va mucho más allá, y es que, para que un aprendizaje sea verdaderamente profundo, es imprescindible la construcción de un conocimiento emergente que esté relacionado con las necesidades que presentan nuestro estudiantado universitario. Es decir, aquellas necesidades relativas a sus propias experiencias, así como sus creencias, intereses y sus motivaciones.

Por tanto, no solo es necesario replantear sobre qué y para qué se enseña, sino también es importante reflexionar acerca de cómo, con qué recursos y en qué contextos se aprende. En este sentido, el estudiantado, caracterizado como nativo en la inminente sociedad digital, precisa de modelos y medios tecnológicos que, por su interconectividad continua y necesidad de comunicación directa, favorezca la acción pedagógica a partir de recursos interactivos tales como: redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook...), entornos virtuales (Google Classroom, Moodle, Edmodo...), aplicaciones (Kahoot, Duolingo, Photmath, entre muchas otras) y/o herramientas narrativas (foto-elicitación o documentación descriptiva), las cuales permitan el intercambio de experiencias, conocimientos y sentimientos en la resolución de problemas (Bautista & Cipagauta, 2019) adaptados a su propia realidad. Éstos, en palabra de Castro y Chirino (2011), son considerados como medios que pueden facilitar el acceso a los contenidos didácticos, y estimular la construcción del pensamiento a través de la reflexión y la autonomía (Corujo-Vélez et al., 2020) desde un enfoque de aprendizaje profundo, activo y participativo (Cotán et al., 2020). Gallardo-López y López-Noguero (2020), por su parte, concluyen que un perfil activo a través de las redes, ayuda, además, a que el estudiante crea un ambiente discursivo sobre temáticas de interés que, relacionado con el estudio de Acar et al. (2019), favorece la adquisición de competencias digitales y desarrolla una actividad creativa de gran nivel. De esta forma, se potencia la construcción de un conocimiento significativo que permita el desarrollo de destrezas y habilidades personalizadas y contextualizadas. Solo así se podrá reconocer al estudiantado como autores de respuestas (Cotán et al., 2021), y actores principales de responsabilidad para el cambio educativo (Esteves et al., 2020).

En este contexto, el presente estudio tiene como finalidad la construcción de nuevos discursos pedagógicos basados en un análisis teórico-práctico, partiendo de las experiencias y narraciones, tanto personales como académicas, del estudiantado consideradas como elementos clave para el desarrollo de prácticas docentes activas y participativas, siendo la técnica de la foto-elicitación la que va a permitir este hecho.

1.1. Las experiencias y narraciones del estudiantado: elementos claves para un aprendizaje profundo

Tomando en consideración a Valenzuela (2007), aprender profundamente, o lo que es lo mismo bajo un “enfoque de aprendizaje profundo”, parte de las propias narraciones traducidas en experiencias del estudiantado, construyendo de manera activa lo que aprende y dotando de significado lo que necesitan trabajar. Rincón-Gallardo (2018), por su parte, señala que este aprendizaje es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que realmente interesan al estudiantado, donde a través del mismo se atiende al desarrollo de seis competencias: Pensamiento Crítico, Creatividad, Comunicación, Colaboración, Ciudadanía y Carácter. A través de estas, el estudiantado se vincula con su entorno más próximo alcanzando con ello la efectividad y flexibilidad educativa al propio ritmo, y utilizando las habilidades y recursos relacionados con la interacción humana y la autogestión (Cortez, 2018).

Exley y Dennick (2007), añaden, además, que este tipo de aprendizaje, permite el alcance de diferentes logros: desarrollar capacidades intelectuales y profesionales desde el sentido crítico de la corresponsabilidad, la reflexión y el análisis; fomentar destrezas de comunicación oral y escrita que permitan defender y argumentar su postura, así como también conocer y desarrollar valores y actitudes que fortalezcan la autoestima y la autoconfianza en si mismo. De esta forma, cada estudiante se convierte en el protagonista clave de su propio discurso pedagógico, reclamando metodologías más participativas y, por tanto, más motivadoras como bien exponen los estudios de Carbó et al. (2017).

Al hilo de lo comentado, una de las estrategias metodológicas que permitiría favorecer el logro de lo aquí descrito sería precisamente la narración en el aula (Cortés & González, 2020) a través de la foto-elicitación (Bautista et al., 2018; Chisvert et al., 2018). Esta, propia de los métodos narrativos, visuales e inclusivos (Mannay, 2017; Miles & Kaplan, 2005), siguiendo los principios del enfoque interpretativo, dialógico y participativo (Cotán, 2020), estimula el análisis de las perspectivas, vivencias y experiencias del estudiante desde una postura reflexiva. Permitiendo, además, por medio de sus propias voces, reconstruir e indagar en su propia historia mediante imágenes y narrativas (Doval et al., 2013, p.152). Por esta razón, trabajar desde y con las narrativas de los estudiantes ayudaría, por un lado, al docente, a conocer el nivel curricular, personal y competencial, así como a establecer relaciones entre sus propias experiencias y el contenido de la materia (Cotán et al., 2021) y, por otro lado, al estudiantado universitario, a potenciar su empoderamiento en el proceso de aprendizaje desarrollando una capacidad de crítica y responsabilidad educativa.

Algunas de las investigaciones realizadas en España, afines al enfoque de aprendizaje profundo, están mayormente relacionadas con la formación inicial recibida en cursos más avanzados, así como en algunos casos con el practicum de magisterio (Alsina, 2010; Domingo, 2010) o con los planteamientos más generales de la formación universitaria (Medina et al., 2010). Es indiscutible, pues, que todas las aquí descritas, más que experiencias basadas en lo personal se centran en lo formativo y/o profesional. Así, la revisión pone de manifiesto que no abundan estudios que permitan conocer cuál es la percepción que tienen los estudiantes acerca de este enfoque educativo. En este sentido, se destaca el estudio de Margalef et al. (2007) centrado en una experiencia en Psicopedagogía, cuyas conclusiones reflejaban el desarrollo de habilidades centradas en el cuestionamiento, la relativización de razones teóricas, así como la colaboración e intercambio de experiencias en un intento de trascendencia del aula para el desarrollo de un aprendizaje activo.

En el ámbito internacional, existen algunas pesquisas vinculadas al ámbito sanitario destacando una percepción positiva de este tipo de enfoque puesto que, según el estudio de Turner y Beddoes (2007), les ayuda a ser más consciente no solo de lo que aprenden, sino cómo y por qué lo aprenden, y a reconocer aspectos positivos de sus propias actitudes ante el aprendizaje (Langley y Brown, 2010).

