



INNOVAGOGIA 2016

**III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa**

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

DIRECTORES

**Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**

Ig Innovagoría .afoe



INNOVAGOGIA 2016

III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

Directores Editorial

**Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**



Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación

Sevilla, ESPAÑA

El Comité Organizador del **III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016** no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Las personas que ostentan la autoría de los trabajos aquí expuestos tienen la responsabilidad de disponer de los oportunos permisos para reproducir, parcial o totalmente, cualquier material utilizado (texto, tablas, figuras, etc.) que haya sido publicado previamente y que cuente con derechos de autor. Igualmente deberán citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva de las personas autoras del citado trabajo. La Organización del Congreso renuncia a cualquier responsabilidad en este sentido.

INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016 (online).

Primera publicación: 2017
ISBN: 978-84-608-8348-7

Directores editoriales

Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén Martínez.
2017 INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

Licencia

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Cómo citar este libro / How to cite this book:

López-Meneses, E.; Cobos Sanchiz, D.; Martín Padilla, A. H.; Molina-García, L. & Jaén Martínez, A. (Eds.) (2017). *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016*. AFOE Formación: Sevilla, ES.

Publicado por AFOE Formación

Apartado de Correos 13.447. Sevilla 41080 – www.afoe.org

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Neither the publisher nor author shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.



LOS MÉTODOS VISUALES PARA ESCUCHAR LA VOZ DEL ALUMNADO. LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA DE ESCUCHA EN UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Noelia Ceballos López. Universidad de Cantabria. España
noelia.ceballos@unican.es

Ángela Sáiz Linares. Universidad de Cantabria. España
saizla@unican.es

Resumen

Presentamos una experiencia de voz del alumnado llevada a cabo por los alumnos/as de 2º y 6º de educación primaria, enmarcada en un proyecto de investigación más amplio que busca ampliar los espacios de participación de los alumnos en la vida escolar. Estos alumnos lideraron una investigación conjunta sobre los espacios del centro, las actividades que allí realizan, las relaciones que establecen, los materiales que encuentran. Dicha investigación se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa-participativa que busca comprender la realidad estudiada en colaboración con los sujetos para transformarla. Los resultados se organizan en torno a: (1) Los métodos visuales (fotografía participativa) como una oportunidad de encuentro, diálogo, difusión y re-significación colectiva de los espacios, principalmente relevante para aquellos cuya voz es tradicionalmente silenciada con el propósito de promover un diálogo que permita resignificar las imágenes, promover conocimiento pedagógico y mejoras en dichos espacios. (2) El alumnado lidera el proceso de diseño del proyecto a través de asambleas donde deciden: llevar a cabo un proceso de ayuda entre iguales; la elección de materiales y organización de los tiempos, normas y espacios. (3) Los alumnos destacan los espacios donde pueden llevar a cabo actividades en relación con otros.

Palabras clave: voz del alumnado, educación primaria, métodos visuales, fotografía participativa, estrategias creativas de comunicación



1. Introducción.

Este trabajo recoge una investigación³ llevada a cabo en escuelas de Cantabria (España) durante 4 años (2012-2015)⁴ con el propósito de acompañar y comprender el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de educación infantil (0-6 años) y primaria (6-12 años). En concreto, presentamos una experiencia llevada a cabo en un centro público en la que los alumnos/as de 2º y 6º de educación primaria lideraron una investigación conjunta sobre los espacios del centro, reflexionando sobre las actividades que allí realizan, las relaciones que establecen o los materiales que encuentran. Las experiencias que se enmarcan en el movimiento de voz del alumnado (student voice), buscan aumentar de agencia de los alumnos situándoles como sujetos políticos y reconociendo su capacidad de construir conocimiento sobre los procesos educativos (Kincheloe, 2007), especialmente de aquellos alumnos/as que tradicionalmente son silenciados, excluidos y han experimentado un proceso constante de “desempoderamiento” (Arnot & Reay, 2007; Fielding & Moss, 2011; Susinos & Ceballos, 2012). En concreto, en esta iniciativa se buscaba crear una nueva narración sobre los espacios educativos que permitiera visibilizar y reinterpretar prácticas, procesos y relaciones que tienen lugar en los mismos desde las experiencias y conocimientos del alumnado como testigos expertos pudiendo llegar a ser excelentes motores de cambio y transformación educativa y social (Fielding & Moss, 2011; Susinos, Haya & Ceballos, 2015). En consecuencia, las experiencias de voz del alumnado suponen un cambio en la cultura escolar, en las ideas, normas, hábitos y prácticas que definen los procesos educativos que se han ido construyendo, reforzando y compartiendo (Cook-Sather, 2006; González, 2009). En esta iniciativa concreta, el cambio en la cultura escolar se produce atendiendo a tres aspectos claves: el uso de los métodos visuales (fotografía participativa) como una oportunidad encuentro, diálogo y re significación colectiva de los espacios, el trabajo conjunto de dos tutoras y dos grupos de alumnos, que anteriormente no habían trabajado juntas, en un proceso de investigación conjunto liderado por el alumnado, quienes a través de un sistema de ayuda entre iguales, diseñan, desarrollan y evalúan el proyecto; y, por último, repensar los espacios educativos como elementos constitutivos de mensaje curricular, un modelo educativo, una oportunidad de aprender, interactuar, relacionarse, experimentar.

