



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología
Magister en Psicología Educacional

**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.**

Tesis para optar al grado de Magister de Psicología Educacional

ESTUDIANTE JESSICA LANDER ARANEDA

TUTOR MAURICIO LÓPEZ CRUZ

2019

“Nada sucede, si primero no lo has soñado antes”

Carl Sandburg

Agradecimientos

En 2016 tomé una decisión para impulsar mi carrera para seguir creciendo como Docente en Psicología y por supuesto como persona. Fue una decisión difícil, porque debía realizar inversión económica y postergar planes familiares. Finalmente, postulé al Magister el último día, un 30 de diciembre, 15 días después me entero de una noticia hermosa, que vendría a cambiar todavía más mi vida, estaba embarazada de mi pequeña Fernanda. Pasó todo enero, febrero, ya era quincena de marzo y por fin me avisan de que la lista había corrido y que estaba seleccionada para iniciar mi proceso.

Como había pasado tiempo, nuevamente me replanteé la idea de hacer un Magister, con una pequeña por nacer, un gasto económico muy grande y cambiar nuevamente los planes. Esta vez no tomé sola esta decisión, fuiste tú quien me apoyó y me dijiste tú puedes hacerlo, que me iba a costar pero que era la mejor decisión para mí y nuestro futuro, que con el tiempo veríamos los frutos. Gracias mi amor, por tanto, por esos momentos en que te hiciste cargo de la princesa para que yo escribiera y avanzará y por todas esas situaciones en que estuve a punto de dejar todo y me motivaste y confiaste en mis capacidades y en que lo lograría, gracias todavía después de 2 años y medio, una hija de casi 2 años por seguir apañando en esta decisión. Por supuesto, que también agradezco a mi hinchita número 1, mi mamita, que sin ti nada de esto sería posible: los tiempos para estudiar, hacer trabajos, escribir, los cálculos matemáticos para pagar el magister y por sobre todo por apoyarme y creer en mí cada día, aunque varios pensarán que era una locura hacerlo embarazada, tú siempre dijiste ¡¡este es el momento y usted puede!!

Por último, agradezco a tanta gente linda, que uno a veces encuentra en el camino, como mis compañeros de tesis que fueron un apoyo varias veces.

Muchas veces odie hacer este Magister, porque realmente fue mucha carga, lloré, reclamé y me frustré porque creí que quizás mis bases en términos pedagógicos no eran las mismas que el resto, o porque tan solo había cosas que no sabía o que no tenía los tiempos para avanzar y todo se veía cuesta arriba, pero finalmente creo que lo único importante fue confiar en mí y darme cuenta que siempre puedo, así como también enamorarme de la tesis que arme y de lo bien que lo pase haciendo el taller de coinvestigadores.

ÍNDICE

1. Resumen.	5
2. Introducción.	6
3. Marco Teórico.	11
3.1. Participación.	11
3.2. La voz de los estudiantes en la investigación sobre participación e inclusión.	15
3.3. Construcción de significados a partir de la experiencia: una aproximación psicológica.	17
4. Objetivos.	20
4.1. Objetivo General.	20
4.2. Objetivos Específicos.	20
5. Marco Metodológico.	21
5.1. Diseño Metodológico y Enfoque de Investigación.	21
5.2. Participantes.	21
5.3. Técnicas y Procedimiento de producción de Información	22
5.4. Procedimiento de Análisis de datos.	31
5.5. Consideraciones éticas.	31
6. Resultados.	33
6.1. Experiencias de participación en el taller de coinvestigadores.	33
6.1.1. Experiencias de aprendizajes logrados.	33
6.1.2. Experiencias subjetivas durante el proceso.	36
6.1.3. Experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social.	41
6.2. Análisis del derecho a la participación en la experiencia de investigación participativa.	43
7. Discusiones y Conclusión.	46
8. Referencias Bibliográficas.	51
9. Anexos.	55
9.1. Consentimiento Informado para apoderados.	55
9.2. Diario escolar entregado a la Comunidad.	58

1. RESUMEN.

La participación de los niños y niñas es primordial para asegurar el respeto de sus derechos. Así mismo, el derecho a una educación de calidad para todos ocasiona que nos desarrollemos como personas y que así podamos contribuir a la sociedad. Por consiguiente, será muy importante por un lado dar a conocer la voz de los estudiantes y por otra parte generar espacios para así favorecer y aumentar la participación infantil. Actualmente en Chile, con el incremento de la población migrante y la necesidad de mejorar los procesos de participación se hace necesario conocer y comprender las vivencias de los niños y niñas en su entorno educativo. Esta investigación se propone *comprender los significados que los estudiantes de segundo ciclo básico de una escuela con alta matrícula de migrantes elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar*. Se propone un diseño de investigación-acción mediante una metodología de investigación acción participativa a través de una iniciativa de niños como coinvestigadores. Para ello, se realizó un taller de reporteros infantiles a través del cual los estudiantes investigaron acerca de las situaciones importantes que ocurren en su escuela. Participaron un total de 30 estudiantes chilenos y extranjeros de segundo ciclo (9 a 14 años). Los resultados indican que el significado que los niños y niñas relatan de las experiencias de participación en el taller de coinvestigadores se pueden 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 que ellos sienten que se les reconoce, que disfrutan las actividades, que contribuyen al desarrollo de las actividades, además de la contribución que realizan a la comunidad. De igual manera, los niños y niñas reconocen la importancia de convivir con un otro, al igual que el apoyo de sus compañeros. Por otra parte, al analizar las experiencias vividas de los estudiantes en la investigación participativa de niños como coinvestigadores, estas dan cuenta de una relación directa con el ejercicio del derecho a la participación.

Estos resultados permiten identificar, desde la perspectiva de los niños y niñas que participaron del taller de coinvestigadores, las implicancias que se dan para la educación al promover la participación, de manera que entregar un rol activo al mismo tiempo que escuchar sus opiniones, permite saber el significado que ellos atribuyen a las instancias de participación.

Palabras claves: Participación, Derechos del Niño, Derecho a la educación, Voz de los estudiantes, Experiencias, Coinvestigadores.

2. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, existen niños que ven amenazado el derecho a la educación por diferentes razones, ya sea, niños muy pobres o viven muy lejos, migrantes, entre otros, los cuales pueden ver afectado el acceso a la educación y por ende al conocimiento, a la cultura y por supuesto al poder participar en su comunidad. La educación inclusiva aspira a que todas las personas tengan una educación de calidad, al igual que consigan la plena participación de todos en los diferentes contextos de la vida humana (Blanco, 2006). Así mismo, Booth y Ainscow (2000) agregan que la inclusión es un proceso que busca aumentar la participación de los estudiantes a nivel cultural, pedagógico y curricular, en conjunto con hacer participe a la comunidad educativa. En suma, la inclusión “está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006, p. 5). Igualmente, el Informe de la Asamblea de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (2017) 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). Efectivamente, la inclusión es el modo para avanzar hacia una educación de calidad para todos, donde el foco es poder aprender en conjunto, en un ambiente participativo.