En este sentido, las experiencias y narraciones del estudiantado se consideran un espacio de aprendizaje en la vida profesional que, desde la formación inicial, permiten generar espacios curriculares los cuales favorecen la interrelación entre la teoría y la práctica en busca de aprendizajes para el contexto formal. De este modo, la reflexión sobre la práctica profesional es un mundo de significado donde el aprendizaje, desde un enfoque profundo, permite valorar, analizar y reflexionar sobre las múltiples necesidades sociales y educativas del estudiantado, considerándose, este tipo de aprendizaje como universalmente deseable.

1.2. El papel del docente universitario: elemento clave en la construcción de un aprendizaje profundo

Toda acción pedagógica que tenga como finalidad la comprensión e interpretación a partir de la experiencia del estudiantado, no puede interesar simplemente los resultados, sino el proceso que lleva a ellos. Si bien son importantes tales experiencias y las comprobaciones de conocimientos aprendidos, lo verdaderamente

significativo es la posibilidad de recrear esas mismas experiencias en cada situación de aprendizaje. A este respecto, algunas investigaciones (Álvarez et. al., 2019; Orellana-Guevara, 2020; Rincón-Gallardo, 2018) evidencian la gran importancia que ejerce el profesorado en la construcción de este tipo de aprendizaje, ya que existe una nueva forma de vinculación entre este y su estudiante, donde dicho proceso educativo se vuelve el punto nuclear para el descubrimiento mutuo, la escucha activa, y la creación y uso del conocimiento. En este sentido, el docente se convierte en un estratega capacitado para transitar por una diversidad de roles cuyo objetivo es el de cultivar entornos de aprendizaje inclusivos y positivos (DeLotell, et al., 2010). Algunos de estos roles clave son (Martínez et al., 2016):

- *Diseñador de aprendizaje*: Adecúa las experiencias de aprendizaje, diseñando proyectos educativos complejos, diversos y conectados que inviten al estudiantado a desarrollar trabajos significativos relacionándolos con sus propias experiencias y conocimientos. Cumplir este rol considera también el ofrecer un mayor nivel de comprensión y complejidad de las materias, una mayor autorregulación del propio trabajo, una comunicación más incisiva y la capacidad de crear ideas con el fin de resolver problemas más complejos, teniendo como medio la aplicación de recursos tecnológicos.
- *Catalizador*: El docente se convierte en un orientador y potenciador del proceso educativo, priorizando la empatía, la comprensión y el apoyo para dotar a su estudiantado de un espacio para la escucha, la reflexión, de cambio y de discusión mediante una enseñanza inductiva.
- *Consejero y mentor*: Guía, estimula y apoya durante todo el proceso educativo asumiendo un rol proactivo. Esto implica interactuar con los estudiantes, promoviendo que estos piensen y hagan preguntas en un proceso de retroalimentación de alta calidad y motivante. Para este rol, el docente adopta acciones flexibles y abiertas a través de tres tipos aprendizajes (Laird et al., 2009): reflexivo, examinando las fortalezas y debilidades de sus propios puntos de vista sobre un tema; integrativo, incluyendo diversas perspectivas y discutiendo ideas, experiencias o lecturas; y por último aprendizaje de orden superior, al analizar los elementos básicos de una experiencia o idea, como examinar una situación particular evaluando la solidez de sus aportaciones y conclusiones.

Según Rué (2009), todo ello forma parte de un proceso continuo y continuado donde el aprendizaje no se da por el azar. Es decir, mientras que los docentes son los responsables del éxito o fracaso de dicho proceso cuya finalidad educativa es “enseñar a aprender”, la de su estudiantado es ser crítico con su formación traducido en un proceso de “aprender a aprender”. En contraposición a ello, el docente que trabaja a partir de un enfoque superficial, es decir, aquel que se centra en estrategias de memorización y reproducción del conocimiento, no alcanza a relacionar lo que se está aprendiendo en una estructura de comprensión mayor. Así, no origina experiencias de aprendizaje y, por tanto, se tiende a aprender de modo pasivo y a memorizar informaciones concretas. De acuerdo con Doménech y Gómez (2011), el estudiantado, en este caso, tiende a desmotivarse, obviar el esfuerzo y evitar el desafío. De este modo, no se sienten reconocidos y comprometidos con el aprendizaje, lo que se traduce en un hacer por hacer reproducido en el plano académico y, siendo, posteriormente, fiel reflejo de su campo laboral.

Por todo lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre el impacto que genera el desarrollo del aprendizaje profundo en el estudiantado que, desde la propia práctica del docente, permita conocer y reflexionar sobre la multidimensionalidad de los factores que intervienen en dicha acción educativa; concretamente, estos factores son las experiencias de los estudiantes, las distintas aproximaciones sobre la conceptualización teórica, las condiciones y relaciones en la comunidad que van intervenir en el propio proceso reflexivo. Todo ello, permitirá reorientar los procesos en torno al paradigma del aprendizaje profundo, generar situaciones auténticas para el estudiantado, a su vez que puedan repercutir en la formación continua.

1.3. La foto-elicitación como técnica para el desarrollo de un aprendizaje profundo a través de Instagram

Dada la necesidad de potenciar las voces del estudiantado universitario para el desarrollo de un aprendizaje profundo, es importante dotar de valor educativo sus experiencias y narraciones, tanto personales como académicas, en un propósito orientado al dialógico reflexivo, comprensivo y crítico en la relación teórico-práctica.

Asimismo, la foto-elicitación se presenta como una técnica innovadora de investigación participativa que ayuda a valorar los intereses y necesidades de sus protagonistas, a fin de indagar en sus propias experiencias

y, por tanto, desarrollar un discurso personalizado “[...] a través de la documentación de la realidad de su vida cotidiana mediante imágenes y narrativas” (Doval et al., 2013, p.152). A este respecto, se evidencian estudios internacionales que avivan tentativas relacionadas con la acción pedagógica en la ES (Legge & Smith, 2014; Minthorn & Marsh, 2016) donde analizan el impacto positivo de esta técnica desde la visión del profesorado. De igual modo, se encuentran contribuciones nacionales en las que se resalta el trabajo de Bautista et al. (2018), quien indaga sobre las creencias y visiones del profesorado acerca de la práctica educativa, o el estudio de Sáez (2000) cuya finalidad es analizar el valor de esta técnica para acceder a las experiencias centradas en los métodos docentes.