2. Metodología

En este apartado, nos disponemos a mostrar los aspectos metodológicos más relevantes.

2.1. Marco metodológico de la investigación

Esta investigación se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa-participativa que busca comprender críticamente la realidad estudiada en colaboración con los sujetos para transformarla. Se creó un equipo de trabajo en cada escuela formado por el alumnado, maestros/as e investigadoras basado en relaciones democráticas de diseño del proceso, producción de conocimiento y toma de decisiones (Bourke, 2009; Nind, 2014). Llevar a cabo una investigación participativa implica repensar el modo en el que tradicionalmente se concibe

³ “Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos”. Tesis Doctoral dirigida por Dra. Teresa Susinos Rada

⁴ “Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo”. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-01-02-03. Dir. Teresa Susinos Rada

el poder, el conocimiento y la implicación de los sujetos en la investigación (Reason & Bradbury 2006; Clark, 2010). Como señala Christianakis (2010) el conocimiento resultante de la investigación participativa refleja una amplia variedad de voces, ideas y perspectivas evitando que una de ellas, habitualmente la del investigador, se imponga sobre las demás.

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron técnicas de investigación de orientación etnográfica: (1) entrevista semiestructurada (Kvale, 2011); (2) la observación participante de momentos claves (Flick, 2004), (3) el análisis de documentos legales y/o producidos en el contexto de la investigación por los sujetos (Flick, 2004); y (4) medios visuales (fotografías y videos principalmente) (Banks, 2010). Es relevante señalar cómo, el uso de imágenes experimentó un cambio desde posiciones iniciales con un uso meramente ilustrativo hacia un propósito exploratorio y de descubrimiento. Finalmente, los datos producidos fueron analizados a través de un proceso de categorización deductivo-inductivo (Flick, 2004) utilizando el programa MAXQDA (2010).

2.2. Procedimiento o métodos utilizados

En este apartado, nos disponemos a compartir las principales características del proceso y métodos utilizados en la experiencia que se inicia cuando, en el desarrollo de una asamblea conjunta en el que participan las dos aulas, se define el asunto de trabajo: “Mi lugar favorito del centro”.

2.2.1. Los métodos visuales (fotografía participativa) como una oportunidad de encuentro, diálogo, difusión y re significación colectiva de los espacios.

Una de las claves de la experiencia es el diseño de estrategias de participación que permitan a todos los alumnos, sin excepción, exponer sus ideas y participar del debate común. En esta línea, las estrategias seleccionadas fueron:

Estrategia individual de documentación de los espacios	Propósito de las estrategias
Fotografía participativa	Muestra el espacio elegido focalizando la visión en aquellos aspectos que consideran más relevantes y que quieren compartir con los demás.
Diario	Recoge, por un lado, la descripción del espacio elegido exponer y, por el otro, las razones por lo que eligió. De este modo, los alumnos/as relatan qué les sugiere ese lugar, por qué les gusta, qué actividades realizan en él, con quién, etc.
Panel en el hall	Visibilización del proyecto en la escuela. Espacio de diálogo y reinterpretación de las imágenes.
Asamblea conjunta	Dialogar y reinterpretar los espacios fotografiados.