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). Así mismo, existen tres espacios para desarrollar la participación como son: el *nivel familiar* al ser considerada la primera instancia de socialización, el *nivel escolar* el cual es apreciado como un espacio fundamental para potenciar la participación y, por último, el *nivel local* o municipal como el espacio de participación ciudadana en donde los jóvenes desarrollan una gran parte de su vida social y afectiva (Apud, 2013). En resumidas cuentas, la participación según la UNICEF se establece como un derecho fundamental de todas las personas que sean parte de una comunidad democrática, así mismo, supone un aprendizaje de retroalimentación recíproca entre los niños y los adultos. De igual forma, para Apud (2013) la participación presenta dos beneficios esenciales: por un lado, logra que los individuos se desarrollen como personas convenientes y con seguridad de sí mismos al ser reconocidas sus capacidades y derechos y, por otra parte, que a través de la participación se mejora tanto la organización como el funcionamiento de las comunidades, ya que, si se crean espacios de participación, con ello se transformará a las personas en reflexivas y críticas para que ayuden 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). De igual

modo, la opinión de los diferentes actores sociales en distintos ámbitos y entornos, más la colaboración, serán procesos fundamentales para el progreso común, al cual se podría llegar a través de la participación. Después de todo, será necesario que los niños, niñas y jóvenes de hoy y del mañana den importancia al ejercicio continuo de participar.

De acuerdo con lo que propone UNICEF (2013) sobre la participación como un derecho, resulta relevante revisar las necesidades de toda persona que deben ser satisfechas y de sus libertades los derechos que permiten una existencia en límites justos y humanitarios. posee cualquier persona. De ahí que, Ochaita y Espinoza (2012) señalan que las necesidades universales están presentes en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes al igual que en todos los pueblos y culturas. Por consiguiente, las *necesidades* más importantes son las de; *salud física* y *de autonomía*, las cuales están íntimamente ligadas en el caso de los niños y niñas. Para empezar, las necesidades de *salud física* tienen la finalidad de contribuir a que exista alimentación, vivienda, ropa e higiene, atención sanitaria, sueño y descanso, espacio exterior adecuados, y protección de riesgos físicos. Asimismo, las necesidades de *autonomía* están conformadas, por un lado, por la participación y normas estables, vinculación afectiva primaria, interacción con adultos y con iguales, educación formal e informal, juego, ocio y protección de riesgos psicológicos. También dentro de las necesidades de *autonomía*, se encuentra el satisfactor de educación formal como un imprescindible para el desarrollo individual y el de los pueblos y culturas, además de ser un impulsor para el desarrollo humano. Al mismo tiempo, es necesaria la protección que den los progenitores a los niños, con el fin de evitar riesgos psicológicos además de satisfacer las necesidades de autonomía. Por lo tanto, la educación formal e informal será vital durante toda la infancia y adolescencia de los niños, para así lograr un óptimo desarrollo humano (Ochaita y Espinoza, 2012). Por otra parte, hay que destacar que en las necesidades sexuales es preciso educar desde la primera infancia para una sexualidad satisfactoria, que contemple las necesidades psicológicas y biológicas al tomar en cuenta la perspectiva de género, al fin de desarrollar el máximo potencial, al entregar estrategias y recursos necesarios para protegerse de ciertos riesgos y abusos (Ochaitay Espinoza, 2012).

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos 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). El derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad, obligatoriedad, no discriminación y plena participación. Por lo tanto, según los principios expuestos, la educación primaria debe ser gratuita, al igual que tiene un deber de obligatoriedad para los niños y niñas, sus familias y el Estado. Así mismo, al hablar sobre el principio de no discriminación, implica que se pueda acceder a una educación de calidad en cualquier lugar, independiente de las características personales, o de la procedencia social y cultural. Sumado a lo anterior, la no discriminación está estrechamente relacionada con la participación,

considerada a su vez, como el formar parte de una actividad, compartir, tomar decisiones o el derecho a expresar la propia opinión (OREALC/UNESCO, 2009).

Es oportuno resaltar el análisis de los derechos de los niños junto con la satisfacción de las necesidades básicas que realiza Ochaita y Espinoza (2012). Las autoras distribuyen los 41 artículos en 6 apartados: *principios generales, salud física, autonomía, protección de riesgos físicos y psicológicos y satisfactores especiales*. Destacaremos los artículos números 02 y 30 respectivamente: derecho a la igualdad y la no discriminación en el apartado de principios generales y los artículos números 28 y 29 respectivamente: derecho a la educación formal distribuidos en el apartado de autonomía; los cuales dejan en claro que estos derechos y necesidades deben ser compatibles con las legítimas diferencias que tienen los niños, niñas y adolescentes de ser criados y educados en las distintas sociedades y culturas. Por dichas razones, es que la educación de los jóvenes necesariamente se adaptará al contexto cultural en que dicha educación se imparte y por ende tendrán el derecho a ser educados en los usos y costumbres culturales.

En ese contexto, al hablar sobre el derecho a la educación cabe destacar que existen cuatro desafíos según la OREALC/UNESCO (2009). El primer desafío se centra en poder luchar contra la pobreza en poblaciones, mediante el crecimiento económico. El segundo plantea que, para superar estas brechas económicas, es necesaria la educación, ya que esta contribuye a la reducción de la desigualdad social, al permitir que, cuanto más logros educativos tengan los hijos, mejores trabajos y, por ende, mayores ingresos económicos habrá. El tercer desafío es que la educación también contribuye a combatir la corrupción y la violencia, además de promover una inclusión social e integración cultural. El último punto, señala que la educación puede ayudar a los niños y niñas a comprender y consolidar los procesos democráticos, los que, a su vez, ayudarán a exigir los derechos sociales y culturales de la población al lograr fortalecer la participación social. Todo lo anterior, destaca la importancia de incorporar a las políticas educativas un enfoque que se centre en la educación como Derecho Humano (OREALC/UNESCO, 2009).

Adicionalmente, queda en evidencia que, 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). Es por lo anterior, que 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 refugiados (as) o desplazados (as), minorías religiosas, indigentes, infantes que trabajan fuera y dentro del hogar, minorías étnicas, poblaciones indígenas, niños y niñas con discapacidades, poblaciones rurales, huérfanos (as) debido al VIH/SIDA, militarizados (as), migrantes y nomadees (UNESCO, 2009).