Investigaciones, todas ellas, centradas en la práctica docente donde, a partir de este estudio, se expone la necesidad de interpretar y esclarecer la visión, esta vez, del estudiantado. Desde este posicionamiento, resaltamos las múltiples potencialidades de la foto-elicitación que, aplicada bajo un enfoque de aprendizaje profundo, permite: Facilitar la incorporación de conocimientos tácitos, permitir la combinación teórico-práctico de los fenómenos de estudio; ayudar a la identificación de concepciones y/o creencias erróneas; flexibilizar las relaciones entre el profesorado y el estudiantado a partir de los procesos colaborativos y participativos; cuestionar el conocimiento previo para favorecer la apertura de nuevas perspectivas teóricas (Bautista et al., 2018); y otorgar una mayor capacidad de crítica y empoderamiento pedagógico al estudiantado universitario. Es gracias a estas potencialidades educativas donde se busca la negociación de significados y el acercamiento tanto al mundo experiencial como a los marcos conceptuales.

Todo ello, permite una relectura del contenido en imágenes que, gracias a la exposición y compartición a través de otros medios digitales, como por ejemplo Instagram, favorece, la construcción de conocimientos de forma colaborativa reivindicando su valor pedagógico a parte de social en la formación. Hasta el momento, no existen muchas investigaciones sobre el uso de esta red en la ES; se han utilizado más otras redes (Facebook o Twitter) como recursos didácticos, pero al ser Instagram más específico de imágenes y vídeos, aún es una herramienta por explorar. No obstante, algunos de los estudios internacionales sobre esta red (Gauthier et al., 2016; Rosyida & Seftika, 2019) se centran en la creación de contenidos teóricos cuyos resultados evidencian una gran acogida para la comprensión y asimilación de los mismos, así como para mejorar las habilidades orales.

En España, sobresale el estudio de Learte, Tabone et al. (2019) utilizando Instagram como repositorio de contenidos, la cual facilita la puesta en práctica de flipped classroom cuyos resultados evidencian su efectividad positiva en cuanto a participación y aprendizaje continuo. Otra investigación es la de Montero de Géa et al. (2019) que, tras una intervención con colectivos sensibles a través de esta plataforma, buscaban romper la dicotomía teoría-práctica de los contenidos curriculares resaltando el acercamiento a todo tipo de colectivo. En 2019 también se llevó a cabo otro estudio cuya finalidad es analizar los contenidos científicos presentes en la red social y crear una guía de manejo para su uso en el aula (Ezquerro & Benítez, 2019). El objetivo era formar a los futuros docentes de Primaria para asimilar y trabajar la capacidad de conectar lo aprendido en los contenidos de ciencias con las necesidades sociales de su alumnado. Uno de los resultados que sobresale es la oportunidad de compartir información proporcionando un feedback del contenido entre el alumnado y profesorado.

Por tanto, la foto-elicitación definida como método narrativo de aprendizaje basado en imágenes e Instagram como plataforma para la compartición de las mismas, se definen ambas como dos herramientas educativas que, desde el enfoque de aprendizaje profundo: producen una alta motivación y desarrolla el aprendizaje cooperativo; permiten aprender de forma transversal sin barreras espacio-temporales; fomentan la comunicación en grupo; y motivan a aquellos estudiantes con dificultades de comunicación al favorecer el debate y su participación.

Todo ello, supone una invitación para seguir apostando por métodos de investigación cualitativa en educación y plataformas digitales a partir de un uso pedagógico, donde se hace necesario explorar otras formas de pesquisas para el siglo XXI, y más emancipadoras de los modelos prescritos. De esta forma, se contribuye en el conocimiento de su práctica docente, recabando información de la práctica real para así dilucidar éticamente las posibles necesidades encontradas.

2. Objetivos y marco Metodológico

Los resultados que se abordan en este artículo pertenecen a un Proyecto de Innovación Docente (sol-202100202148-tra), desarrollado durante el curso 2021/2022 en la Facultad de Ciencias de la Educación de

la Universidad de Cádiz. Con este proyecto se pretendió, por un lado, aplicar la técnica de foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las aulas universitarias atendiendo a las narrativas del estudiantado y, por otro lado, analizar el uso educativo y el potencial de aprendizaje de esta estrategia. De manera específica y, vinculado al contenido de la asignatura en el que se desarrolló dicho proyecto, a través de su aplicación se persiguió conocer, desde las experiencias del estudiantado, cuáles eran las principales estrategias y acciones que se podrían desarrollar en la acción tutorial, así como conocer algunos ejemplos prácticos de redes de vinculación, participación y colaboración con las familias desde el contexto escolar. Concretamente, en este artículo, se analizarán cómo se desarrolla el aprendizaje profundo del estudiante cuando se parte de un enfoque personal, los beneficios de realizar actividades que partan de las experiencias del estudiantado y, por último, cómo considera el estudiantado el uso y aplicación de las redes sociales, como es el caso de Instagram, en sus aprendizajes.

Las preguntas de investigación que guiaron el análisis fueron:

- ¿Cuáles son las principales motivaciones y sentimientos que tiene el estudiante realizando una tarea académica que parte de su experiencia personal?
- ¿Qué beneficios tiene para el aprendizaje del estudiante realizar una actividad centrada en su experiencia y narración?
- ¿Cómo valora el estudiante el uso y aplicación de la red social Instagram como herramienta de aprendizaje?

2.1. Participantes

Este proyecto de innovación docente se desarrolló en dos asignaturas del Grado de Educación Infantil: Tutoría y Familia en Educación Infantil y Colaboración de las Familias en los Procesos Educativos. Ambas asignaturas, pertenecen al primer curso de la citada titulación y se desarrollaron en el primer y segundo semestre, respectivamente. De manera concreta, en este artículo se abordarán las opiniones del estudiantado de la asignatura de Colaboración de las Familias en los Procesos Educativos. Los estudiantes que cursan esta asignatura son un total de 224 de los cuales participaron un total de 198 estudiantes. De este grupo de participantes, el 94,7% son mujeres y 5,3% hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 42 años ($m=20,4$). Respecto a su lugar de residencia, el 85,5% de los estudiantes habitaba en zonas urbanas mientras que el 3,3% en zona peri-urbana y el 11,2% en zona rural. De los 198 estudiantes, 195 eran de nacionalidad española (98,7%) y 3 de nacionalidad extranjera (1,3%).