Tabla 1. Estrategias de participación

Por otro lado, el protagonismo del alumnado en el proceso de producción, análisis y difusión de las imágenes les convierte en investigadores de su realidad (Fielding & Brag, 2003; Mitra, 2007; Bucknall, 2012; Susinos & Ceballos, 2012) produciendo, seleccionando y compartiendo las imágenes como medios de expresión directa de sus reflexiones sobre los espacios, actividades, procesos y relaciones escolares (Wang, 2003; Thomson 2008; Clark, 2010). Una representación que no es única, ni homogénea, dado que las imágenes producidas deben ser concebidas como miradas de la realidad, abiertas a múltiples lecturas e interpretaciones (Banks, 2010) dado que tanto su producción como el análisis que realiza quien las visiona



responde a los procesos de percepción, intencionalidad, selección, registro e interpretación de las mismas. Para el propósito de que los alumnos narren las experiencias que han vivido en dichos espacios es necesario conseguir un equilibrio entre calidad artística y calidad del mensaje. La capacidad expresiva se logrará en función de los elementos que se usen pero también de su ajuste o no a los propósitos deseados y las posibilidades de expresión (Thomson & Gunter, 2006). En consecuencia, la calidad artística debe estar supeditada o en equilibrio con la necesidad de transmitir un mensaje, de mostrar su particular mirada.

2.2.1.1 Uso de métodos visuales como estrategia de inclusión.

Desde el propósito de desarrollar propuestas educativas promotoras de inclusión, es necesario poner en marcha experiencias que permitan a todos los niños participar y beneficiarse de sus experiencias en la escuela (Thomson & Hall, 2015). En consecuencia, debemos preguntarnos si las propuestas pedagógicas de participación, los espacios y formatos de comunicación permiten recoger la voz de todos los alumnos/as (Ceballos, 2015). En trabajos anteriores (Susinos & Ceballos, 2012) se ha reflejado la predominancia de espacios estructurados gestionados por los adultos y formatos de comunicación primordialmente orales y escritos que si bien permiten compartir ideas y dialogar, no todos los alumnos se encuentran igualmente cómodos con ello. Por ello, debemos posibilitar alternativas creativas de comunicación que permitan a todos los alumnos sentirse competentes para compartir sus ideas y participar de los diálogos sobre las mismas. En línea con estas ideas seleccionamos la fotografía participativa (Wang, 2003; Doval, Martínez-Figueira & Raposo, 2013) y el diario en esta experiencia.

2.2.1.2. La fotografía participativa como estrategia de reflexión, reinterpretación colectiva y encuentro.

Si bien la estrategia de fotografía participativa permite construir y mostrar las miradas particulares de la infancia sobre los espacios escolares, se presenta también como una herramienta de diálogo y reflexión compartida. Una estrategia que busca que los sujetos, principalmente aquellos cuya voz es tradicionalmente silenciada, narren sus experiencias, vivencias o características de su contexto, no con el objetivo de ilustrar sino con el promover un diálogo que permita resignificar las imágenes, promover conocimiento pedagógico y mejoras en dichos contextos (Clark, 2010; Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2015). Para ello, se ofreció la oportunidad de dialogar sobre las fotografías individuales e interpretarlas (Wang, 2003; Doval, Martínez-Figueira & Raposo, 2013) poniendo de manifiesto las múltiples lecturas que una imagen puede congregar.

2.2.1.3. Las imágenes como medio para documentar, narrar y difundir su experiencia.

De manera paralela al proceso de producción de las fotografías sobre los espacios del centro y su posterior reinterpretación colectiva, los alumnos de 6º se convertían en documentadores de la experiencia. Entendiendo la documentación como una actividad de indagación, de hacer visible los procesos, de investigar “los interrogantes, desafíos, relaciones que se derivan de las miradas narradas en torno a las relaciones pedagógicas y los procesos que tienen lugar en el aula y la escuela” (Hernández, 2013:87).

2.2.2. El alumnado lidera el proceso de diseño del proyecto.

A continuación exponemos las principales decisiones que, a través de un proceso deliberativo, han tomado los alumnos para elegir el modo de organizarse, y los recursos necesarios.



