

Estudiantes como coinvestigadores: Experiencias y significados de niños y niñas sobre la participación en un taller de reporteros escolares en una escuela de la Región Metropolitana

Students as co-researchers: Boys' and girls' experiences and meanings about participation in a school reporters' workshop at a school in the Metropolitan Region

Recepción: 6 de marzo de 2025 / Aceptación: 16 de marzo de 2025

Jessica Lander Araneda¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.8>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Esta investigación se propuso comprender los significados que los estudiantes de una escuela de la Región Metropolitana elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar, con un diseño de investigación-acción mediante un enfoque participativo a través de una iniciativa de niños como coinvestigadores. Se realizó un taller extraprogramático de reporteros infantiles con un total de 30 estudiantes (9 a 14 años). Los resultados indican que el significado de las experiencias de participación en el taller de coinvestigadores se puede agrupar en tres categorías de experiencias: 1) experiencias de aprendizajes logrados, 2) experiencias subjetivas del proceso y 3) experiencias de ampliación de la perspectiva del mundo social. En tales situaciones, se identificó, desde la perspectiva de los participantes, lo que sienten cuando son reconocidos, el disfrute y la contribución al desarrollo de las actividades y a la comunidad educativa, destacando la importancia de convivir con otro y el apoyo de sus compañeros. To-do lo anterior tiene relación directa con el ejercicio del derecho a la participación y la inclusión.

Palabras clave: participación; derechos del niño; derecho a la educación; voz de los estudiantes; experiencias; coinvestigadores.

¹ Psicóloga; Licenciada en Psicología. Diplomada en Gerontología Social; Diplomada en Neuropsicología Infantil; Diplomada en Diseño Instruccional; Magíster en Psicología Educacional Universidad de Chile; Académica y Coordinadora de Práctica y Campos Clínicos de la Carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile. Lord Cochrane 417. Autora para correspondencia. Código postal: 8050000.
Correo electrónico: jessica.lander@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8877-0074>

Abstract

This research aimed to understand the meanings that students at a school in the Metropolitan Region make about their experiences of participation in the school context, using an action research design using a participatory approach through an initiative of children as co-researchers. An extracurricular workshop for child reporters was held with a total of 30 second year students (9 to 14 years old). The results indicate that the meaning of the experiences of participation in the co-researchers' workshop can be grouped into three categories: 1) experiences of learning achievement, 2) subjective experiences of the process, and 3) experiences of broadening the perspective of the social world. In these situations, participants' perceptions of their feelings when they are recognized, their enjoyment and contribution to the development of the activities and to the educational community were identified from the perspective of the participants. The importance of socializing with others and the support of their peers was highlighted. All of the above is directly related to the exercise of the right to participation and inclusion.

Keywords: participation; children's rights; right to education; student voice; experiences; co-researchers

Introducción

Según el derecho a la educación, “difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación” (OREALC/UNESCO, 2009, p. 6). Por lo anterior, resulta evidente y necesario referirnos a los grupos más vulnerables que continúan enfrentándose a una exclusión educativa, como son: niños y niñas víctimas de abusos, niños y niñas refugiados o desplazados, minorías religiosas, indigentes, infantes que trabajan fuera y dentro del hogar, minorías étnicas, poblaciones indígenas, niños y niñas con discapacidades, poblaciones rurales, huérfanos debido al VIH/SIDA, niños y niñas militarizados, migrantes y nómades (UNESCO, 2009).

En esa línea, la educación inclusiva aspira a que todas las personas tengan una educación de calidad, con plena participación en los diferentes contextos de la vida humana, con el propósito de aumentar el nivel cultural, pedagógico y curricular de cada niño y niña (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000). De igual manera, en el Informe de la Asamblea de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (2017) se indica que la educación inclusiva “pretende asegurar que todos los educandos, con independencia

de sus orígenes lingüísticos y culturales, sus capacidades físicas y mentales, u otras características personales, aprendan juntos en un entorno que los acoja y los apoye” (p. 5). Asimismo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2009) distingue que “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad” (p. 5). Es así como el derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad, obligatoriedad, no discriminación y plena participación. Al fin y al cabo, la no discriminación estará estrechamente relacionada con la participación, considerada, a su vez, como formar parte de una actividad, compartir, tomar decisiones o el derecho a expresar la propia opinión.

En ese sentido, satisfacer las necesidades universales presentes en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, al igual que en todos los pueblos y culturas, es esencial. Las primeras a satisfacer serán las necesidades de salud física y de autonomía. Sin embargo, la educación formal e informal será vital durante toda la infancia y adolescencia de los niños para lograr un óptimo desarrollo humano (Ochaíta y Espinoza, 2012).

Según UNICEF, la participación se establece como un derecho fundamental de todas las personas que sean parte de una comunidad democrática. Supone un aprendizaje de retroalimentación recíproca entre los niños/as y adultos, presentando dos beneficios esenciales: por un lado, logra que los individuos se desarrollen como personas seguras de sí mismas al ser reconocidas sus capacidades y derechos y, por otra parte, a través de la participación se mejora tanto la organización como el funcionamiento de las comunidades (Apud, 2013). Si se crean espacios de participación, se transformará a las personas en reflexivas y críticas para que contribuyan a mejorar las comunidades a las que pertenecen. Hart (1993), por su parte, plantea que la participación “son los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive” (p. 5). En efecto, la opinión de los diferentes actores sociales en distintos ámbitos y entornos, junto con la colaboración, será un proceso fundamental para el progreso común. Después de todo, es necesario que los niños, niñas y jóvenes de hoy y del mañana den importancia al ejercicio continuo de participar.

Ciertamente, la participación infantil “ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones

en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y sociedad en general” (Apud, 2013, p. 4). Existen tres espacios que se deben considerar al buscar desarrollar la participación: el nivel familiar, al ser estimado como la primera instancia de socialización; el nivel escolar, apreciado como un espacio fundamental para potenciar la participación; y, por último, el nivel local o municipal, que representa el espacio de participación ciudadana en donde los jóvenes desarrollan una gran parte de su vida social y afectiva (Apud, 2013). Para lograr la participación de todos los estudiantes, no solo es necesario que estos se transformen en sujetos activos dentro de las comunidades educativas para lograr experiencias genuinas de participación, sino que también es esencial el significado que ellos y ellas atribuyen a las vivencias en los procesos de participación y cómo estas acciones mejoran la colaboración entre los distintos agentes educativos (Rojas et al., 2012).