2.2. Fases del proyecto de innovación

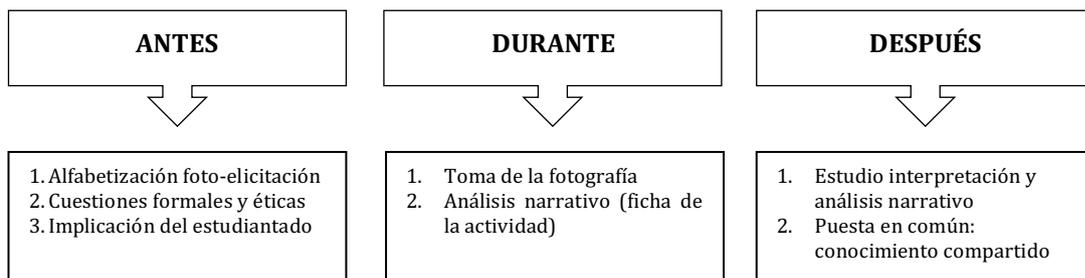
Este proyecto de innovación docente se desarrolló en tres fases (ver figura 1). En la primera, denominada *Antes*, se procedió a un proceso de alfabetización del estudiantado respecto las metodologías narrativas en educación y, de forma concreta, la foto-elicitación aplicada en el aula. En segundo lugar, se procedió a describir los aspectos formales y éticos que debían contener la fotografía (Cotán et al., 2022). Dos fueron las sesiones empleadas en esta fase (cada sesión tuvo una duración de 90 minutos). Para conocer la opinión previa del estudiantado, así como el grado de familiarización que tenían con la materia a impartir, se desarrolló un cuestionario que constaba de 44 preguntas cerradas organizadas en torno a cinco bloques: 1. Innovación educativa; 2. Papel del docente en el aprendizaje; 3. Recursos tecnológicos; 4. Experiencias y narraciones del estudiante y; 5. La fotografía en educación. Con una duración aproximada de 20 minutos, este cuestionario se desarrolló en GoogleForms.

La segunda de las fases, denominada *Durante*, es cuando el estudiantado se centra en la selección o toma de la fotografía y en el análisis de la misma. Para ello, se le facilitó una rúbrica individual y grupal que se le dejó alojada en el campus virtual y a través del repositorio digital Rodin¹.

¹ La ficha individual y grupal que tuvo que cumplimentar el estudiantado, puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://rodin.uca.es/handle/10498/26877>

La última de las fases, *Después*, consistió en la interpretación narrativa y puesta en común de las fotografías. Para ello, se creó un perfil privado de la asignatura en la red social Instagram (@colaboración_uca), donde se alojaron todas las fotografías grupales acompañadas de un comentario descriptivo. Posteriormente, en una sesión práctica (90 minutos) se pusieron en común y debatieron sobre esas fotografías y experiencias y cómo se podrían replicar en su futuro quehacer docente. Al finalizar la sesión, al estudiantado tuvo que cumplimentar un cuestionario de 19 preguntas abiertas que versaban sobre el uso de la fotografía en educación y cómo, a través de esta estrategia didáctica, el estudiantado desarrolló su conocimiento en relación a la materia a la que estaba vinculada. Alojado también en GoogleForms, tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Los datos que en este artículo se presentan, son del cuestionario de preguntas abiertas. Ambos cuestionarios fueron validados por expertos en el área de educación y pedagogía.

Figura 1. Fases desarrolladas en el proyecto de innovación docente



Fuente: Cotán, Ruiz-Bejarano y Picazo-Gutiérrez, (2022, en prensa).

2.3. Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos recogidos en el cuestionario de preguntas abiertas, se realizó un análisis cualitativo de la información. Para ello, se diseñó un sistema de categorías y códigos inductivos (Cotán, 2019; Miles & Huberman, 1994). El proceso de análisis se realizó, en primer lugar, de manera individual por los docentes del proyecto de innovación y, en un segundo momento, se procedió a realizar un análisis grupal de todos los datos categorizados previamente, así como aquellos que no fueron incluidos en ninguna de las categorías creadas (Cotán et al., 2021). En algunas ocasiones, para la recopilación de estos datos fue necesario generar categorías nuevas. Siete fueron las categorías de análisis. En la tabla 1, se presentan las tres categorías y sub-categorías que se han utilizado para el análisis de las opiniones de los estudiantes participantes en este estudio.

Tabla 1. Sistema de categorías y códigos para el análisis

Categorías	Sub-categorías
Enfoque académico profundo	Motivación
	Implicación
	Accesibilidad al contenido
	Practicidad de los contenidos
	Innovación
	Reflexión
	Protagonista del aprendizaje Empoderamiento
Beneficios académicos de la foto-elicitación	Guía de ejemplos prácticos
	Conexión con la asignatura
	Personalización del aprendizaje Aprendizaje profundo
Redes sociales	Colaboración
	Conocimiento compartido Actualizar los procesos de

enseñanza-aprendizaje
Dinamizar la materia
Reflejar otras realidades
Captar la atención
Conocer al estudiantado

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Consentimiento informado

Al inicio de cada cuestionario, se dedicó un apartado en el que el estudiantado indicó su aprobación y consentimiento informado sobre el proyecto de innovación y el tratamiento de los datos siguiendo la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos de Carácter Personal. Los estudiantes participantes, si así lo requiriesen, podrían solicitar un informe de los resultados a través del correo de la investigadora principal. Para salvaguardar la identidad y confidencialidad de los estudiantes, la información fue recogida de manera anónima. La participación de los estudiantes fue voluntaria. En ningún momento se penalizó en la calificación de la materia a aquel estudiante que no quisiese participar en la realización de estos cuestionarios.

3. Resultados

Los resultados que aquí se presentan están organizados en torno a tres apartados. En primer lugar, se abordará el aprendizaje y los elementos que acontecen a ellos y que el estudiante desarrolla cuando se parte desde un enfoque profundo. En segundo lugar, se profundizará en los principales beneficios académicos que tienen las actividades de aprendizaje que parten desde una mirada, concretamente, personal, emocional y narrativa del estudiante. Y, en tercer lugar, cómo los estudiantes consideran el uso e implementación de las redes sociales, concretamente de Instagram, en la asignatura y en su aprendizaje.

3.1. Desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque profundo del estudiantado

Cuando al estudiantado se les preguntó sobre los sentimientos que emergieron en ellos al realizar una tarea académica desde un enfoque profundo, la inmensa mayoría de ellos manifestaron encontrarse en una situación de comodidad y motivación. En algunos casos, les resultó interesante por el enfoque personal ofrecido y contrastarlo con los conocimientos de la asignatura. Lo que provocó accesibilidad y practicidad a los contenidos. Y, aunque la mayoría del estudiantado manifestó encontrar relaciones entre el contenido y la experiencia desde un enfoque académico como futuros docentes.

Me he sentido muy cómoda realizando actividades que forman parte de mi propia experiencia, ya que mediante ella puedo aportar mis vivencias y experiencias. Es más fácil realizar actividades que traten tu infancia o vida personal. (Estudiante 56)

Ha sido una experiencia diferente a la que estamos acostumbradas normalmente. Desde mi punto de vista ha sido bastante bonito poder trabajar así, aunque se me dificulta quizá un poco explicar el tema a abordar. (Estudiante 105)

A su vez, indicaron que esta actividad para ellos resultó totalmente innovadora y diferente a las habituales desarrolladas en su formación inicial. Atender a sus experiencias, opiniones y sentimientos en un ámbito académico, resultó ser esencial para interesarse por la materia.