2.2.2.1. La ayuda entre iguales como estrategia de trabajo, apoyo y aprendizaje.

Dado que la experiencia se enmarca en el trabajo conjunto de dos aulas, los alumnos establecen una estrategia de trabajo en parejas. Establecieron como criterio que las parejas se conformaban con un alumno de cada clase, salvo en dos casos que fueron tríos por el desigual número de alumnos. En este proceso, es necesario prestar atención a las diferencias de poder entre alumnos en la producción y análisis de las imágenes que podían surgir estaba ligado a que los niños/as de mayor edad influyesen en la elección de los alumnos/as más pequeños. Por ello, se ha trabajado con los alumnos la necesidad de respetar las decisiones y argumentos del otro.

2.2.2.2. Los alumnos dan respuesta a los incidentes durante el desarrollo: la solicitud de permisos por parte de los alumnos para desplazarse por el centro.

El proyecto requería que los alumnos/as hicieran uso del espacio del centro para poder llevar a cabo la documentación de los espacios. Esto podía suponer una dificultad ya que las normas del centro exponen que los alumnos durante el tiempo dedicado a las clases no pueden estar fuera de las aulas si no es con permiso docente. Los alumnos/as inician un proceso de diálogo para dar respuesta a esta dificultad tal y como se muestra en el apartado de resultados. Esto se define como una oportunidad de vivenciar la responsabilidad de formar parte de una comunidad (Fielding & Moss, 2011).

2.2.2.3. Elección de recursos y herramientas de trabajo.

Nos gustaría destacar que los alumnos tomaron decisiones sobre los recursos y herramientas a utilizar. Dado que los dos grupos estaban acostumbrados a utilizar recursos TIC, la elección de herramientas están vinculadas con el uso de las nuevas tecnologías: cámaras para fotografiar; un blog de la experiencia, el uso de la Plataforma Edmodo para compartir información y dialogar los miembros de las parejas más allá del tiempo escolar destinado; u ordenadores y programas de tratamiento gráfico para la descargar y tratamiento de las fotografías.

2.2.3. Las maestras como facilitadoras de la experiencia: la organización y uso del tiempo escolar.

Situar a los alumnos como líderes en el diseño de los procesos educativos implica repensar el papel de los docentes como guías y facilitadores de los aspectos organizativos de la propuesta. El trabajo de dos aulas requiere que los aspectos organizativos se redefinan para responder a las necesidades de los alumnos, por ejemplo, la disponibilidad horaria. Por otro lado, es necesario establecer un clima de aula/centro que favorezca el dialogo prestando especial atención a aquellos alumnos/as que habitualmente son silenciados.

2.3. Los espacios escolares como promotores de encuentro.

Los espacios escolares tal y como los narramos y presentamos, representan miradas determinadas y determinantes sobre lo que en ellos ocurre, lo que está permitido y prohibido, sobre quiénes los usan y quiénes tienen restringido el acceso. Como señala Abad (2008), los espacios educativos deben entender como lugares de encuentro y como soporte físico para crear relaciones. En esta experiencia se buscaba crear una nueva narración sobre dichos espacios que permitiera visibilizar y reinterpretar prácticas, procesos y relaciones que tienen lugar en los mismos.



3. Resultados

A continuación, presentamos los resultados más relevantes.

3.1. Los métodos visuales (fotografía participativa) como una oportunidad de encuentro, diálogo, difusión y re significación colectiva.

Como hemos señalado anteriormente, uno de los aspectos más relevantes de la experiencia es el diseño de estrategias de participación que permitan a todos los alumnos, sin excepción, exponer sus ideas y participar del debate común. Siguiendo esta consideración, se inicia un diálogo con el alumnado para elección de dichas estrategias. Los alumnos/as proponen en un primer momento como medios de documentación la elaboración de fotos o dibujos del espacio escolar y la elaboración de un texto en el que describir el espacio, y las razones por las que lo han elegido, actividades, procesos y relaciones escolares acontecidas en ellos.

Lu (A6º) expone que tras elegir el lugar puedes contar qué has hecho en ese lugar, "contarlo por escrito". [...] La. (A6º) dice que puede ser con fotos y escribiendo en el diario por qué les gusta ese en concreto, también expone que puede ser con dibujos. In (A6º) dice que además de la foto hay que poner un texto dónde se describa el lugar elegido (JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3).