Por otra parte, la participación es entendida por el Comité de los Derechos del Niño (CDN) como un derecho y una necesidad psicosocial que impacta en el desarrollo emocional e intelectual de la población infantojuvenil, transformándose en un factor protector frente a vulneraciones de derechos. Los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN están directamente relacionados con la participación, al establecer que el niño tiene el derecho de formarse un juicio propio y expresar su opinión libremente, incluyendo la libertad de buscar y recibir información e ideas de todo tipo, junto con el derecho a ser escuchado en cada proceso que lo afecte.

En los estudiantes, la participación se evidencia a través del acceso a distintas actividades sociales dentro de la comunidad. Los jóvenes fortalecen su autoconcepto y su nivel social se ve beneficiado en las relaciones con sus compañeros y compañeras, de modo que, a través de la participación, se evitarán las situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Por consiguiente, al generar oportunidades para que los estudiantes se transformen en agentes activos de la comunidad educativa, prevalecerá un sentimiento de aceptación y de valoración de sus perspectivas, acciones, opiniones y contribuciones (Soto, 2016). En efecto, el reconocimiento que sienten los estudiantes al ser vistos como agentes activos, en particular al participar, decidir o al tener el control de las cuestiones que les afectan vitalmente, ayudará a que sientan que poseen un lugar y que su voz será escuchada (Susinos y Rodríguez, 2011). De esta manera, es importante señalar que “la confianza y la competencia para participar deben adquirirse

gradualmente con la práctica” (Hart, 1993, p. 4). En suma, la participación infantil será vista como lo que un niño y una niña pueden lograr en colaboración con otro niño o niña, en conjunto con la ayuda de un adulto.

Más específicamente, en Chile, Prieto (2005) analiza las representaciones de los estudiantes sobre su proceso formativo en cuatro escuelas. Establece que, a causa del formato jerárquico tradicional utilizado en las metodologías de enseñanza, la participación de los estudiantes ha sido escasa; por tanto, se ha dejado de lado lo que los estudiantes piensan y sienten con respecto a los problemas educativos. En pocas palabras, las voces de los estudiantes no son reconocidas para analizar el contexto escolar en el que están inmersos. Por lo cual, resulta “preciso remediar esta situación de exclusión y marginación, pues la expresión de sus voces, como punto de partida para su participación, permite visualizar sus propias comprensiones acerca de la realidad vivida en el contexto escolar” (Prieto, 2005, p. 28).

En vista de lo anterior, la escalera de participación de Hart (1993) se agrupa en niveles donde los tres primeros peldaños representan la no participación. Se inicia con el nivel más bajo de “manipulación”, en el que se les solicita a los estudiantes una tarea. En el nivel de “decoración”, por ejemplo, los niños utilizan poleras o gorros de alguna causa o campaña, transformándose en agentes invisibles de la institución. Otro nivel de no participación es el término “simbolismo”; aquí, los niños y niñas logran expresarse, pero sin tener ninguna incidencia en el tema o sin poder formular sus propias opiniones. Desde este punto, existen cuatro niveles que proponen una participación genuina. En el nivel “asignado, pero informado”, los niños comprenden las intenciones del proyecto y saben quién y por qué toma las decisiones en las que participan. En el siguiente nivel se encuentran los “consultados e informados”, en el que “los jóvenes trabajan como consultores de los adultos en forma integral. El proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio” (Hart, 1993, p. 14). En otro nivel, “los proyectos son iniciados por los adultos, y las decisiones son compartidas con los niños”. En el penúltimo nivel, los proyectos son “iniciados y dirigidos por los niños”, y finalmente, los proyectos son “iniciados por los niños y las decisiones son compartidas con los adultos”; por ende, este es el máximo nivel de participación infantil.

Adicionalmente, Christensen y Prout (2002) distinguen cuatro perspectivas en la investigación con niños, que van desde la nula hasta el máximo nivel de participación. En el primer nivel, se señala al niño como objeto

de investigación al utilizar una metodología observacional que evita la participación infantil. En el siguiente nivel, el niño es considerado sujeto, tomándose en cuenta su nivel madurativo, capacidad cognitiva y competencias según la percepción del investigador. En el tercer nivel, se ve al niño como actor social y, por último, como participante y coinvestigador, incentivándolo a la investigación para convertirse en un agente social que debe ser escuchado en los temas que le afectan (Castro et al., 2011). Asimismo, Michael Fielding señala que, en estas escuelas, los estudiantes deciden, en vinculación con los profesores, los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que iniciarán sus investigaciones en conjunto con los docentes (Rojas et al., 2012).

En suma, Castro et al. (2011) recopilan diferentes perspectivas en la investigación con niños y niñas con el propósito de alcanzar un alto nivel de participación al eliminar la disparidad de poder y estatus entre adultos y niños. Al fin y al cabo, al asumir un rol de coinvestigador, el niño fracciona el desequilibrio de poder existente entre él y el adulto. De ahí que se cree una nueva concepción de la infancia, amparada en el Comité de los Derechos del Niño (CDN), al darle la posibilidad de ser escuchado. Por tanto, las decisiones serán tomadas de manera compartida entre niño y adulto, con técnicas participativas que recogen la voz de la infancia de manera creativa e innovadora (Susinos, 2009; Rojas et al., 2012). Así, queda en evidencia la importancia de lograr la interdependencia entre todos los actores para compartir las creencias y valores comunes. En resumidas cuentas, “los niños son ciudadanos de pleno derecho de la comunidad en la que viven y, como tales, deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad” (Castro et al., 2011, p. 114). Por lo tanto, será un desafío para el investigador identificar las necesidades y demandas de la infancia, haciendo partícipe de manera activa a cada niño y niña.

Entonces, comprender la voz de los estudiantes en el ámbito de la participación e inclusión permite identificar y eliminar las barreras que puedan limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Es así que autores como Ainscow y Miles (2009) se focalizan en los estudiantes en riesgo de exclusión, marginación o bajo rendimiento, con el propósito de hacer partícipes a todos los estudiantes. Al mejorar los procesos de participación en el ámbito educativo, se incrementa el interés por escuchar la voz de los estudiantes. Por ende, al entender a los niños como “actores sociales de pleno derecho en vez de sujetos pasivos dentro de

la sociedad [...] al ser considerarlos como individuos competentes, fuertes [...] al ser personas capaces, expertas en sus propias vidas y poseedoras de conocimientos e intereses” (Castro et al., 2011, p. 108), se logra el objetivo de la inclusión. Razón por la cual las experiencias que contemplan dar voz a los niños y niñas favorecen una transformación en el uso y la prioridad de los espacios, al ser consultados, por ejemplo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en las reglas que rigen las instituciones. Por esta razón, dar voz a los estudiantes conlleva defender que no son objetos pasivos en las estructuras sociales, políticas o económicas, sino que serán constructores activos de sus propias vidas al aumentar su protagonismo y capacidad de toma de decisiones (Sosenski, 2016; Rojas et al., 2012).