Lo valoro de una manera positiva, innovadora y atrevida, puesto que pocos profesores de universidad se atreven a dar el paso de adentrarse en el mundo de los jóvenes y conocer nuestras perspectivas. (Estudiante 18)

En algunos casos, hablar desde un enfoque profundo y familiar les hizo vincular la asignatura desde una perspectiva emocional, especialmente, cuando presentaron a sus compañeros un espacio de su vida a través del perfil privado de Instagram de la materia. Además, indicaron que, a partir de sus historias, experiencias y situaciones, les hizo evocar sentimientos y pensamientos de su pasado. Lo que le permitió la reflexión y re-

construcción de ciertos momentos de sus vidas. A todo lo indicado anteriormente, el estudiantado manifestó sentirse implicado ya que su opinión fue tenida en cuenta en la asignatura y realizar la actividad sin estrés académico. Para ellos, esto les hizo posicionarse como protagonista de su propio aprendizaje desde un enfoque autónomo y participativo, así como desarrollar un aprendizaje profundo.

Me he sentido escuchada ya que se han interesado por mi experiencia personal. (Estudiante 47)

Me he sentido cómoda y sin estrés, ya que ha sido una de las actividades más entretenidas. (Estudiante 58)

He podido relacionar mis experiencias de familia-escuela y darle significado. (Estudiante 96)

Ha sido la actividad más significativa que he realizado en este año de carrera, porque he partido de mi experiencia. (Estudiante 135)

No obstante, pese al enorme grueso de participantes evidenciar un sentimiento positivo a trabajar y realizar producciones académicas, vinculadas a sus realidades, hubo un sector de estudiantes que indicó sentirse reticentes a trabajar cuestiones personales. Esto fue motivado ya que, en sus casos, consideraban que estas experiencias eran íntimas y que sólo se las mostraban a personas de su confianza. De hecho, indicaron que se debería haber consultado al estudiantado si estaban interesados en realizar este tipo de actividad. No obstante, pese a mostrarse disconforme y, al principio, reticentes a la misma, tras su realización, evidenciaron un proceso de reflexión personal que les permitió analizar y reflexionar desde una perspectiva crítica-emancipadora las situaciones y factores contextuales, personales y sociales que motivaron los hechos acontecidos en sus historias. Además, esto les permitió empoderarse de su realidad e historia. Por lo que, a su término, indicaron sentirse satisfechos, no tanto de realizar este tipo de actividad, sino del proceso de reflexión y crítica que ésta le había permitido. Lo que, a su vez, les hizo replantearse cómo querían ser ellos en un futuro como docente y como familia.

Al principio un poco incómodo pues, en realidad, no tendría que exponer mi vida para realizar un proyecto/trabajo académico, pero al final, pude reflexionar sobre mi vida analizando los aspectos positivos y negativos que me gustaría replicar en un futuro como docente y como padre. (Estudiante 7)

Al principio debo decir que me mostré muy reticente, pues no me gusta sacar a la luz cosas de mi infancia ya que pienso que pertenecen a mi parcela íntima la cual solo muestro a personas cercanas. (Estudiante 156)

3.2. ¿Qué beneficios tiene para el estudiantado realizar actividades centrada en sus experiencias y narraciones?

Cuando al estudiantado se le preguntó sobre los principales beneficios que identificaban al desarrollar procesos de aprendizajes basados en sus experiencias y narraciones a través de la foto-elicitación, la inmensa mayoría indicó que encontrar numerosos aspectos positivos a esta práctica académica por varias cuestiones. En primer lugar, destacaron los ejemplos prácticos visuales y narrativos ofrecidos tanto por ellos como sus compañeros. Para ellos, esto supuso ampliar sus conocimientos sobre algunas vías existentes en la colaboración familia-escuela. Así, realizar una actividad basada en experiencias reales les ha servido no sólo como aprendizaje, sino como ejemplo de buenas prácticas sobre cómo les gustaría trabajar con las familias en su futuro quehacer docente. A través del análisis narrativo obtenido, el estudiantado pudo reflexionar sobre qué estrategias y cauces de colaboración y participación de las familias les gustaría realizar y cuáles no. En algunos casos, fueron más allá de relacionar esta práctica con los contenidos de la asignatura y, para ellos, atender a sus voces y narrativas fue un elemento importante a atender en la etapa infantil y, de manera concreta, respetar la diversidad familiar existente. Además, usar la foto-elicitación en el aula le permitió enfocar diferentes formas de aprendizaje y expresiones, como es la imagen, la subjetividad y las voces del estudiantado.

Si, ya que es una forma de participar de forma más activa durante la práctica. Como principal aprendizaje que puedo destacar, es que es necesario echar la vista atrás para conocer aquello que quieres promulgar como futura docente. Es una forma de ver aquello que pudo mejorar en tu infancia y por tanto, guiar a las familias para evitar esos errores. Además, es una forma de tener una visión como los niños que ya fuimos, ya que como

dice una famosa frase "es necesario enseñar desde el cerebro del que aprende" y para ello debemos echar la vista atrás. (Estudiante 27)

Como futura docente puedo proponer una actividad como esta, para poder entender la historia personal de cada alumno y alumna, dándole así la oportunidad de poder expresarse libremente. (Estudiante 116)

Me puede aportar conocimientos y aprendizajes para que en un futuro ponga en práctica algunas actividades de colaboración y participación de las familias en la escuela. (Estudiante 130)

En segundo lugar, destacaron que esta actividad permitía ajustarse a las necesidades e intereses de aprendizaje del estudiante, ofreciendo diferentes formas de expresión y siendo el estudiante el foco protagonista del mismo. Señalaron la facilidad que este tipo de práctica tenía para poder identificar y asimilar contenidos cuando éstos son generados desde un vínculo personal.

Es indispensable obtener un aprendizaje de cada práctica, pero siempre es más beneficioso si el aprendizaje se obtiene a través de tu propia experiencia personal, como en este caso que ha sido a través de fotografías de tu infancia. Es una forma diferente de expresar el contenido de la asignatura y de exponer tus aprendizajes. Creo que es una forma de hacer mío el aprendizaje. (Estudiante 64)

Si ha sido beneficioso, puesto que he logrado comprender e interiorizar la importancia que tiene la participación de las familias en la escuela, con ayuda de mi experiencia propia y el contenido de la asignatura. (Estudiante 82)

En tercer lugar, destacaron su carácter reflexivo y crítico-emancipador a nivel personal y profesional. En algunos casos, desde un enfoque profesional y académico, algunos estudiantes indicaron provenir de otras titulaciones y formaciones, como es el caso del Técnico Superior en Infantil. En estos casos, los estudiantes aseguraron que, a través de la foto-elicitación, pudieron desarrollar procesos de reflexión y crítica sobre su propia actuación durante el período de prácticas, prestando atención a los principales aspectos de mejora o propuestas alternativas de actuación.