Finalmente, las estrategias seleccionadas fueron la fotografía participativa y un diario al considerar los alumnos que la complementariedad de imagen y texto permitía a todos los alumnos exponer las características esenciales de su espacio favorito. La fotografía se eligió sobre el dibujo, al considerarla una estrategia más versátil que ofrece la posibilidad de realizar múltiples imágenes, seleccionar y rechazar algunas, compartirlas, etc. Con el propósito de respetar el principio de equilibrio entre calidad artística y cualidad del mensaje, los alumnos recibieron algunas indicaciones básicas sobre el proceso de fotografía, principalmente dirigidas a consideraciones éticas sobre la necesaria información y autorización de los sujetos que en las imágenes aparecen, y estéticas, como los procesos de encuadre para que recojan los aspectos más relevantes que quieren mostrar; o de luz-contraluz. Sin embargo, la calidad artística quedaba supeditada o en equilibrio con la necesidad de transmitir un mensaje, de mostrar su mirada sobre el espacio. Esto nos lleva a señalar cómo los alumnos asumieron de diferentes formas el uso de la cámara. Mientras algunos dedicaban tiempo a seleccionar el encuadre, los actores que aparecen o el ángulo, otros realizaban la fotografía sin atender a estos elementos priorizando el diálogo posterior de la imagen sobre la cualidad artística.

3.1.1. Uso de métodos visuales como estrategia de inclusión.

Durante el diálogo con el alumnado para elegir las estrategias de participación, encontramos en sus discursos reflexiones que reafirman la idea de la existencia y predominancia en la escuela de formatos, principalmente orales y escritos, con los que no todos los alumnos se encuentran igualmente competentes y representados y que generan desigualdad de poder.

S(A) se acerca a la T (D) y le dice al oído si es obligatorio participar, él no quiere. T (D) le pregunta si no le gusta la idea de las fotos, él no responde pero parece agobiado. [...] La T (D) se da cuenta de que S(A) está llorando. T (D) le abraza y le dice que ella le promete que se lo va a pasar bien pero que "si lo probamos y no nos gusta se puede dejar". "Ya sé que las cosas nuevas te agobian un poco pero ya verás cómo lo pasamos bien" [...] "es que me cuesta un poco más". (JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO)



Profundizando en esta situación, encontramos que este alumno está recibiendo mensajes que le hacen consciente de sus dificultades lectoescritoras, llegando a interiorizar que en la escuela no tienen elevadas expectativas sobre él porque no se adapta a sus requerimientos y lenguajes habituales. La combinación de lenguajes visuales y escritos ha permitido hacer uso de vehículos de expresión en los que los alumnos/as que presentaban más dificultades encontraron el medio para trasladar sus reflexiones sobre los espacios escolares pero además supuso una oportunidad para todos los alumnos/as de experimentación de nuevos medios de comunicación.

3.1.2. La fotografía participativa como estrategia de reflexión, reinterpretación colectiva y encuentro.

La fotografía participativa se ha mostrado en esta experiencia como una herramienta de diálogo y reflexión compartida además que como un medio de recoger las ideas del alumnado. La presentación de las imágenes individuales en un panel en el hall del centro ofreció la oportunidad de dialogar sobre las fotografías y experimentar un proceso colectivo de reinterpretación que ha puesto de manifiesto las múltiples lecturas que una imagen puede congregar.

A continuación presentamos un sugerente ejemplo. Si bien, entre los espacios más fotografiados por los alumnos encontramos el pabellón de deportes del centro, no todos los alumnos realizan la misma lectura de ella. A. narra a sus compañeros que su fotografía no es para mostrar el edificio sino el espacio que ocupaba y que antes servía de espacio de juego con vegetación. *Á. (6º) expone que el lugar que más le gustaba a él ya no existe pues era el espacio donde ahora han construido el polideportivo. (JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3).* Se hizo evidente que las imágenes son construcciones de la realidad, y no meras reproducciones de la misma, que surgen de combinación de procesos de intencionalidad, selección e interpretación. Así, imágenes que para un observador externo pudieran parecer similares al hacer todas ellas referencia al mismo lugar (el pabellón), cobran una narración alternativa al ser compartidas y reinterpretadas colectivamente.