A decir verdad, en esencia, el fenómeno del abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables y la exclusión de niños y niñas por sus diferencias (etnia, origen social, género, entre otras), incluyendo a quienes no logran adaptarse o insertarse en la sociedad, son considerados parte de la exclusión educativa (Moriña, 2010). Razón por la cual se reconoce el movimiento de la voz del alumnado a través del enfoque de “comunidad democrática”, acuñado por Fielding, el cual indica que existe un compromiso con la participación igualitaria al tomar en consideración las reflexiones sobre los aspectos educativos que les afectan, dando voz a los distintos actores, incluidas las minorías o personas silenciadas dentro de la escuela (Rojas et al., 2012). Así pues, utilizar el movimiento de la voz de los estudiantes será, en pocas palabras, un aporte para superar las dificultades sociales, curriculares y metodológicas sufridas en las salas de clases.

De ello puede inferirse que la construcción de significado a partir de la experiencia es una aproximación psicológica que permite entender la elaboración, la transacción y el origen de los significados, lo que ayuda a conocer cómo el ser humano los construye. En ese sentido, los signos son centrales para comprender el significado en la teoría de Vygotsky, ya que las personas se apropian de ellos a través de la cultura, lo que les permite “entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo” (Arcila et al., 2010, p. 41). Por otro lado, los significados y las palabras evolucionan con el tiempo, al igual que el desarrollo de la infancia y su pensamiento. Bruner (2004), por su parte, plantea que el ser humano tiene una predisposición primitiva para organizar las experiencias en forma narrativa, utilizando herramientas narrativas que ayudan a contar e interpretar las

diversas construcciones de significado a través de la realidad y la cultura en la que se vive. En la misma línea, Gergen comprende e instala al ser humano desde el construccionismo, indicando que las interpretaciones que realiza una persona reflejan las relaciones que ha establecido a lo largo de su existencia (Arcila et al., 2010). En resumidas cuentas, Vygotsky, Bruner y Gergen coinciden en que los significados son construcciones puramente humanas, en las que se concibe al “sujeto como un ser activo que, inmerso en la cultura, construye, deconstruye y co-construye los significados y que el medio por el cual se logra esta transformación es el lenguaje” (Arcila et al., 2010, p. 45).

Del mismo modo, es preciso comprender la biología de los significados dentro de una cultura. Para ello, Bruner (2004) plantea tres fases: en primer lugar, las niñas y los niños requieren interacción con personas adultas para alcanzar el lenguaje; en segundo lugar, existen habilidades comunicacionales, como la adopción de turnos y el intercambio mutuo, que son estables y, al adquirir el habla, se incorporan como parte del lenguaje; por lo tanto, será necesario aprender, practicar y modelar para desarrollar este proceso por completo. Finalmente, en la última fase, la infancia capta de manera prelingüística el significado de lo que quiere decir. En efecto, el desarrollo de la mente humana y de las teorías que la subyacen deben entenderse desde el contexto sociocultural de cada persona, ya que, si no existe negociación en la interacción social, difícilmente podrá haber una transacción interpersonal en dicho contexto (Soto, 2016; Wenger, 2002).

Ahora bien, la participación infantil está condicionada por distintos factores, entre ellos la significación que las y los docentes atribuyen a la participación, la cual, a su vez, está influida por sus propias prácticas pedagógicas. En realidad, esto dependerá de la reciprocidad simétrica y de las oportunidades que el profesorado brinde para que el estudiantado pueda involucrarse de manera activa en sus procesos formativos (Prieto, 2005).

Es así como, cuando existe participación infantil basada en relaciones simétricas, diálogo y comunicación, esta se convierte en el motor del desarrollo humano. Al producir intercambios entre niñas, niños y personas adultas, se generan procesos escolares más constructivos, potenciando la emancipación de los y las estudiantes en los espacios en los que participan activamente. Por lo tanto, en este proceso de narrar historias, la infancia se convierte en narradora y desarrolla su perspectiva respecto a los hechos. Al estar compuesta por la acción y la consciencia, como un “paisaje dual”,

tendrá presente cómo sucedieron los hechos y las acciones en el contexto, además de considerar la perspectiva subjetiva, las ideas y las intenciones del narrador o narradora (Bruner, 2004; Soto, 2016). De esta manera, para explorar e investigar los significados que las niñas y los niños atribuyen a sus experiencias, es necesario activar su conocimiento narrativo. A través de sus relatos, es posible conocer quién es el agente que actúa, qué propósitos o intenciones presiden su actividad en el mundo, qué medios utiliza para alcanzarlos y cuál es el escenario en el que se desarrolla la acción (Bruner, 2004).

En síntesis, resulta de suma importancia comprender cuáles son los significados que el estudiantado atribuye a los procesos de participación como parte del derecho a la educación en una escuela con alta matrícula de estudiantes migrantes.

Objetivo General

Comprender los significados que los estudiantes de segundo ciclo básico, de una escuela de la Región Metropolitana, elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias escolares significativas que elaboran los estudiantes de segundo ciclo básico sobre una experiencia de investigación participativa en una escuela de la Región Metropolitana.
- Analizar el ejercicio del derecho a la participación en una experiencia de investigación participativa desde la perspectiva de los niños y niñas de segundo ciclo básico en una escuela de la Región Metropolitana.

Métodos

El diseño del estudio es de investigación-acción, el que, según Montero y León, “investiga al mismo tiempo que se interviene” (p. 505), mediante un enfoque participativo o cooperativo. Aquí, “los miembros del grupo, organización o comunidad fungen como coinvestigadores” (Hernández et al., 2010, p. 510). Este enfoque se centra en niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva cualitativa, analizando los casos a partir de sus experiencias y actividades en sus propios contextos (Flick, 2004). En efecto, esta investigación indaga en situaciones naturales para interpretar los fenómenos con el significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006). El alcance de este estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, pues su intención fue describir y analizar los significados que los estudiantes atribuyen a los procesos de participación de reporteros infantiles en el contexto escolar (Hernández et al., 2010).

Participantes

Se optó por una muestra intencionada compuesta por 30 estudiantes de educación básica, des-de cuarto a octavo básico (cuyas edades van de los 9 a 14 años). Este estudio buscó transformar a niños, niñas y adolescentes en coinvestigadores; para ello, se consideró que los participantes contaran con habilidades que les permitieran desarrollar actividades propias de un diario escolar, tales como tomar fotografías, elaborar notas, entrevistar a niños, niñas y personas adultas, transcribir entrevistas y emitir opiniones críticas. El grupo participante estuvo compuesto por estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria.

Técnicas y procedimiento de producción de información

El proceso de producción de información se desarrolló en dos grandes etapas.