Sí, gracias a esta práctica he aprendido a focalizar las habilidades de las cuál dispongo al trabajar con los niños y niñas, la fotografía me ha traído recuerdos de cuando yo estaba en prácticas y eso te hace reflexionar sobre las cosas que podrías haber realizado de otra forma, proponer diferentes actividades a las que ya se propusieron...etc. (Estudiante 12)

3.3. Actualizando la enseñanza. Instagram como recurso de apoyo educativo en las aulas

El estudiantado identificó que, realizar esta actividad de forma colaborativa, permitió la construcción de un aprendizaje compartido. A su vez, la realización de esta actividad académica permitió al estudiantado adoptar diferentes perspectivas sobre las que enfocar sus futuras prácticas docentes. Comprender la importancia de la relación familia-escuela desde una visión personal y reflexionar sobre sus experiencias infantiles les hizo, no sólo comprender elementos conceptuales como fue el significado colaboración y participación, sino desarrollar habilidades como la empatía, escucha y reflexión. En este sentido, la red social Instagram y su posterior debate en clase, fueron identificados como recursos esenciales para el logro de un conocimiento compartido. Para el estudiantado, desarrollar una práctica educativa a través de una red social, como es el caso de instagram, fue motivador y práctico. Además, indicaron que podían acceder a las fotografías de los compañeros y ver sus vivencias en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Si, ya que es una red social muy activa en la actualidad en la que todos o casi todos la usamos y me parece un método genial para ver nuestras aportaciones y trabajos reflejados en ella, así favorece el aprendizaje tuyo y el de los demás implicándose en esta acción. (Estudiante 11)

Si, porque es una red social a la que estamos acostumbrados a utilizar en nuestro día a día y nos facilita la comprensión del contenido de la asignatura, ya que resulta más motivante. (Estudiante 143)

Por otro, para ellos, este recurso de apoyo al aprendizaje les generó interés por la práctica educativa. Ajustar los procesos de enseñanza a su realidad, era un aspecto positivo a tener en cuenta en la asignatura para poder desarrollarla con mayor creatividad e implicación personal. A su vez, indicaron que, para ellos, acceder a Instagram era algo asiduo y, desarrollar la materia entorno a esta, permitía dinamizar más los contenidos de la materia que si se hubiera estado en otro espacio tecnológico, como es el caso del campus virtual.

Ya que se ve todo desde una manera más creativa. Al ser algo llamativo y fuera de lo habitual, interiorizamos más la actividad ya que solemos prestar más atención a los recursos de enseñanza poco habituales. (Estudiante 34)

Me ha permitido estar en contacto con los contenidos de una manera mas constante puesto que cada vez que entraba a Instagram, veía las publicaciones de las fotos con sus respectivos comentarios y de esa manera me acercaba más a observarlas que si hubieran estado en el campus, que entro de manera mas pausada. (Estudiante 78)

Así, el uso de Instagram en la asignatura permitió reflejar otras experiencias y realidades además de captar la atención del estudiante. Sin embargo, indicaron que, para usar este recurso desde el enfoque educativo y cumplir de esa forma el objetivo académico propuesto, era necesario trabajarlo posteriormente en clase y desarrollar procesos de reflexión. Para ellos, la riqueza didáctica de este recurso no sólo se hallaba en visualizar y leer las experiencias y opiniones de otros compañeros en esta red social, sino que, también, era necesario desarrollar procesos de reflexión y conocimiento compartido a través de debates y/o charlas.

Al ser expuesta en clase he podido ver el trabajo de mis compañeros y compañeras. En este sentido ha sido útil, pero creo que es necesario que hagamos lo que se ha hecho en el aula, poner en común las imágenes compartidas. (Estudiante 45)

Si, porque al trabajar en grupo escuchamos lo que los compañeros piensan y a través de Instagram tenemos la oportunidad de ver las fotografías de los compañeros y poder comentar en ellas nuestra opinión acerca de dichas fotos. (Estudiante 86)

Además, el estudiantado indicó que Instagram permitía una retroalimentación que iba más allá de la docente. A través de esta red, indicaron que podrían reflejar diversas opiniones y perspectivas entre compañeros. Para ellos, desarrollar trabajos colaborativos y compartidos era fundamental para aprender entre iguales.

Es una herramienta que permiten la interacción entre los grupos, de una forma sencilla y directa estableciendo la posibilidad de que el resto pueda intervenir en la comunicación. (Estudiante 56)

Sí, porque es más fácil aprender entre iguales, como ha ocurrido en este caso, ya que podemos coincidir entre experiencias y nos apoyamos en los aprendizajes de cada uno. (Estudiante 61)

Sí, es una herramienta muy útil para interaccionar con ellos porque se realiza un feedback continuo. (Estudiante 107)

Así, el estudiantado consideró que las redes sociales, como es el caso de Instagram, sí que era necesaria integrarla en la enseñanza universitaria por varias cuestiones esenciales: innovación académica, asiduidad de uso y cercanía con el estudiantado. Sin embargo, indicaron que era necesario dar un uso correcto de la misma y, para el logro de ello, era requisitos indispensables desarrollar procesos formativos.

Sí, para que nos vayamos abriendo al campo virtual cada vez más y salgamos de los patrones establecidos. (Estudiante 74)

Creo que podría ser muy beneficioso utilizar las redes sociales con un fin educativo. Ya que este método se saldría de lo habitual y llamaría la atención de los alumnos, pero es fundamental que el alumnado sepa utilizarla de forma correcta en las escuelas. (Estudiante 192)

Por ello, tras esta experiencia, el estudiantado consideró que esta herramienta podría ser replicada y utilizada en su futuro docente. Las justificaciones indicadas fueron diversas. Para ellos, no sólo servía para captar la atención de sus futuros alumnos, sino que, también, les permitía abordar el contenido a asimilar de manera más creativa y significativa. Además, el uso de esta herramienta en el aula les permitiría conocer a su alumnado y, de esta forma, poder ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus gustos, preferencias y necesidades personales.