3.1.3. Las imágenes como medio para documentar, narrar y difundir su experiencia.

Los alumnos hicieron uso de las imágenes como medios para documentar la experiencia a través de un blog a modo de diario digital (<http://investigandoparamejorar.blogspot.it/>). Se configuraba como su diario de campo, el espacio donde recoger los procesos más relevantes llevados a cabo y las imágenes cumplían una función de ilustración. No pretendían secuenciar cada una de las acciones, sino dar cuenta de lo que esa experiencia ha significado para ellos, el modo en el que ellos han visto e interpretado dicha experiencia. Una acción que les sitúa ante la necesidad de revisar la experiencia en un proceso de reflexividad constante, en el que las imágenes se enmarcan en su particular narración.

3.2. El alumnado lidera el proceso de diseño del proyecto.

A continuación, exponemos ejemplos de las decisiones que en un proceso deliberativo, han tomado los alumnos en relación a cómo se organizan y los recursos que utilizan.

3.2.1. La ayuda entre iguales como estrategia de trabajo, apoyo y aprendizaje.

Los alumnos decidieron el modo en el que se iban a agrupar para llevar a cabo el proceso de ayuda entre iguales. Cabe llamar la atención sobre los dos tríos que se forman y los criterios



para dicha agrupación. Uno de los tríos es formado por tres niñas de etnia gitana que participan en la experiencia porque se conocen y se sienten cómodas juntas. Sin embargo, supone un incidente de participación al limitar las posibilidades de compartir espacios de aprendizaje heterogéneos. Finalmente este trío se disuelve por motivos de absentismo y se incorporan a otras parejas. El segundo trío lo solicitó el alumno de 2º que no se siente cómodo o competente para llevar a cabo esta experiencia. Si bien, este grupo se mantuvo a lo largo de toda la experiencia, el proceso de apoyo entre iguales fue modificando esta percepción inicial e intercambiándose los roles de apoyo. La oportunidad de trabajar en parejas permitió utilizar las interacciones de los alumnos como oportunidades de apoyo y aprendizaje, permitiendo romper las dinámicas habituales de trabajo, individualistas y dentro del grupo-aula, y ofreció una oportunidad para reflexionar sobre el concepto de infancia que tenemos los adultos pero también el que tienen los alumnos/as rompiendo el binomio de mayor edad-mayor capacidad de enseñar.

Al. (A6º) cuenta que cuando trabajaban con ordenadores y se saltaba algunas comas su compañero de 2º le ha corregido. [...] D. (A6º) cuenta que el primer día que hicieron las parejas y las preguntas, él pensó que su compañero iba a necesitar más ayuda pero se siente sorprendido porque “lo ha hecho muy bien, también con la cámara”. (JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2).

3.2.2. Los alumnos dan respuesta a los incidentes durante el desarrollo: la solicitud de permisos por parte de los alumnos para desplazarse por el centro.

Como se ha señalado anteriormente, el objeto de trabajo, los espacios del centro, que sale de los muros de las aulas para hacer uso de toda la escuela, y el trabajo interaulas, suponían un reto para la organización y normas del centro en relación a los horarios y la libre circulación por el centro en horario lectivo. Los alumnos/as para dar respuesta a estas dificultades proponen dos medidas: la elaboración de un panel que se sitúe en el hall del centro que explique el proyecto, de modo que todo el centro pueda conocer el trabajo; por otro lado, la elaboración de carnets que les sirvan como identificadores, de modo que cuando se encuentren con otros docentes puedan acreditar que están realizando una actividad educativa.

La T (D) de 6º les invita a imaginarse que pasaría si la directora del centro se encuentra con dos alumnos, uno de 2º y uno de 6º por el pasillo, La T(D) de 2º dice “mandarles a clase”.. I. (A6º) propone hacer un panel en el pasillo para explicar lo que hacen. Car. (A6º) añade que pueden identificarse con un carnet. La T (D) de 6º “está bien, pero puede ser otro cosa pero que se sepa quiénes sois y qué hacéis”. Je. (A) propone explicárselo a los profesores, T (D) de 6º dice “es importante explicárselo los demás”. [...] S. (A2º) propone poner el nombre y el apellido en la identificación. (JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

3.2.3. Elección de recursos y herramientas de trabajo.

En este momento del proceso de toma de decisiones deliberativas, los alumnos dialogaron sobre la elección de los recursos, su organización y uso. Por ejemplo, en el aula de 2º tan sólo hay un ordenador vinculado al uso de la pizarra digital. Esto dificulta el trabajo de las parejas simultáneamente. Los alumnos/as dan respuesta a esta dificultad compartiendo recursos, pues los alumnos de 6º tienen un ordenador por alumno para el trabajo en las diversas asignaturas que ponen a disposición del trabajo de las parejas.