Más aún, en Chile la población migrante ha aumentado exponencialmente dentro de los últimos años. Según los antecedentes expuestos por el Ministerio de Desarrollo Social y de acuerdo con los datos obtenidos en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015, la población migrante llega a un total de 465.319 personas con un total de 2.7 % a lo largo del país. Acorde a los datos expuestos anteriormente, el porcentaje de niños y niñas migrantes de 0 y 14 años a lo largo del país son un 12.9 %. De este porcentaje, proceden de Ecuador el 28.3 %, de Bolivia el 17,6 %, de Colombia el 15 %, de Perú el 8%, de Argentina el 7.5 %, y de Haití el 4.9 %. (Encuesta CASEN, 2015). Así pues, según el Boletín informativo del Departamento de Extranjería y Migración, la llegada de población haitiana a nuestro país presenta un fuerte incremento en los últimos años (Rojas, Silva, Amode, Vásquez y Orrego, 2019). En 2010 y 2011 los permisos de permanencia definitiva aumentaron de 48 a 238 casos, entre 2013 y 2014 estos crecieron de 291 a 763 y posteriormente entre 2014 y 2015 se registró un crecimiento de 763 a 1.183 permisos de permanencia definitiva, de modo que esta población presenta un alto incremento reflejado en el sistema educativo, en el sistema laboral, en los servicios de salud, entre otros (Rojas, et al., 2019). Efectivamente, al correlacionar los indicadores expuestos por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) estos establecen que en 2015 los estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional de origen migrante representaban un 1 % de la población escolar primaria y secundaria, en cambio. actualmente el porcentaje de población migrante matriculada en educación primaria y secundaria según el MINEDUC (2018) representa un 3.2 % de la población escolar (matrícula preliminar a abril 2018).

En ese contexto, Barrios-Valenzuela y Palou-Julián (2014) hacen una revisión de la situación actual de los estudiantes migrantes en Chile. Analizan la integración de estos estudiantes migrantes en el sistema escolar y señalan algunos de los elementos que favorecen y/o dificultan el ingreso al sistema educativo, de los cuales podemos nombrar: a) el conocimiento y el dominio del idioma oral y escrito al ser considerado como una barrera, que puede verse diferenciada según el país desde el cual se emigre, b) la edad de incorporación al sistema educativo, ya que por un lado, puede ser un beneficio si este ocurre en las primeras etapas escolares o bien puede ser una dificultad si se ingresa a la educación de manera tardía. Asimismo, la diferencia curricular se transformará en una barrera importante pues la brecha entre un país y otro puede ser enorme para quienes ingresan al sistema educativo, puesto que se pueden generar futuros problemas pedagógicos. La familia es un agente esencial en la integración del estudiante migrante al convertirse en el primer agente socializador y educador. Del mismo modo, la formación del profesorado es un factor fundamental en la educación intercultural y la integración, sin embargo, este puede transformarse en una debilidad, ya que no siempre los profesores cuentan con la preparación académica necesaria para asumir adecuadamente este desafío (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014).

Si bien, en las dos últimas décadas el conocimiento del idioma no fue un inconveniente para incorporar a los estudiantes migrantes por existir minoría de personas que no manejaran el castellano, hoy es un problema que se debe trabajar. A pesar de que cada vez existen más organizaciones que promueven clases de idioma, es una barrera que se debe considerar por las dificultades que pueden ocasionar. Ramis-Salas (2015) señala que los niños y niñas migrantes tienen dos fuentes culturales: la propia (considerada la de origen) y la local, al evidenciar una especie de bilingüismo cultural, al ocasionar dificultades en lograr un equilibrio en la propia identidad al deber adquirir una segunda lengua o al deber adaptarse a una segunda cultura. Sumado a lo anterior, Barrios-Valenzuela y Palou-Julían (2014) plantean que existen tres maneras para la integración del alumnado migrante, como son: los protocolos de acogida, aprendizaje del idioma del país de acogida y establecer mediadores interculturales. En la misma línea, la UNESCO (2003) establece tres principios básicos que se deben utilizar en los contextos multilingües, como son: apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación, fomenta la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos y reconocer la diversidad lingüística como un componente esencial de la educación.

Ciertamente “la migración, en particular si no está adecuadamente gestionada, puede traducirse en condiciones de exclusión y vulnerabilidad para quienes se trasladan y para sus comunidades de acogida” (OIM, 2015, p. 118). Por lo tanto, queda en evidencia la importancia de mejorar el proceso de migración, así como también el proceso de residencia para que las comunidades educativas actuales en nuestro país sean inclusivas, en concordancia con el derecho a una educación para todos. Por consiguiente, en relación con las necesidades de la población migrante y con respecto a las mejoras que se deben realizar para proporcionar un derecho a una educación para todos y por ende lograr comunidades más inclusivas, es que será necesario que la participación de todas las personas sea considerada como un proceso esencial al hablar de inclusión (Blanco, 2006). Adicionalmente, resulta relevante lo que plantean Rojas, Haya y Lázaro-Visa (2012), para lograr la participación de todos (as) los estudiantes, no solo será necesario que estos se transformen en sujetos activos dentro de las comunidades educativas para lograr experiencias genuinas de participación, sino también es esencial el significado que ellos y ellas atribuyen según cómo viven los procesos de participación y como cada una de estas acciones mejoran la colaboración entre los distintos agentes educativos.

En síntesis, resulta de suma importancia comprender ¿Cuáles son los significados que los y las estudiantes les atribuyen a los procesos de participación como parte del derecho a la educación en una escuela con alta matrícula de estudiantes migrantes?

3. MARCO TEÓRICO.

El presente apartado se estructura en torno a tres ejes. En el primer eje se aborda el concepto de participación y los niveles que conlleva. Luego, se brinda una aproximación una experiencia de niños/as como reporteros infantiles. En el segundo eje, se incorpora la voz de los estudiantes en la investigación sobre participación e inclusión. En el tercer eje, se desarrolla el concepto construcción de significados a partir de las experiencias desde el aporte de la psicología.

3.1. Participación.

La participación desde una perspectiva de derechos humanos es vista como práctica esencial para lograr tanto la integridad humana como las diferentes interacciones sociales positivas que existan en la comunidad, asimismo al considerar la participación como parte del derecho a la educación, lo más importante es establecer que involucrarse activa y libremente, así como también al contribuir con las distintas capacidades y/o habilidades de cada actor se producirán mayores conocimientos y valores propios del grupo, que a su vez generan identidad por la comunidad en que se participa (Soto, 2016).

De manera similar, para los estudiantes la participación se evidencia a través del acceso a distintas actividades sociales dentro de la comunidad, los y las jóvenes fortalecen su autoconcepto, su nivel social se ve beneficiado en las relaciones con sus compañeros (as), 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 del cual, se tomarán en cuenta sus perspectivas, acciones, opiniones y/o 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).