En la primera etapa, se realizó un taller extraprogramático para lograr un enfoque de niños y niñas como coinvestigadores. Este constó de 10 sesiones de 2 horas pedagógicas cada una, en las cuales se instruyó sobre las funciones que debían cumplir y se capacitó en diversas técnicas, tales como: tomar fotografías, utilizar grabadoras y cámaras fotográficas, realizar

entrevistas, diseñar encuestas, expresar opiniones críticas, desarrollar habilidades de escritura y expresión, manejar computadoras (considerando que el nivel general de los estudiantes en esta área era básico) y comprender estructuras periodísticas, entre otras. A lo largo de las sesiones, los participantes aprendieron a definir por sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela, además de comprender el rol activo que debían asumir como reporteros y coinvestigadores, así como los beneficios personales y comunitarios que podían obtener de este proceso. Cabe destacar que, de manera participativa, se co-creó con los estudiantes un contrato de trabajo, en el cual se establecieron los roles, reglas y acuerdos que debían cumplir para ser parte del taller.

En la segunda etapa, se confeccionó un diario escolar que recogió todas las investigaciones y entrevistas realizadas por los estudiantes sobre temas de su interés y de la comunidad. Además, se incluyó información relevante del semestre. De manera colaborativa, se tomaron decisiones sobre las fotografías, las secciones del diario, la distribución gráfica para la impresión y, finalmente, la socialización del diario escolar con la comunidad.

Producción de información respecto a los significados de los estudiantes sobre sus experiencias de participación

Para responder a los objetivos de la investigación, se analizó el discurso de los estudiantes en el taller de coinvestigadores. Para ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas con el propósito de recoger su perspectiva. Se trabajó con la técnica de fotoelicitación, en la cual, a partir de las fotografías tomadas por ellos mismos durante el taller, se incentivó el inicio de una conversación espontánea en cada una de las entrevistas grupales. Esto permitió propiciar la reflexión e indagar sobre las experiencias de participación vividas en este proceso (Harper, 2002). Adicionalmente, se realizaron preguntas reflexivas para recoger las experiencias del taller extraprogramático y su formación como coinvestigadores.

Técnica de fotoelicitación

Se dividió a los estudiantes en tres grupos focales: el primero, conformado por 9 estudiantes de cuarto básico; el segundo, por 8 estudiantes de quinto básico; y el tercero, por 5 estudiantes de sexto básico. Cabe

señalar que esta distribución se realizó por motivos prácticos, teniendo en cuenta la organización propia del colegio, lo que no afectó el análisis de la información.

Si bien en el taller de coinvestigadores participaron un total de 30 estudiantes, por razones administrativas (como ausencias, pruebas recuperativas y falta de firma de consentimiento por parte de las familias), no todos pudieron participar en el proceso de producción de información. Durante esta etapa, se proyectaron las fotografías que los estudiantes habían tomado durante el taller. Finalmente, para activar su memoria, se reflexionó de manera grupal en torno a tres preguntas que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Preguntas guías de sesión de fotoelicitación

| Preguntas guías |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instrucción: Reflexionemos sobre las imágenes a continuación: |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué vieron en las fotografías? • ¿Qué hicieron en estas fotografías? • ¿Recuerdan en qué momentos se tomaron las fotografías? ¿Por qué las tomaron? |

Fuente: Elaboración propia.

Luego de recordar los momentos vividos en el taller de coinvestigadores, se invitó a los participantes a responder las preguntas que aparecen en la Tabla 2. Estas preguntas facilitaron la reflexión y permitieron recoger sus experiencias en el taller

Tabla 2

Preguntas realizadas en las entrevistas grupales.

Preguntas entrevistas semiestructuradas

- ¿Cómo se sintieron en las actividades que realizamos en el taller? explicar.
 - ¿Qué aprendieron al hacer las actividades del taller?
 - ¿Qué fue lo que más les gustó del taller?
 - ¿Qué fue lo que menos le gustó del taller?
 - ¿Qué fue lo más difícil para ti de hacer en el taller?
 - ¿Cómo fue tu participación en el taller? explicar.
-

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante un análisis de contenido. Se transcribieron los audios de las entrevistas como documentos separados. Posteriormente, para organizar y analizar la información recopilada, se utilizó el software *Atlas.ti* (Albornoz et al., 2015). Este análisis comenzó con la identificación de temas y palabras clave para la codificación de los datos, con el objetivo de ordenar, manipular y seleccionar los segmentos más significativos del material recolectado durante la investigación (Coffey y Atkinson, 2005). Para ello, se tomó como referencia el primer objetivo de investigación, que apunta a identificar las experiencias de participación de los estudiantes. Del mismo modo, para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, se utilizó como marco referencial el contenido de los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, con el fin de codificar las entrevistas.

En función de lo anterior, se inició una codificación abierta en busca de citas que hicieran referencia a elementos comunes en las experiencias de los estudiantes durante el taller. A partir de las citas identificadas, se agruparon fragmentos que respondían a la pregunta de investigación, asignando a cada uno un código en vivo conformado por la idea principal expresada en palabras de los estudiantes. Esto dio paso a la organización de los códigos en vivo en tres categorías principales que respondían a los objetivos de la

investigación y a las experiencias vividas en el taller de coinvestigadores. Estas categorías fueron: *experiencias de aprendizajes logrados*, *experiencias subjetivas durante el proceso* y *experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social*.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación, se solicitó la autorización del equipo directivo de la escuela seleccionada (carta de consentimiento), así como el asentimiento de los niños, niñas y adolescentes que participaron voluntariamente en el taller de coinvestigadores (carta de asentimiento) y el consentimiento de sus apoderados (carta de consentimiento). El propósito de este proceso fue informar sobre los objetivos y beneficios de la investigación, además de garantizar la confidencialidad de la información recolectada, la cual se utilizaría únicamente con fines investigativos.

Resultados

Los resultados se presentan en función del análisis de los datos, sintetizado en 12 códigos en vivo, organizados en tres categorías que, a su vez, permiten dar respuesta a los objetivos de investigación.