La T de 6º observa en voz alta que los alumnos de 2º solo tienen un ordenador y van a necesitar más. F. (6º) expone que ellos tienen más ordenadores y pueden compartirlo. (JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3).

Un segundo ejemplo, está vinculado al aprendizaje del uso de los programas de tratamiento gráfico. Dado que los alumnos/as de 6º, tanto en el proyecto del año pasado como habitualmente en el trabajo de aula, utilizan estos recursos deciden ser tutores/as de sus compañeros/as de menor edad.

3.2.4. Las maestras como facilitadoras de la experiencia.

Aumentar los espacios de participación implica experimentar nuevas formas de ser alumno y maestro. Entre otros, el papel de los docentes es de guías y facilitadores de los aspectos organizativos. Para disponer de un tiempo común entre los alumnos de ambas clases, las maestras decidieron reservar las dos últimas horas de la mañana del jueves en sus respectivos horarios para el desarrollo del proyecto. Esto supuso una amplia inversión de tiempo así como la reestructuración de las demás actividades y asignaturas en el horario escolar. La flexibilidad en el uso y organización del tiempo escolar ha sido la palanca de cambio que ha permitido el desarrollo del proyecto.

Dificultades, pues eso, dificultades técnicas, a veces dificultades organizativas [...]. Es verdad que nos ceñimos a unos horarios, a una organización general y eso complica [...] entonces pues bueno, aquello que podemos pensar que son barreras insalvables se salvan, se salvan pues bueno, por la flexibilidad, por la adaptación, por muchas cosas. (JDH_EVALUACION_1)

Por otro lado, encontramos relevantes su papel como co-constructoras de un clima de aula/centro que respeta las necesidades y características de todos los alumnos/as. Un principio de acción que se ejemplifica en que cada alumno/a dispone del tiempo que personalmente necesita antes de intervenir en clase o realizar una acción: *A (D) le da la vez a H(A). que tarda en responder y comienzan a oírse suspiros entre los compañeros a lo que la T (D2º). Dice: “le dejamos su tiempo, cada uno tiene su tiempo para organizar la cabeza” (JDH_ANALISIS_2).*

3.3. Los alumnos destacan los espacios donde pueden llevar a cabo actividades en relación con otros y/o interactuar con espacios de naturaleza.

Entre los lugares más destacados se encuentran: (1) El pabellón, la pista y el gimnasio son los lugares más recurrentes por dos razones: son espacios donde pueden compartir tiempo con los amigos/as; son espacios donde pueden jugar, correr, hacer uso de materiales, y disfrutar de un amplio espacio, donde compartir tiempo con los amigos/as; jugar, correr y hacer uso de diferentes materiales; y, por último, disfrutar de un amplio espacio. (2) La posibilidad de interactuar en espacios naturales y con vegetación: el huerto, la pista con vegetación que había antes donde ahora está el pabellón; la selva (un espacio de vegetación). (3) La biblioteca como espacio donde relajarse o estar tranquilos.

Algunas de las reflexiones surgidas en el diálogo entre los alumnos y las maestras sobre las imágenes, se muestran espacios vedados, por ejemplo, “la selva”, un espacio de vegetación que usan los alumnos de menor edad (educación infantil y primer ciclo de primaria) y al que los mayores no pueden acceder por la actual división de espacio de recreo. Por otro lado, que los alumnos han seleccionado espacios donde pueden conversar y jugar. De este modo, las



imágenes trascienden el espacio físico y se convierten en contenedoras de experiencias educativas, de aprendizajes, de relaciones, de sentimientos. Permiten repensar cuáles son los procesos que en ellas se producen y que adquieren significatividad para los alumnos para repensar el resto de espacios educativos desde esas claves.