Por otra parte, la participación es entendida según el Comité de los Derechos del Niño (CDN) como un derecho, es visto como una necesidad psicosocial que impacta en el desarrollo emocional e intelectual de la población infanto-juvenil, transformándose en un factor protector frente a vulneraciones de derecho. Asimismo, los artículos números 12, 13, 14, 15, 17 de la CDN tienen que ver directamente 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, recibir informaciones e ideas de todo tipo, junto con el derecho a ser escuchado en cada proceso que les afecte. Conjuntamente estos derechos buscan la libertad de pensamiento, de conciencia o religión, en efecto el niño y la niña

podrán tener acceso al material que tenga por objetivo promover el bienestar social, espiritual y moral, en su salud física y mental. 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 (a) niño (a), 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. Así pues, 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 efecto, el mejorar la participación con los estudiantes incluye que las relaciones sean simétricas, en particular basadas en el diálogo y la comunicación, con el fin de producir procesos escolares más constructivos. Ahora bien, la participación infantil estará condicionada por distintos factores, como es: en primer lugar, la significación de los profesores acerca de la participación, las que a su vez estarán influidas por las prácticas docentes. En segundo lugar, dependerá de las oportunidades que el profesor da para que los estudiantes se puedan involucrar de manera activa en sus procesos formativos (Prieto, 2005). Brevemente, todo lo anterior indica qué, para mejorar los procesos de inclusión y participación, debe existir la reciprocidad simétrica con los estudiantes, para así lograr la emancipación de estos, siempre que las prácticas de los profesores generen que los estudiantes logren involucrarse activamente en sus procesos escolares.

En vista de lo anterior, existen niveles los que Hart (1993) agrupa en una escalera de participación donde los tres primeros peldaños de la escalera representan la no participación de los niños: se inicia con el nivel más bajo de *manipulación*, donde se solicita a los niños una tarea, como, por ejemplo, un dibujo y finalmente los adultos se quedan con esta información sintetizando las ideas obtenidas y dándolas a conocer como parte de ellos, sin compartir este análisis con los niños. En el segundo nivel se encuentra el nivel de la *decoración*, por ejemplo: los niños utilizan poleras o gorros de alguna causa o campaña donde ellos no tienen ninguna noción del porqué y para que, siendo agentes invisibles de la institución, así que, se anulan los niños y niñas como ejecutores de causa. En el tercer nivel de no participación se encuentra *el término de simbolismo* acá los niños y niñas logran expresarse, pero sin tener ninguna incidencia en el tema o sin poder formular sus propias opiniones. Sin embargo, por el contrario, existen cuatro niveles más que proponen una participación genuina de los jóvenes. Así es como, en cuarto lugar, se encuentra el nivel *asignado; pero informado*, acá los niños y niñas comprenden las intenciones del proyecto, saben quién, y por qué se toman las decisiones

de las cuales participan, es decir, ellos tienen un papel significativo en el proyecto, por ejemplo: ellos (as) se ofrecen como voluntarios (as) después de conocer el propósito del proyecto. En el quinto nivel los niños se encuentran *consultados e informados* aquí “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). Al llegar al sexto nivel de la escalera de participación propuesta por Hart (1993) *los proyectos son iniciados por los adultos, las decisiones son compartidas con los niños*. En el penúltimo nivel, los proyectos son *iniciados y dirigidos por los niños*. El último nivel de la escalera de participación es cuando los *proyectos son iniciados por los niños, las decisiones son compartidas con los adultos*, es decir, este es el máximo nivel de participación infantil (Hart, 1993).

Adicionalmente, Christensen y Prout (2002) distinguen cuatro perspectivas en la investigación con niños las cuales también van desde cero o nula participación a un máximo nivel de participación. La primera perspectiva, señala al *niño como objeto de investigación* al utilizar una metodología observacional que evita la participación infantil. Por otra parte, la segunda perspectiva sitúa al *niño como sujeto* al tomar en cuenta principalmente su nivel madurativo, la capacidad cognitiva y competencias que el investigador percibe del niño. Por consiguiente, tanto la tercera perspectiva: *el niño como actor social* y la cuarta perspectiva: *el niño como participante y coinvestigador* incentivan al niño en la investigación a que se convierta en un agente social, que debe ser escuchado en los temas que le afectan y que su opinión será tomada en cuenta (Castro, Ezquerro y Argos, 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 profesores (Rojas, et al., 2012).

De igual modo, un ejemplo que da cuenta de la aproximación de los niveles de participación son las experiencias en las que los estudiantes se convierten en reporteros infantiles. La tarea de los alumnos es informar sobre como es el desarrollo en sus pueblos, escribir sobre sus hogares, así como también del proceso de desarrollo o falta de éste en sus aldeas o también sobre su comprensión del mundo que los rodea o sus sueños. En relación con este punto, se destaca el trabajo realizado por Acharya (2010) con el proyecto *Child Reporters* en 2004 elaborado en Koratup específicamente en el Estado de Orissa en India y que tuvo como propósito, entrenar las habilidades básicas para lograr que un grupo de niños y niñas de cinco diferentes escuelas, con heterogéneos entornos y habilidades, presentaran las noticias. En particular, a través de talleres o momentos de reflexión y/o discusión, se inspiró el pensamiento crítico de los niños y niñas, recapitulando todo lo anterior en un boletín donde se escogieron las mejores escrituras. Todo lo anterior, generó un gran impacto tanto en los medios de comunicación como en el ministerio de educación, el gobierno y por supuesto, en los propios niños y niñas, que recibieron el respaldo por parte de las autoridades, mejoraron sus propias habilidades. En definitiva, el proyecto *Child Reporters* “proporciona una manera para que los niños sean

participantes activos en el desarrollo de sus comunidades” (Acharya, 2010) al generar un aprendizaje sobre cómo enfrentar la participación infantil.

Por otra parte, como se expone en la tabla 1, Castro et al. (2011) ha recopilado las 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 el estatuto entre adultos y niños (as).

Tabla 1: Perspectivas de Investigación con niños.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN CON NIÑOS			
ELEMENTOS QUE ANALIZAR	El niño como objeto	El niño como sujeto	El niño como agente social y coinvestigador
LA PERSONA	Sujeto pasivo, incapaz de participar. Dependiente.	Sujeto activo condicionado por su desarrollo madurativo y su capacidad.	Sujeto activo y de derecho, autor de su propia vida.
NATURALEZA DEL PROBLEMA	La incapacidad del niño para detectar necesidades en su infancia.	La incapacidad para detectar necesidades en su infancia	El niño como experto en aquellos temas que le afectan.
LA META	Proteger la infancia.	Proteger la infancia. Esperar a la maduración del niño para ser tenido en cuenta.	Ejercitar los propios derechos. Ser tenido en cuenta con independencia del criterio edad.
ROL DEL INVESTIGADOR	Investigador principal.	Investigador principal.	Coinvestigador.

TOMA DE DECISIONES	Adulto	Adulto	Compartidas adulto-niño.
TÉCNICAS UTILIZADAS	Observación	Observación. Entrevista.	Técnicas participativas.
VALORES Y CREENCIAS	Paternalismo. Seguridad.	Paternalismo. Maduración.	Interdependencia.

Fuente: Castro et al. (2011).