Objetivo 1: Experiencias de participación en el taller de coinvestigadores

Las experiencias de participación de los estudiantes se agruparon en tres categorías:

- a) Experiencias de aprendizajes logrados. Los participantes describen experiencias donde valoraron el resultado de aprendizajes logrado en el proceso del taller. Las actividades fueron grupales y al azar para favorecer el trabajo en equipo, la diversidad de los participantes y la participación de todos para lograr los objetivos.

| Código en vivo | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Aprendí a hacer entrevistas:</i> | Este código refleja el significado de los estudiantes para enmarcar el aprendizaje de las actividades del taller y dar a conocer las cosas que más les gustó hacer. Ellos indican que hacer las entrevistas; investigar, crear preguntas alusivas, entrevistar y transcribir las entrevistas. Resulta que, esto último, fue señalado como un aprendizaje y como las actividades que tuvieron mayor dificultad al realizar el taller, ciertamente, se refleja en el poco manejo tecnológico de los estudiantes. | <i>Fue increíble, porque estuvo bien sacar las fotos, me salvé de las clases, además cuando yo sacaba las fotos aprendí algo de las personas, como por ejemplo tener que investigar algo de esa persona para luego preguntarle las cosas. (Cuarto básico, participante 2, chileno).</i> |
| <i>Aprendí a sacar fotos:</i> | En las narraciones este código en vivo está descrito no solo como el aprender a sacar fotografías sino más bien como el aprender a fotografiar lo que era importante para el objetivo que tenían dentro del taller, además, fue valorado como una de las actividades que más les gustó hacer. | <i>Yo aprendí a captar más cosas, como, por ejemplo, yo me acuerdo de que a mí cuando chico me pasaban la cámara y me decían mira si quieres saca fotos y yo en vez de sacarle fotos a las cosas importantes, me sacaba fotos a mí o si veía un juguete a eso le sacaba, pero en cambio ahora yo sé lo que es importante. (Cuarto básico, participante 3, chileno)</i> |

| Código en vivo | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Aprendí a tener confianza:</i> | Este código en vivo sintetiza las narraciones que los estudiantes indicaron al momento de hacer una actividad que nunca habían hecho o al lograr hacer una tarea que fue difícil para ellos. En otras palabras, refleja cuando ellos se dieron cuenta de qué aprendieron a tener más confianza en sí mismos, o en qué se sintieron bien, o qué lograron en el tiempo que una tarea les saliera mejor al practicarla. | Aprendí a tener confianza en mí misma y a perder la vergüenza al realizar las preguntas. Creo que mi participación fue buena. (Sexto básico, participante 5, chilena) |
| <i>Aprendí con mis compañeros</i> | Aquí se sintetizan las opiniones con respecto al aprender en conjunto con personas que nunca habían visto, o que no habían compartido, o también al compartir con niños y niñas de distintas edades. Ciertamente, al analizar las preguntas y respuestas éstas dan cuenta que los niños y niñas apreciaron el aprendizaje de trabajar en conjunto con otro compañero (a), al igual que el sentirse apoyado o el convivir con los demás, identificando que esto ayudó a lograr los objetivos del taller. | ¿Qué fue lo que más les gustó del taller? <i>Convivir con mis compañeros y aprender de ellos. (Quinto básico, participante 3, chilena)</i> |

- b) Experiencias subjetivas durante el proceso. Se agrupan los distintos sentimientos y/o emociones de los participantes como resultado de los aprendizajes logrados en su propio proceso en el taller de coinvestigadores. Los códigos se observaron en las preguntas ¿qué fue lo que más les gusto? ¿qué fue lo más difícil de hacer en el taller? ¿De qué aprendieron en el taller?

| Código en vivo | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Aprendí a tener confianza</i> | Aquí está inmerso el sentir de los propios participantes, con las emociones que les provocaba a los niños y niñas realizar las actividades del taller de coinvestigadores. | <i>Me sentí súper apoyado en el taller y como que estábamos todos juntos. (Sexto básico, participante 1, chileno)</i> |
| <i>Me esforcé para hacerlo bien:</i> | Este código en vivo sintetiza las narraciones de los niños y niñas, donde se observa un sentimiento de motivación al logro al momento de hacer una actividad antigua, nueva o que tuviera mayor dificultad. Se desprende de estas narraciones, que los participantes hicieron un esfuerzo por las actividades que les tocó realizar para que funcionarían bien. | <i>Impecable mi participación, tuve que concentrarme harto en varias cosas, buscar información buena porque sabía que iba a estar en el diario, sacar las fotos a cosas productivas para el diario y así que sirvieran para preguntar, ya que la idea es que sirviera para el diario y que saliera bien. (Cuarto básico, participante 3, chileno)</i> |

| Código en vivo | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Me sentí importante:</i> | Este código en vivo tiene su raíz en el reconocimiento que se siente por las acciones que realizó o cuando un otro lo reconoce por las actividades que ejecutadas. En ese contexto, se observó en las narraciones que el compromiso y la responsabilidad de las actividades realizadas tuvo importancia para ellos, puesto que sólo por el hecho de asistir y participar, para ellos era importante. | <i>Importante porque las tareas que nos tocaban igual eran difíciles, entonces así nos hacíamos importantes. (Quinto básico, participante 6, chileno)</i> |
| <i>Perdí la vergüenza frente a otros</i> | Mediante esta narración se observó un empoderamiento de parte de los niños y niñas al momento de tener que hacer ciertas tareas para el taller, además, se consideraron las narraciones que señalaron el superar el miedo a hacer una actividad, por último, señalan qué al participar del taller se dieron cuenta que la vergüenza no los ayudaba en el proceso. | <i>Yo cuando estuve entrevistando a esas niñas de segundo sentí un poco de vergüenza y empecé a temblar y pensé que me iban a molestar porque no sabía cómo pronunciar las letras, pero ahora súper bien, entre las dos entrevistas... la diferencia fue que en la primera entrevista tenía vergüenza y en la última a la tía Xime se me pasó la vergüenza, porque yo pensé que todos los días voy a hacer lo mismo y debo de acostumbrarme a todo lo que digo. (Sexto básico, participante 2, haitiana)</i> |

| Código en vivo | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Pude dar mi opinión</i> | Aquí se sintetizaron todas aquellas narraciones valoradas por poder expresar lo que piensan o al sentirse escuchados; concepto que está presente en el derecho a la “participación”. | A mí me gustó, porque me sentí bien al dar mi opinión y decir cosas y ver cosas que nunca había visto. (Quinto básico, participante 3, chilena) |
| <i>Sentí que aporté</i> | Al revisar los comentarios relacionado a este código en vivo éste sentí que aporté, se entiende desde el hacer algo que fue posible para el taller de coinvestigadores. Así mismo, las narraciones no señalan solo una forma de contribuir, sino más bien contemplan que se puede aportar de diferentes formas, por ejemplo: en transcribir las entrevistas, obtener fotografías, en revisar las respuestas de las encuestas. Es por lo anterior, que el aporte se entiende, desde el ejecutar una tarea e incluso sólo con el hecho de asistir en el taller. | Mi participación fue algo difícil porque algunos días tenía que faltar, pero igual pude aportar y participar. (Cuarto Básico, participante 8, chilena) |