J. (6º) cuenta que él se hizo una foto en la bola, por fuera del patio porque le recordaba a cuando eran muy pequeños y jugaban allí. Da. (6º) cuenta que él y su compañero han elegido la pista porque es el sitio donde más se juega: al fútbol, pilla-pilla. La T (6º) expone que es curioso que hayan salido sitios comunes, pero que en ningún caso han salido las aulas. Ma. (6º) cuenta que ellos han elegido la pista porque es donde juegan y el huerto porque a Mar. (2º) le gustan las verduras y los orgánicos y además en el colegio se trabaja. P. (6º) expone que él ha elegido el pabellón para poder recordar después dónde juegan. [...].T (6º) cuenta que llama la atención que lo que más les gusta del cole es jugar y la T (2º) añade que también los amigos son recurrentes “es singular porque luego cuando le preguntan a qué van al cole nadie dice a jugar sino a estudiar”. (JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Conclusiones

En base a los resultados presentados, encontramos que en este trabajo los alumnos se convirtieron en investigadores de la realidad educativa (Bucknall, 2012; Fielding & Moss, 2011) reconociendo su capacidad de construir conocimiento sobre los procesos educativos (Kincheloe, 2007), en este caso, sobre los espacios educativos, atendiendo a los procesos, modos de trabajo, de relacionarse. Para ello, se pusieron en marcha formatos de comunicación que permitían al alumnado experimentar con lenguajes diferentes: visual y escrito y participar a todos niños/as independientemente de su estilo expresivo y comunicativo (Doval, Martínez-Figueira & Raposo, 2013). En este proceso, los alumnos destacan los espacios donde pueden llevar a cabo actividades en relación con otros frente a las actividades individuales; el juego surge como una oportunidad de aprendizaje y, por último, la posibilidad de disponer de espacios de lectura; espacios de aprendizaje con la naturaleza y manipulativos.

Estas reflexiones se encuentran en relación con la literatura actual, al compartir que los espacios de participación del alumnado desde una perspectiva inclusiva requiere que nos dispongamos a “escuchar” diferentes lenguajes de expresión (Fielding & Moss, 2011; Ceballos, 2015). En esta línea las estrategias diseñadas, el diario y la fotografía participativa, han permitido a todos los alumnos mostrar su particular mirada sobre los espacios escolares. De acuerdo con Wang (2003), la fotografía participativa se ha presentado también como una herramienta de diálogo, reinterpretación y reflexión compartida.

A modo de conclusión final encontramos que la fotografía participativa se ha presentado como una estrategia de participación inclusiva que ha permitido a todo el alumnado mostrar su particular mirada sobre los espacios escolares así como entablar un diálogo y reinterpretación colectiva sobre las mismas. Por otro lado, la documentación de los espacios ha señalado propuestas de mejora de la vida escolar ligadas al desarrollo de experiencias de trabajo grupal y con recursos que permitan la actividad y la relación con la naturaleza.



Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2006). *Configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/CepLaredo1/configuracin-del-espacio-en-la-escuela-infantil>.
- Arnot, M. & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bourke, L. (2009). Reflections on Doing Participatory Research in Health: Participation, Method and Power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), 457-74.
- Bucknall, S. (2012). *Children as researchers in primary schools: Choice, voice, and participation*. United Kingdom: Routledge.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123.
- Ceballos N. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España)*. Propuesta de una guía para centros educativos (Doctoral dissertation, Universidad de Cantabria).
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in teacher education*, 19(2), 109-125.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Revista Curriculum Inquiry*, 36 (4), 359-390.
- Doval, M.I., Martínez-Figueira, M.E., & Raposo-Rivas, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 150-171.
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. London: Routledge.
- González, M. T. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?*. London: Bloomsbury Academic.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. In D. Thiessen & A. Cook-Shater (2007). *International handbook of student experience. In elementary and secondary school*. (745-774). Netherlands:Springer.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid:Morata.
- Hernández-Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11(2), 73-91.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Research Journal*, 14(2), 138-150.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2006). *Handbook of Action Research: Concise paperback edition*. London: Sage Publications.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación* 359, 24-44.



- Susinos, T., Haya, I. & Ceballos, N. (2015). The power of student participation for promoting inclusive school ethos. A Spanish experience. In C. Gemma y V. Grion (Eds.). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. (pp 131-144). Barletta: Cafagna.
- Thompson, P. & Gunter, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers'. A situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 839-856.
- Thomson, P. (Ed.) (2009). *Doing visual research with children and young people*. United kingdom: Routledge.
- Thomson, P., & Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': the democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420-432.
- Wang, C. C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. En M. Minkler y N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health*. San Francisco: Jossey-Bass.