Como se observó en la tabla 1, ciertamente al lograr instalar al niño (a) como sujeto activo y de derecho, como autor de su propia vida ya que será un experto en los temas que le afectan, así pues, tomará un rol de coinvestigador al romper el desequilibrio de poder existente entre el adulto y el niño (a). Además, al incorporar a los niños en las investigaciones se crea una nueva concepción de la infancia amparado en el CDN al darle la posibilidad a ellos de ser escuchados (Castro et al., 2011). Por tanto, las decisiones serán tomadas de manera compartida entre niño - adulto, además de ser esencial utilizar técnicas participativas que ayuden a recoger la voz de la infancia de manera creativa e innovadora al involucrarlos en este proceso de las investigaciones educativas (Susinos, 2009; Rojas et al., 2012). Por consiguiente, queda en evidencia la importancia de lograr la interdependencia entre todos los actores para así compartir las creencias y los valores que se tengan en común, en otras palabras “los niños son ciudadanos de pleno derecho en 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 las demandas de la infancia haciendo participe de manera activa a cada de los participantes.

3.2. La voz de los estudiantes en la investigación sobre participación e inclusión.

El proceso de inclusión busca 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 & Miles (2009) se centran en los estudiantes en riesgo de exclusión, marginación o que presenten un bajo rendimiento, con el propósito de hacer partícipes a todos los estudiantes. Actualmente, al tratar

de mejorar los procesos de participación en el ámbito educativo, es que se ha incrementado el interés de escuchar la voz de los estudiantes, es así que 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) en resumidas cuentas se va a mejorar la participación de todos los estudiantes. Razón por la cual, resulta relevante dar a conocer que las experiencias que contemplan dar voz a los niños y niñas favorecerán una transformación del uso y prioridad de los espacios, de manera que puedan ser consultados por ejemplo en los procesos de enseñanza - aprendizaje, así como también en el uso de las reglas que tengan las instituciones. En efecto, dar voz a los estudiantes conlleva el defender que no son objetos pasivos en las estructuras sociales, en temas políticos o económicos, sino que serán constructores activos de sus propias vidas (Sosensky, 2016). Más aún, se asume un cambio en el proceso de los niños, al aumentar la capacidad de tomar decisiones y el nivel de protagonismo. (Rojas, et al., 2012).

De manera contraria, el fenómeno del abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables, niños ignorados por sus diferencias (etnia, origen social y género, entre otros) incluyendo además los que no logran adaptarse o insertarse a la sociedad serán considerados como parte de la exclusión educativa (Moriña, 2010). Razón por la cual, dentro del movimiento de la voz del alumnado, se debe reconocer el enfoque de <<comunidad democrática>> acuñado por Fielding el cual indica que existe un compromiso con la participación igualitaria, por lo tanto, se debe tener presente en las relaciones entre los distintos actores el reflexionar sobre los aspectos educativos que afectan a todos los estudiantes, debiendo incluir a todas las minorías o los silenciados dentro de la escuela (Rojas et al., 2012). Así pues, el utilizar el movimiento de la voz de los estudiantes, en pocas palabras será un aporte para superar las dificultades sociales, curriculares y metodológicas sufridas en las aulas ordinarias (Moriña, 2010).

De manera similar, con el propósito de que las voces de los distintos agentes participen en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, es que se debe tomar en cuenta la <<pluralidad de voces>>. En otras palabras, la pluralidad de voces indica que en particular estos agentes: padres, profesores y personal administrativo, serán considerados como un elemento central del éxito educativo, en especial con personas migrantes y minorías culturales al utilizar las comunidades de aprendizaje (Ramis – Salas, 2015). Así pues, lo más importante es que en conjunto con incorporar la pluralidad de voces al proceso de participación, se incorporen espacios de diálogo y debate que promuevan la participación de familias, con el fin de aumentar el sentimiento de pertenencia y que así el impacto que tengan las expectativas y el compromiso de los estudiantes del resto de la comunidad sean positivos al lograr que los estudiantes se sientan escuchados y que por tanto mejoren su rendimiento escolar (Ramis – Salas, 2015). Dentro de la misma línea, en vista de mejorar la inclusión social es que Valls, Soler y Flecha (2008) también señalan el aporte que serían las

comunidades de aprendizaje, al permitir espacios de participación para todos los actores: alumnos migrantes, padres, madres, profesores, los cuales ayudan a mejorar el desafío del fracaso escolar.

Finalmente, al recoger los hechos más relevantes “la voz de los niños se escuchará en la escuela porque es incuestionable que tienen este derecho y porque abren una ventana al cambio en el tipo de relaciones que se pueden establecer dentro de la escuela” (Rojas et al., 2012, p.88).

3.3. Construcción de significados a partir de la experiencia: una aproximación psicológica.

En relación con el apartado anterior, la participación es vista desde el enfoque de los derechos humanos como una práctica esencial para lograr la dignidad y las diferentes interacciones sociales en la comunidad. Así es como, con el fin de mejorar los procesos de participación es necesario escuchar la voz de los estudiantes, de ahí que, “la comunicación se convierte en un proceso que <<da poder>> al alumnado y lo reconoce como agente de cambio, capaz de participar colaborativamente en la mejora de la escuela” (Rojas et al., 2012, p. 90). Asimismo, al generar oportunidades para que los estudiantes se transformen en agentes activos y sean tomadas en cuenta sus perspectivas y opiniones, será necesario entender como las personas construyen significados a partir de las experiencias que les ocurren. De igual manera, la construcción de significado es para la psicología el objeto central de estudio, puesto que la realidad es construida socialmente por medio de la elaboración de significados de la propia existencia o atribuidos a ciertos acontecimientos u objetos (Bruner, 2004; Soto, 2016).

Para entender tanto la elaboración, la transacción y el origen de los significados será necesario revisar cómo se entiende al ser humano y como este a su vez construye significado. De modo que, Vygotsky con el propósito de comprender al hombre, plantea el enfoque histórico-cultural, asume la existencia de un mundo interno que cada persona construye a partir de internalizar el mundo externo, de esta manera, cualquier individuo incorpora en su personalidad patrones de conducta prevalecientes en la sociedad, para alcanzar la autorregulación. Del mismo modo, los signos para Vygotsky son un tema central para entender el significado; así es como las personas se apropian de ellos a través de la cultura, al permitir “entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo” (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañon, 2010, p. 41) más aún, los significados y las palabras evolucionan con el tiempo al igual que se desarrollan los niños y sus pensamientos. Adicionalmente, Bruner (2004) por su parte, plantea que existe en el ser humano una predisposición primitiva para organizar las experiencias en forma narrativa a su vez, la cultura da nuevas herramientas narrativas que ayudan a contar e interpretar las diversas construcciones de la realidad, ya que la construcción de significado domina gran parte de la vida en una cultura. En la misma línea, Gergen comprende instala al ser humano desde el construccionismo, en que la intención son las interpretaciones que realiza el

sujeto, ya que estas a su vez, indicarán las relaciones que ha establecido el individuo a lo largo de su existencia (Arcila et al., 2010). En otras palabras, Vygotsky, Bruner y Gergen comparten que los significados son algo puramente humano, además entienden al “sujeto como un ser activo que inmerso en la cultura construye, deconstruye y coconstruye los significados y que el medio por el cual se logra esta transformación es el lenguaje” (Arcila et al., 2010, p. 45).