- c) **Experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social:** Aquí se agrupan experiencias de los niños y niñas al darse cuenta que conocieron a otras personas de la comunidad, que investigaron para entrevistar, lo que, a su vez, los hacía conocer aún más sobre las personas. Evidenciaron, que sucedían situaciones en su comunidad que ellos a veces no sabían y entendieron que las personas tienen distintas opiniones. Por último, las narraciones muestran la importancia y el cambio de perspectiva al pasar tiempo con sus compañeros o convivir con ellos.

| Actividades | Descripción código en vivo | Ejemplo del código en vivo, desde las narraciones. |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendí con mis compañeros | Este código en vivo implícitamente da cuenta del convivir con otro, ellos semanalmente escuchando diversas opiniones, creencias o formas de resolver conflictos, para así, ampliar la visión que tienen del mundo social, al darse cuenta de que hay mucho más de lo que ellos piensan. | Yo aprendí a participar y a convivir con las demás personas que no conocía del taller. (Quinto básico, participante 2, chileno) |
| Conocí más de mi comunidad | Esta agrupación de códigos en vivo evidencia que a través del taller pudieron ampliar su mirada a la comunidad en la que están insertos y conocer nuevas perspectivas u opiniones. También, reflexionan que para poder hablar de una persona es necesario haber buscado e indagado sobre las temáticas a investigar. | ¿Qué fue lo que más les gustó del taller? Entrevistar a la Hermana Carmen por la información que nos dio sobre el colegio y como se fundó la pastoral. (Sexto básico, participante 1, chileno) |
| Entendí que las personas tienen diversas opiniones: | Este código en vivo agrupa la diversidad de las narraciones y el análisis que ellos hacen, por ejemplo, sobre personas que pueden opinar sobre algo de manera positiva o negativa, que pueden opinar sobre las cosas que les gustan y que no todas las personas tienen las mismas opiniones. | Yo aprendí que cada persona tiene una propia opinión, aprendí que las personas pueden opinar de una cosa que les gustó, como, por ejemplo, “asistir a la feria científica” y a que otra persona puede opinar lo contrario. (Cuarto básico, participante 5, chilena) |

Figura 1
Fotografía proceso taller coinvestigadores



Objetivo 2: Análisis del derecho a la participación en la experiencia de investigación participativa

Para comprender el derecho a la participación, se conceptualizó considerando tres ideas clave. Por un lado, Blanco (2006) plantea que el derecho a la participación se basa en tres nociones: sentirse parte, sentirse escuchado y, finalmente, tomar decisiones. Por otra parte, Black-Hawkins et al. (2007) conceptualizan la participación a partir de tres elementos: acceso (*estar ahí*), colaboración (*aprender juntos*) y diversidad (*reconocimiento y aceptación*).

Si bien las definiciones mencionadas contribuyen a la comprensión del derecho a la participación, no abarcan ni describen el concepto en su totalidad. Por esta razón, se construyó una conceptualización propia que integra los conceptos expuestos por los autores, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Derecho a la participación.

| Conceptualización Derecho a la Participación |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sentirse parte. • Sentirse escuchado. • Tomar decisiones. • Acceso. • Colaboración. • Diversidad. |

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de cumplir el objetivo de analizar el derecho a la participación en una experiencia de investigación participativa, se revisaron los 12 códigos en vivo que recogen las narraciones de los estudiantes sobre sus experiencias de participación, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 4

Códigos en vivo

Códigos en vivo

- aprendí a hacer entrevistas.
 - aprendí a sacar fotos.
 - aprendí a tener confianza.
 - aprendí con mis compañeros.
 - conocí más de mi comunidad.
 - entendí que las personas tienen diversas opiniones.
 - me esforcé para hacerlo bien.
 - me gustó hacer las cosas del taller.
 - me sentí importante
 - perdí la vergüenza frente a los otros.
 - pude dar mi opinión.
 - sentí que aporté.
-

Fuente: Elaboración Propia.

Conforme a los códigos en vivo señalados anteriormente, se puede indicar que la elaboración de la conceptualización del derecho a la participación está directamente relacionada con gran parte de los códigos en vivo observados en las narraciones de las y los estudiantes del taller de coinvestigadores.

Por una parte, al hablar del primer concepto de participación, “sentirse parte”, se relaciona con los códigos en vivo “sentí que aporté”, “me gustó hacer las cosas del taller”, “aprendí con mis compañeros” y “conocí más de mi comunidad”, los cuales apuntan a que, a través de estas narraciones, las y los estudiantes se sienten parte de la comunidad.

Por otro lado, el concepto “sentirse escuchado” se representa en los códigos en vivo: “pude dar mi opinión”, “sentí que aporté”, “aprendí con mis compañeros” y “me sentí importante”, los cuales exponen de manera clara la posibilidad de dar a conocer sus opiniones en un ambiente de

respeto, donde se sienten escuchados. Con respecto al concepto que implica la “toma de decisiones”, este involucra los procesos democráticos, donde todas y todos los actores de la comunidad educativa tienen el derecho de opinar y ser parte de las decisiones que les afectan. Aquí se puede relacionar con los códigos: “entendí que las personas tienen diversas opiniones”, “conocí más de mi comunidad”, “aprendí a hacer entrevistas”, “pude dar mi opinión” y “aprendí con mis compañeros”.

Luego, el concepto de “acceso” tiene relación con los códigos “sentí que aporté”, “me sentí importante” y “pude dar mi opinión”, ya que, al crear espacios de participación dentro de la comunidad, todas y todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder y participar. De manera similar, el concepto de “colaboración” tiene una relación directa con el aprendizaje conjunto y, por ende, con la convivencia con otras personas. Los códigos con los cuales se relaciona son “aprendí con mis compañeros”, “me esforcé para hacerlo bien”, “perdí la vergüenza frente a los otros” y “entendí que las personas tienen diversas opiniones”.

El último concepto de participación es “diversidad”, el cual plantea la idea de reconocimiento y aceptación de todas las personas de la comunidad. En otras palabras, al comprender y aceptar el mundo social como parte de la comunidad en la que se está insertado o insertada, se acepta la diversidad. Por lo tanto, se relaciona con los códigos: “me sentí importante”, “aprendí a sacar fotos”, “aprendí a hacer entrevistas”, “pude dar mi opinión”, “sentí que aporté” y “me esforcé para hacerlo bien”.

Finalmente, se puede concluir que el derecho a la participación estuvo presente en gran parte de las narraciones de las niñas y los niños, elaboradas a partir de sus propias experiencias en la investigación participativa realizada en el taller de coinvestigadores.

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue comprender los significados que los estudiantes elaboran desde su propia perspectiva sobre sus experiencias de participación en el taller de reporteros infantiles al transformarlos en coinvestigadores. Para dar respuesta a este objetivo, se buscó identificar las experiencias escolares significativas y analizar el ejercicio del derecho a la participación en las experiencias de investigación participativa.