La realización de este tipo de actividades puede permitirme saber qué es lo que les gusta a mis alumnos y sus sentimientos, ya que fotografiaran cosas que les guste, les llame la atención o exprese su estado de ánimo. (Estudiante 55)

Es muy importante captar momentos, dentro de lo posible, en dónde nos ayuden, a poder observar, identificar y analizar los comportamientos de los niños/as y obtener la información necesaria e indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los contenidos necesarios de los niños/a de una manera más efectiva y adaptada a las necesidades del alumnado. (Estudiante 86)

4. Conclusiones y Discusión

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de apostar por nuevos modelos de innovación docente adaptados a las necesidades del estudiantado del siglo XXI. Concretamente, desde este estudio, se explicita el valor hacia el uso de metodologías de carácter narrativo y digital, como son la foto-elicitación y la red social Instagram, siendo consideradas un punto de inflexión para la construcción del aprendizaje desde un enfoque profundo. Estas han ofrecido a los estudiantes participantes la oportunidad de proyectar una mirada crítica hacia sus propias experiencias por medio de imágenes que, coincidiendo Soriano y Cala (2016), les ha ayudado a construir nuevos conocimientos teóricos sobre la base de sus experiencias. De este modo, es necesario superar el enfoque superficial, basado en la mera transmisión de conocimiento, y avanzar en el camino de las capacidades, destrezas y actitudes que ayuden a la formación inicial docente, al mismo tiempo que favorecer la formación continua de profesionales críticos y reflexivos para el desarrollo de prácticas inclusivas (Kilgo et al., 2015).

A través del estudio que aquí se presenta, se puede afirmar que, para generar aprendizajes profundos, de calidad y accesibles, es importante tomar al estudiante como eje central del mismo (Fives, & Gill, 2015; Valenzuela, 2011). De hecho, los estudiantes participantes de este proyecto, manifestaron que, desarrollar actividades que parten desde un enfoque profundo, no sólo les propició procesos de motivación, responsabilidad e implicación en la materia (Fabregat & Gallardo, 2017; González et al., 2020; Sabariego et al., 2019), sino que, además, se fomentó la participación del mismo en las aulas y se sintieron comprometidos y protagonistas de su aprendizaje (Fives & Buehl, 2008). Por lo que, ofrecer espacios de participación donde el estudiante sea convertida en el protagonista de su propio aprendizaje, es esencial para el diseño y desarrollo de prácticas educativas eficaces y de calidad (Cotán & Ruiz-Bejarano, 2021). Así, una de las principales conclusiones que emana de este estudio es que, el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el constructivismo permite al estudiante adoptar un papel activo y autónomo hacia su aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista y el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carbó et al., 2017; Fives, & Gill, 2015; Huber, 2008).

En un segundo momento, desarrollar producciones académicas que combinen la fotografía y sus experiencias y narraciones, permitió al estudiantado identificar un repertorio de prácticas académicas y vincularlo con la materia (Stockall & Davis, 2011). Este tipo de actividades permitiría

que, los estudiantes, encuentren un sentido práctico a las materias, identificando, además, lo que para ellos pueden ser ejemplos de buenas prácticas para su futuro quehacer docente (Soriano, 2012). Aspectos similares a los identificados en los estudios de Minthorn y Marsh (2016), quienes indican que es esencial el desarrollo de contenidos de aprendizajes con una relación directa a la práctica y al futuro desempeño docente. Además de los beneficios aquí descritos, optar por este tipo de estrategias didácticas, genera en los estudiantes procesos de reflexión y re-construcción de sus historias personales, pudiendo identificar el perfil del futuro docente en el que les gustaría convertirse (Jarauta & Pérez-Cabrera, 2017). Por ello, otra de las conclusiones obtenidas en este estudio es que, a través de actividades académicas que partan de un enfoque profundo a partir del análisis de las experiencias y narraciones del estudiante, estimula los procesos de reflexión y empoderamiento personal (Cotán & Ruiz-Bejarano, 2021). Asimismo, este tipo de actividad no sólo permite al estudiantado re-construir sus historias pasadas (Doval et al., 2013) sino, también, identificar cómo le gustaría que fueran las historias académicas futuras (Cortez, 2018). Estas cuestiones pueden ser tenidas en cuenta, especialmente, para orientar a los estudiantes en los itinerarios académicos o especialidades.

En un tercer momento, se destaca la importancia de desarrollar estrategias didácticas que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje del estudiantado. A través de ellas, como es el caso de la foto-elicitación, el estudiante puede tener diversas formas de expresar su conocimiento y opinión. Ideas compartidas con el Diseño Universal de Instrucción (DUI). A través de la narrativa, la fotografía y la red social Instagram, el estudiante no sólo obtiene el aprendizaje por diversas vías y opciones, sino que, también, puede evidenciar el logro y alcance de los mismos. Así, cuestiones como ajustarse a las necesidades e intereses de los estudiantes (Ramos & Feria, 2016), desarrollar trabajos colaborativos (Cotán, García-Lázaro y Gallardo-López, 2021), conocimiento compartido (Margalef et al., 2007) y acceder al conocimiento *anywher/anytime* (Perera & Moriña, 2019), serían cuestiones importantes a tener en cuenta para mejorar la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en las aulas académicas.

Finalmente, en este trabajo se identifica la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores en las aulas acordes con la realidad del estudiantado (Gallardo-López & López-Noguero, 2020). En este sentido, el uso y aplicación de redes sociales, como es el caso de Instagram, permite este hecho. Integrar esta red social en las materias docentes, no sólo fomenta la motivación, dinamización de los contenidos y la creatividad del estudiantado, sino que, también, estimula la retroalimentación entre los propios estudiantes y, por ende, el aprendizaje entre iguales (Moriña, 2020). Sin embargo, es importante ofrecerle una significatividad didáctica a esta herramienta online (Peña et al., 2018).

En conclusión, el desarrollo de estrategias didácticas activas y participativas que potencien la calidad educativa en la formación del futuro docente es un elemento esencial a tener en cuenta (Behari-Leak, 2017; Medinabeitia & Fernández, 2017). Los resultados obtenidos en este proyecto de innovación evidencian un cambio claro en la preferencia de los estudiantes hacia métodos activos, y participativos (Carbó, Meseguer y Juan (2017). En este sentido, la foto-elicitación permitiría este hecho. Además, tal y como indica Álvarez (2011), en el ámbito educativo es necesario generar conexiones entre los contenidos teóricos y prácticos y, a través de la aplicación de esta técnica en el aula, no sólo generar estas conexiones sino que, también, hacerlas desde las propias experiencias y narraciones del estudiantado (DeLotell et.al., 2010), lo que permite que se erija como protagonista de su aprendizaje y que, a su vez, este desarrolle un andamiaje conceptual profundo, activo y autónomo.

5. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto de innovación docente (sol-202100202148-tra) de la Universidad de Cádiz, “Foto-elicitación en la formación del profesorado para el diseño de procesos colaborativos con las familias: ejemplos de buenas prácticas”.