Por otra parte, con el propósito de entender cómo los significados se insertan en las transacciones entre las personas dentro de una cultura, es preciso conocer la biología de los significados, y en este sentido, Bruner (2004) plantea tres fases: en primer lugar, se concibe que, el niño requiere interacción con los adultos para adquirir el lenguaje y así mismo, en una segunda etapa se indica que existen habilidades comunicacionales como, la adopción de turnos y el intercambio mutuo que son estables, las cuales al adquirir el habla se incorporan como parte del lenguaje, por lo que en la última fase será necesario que el niño capte primero de manera prelingüística el significado de lo que quiere decir, ya que al comprender el contexto en el que suceden las situaciones logrará el significado del lenguaje. De igual modo, para lograr captar el contexto y por ende entender el significado de las situaciones, es que será necesario aprender de manera instrumental estas conductas, ser practicadas y modeladas para desarrollar este proceso por completo (Bruner, 2004). En suma, el desarrollo de la mente humana o de las teorías que la subyacen, se deben entender desde el contexto sociocultural de cada persona y que, por consiguiente, si no existe negociación en la interacción social, difícilmente en el contexto sociocultural podrá existir una transacción interpersonal (Soto, 2016; Wenger, 2002). En resumidas cuentas, al existir participación infantil, se producirán intercambios entre uno y más niños o con un adulto que ayude como mediador en una comunidad, así después de todo será el motor del desarrollo humano.

Efectivamente, las personas elaboramos significados de las experiencias de manera narrativa, por un lado, al oír historias o acontecimientos y, por otro parte, al elaborar nosotros mismos esas historias y los relatos que nos constituyen. Asimismo, Bruner (2004) establece que se deben tener cuatro constituyentes gramaticales para que se realice de manera eficaz este proceso, como son: en primer lugar, la agentividad explicada como la acción dirigida a metas específicas controladas por un agente, en segundo lugar, necesita que tanto los hechos o acontecimientos estén en orden secuencial. En tercer lugar, las narraciones requieren de cierta sensibilidad para lo que es canónico, así es como las narraciones se construyen solo cuando las creencias constitutivas se violan a esta canonicidad a través de las interacciones humanas, pues solo con acontecimientos no canónicos se desencadenarán las narraciones. En último lugar, la narración, necesita de un interlocutor, es decir, alguien que cuente lo sucedido (Bruner, 2004).

Por lo tanto, en este proceso de narrar historias, el niño al convertirse en narrador desarrolla su perspectiva respecto a los hechos, al estar compuesto por la acción y la consciencia, como un

<<paisaje dual>>, ya que tendrá presente como sucedieron los hechos y las acciones en el contexto, así como también la perspectiva subjetiva, además de las ideas e intenciones del narrador (Bruner, 2004; Soto, 2016). De esta manera, para explorar e investigar los significados que los niños le atribuyen a sus experiencias tenemos que activar su conocimiento narrativo. Mediante sus relatos podemos saber quién es el agente que actúa, qué propósitos o intenciones presiden su actividad en el mundo, qué medios utilizan para alcanzarlos y cual es el escenario en el que se desarrolla la acción (Bruner, 2004).

Para terminar, según Soto (2016) “los relatos consiguen captar la experiencia de participación al incluir los estados mentales de los implicados, las acciones, interacciones e instrumentos que configuran las actividades organizadas y cooperativas, el escenario sociocultural y hasta la secuenciación temporal”.

4. OBJETIVOS.

4.1. Objetivo General.

Comprender los significados que los estudiantes de segundo ciclo básico, de una escuela con alta matrícula de migrantes, elaboran sobre sus experiencias de participación en el contexto escolar.

4.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las experiencias escolares significativas, que elaboran los estudiantes de segundo ciclo básico sobre una experiencia de investigación participativa, en una escuela con alta matrícula de estudiantes migrantes.
- 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 con alta matrícula de estudiantes migrantes.

5. MARCO METODOLÓGICO.

5.1. Diseño Metodológico y Enfoque de Investigación.

El diseño del estudio es de investigación acción, el que, según Montero y León (2002) es un "estudio de un contexto social donde mediante un proceso de pasos sucesivos en espiral se 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) el cual se centra en los niños, niñas y jóvenes.

El enfoque del estudio es cualitativo, pues se orienta a analizar los casos concretos en un momento y lugar específico, a partir de las experiencias y actividades de las personas 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 estudio es exploratorio y descriptivo, pues su intención fue describir/analizar los significados que los estudiantes le atribuyen a los procesos de participación de reporteros infantiles en el contexto escolar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

5.2. Participantes.

Se optó por una muestra intencionada compuesta por 30 estudiantes de educación básica: de cuarto a octavo básico (cuyas edades van de los 9 a 14 años). Este estudio buscó transformar a los niños, niñas y adolescentes de una escuela en coinvestigadores y para ello, se consideró que los participantes contarán con habilidades que les permitieran desarrollar actividades propias de un diario escolar, tales como tomar fotografías, elaborar notas, entrevistar a niños y adultos, transcribir entrevistas y elaborar opiniones críticas.

El grupo participante estuvo compuesto por estudiantes chilenos y extranjeros para favorecer un intercambio de perspectivas respecto a la situación de migración e interculturalidad. De acuerdo con lo anterior, se trabajó con los participantes de origen chileno y migrante, que decidieron participar de manera voluntaria.

5.3. Técnicas y Procedimiento de producción de Información.

El proceso de producción de información se compuso de dos grandes etapas: en primer lugar, se realiza un taller extraprogramático para lograr un enfoque de niños como coinvestigadores y en segundo lugar la creación de un diario escolar que posteriormente se realizaría entrega a la comunidad educativa.

Preparación y desarrollo del taller.

Se elaboró un afiche para invitar a los estudiantes del establecimiento a participar de manera voluntaria a un taller extraprogramático para la formación de los niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores. Con este propósito, se les propuso tomar un papel activo dentro de la comunidad educativa al convertirse en protagonistas de su propia historia.

En la tabla 2, se presenta la planificación realizada en el taller, las sesiones que contempló con sus respectivos objetivos, además del tema central y las actividades desarrolladas por los estudiantes.

Tabla 2: Planificación Taller Reporteros Infantiles.