Los resultados obtenidos indican que las experiencias de participación identificadas entre los estudiantes permiten agrupar las narraciones en categorías: a) experiencias de aprendizajes logrados, b) experiencias de aprendizaje subjetivo en el proceso y c) experiencias de ampliación de la perspectiva del mundo social, las cuales ayudaron a contestar la pregunta de investigación dirigida a conocer cuáles son los significados que los estudiantes le atribuyen a los procesos de participación como parte del derecho a la educación.

Primeramente, los conceptos que dan cuenta de las experiencias en las que se logró tener aprendizajes son: aprender con sus compañeros, aprender a tener confianza, aprender a hacer entrevistas y aprender a sacar fotografías. En efecto, el aprendizaje se centró en un aprender a hacer, es decir, en un aprendizaje procedimental referido principalmente a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades a través del ejercicio de los aprendizajes adquiridos (Soto, 2016).

En segundo lugar, se encuentran las experiencias subjetivas vividas en el proceso, caracterizadas por las emociones y el reconocimiento que los niños y niñas atribuyeron a las situaciones ocurridas, así como por los sentimientos experimentados durante el taller (Susino y Rodríguez, 2011). Aquí se encuentran los conceptos de aprender a tener confianza, perder la vergüenza frente a los otros, poder opinar, esforzarse para hacer bien las tareas, el gusto por realizar las actividades del taller, el sentir que aporté y el sentirse importante. Estas narraciones, en resumen, contribuyeron al fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes (Soto, 2016).

La última categoría, al igual que en Soto (2016), da cuenta de los beneficios que los niños y niñas evidenciaron en su nivel social al verse favorecidas las relaciones con sus compañeros. Así, las narraciones muestran que los estudiantes lograron ampliar la visión que tenían de su mundo social, principalmente en aspectos como socializar con otros, conocer más sobre la comunidad en la que participan, aprender con sus compañeros y entender la diversidad de opiniones.

De igual modo, al analizar el ejercicio del derecho a la participación en las experiencias que tuvieron en el taller de reporteros infantiles, las narraciones pueden entenderse desde la conceptualización desarrollada para abarcar el concepto de participación, que incluye el sentirse parte, considerarse escuchado, tomar decisiones, tener acceso, colaborar y aceptar

la diversidad. En definitiva, al utilizar una metodología de investigación participativa en la que los niños y niñas fueron transformados en coinvestigadores a través del taller de reporteros, se logró el máximo nivel de participación (Christensen y Prout, 2002).

En suma, dentro de los hallazgos destacan algunas de las experiencias significativas vividas en el taller de coinvestigadores. Por una parte, aparece el conocer más de mi comunidad, entendido principalmente como el darse cuenta de que hay otros que conviven diariamente con las experiencias personales. En esta misma línea, se resalta la importancia de aprender en conjunto con los compañeros o aprender de ellos, lo que se vincula con el concepto de participación, evidenciando cómo el hecho de participar contribuye a generar aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar el empoderamiento observado en el concepto de perder la vergüenza frente a los otros, una experiencia marcada en varias de las entrevistas, donde se evidencia que los estudiantes lograron adquirir confianza para superar una situación que menoscababa sus relaciones y, por ende, sus aprendizajes. A su vez, este empoderamiento, que conlleva la adquisición de nuevas capacidades o el fortalecimiento de habilidades preexistentes, ayudó de manera transversal en el contexto escolar, tanto en estudiantes chilenos como en estudiantes migrantes.

Del mismo modo, aparece el concepto de sentirse importante, que se manifiesta a nivel personal y grupal, mostrando que el reconocimiento es una forma de comprender lo que las experiencias de participación generan a nivel social. Sentir que otra persona reconoce y valora el aporte dado evidencia que el taller de coinvestigadores contribuyó a mejorar la participación.

En este sentido, Bolívar (2012) entiende el reconocimiento desde la perspectiva de la justicia social, que incluye tres dimensiones: a) la dimensión de redistribución, que apunta a la esfera socioeconómica; b) la dimensión de reconocimiento de las diferencias, que aborda el reconocimiento sociocultural; y c) la dimensión de representación, que plantea la necesidad de una participación equilibrada entre niños y niñas. En resumen, no solo es necesario compensar a los sectores más desfavorecidos en términos económicos, sino que también es fundamental reconocer sus diferencias culturales, garantizar su participación e incluirlos como iguales en la sociedad.

Por lo tanto, el concepto de sentirse importante puede ser analizado desde la dimensión de reconocimiento planteada en la teoría de la justicia social.

Igualmente, queda en evidencia en las narraciones de los estudiantes la importancia de que ellos realizaron un aporte, es decir, que dieron algo al desarrollo del taller, que fueron parte de las actividades realizadas y que contribuyeron a generar cambios (Castro et al., 2011), lo que, a su vez, tiene una relación directa con la conceptualización del derecho a la participación. Fue relevante para los niños y niñas que, a través del taller de coinvestigadores, se favoreciera que la comunidad fuera partícipe de las actividades que realizaron, de las opiniones y de los procesos vividos a lo largo de un año lectivo.

Otro hallazgo observado en las narraciones, y que está ligado con la dimensión de reconocimiento en el ámbito sociocultural (Bolívar, 2012), es el proceso de acompañamiento evidenciado en las narraciones y en las actividades realizadas en el taller, el cual es planteado por algunos niños con expresiones como “ayudar a mis compañeros” o “aprendí con mis compañeros”. Así, a través del proceso de participación y la mirada al concepto de inclusión, este ayuda a responder y entender la diversidad que destacaron entre sus compañeros, siendo un aporte al evidenciar la importancia de los valores inclusivos, donde la participación significa estar y colaborar con otro (Albornoz et al., 2015).

Asimismo, en las entrevistas a los estudiantes se observa que el contribuir está directamente relacionado con un aporte basado en acciones concretas, en “hacer cosas”, lo que se reflejó en las actividades realizadas para lograr el objetivo de elaborar el diario escolar. Un hallazgo relevante para el proceso educativo, presente en las narraciones, es el de obtener confianza, el cual tiene su raíz en la conceptualización de participar. Ciertamente, mientras más se participa en las actividades, mejores resultados habrá (Rojas et al., 2012).

De igual manera, un concepto que llama la atención es el de motivación al logro, observado en las narraciones relacionadas con el esfuerzo por alcanzar los objetivos o completar las actividades planteadas. Es decir, este concepto plantea que, mientras más se sienta parte un estudiante de las actividades que realiza, mayor será su capacidad para superar sus propias barreras con tal de lograr lo propuesto. Así, cobra relevancia la realización

de actividades en las que los estudiantes alcancen el nivel máximo de participación (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002).