Referencias

- Acar, S., Neumayer, M., & Burnett, C. (2019). Social Media Use and Creativity: Exploring the Influences on Ideational Behavior and Creative Activity. *Journal of Creative Behavior*, 1-14. <https://doi.org/10.1002/jocb.432>
- Alsina, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22(1), 149-166.
- Álvarez, J. A, Álvarez, T, Sandoval, R. J., & Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 9(18), 833 - 844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Bautista, M.A., & Cipagauta, M.E. (2019). Didactic trends and perceived teachers' training needs in higher education: A case study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(3), 71-85. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903071B>
- Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: a critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 485-500. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273215>
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea
- Carbó, S., Meseguer, S., & Juan, P. (2017). La opinión de los estudiantes sobre metodologías docentes. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 193-198.
- Castejón, J. L. (2014). *Investigación y mejora de la educación. Hacia una práctica y política educativa basadas en la evidencia*. Universidad de Alicante.
- Castro, J., & Chirino, E. 2011. Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56(3), 911-915. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.005>
- Chisvert, M. J., Palomares, D., & Soto, D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Ed.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro.
- Clandinin, D.J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273896>
- Cortés, P., & González, B. (coords.) (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. En Conversaciones en Línea n°1-2018 de Lideres Educativos.
- Corujo-Vélez, C., Gómez-Del Castillo, M.T., & Merla-González, A.E. 2020. Construtivist and collaborative methodology mediated by ICT in higher education using webquest. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 57, 7-57. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.01>
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21 (1), 85-101. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06>
- Cotán, A. & Ruiz-Bejarano, A.M. (2021). Pedagogía narrativa en las aulas de Educación Superior: beneficios de su implementación en el alumnado con discapacidad". En A. Cotán y J.C. Ruiz-Sánchez (Ed.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 1253-1272). Dykinson. <https://bit.ly/33e5G40>

- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability* 2021, 13, 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Cotán, A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168.
- DeLotell, P., Millam, L., & Reinhardt, M. M. (2010). The Use of Deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3(12)49-56.
- Doménech, B., & Gómez, A. (2011). The Relationship among Student Basic Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 24, 463-496.
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33-57. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i15.1776>
- Doval, M. I., Martínez-Figuera, M. E., & Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Esteves, Z. I., Chávez, M., & Baque, L. M. (2020). Métodos efectivos de enseñanza en la Educación Superior. *Publicaciones*, 50 (2), 59-71. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13943>
- Exley, K., & Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Narcea.
- Ezquerro, A., & Benítez, E. (2019). Análisis de los contenidos científicos presentes en Instagram por futuros profesores de Primaria. *Revista del Grupo de Investigación (HUM-974)*, 3, 60-62.
- Fabregat, A. & Gallardo, I. M. (2017). Evaluación de un Proyecto de Aula en Formación Profesional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 1-7.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Fives, H., & Gill, M.G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Gallardo-López, J. A. & López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gauthier, T., Divall, M., Loi, K., & Bratberg, J. (2016). Delivery of educational content via Instagram. *Medical education*, 575-576. <https://doi.org/10.1111/med.13009>
- González, B., Blanco, A. y Sánchez, M.F. (2020). Metodologías narrativas aplicadas a la educación superior: una revisión teórica. En P. Cortés y B. González, *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria* (pp.17- 32). Octaedro.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 59-81. <https://bit.ly/3xLxZCb>
- Jarauta, B. & Pérez-Cabrera, M.J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122.
- Kilgo, C., Sheets, J., & Pascarella, E. (2014). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>

FOTO-ELICITACIÓN E INTRAGRAM COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PROFUNDO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- Langley, M.E., & Brown, S.T. (2010). Perceptions of the Use of Reflective Learning Journals in Online graduate Nursing Education. *Nursing Education Research*, 31(1), 12-17.
- Learte, A. R., Tabone, M., Llorente, R., Grassi, D., Azpeleta, C., Sobrado, A., & García de Lecea, M. (2019). Integrando Instagram en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. *XVI Jornadas de Innovación Universitaria. El liderazgo como factor clave en la docencia*, 1-14.
- Legge, M., & Smith, W. (2014). Teacher education and experiential learning: A visual ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 94-109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.7>
- Madinabeitia Ezkurra, A., & Fernández Fernández, I. (2017). *El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Dominguez, S., García, I., & Giménez, S. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*, 30, 132-142.
- Martínez, M., Mcgrath, D., & Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new visión for teaching*. The National Commission on Teaching & America's Future.
- Medina, J.L., Jarauta, B., & Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. ICE UB y Octaedro.
- Miles, M. B., & A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA: Sage Publications
- Miles, S., & Kaplan, J. (2005). Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 77-83. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00045.x>
- Minthorn, R. S., & Marsh, T. E. J. (2016). Centering indigenous college student voices and perspectives through photovoice and photo-elicitation. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.04.010>
- Montero de Géa, C., Lara, I., Forés, A., & Lara, T. (2019). Cuando Instagram se coló en la universidad, visibilizando a los Invisibles. *RIDU: Revista d' Innovació Docent Universitària*, 11, 104-113. <https://doi.org/10.1344/RIDU2019.11.9>
- Orellana-Guevara, C. (2019). Aprendizaje profundo en la formación docente: una experiencia con estudiantes de Enseñanza de la Educación de la Universidad de Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 208-221. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125>
- Peña, M^a. A., Rueda, E., & Pegalajar, M^a. C. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: percepciones del alumnado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 239-252. <https://bit.ly/3h47LBB>
- Perera-Rodríguez, V. H., & Moriña Díez, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Ramos, S., & Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*, 16(71), 83-110. <https://bit.ly/3394f7f>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). *Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Rosyida, E., & Seftika, S. (2019). How is Instagram Implemented in Teaching Speaking? Eleventh Conference on Applied Linguistics (Conaplin). *Atlantis Press*. <https://doi.org/10.2991/conaplin-18.2019.288>
- Roys, J., & Pérez, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logro académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 146-166. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Narcea.

FOTO-ELICITACIÓN E INSTRAGRAM COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PROFUNDO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- Sabariego, M. Sánchez, A., & Cano, A.B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830
- Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 37-43. <https://bit.ly/3ql7wsF>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista electrónica Educare*, 23(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- Soriano, E. (2012). *Investigación en Educación Infantil y Primaria*. Almería: Universidad de Almería. <https://bit.ly/31THqDE>
- Soriano, E., y Cala, V. C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Arco. <https://bit.ly/3nnLiVf>
- 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. <https://bit.ly/3nnrXU1>
- Turner, de S., & Beddoes, L. (2007). Using reflective models to enhance learning: Experiences of staff and students. *Nurse Education in Practice*, 7, 135-140. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.04.011>
- UNESCO (1998): Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamientos y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Narcea.