Sesión	Objetivo	Tema	Actividades
1	Presentación Taller	¿Qué es ser reporteros infantiles?	Realización contrato de trabajo. Lluvia de ideas: ¿Qué es un diario escolar? Función del periodista o reportero infantil.
2	Desarrollo de habilidades sociales	Trabajo en equipo y habilidades sociales; escucha activa, empatía, asertividad y resolución conflictos.	Resumen noticia del día. Videos habilidades sociales: “Ratón en venta”, “el puente”, “El mundo en colores”. Reflexión: Importancia de las habilidades sociales.

3	Reforzar la estructura de la teoría periodística de manera teórico-práctica	¿Qué vamos a analizar? y ¿cómo lo haremos?	Resumen noticia del día. Estructura teoría periodística. Descripción de las funciones en un diario escolar con video alusivo: Diagramador, editor, reportero y fotógrafo. Sorteo roles. Reflexión de posibles investigaciones.
4	Formar como coinvestigadores	¿Qué es investigar?	Resumen noticia del día. Clase expositiva sobre investigación y sus funciones. Trabajo grupal de acuerdo a las funciones.
5	Preparación entrevistas	Apartados del Diario	Análisis lo sucedido en una noticia. Identificación de las principales figuras. División de las entrevistas que escogieron y preparación de preguntas. Utilización correcta de la cámara fotográfica y la grabadora.
6	Redacción fragmentos noticiosos	¿Cómo incorporar la opinión de la comunidad?	Redactar noticia de acuerdo con el enunciado elegido. Reflexión sobre apartados del diario. Redacción de encuestas de opinión a la comunidad.

7	Preparación partes del diario	Reuniones de pauta	Transcripción de entrevistas. Búsqueda de información. Selección de fotografías alusivas. Creación de encuestas de opinión. Aplicación de encuestas a la comunidad
8	Establecer los apartados del diario	Reuniones de pauta	Realización (primer grupo) de la entrevista a la empresa auspiciadora de la impresión del diario y la entrevista a la planta de revisión técnica. Creación (segundo grupo) de reportajes y análisis de los resultados de las encuestas.
9	Edición Diario	Reuniones de pauta	Transcripción de entrevistas Creación de reportajes. Selección de fotografías alusivas.
10	Reflexión del diario realizado	Reflexión sobre el taller.	Entrega de diplomas y reflexiones finales.

Fuente: Elaboración propia.

En una primera fase, se instruyó a los estudiantes que quisieron participar voluntariamente del taller de coinvestigadores, en 10 sesiones de trabajo con una duración de 2 horas pedagógicas cada una; se informaron las funciones que debían cumplir y las técnicas que debían utilizar tales como: sacar fotografías, hacer entrevistas, crear encuestas, ejercer habilidades de expresión y de escritura, entre otras. Así pues, los participantes expresaron su opinión, la cual permitió mostrar el grado de comprensión que tenían acerca de la realidad que viven en sus contextos escolares, esta información fue un punto de partida en el papel activo que ellos debían tener. Razón por la cual, lograron definir por

sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela, cuando se crean instancias de participación para toda la comunidad educativa, al formar parte de las actividades y decisiones que los afectan. En conjunto con lo anterior, se capacitó en cómo investigar, y como reconocer los beneficios personales y comunitarios que se pueden obtener de este proceso.

En el desarrollo del taller, uno de los primeros objetivos fue empoderar a los estudiantes con el rol activo que debían tomar como reporteros del establecimiento educacional, razón por la cual, como se observa en la tabla 2 en la planificación del taller de reporteros, se reflexionó sobre el ser un reportero, al igual que las funciones o las tareas que debían cumplir. A través de una lluvia de ideas realizada, se confeccionó un *contrato de trabajo*, que establecía la función de cada estudiante, así como también las reglas o acuerdos que debían cumplir para ser parte del taller, las que fueron co-creadas con los estudiantes. Dado que, para cumplir con el objetivo del taller era necesario que los niños y niñas pudieran trabajar en equipo es que se hicieron actividades de fortalecimiento de las habilidades sociales básicas; como empatía, asertividad, escucha activa y resolución de conflictos. De igual modo, se capacitó en las estructuras periodísticas, y se tomó la decisión, como taller, de seleccionar las personas a entrevistar, en primer lugar, se realizaron entrevistas en la feria científica de la escuela a los expositores que participaron en ella; geólogo, paleontólogo y astrónomo, en segundo lugar, con el propósito de realizar una reseña sobre la escuela que pertenece a una congregación religiosa, es que deciden entrevistar a la hermana que tiene más años dentro de la institución. Conjuntamente, se determinan qué lugares y situaciones se evaluarían, con la creación de las encuestas. De manera similar, se reflexionó sobre los eventos que cubriría el taller; como la feria científica, el día del profesor, el día de la interculturalidad, la fiesta de la primavera y cuáles serían las tareas por realizar para dar cobertura a las actividades.

Asimismo, con el propósito de dar cabida a las tareas dispuestas por los participantes del taller de coinvestigadores, se realizó en primera instancia, una capacitación sobre el uso de la grabadora, las cámaras fotográficas, el uso del computador (el manejo a nivel general de los estudiantes era básico) y de igual modo, se apoyó al supervisar la creación de preguntas para las entrevistas, procurando no interferir en el rol activo que ellos debían tener al generar las preguntas. En segundo lugar, se crearon las encuestas en función de las inquietudes y a la realidad vivida en el contexto escolar que los propios estudiantes decidieron, las cuales fueron: en primer lugar, sobre la comida que les daban en el comedor, de ahí que, frente a los resultados de esta encuesta los niños y niñas del taller deciden entrevistar a la encargada de la recepción y coordinación de alimentos JUNAEB dentro de la escuela con el propósito de indagar sobre el programa de alimentación. En segundo lugar, otra encuesta que se aplicó a la comunidad fue sobre el quiosco que se incorporó a inicio de año, en último lugar decidieron encuestar a los estudiantes de la escuela sobre los recreos entretenidos puestos en marcha durante el año. Por otra parte, con el propósito de solucionar la dificultad que se había observado sobre la impresión de los diarios, es que a través de las reflexiones grupales y de la revisión semanal de distintos diarios, es que

aparece la idea de buscar patrocinadores. Se gestiona la búsqueda de una empresa patrocinadora, la cual fue SGS Academy que es una empresa del grupo SGS en Chile, que contribuye de manera directa al cuidado del medioambiente con el correcto funcionamiento de las plantas de revisión técnica. Por lo tanto, los estudiantes deciden elaborar una sección especial relacionada con el medioambiente. Por un lado, los niños y niñas entrevistan al jefe de la planta de revisión técnica SGS Cerrillos sobre el trabajo que realizan, los beneficios de las plantas de revisión técnica y el proceso que esto conlleva. Por otra parte, entrevistan a la *Product Manager* Capacitación sobre la sustentabilidad y sobre el trabajo que realizan en SGS. Finalmente, para complementar la sección los estudiantes deciden indagar más sobre las acciones que realizaba la escuela para ayudar el medioambiente y la sustentabilidad, para ello, entrevistan a la coordinadora de Proyectos Ecológicos y además Profesora de Ciencias Naturales en el establecimiento quien estaba a cargo de todas las iniciativas en esta área.