Si bien el empoderamiento y el aprendizaje de la confianza en sí mismo son elementos clave para superar la vergüenza, se evidencia que, a través del trabajo conjunto con otra persona y con el apoyo necesario, es posible afrontar diversas situaciones o incluso alcanzar ciertos objetivos. En suma, queda en evidencia cómo, tanto en la literatura como en las narraciones de los estudiantes, la participación infantil se entiende como lo que un niño puede lograr en colaboración con otro niño o en conjunto con una persona adulta (Albornoz et al., 2015; Soto, 2016; Hart, 1993).

En efecto, esta investigación muestra los significados que se pueden obtener con un proceso de investigación participativa, como fue el taller de coinvestigadores, en contraste con lo que ocurre en el proceso educativo predominante en la mayoría de las escuelas, donde priman opiniones como: “que las clases son aburridas”, “que aprendo mejor con compañeros”, “que no me siento escuchado en el colegio” o “que participo cuando juego y comparto con mis compañeros”. Así lo evidencia la investigación de Albornoz et al. (2015), quienes se propusieron indagar los significados sobre aprendizaje y participación en los niños, utilizando como eje central los procesos de inclusión educativa y el movimiento de la voz de los estudiantes. Después de todo, la elaboración de los significados será una contribución esencial para comprender cómo los estudiantes perciben sus experiencias de participación (Bruner, 2004).

Conclusiones

Los antecedentes discutidos pueden sintetizarse en dos conclusiones. En primer lugar, esta investigación da cuenta de cómo los estudiantes construyen significados a partir de instancias con altos niveles de participación, en donde es fundamental que los estudiantes, en conjunto con los actores de la comunidad, tengan un rol activo en los procesos que les conciernen para lograr un mayor involucramiento, lo que contribuye a más aprendizajes. En segundo lugar, analizar el significado que los niños y niñas atribuyen a las experiencias de participación es relevante porque permitió escuchar sus voces y co-construir estrategias o actividades con los principales actores. En síntesis, resulta necesario brindar oportunidades para participar y escuchar sus voces con el fin de lograr el máximo nivel de participación, porque son

ellos quienes tienen pleno conocimiento del contexto en el que se desenvuelven (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002).

En función de la discusión planteada, es posible reconocer tres implicancias educativas. En primer lugar, es importante replantear las prácticas educativas a nivel institucional sobre cómo se entiende la participación y reflexionar si existe manipulación o colaboración por parte de los actores. En segundo lugar, se debe revisar y reflexionar sobre el rol que tienen los profesores al establecer las metodologías en las prácticas educativas, con el fin de generar oportunidades de participación considerando la reciprocidad simétrica. En efecto, evidenciar el rol que posee la comunidad ayudará a establecer nuevas estrategias para lograr el máximo nivel de participación (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002). En tercer lugar, se hace necesario tomar en cuenta la relación entre el significado que los estudiantes plantearon en su experiencia de participación y los beneficios que niños y niñas reciben al aumentar los niveles de participación, como fortalecer su autoconcepto y mejorar las relaciones con sus compañeros, una realidad muy relevante en las aulas y que tiene una relación directa con el clima escolar. Por lo tanto, se puede deducir que las narraciones y el lenguaje permiten ser activos, de modo que, al estar inmersos en la cultura, los estudiantes puedan construir, deconstruir y co-construir los significados necesarios para el contexto que comparten (Arcila et al., 2010, p. 45). Por último, incentivar la participación conlleva mejoras en el conocimiento y en los niveles de aprendizaje, lo que, a su vez, fortalece la metacognición y las estrategias de aprendizaje significativo y colaborativo.

Al fin y al cabo, la participación desde una perspectiva de derechos humanos es vista como una práctica esencial para lograr tanto la integridad humana como las diferentes interacciones sociales positivas dentro de la comunidad. Asimismo, considerar la participación como parte del derecho a la educación permite establecer que involucrarse activa y libremente, y contribuir con las distintas capacidades y habilidades de cada actor, posibilita la producción de mayores conocimientos y valores propios del grupo, los cuales, a su vez, generan identidad con la comunidad en la que se participa (Soto, 2016).

A pesar de todo, las implicancias educativas deben considerarse dentro del contexto de las limitaciones observadas en el transcurso de la investigación. En este sentido, se evidenció el escaso manejo de los estudiantes en el uso de la tecnología, particularmente en el uso del computador, el cual fue

vital para el desarrollo del diario escolar. Lo anterior refleja la importancia de revisar y conocer el currículo escolar. Por ejemplo, en asignaturas como Tecnología, se establece en varias unidades el uso del computador. Esto último fue una limitante que no se visualizó al organizar y planificar el taller, pues se asumió que, al contar con una sala de computación, los estudiantes dispondrían de las herramientas necesarias. Asimismo, desarrollar el taller en un solo semestre impidió la realización de actividades significativas para los estudiantes, lo que hubiera permitido una mayor práctica y una mejor alineación con los objetivos y resultados del taller. Finalmente, otra limitación observada fue el poco tiempo dedicado a la devolución de la información a la institución debido a las circunstancias en que ocurrió la entrega del diario escolar. Como consecuencia, no se pudo conocer la opinión de actores clave que no fueron considerados en el proceso, como profesores, familias y directivos, entre otros.

Partiendo de estas limitaciones y de los resultados de la presente investigación, futuros estudios podrían enfocarse en:

- a) Recoger las experiencias de participación en otros talleres extra-programáticos, evaluando los niveles de participación y su contribución a la convivencia escolar y al clima del aula.
- b) Analizar las experiencias de aprendizaje y participación en el contexto del aula, considerando la alta cantidad de estudiantes migrantes que hoy se encuentran en Chile.
- c) Crear instancias de participación para estudiantes con discapacidad intelectual con el fin de indagar el significado que atribuyen a sus experiencias de participación y, así, buscar estrategias para lograr el máximo nivel de participación y avanzar hacia la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161-170). ICE – HORSORI.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300006>
- Apud, A. (2013). *Participación Infantil*. UNICEF.
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañon, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 37-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2017). Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. En *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 1(1), 9-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. y Ainscow M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC.
- Bruner, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Ensayo.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Fuentes*, 11, 107-123. http://institucional.us.es/revistas/fuente/11/art_5.pdf

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N°12. El derecho del niño de ser escuchado*. Organización de Naciones Unidas. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. <https://www.researchgate.net/publication/26420207>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, (353), 667-690. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re353/re353_25.pdf
- Ochaita, E., Espinosa, M. (2012). Los derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Education Siglo XXI*, 30(2), 25-46. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>
- OREALC/UNESCO (2009). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>