Confección y entrega del Diario escolar a la Comunidad educativa

Durante la segunda fase, se confeccionó un diario escolar, que dio a conocer todas las investigaciones y/o entrevistas que ellos realizaron de temas de su interés, información relevante del semestre y las temáticas que quisieron investigar de la misma comunidad, donde fueron colocando en práctica los contenidos del taller. Para ello, debieron escoger entre las fotografías que habían tomado, además de decidir como grupo que otras secciones habría en el diario, al igual que distribuir toda la información para su impresión. En un último momento, como aparece en la tabla 2, los participantes del taller de coinvestigadores entregaron el diario escolar a la comunidad el último día de clases, como se observa en las siguientes ilustraciones.

Ilustración 1. Entrega del Diario Escolar a la comunidad



Ilustración 2. Entrega del Diario escolar a la comunidad.



Ilustración 3. Entrega del Diario escolar a la comunidad.



Ilustración 4. Entrega del Diario escolar a la comunidad.



Ilustración 5. Entrega del Diario escolar a la comunidad.



Ilustración 6. Entrega del Diario escolar a la comunidad.



De igual manera, en el anexo 2 se encuentra la portada del diario escolar creado por los niños y niñas del taller de coinvestigadores.

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 sobre la experiencia de participación en el taller de coinvestigadores. Para ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, con el fin de recoger la perspectiva de los estudiantes. Se trabajó con la técnica de fotoelicitación, mediante 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, con el propósito de propiciar, indagar y reflexionar sobre sus experiencias de participación en este proceso (Harper, 2002). Adicionalmente, se realizaron preguntas que ayudarán a la reflexión para recoger las experiencias de los estudiantes en el taller extraprogramático y en su formación como coinvestigadores.

Fotoelicitación.

Se dividió a los estudiantes en tres grupos focales, un grupo conformado por 9 estudiantes de cuarto básico; un segundo grupo de 8 estudiantes de quinto básico; y un tercer grupo compuesto por 5 estudiantes de sexto básico. Cabe señalar que la distribución fue realizada por motivos prácticos, teniendo en cuenta la división 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 temas administrativos (niños ausentes, en pruebas recuperativas, padres que no asistieron a firmar consentimiento) no participaron todos en el proceso de producción de información. Se proyectaron fotografías que ellos mismos habían tomado durante el proceso del taller y posteriormente para activar su memoria se reflexiona en conjunto entorno a tres preguntas que aparecen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Preguntas guías de sesión de fotoelicitación

Preguntas guías

Instrucción: Reflexionemos sobre las imágenes a continuación:

- ¿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.

A continuación de haber recordado los momentos vividos en el taller de coinvestigadores, se invitó a los participantes a responder las siguientes preguntas que aparecen en el Cuadro 2, las que ayudaron a reflexionar y a recoger las experiencias que ellos habían tenido en el taller.

Cuadro 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.*

5.4. Procedimiento de Análisis de datos.

El análisis de datos proveniente de las entrevistas grupales se realizó a través de un análisis de contenido, donde se transcribieron los audios de las entrevistas como documentos separados. Posteriormente, para organizar la información recopilada de las entrevistas grupales y para el proceso de análisis de datos, se utilizó el *software* Atlas.ti (Albornoz, Silva, López, 2015). Este análisis se inició con la identificación de temas y palabras claves para lograr la codificación de datos, buscando ordenar, manipular y seleccionar los segmentos más significativos del material recolectado durante la investigación (Coffey y Atkinson, 2005). Para ello, se utilizó como marco de referencia el primer objetivo de investigación que apunta a identificar las experiencias de participación de los estudiantes. De igual modo, para dar respuesta al segundo objetivo de investigación se utilizó como marco referencial el contenido de los artículos de la convención de los derechos del niño, para la codificación de las entrevistas.

En vista de lo anterior, la primera fase fue la codificación abierta la cual se realizó con las transcripciones de las entrevistas en el *software*, se revisaron los documentos en busca de citas que aludieron a elementos comunes de las experiencias que los estudiantes habían tenido en el taller.

Posteriormente, en una segunda fase, se seleccionaron las citas comunes y se armaron agrupaciones que respondieron a la pregunta de investigación, para luego asignarles un *código en vivo*, el cual se conformó por una oración que expresará la idea principal del fragmento en palabras de los estudiantes. Para finalizar, con las agrupaciones de *códigos en vivo* que se habían organizado, se les asignó una categoría que respondió a los objetivos de investigación. Para ello, se crearon categorías que dieran cuenta de las experiencias que habían tenido los estudiantes en el taller de coinvestigadores. Se crearon tres categorías: experiencias de aprendizajes logrados, experiencias subjetivas durante el proceso y experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social.

5.5. Consideraciones éticas.

Para llevar a cabo el estudio en el establecimiento educacional, primero se realizó una reunión con el equipo directivo de la escuela seleccionada, con el propósito de informar sobre los objetivos de la investigación, dar cuenta de la información que puede ser aportada a partir del estudio, además de solicitar autorización a través de una carta consentimiento para aceptar voluntariamente la ejecución de dicho estudio en sus dependencias y con sus estudiantes.

Posteriormente, se les invitó a los estudiantes a participar de la investigación, se informó de los objetivos y del proceso del taller, además de resolver dudas acerca de las actividades a realizar en el taller, quienes voluntariamente decidieron participar firmaron una carta de asentimiento, aceptando todo el proceso. Finalmente, se habló con los padres y apoderados de los estudiantes participantes, sobre los propósitos del taller con el fin de que ellos también dieran su consentimiento voluntario para que sus hijos fueran parte de la investigación; se expresaron los objetivos a perseguir y se explicaron que los datos de los estudiantes se mantendrán en confidencialidad y solo se utilizarán para fines del estudio.

6. RESULTADOS.

En esta sección se expone los resultados elaborados de acuerdo con el análisis de los datos, en este análisis se sintetizan las narraciones de los estudiantes en 12 códigos en vivo los que están organizados en tres categorías, que apuntan a responder los objetivos de investigación. En el primero, se identifican las experiencias de participación que los estudiantes obtuvieron en el taller de coinvestigadores, desde la perspectiva de los propios participantes. En segundo objetivo, se analiza el ejercicio del derecho a la participación en la experiencia de investigación participativa desde la mirada de propios participantes.

6.1. Experiencias de participación en el taller de coinvestigadores.

Para dar cumplimiento al primer objetivo de esta investigación, en este apartado se dan a conocer las experiencias de participación que los estudiantes identificaron al momento de analizar las narraciones dadas por los niños y niñas en el taller de coinvestigadores. De ello resulta necesario, establecer la agrupación de las experiencias de participación de los estudiantes en 3 categorías. Estas experiencias fueron clasificadas: a) Experiencias de aprendizajes logrados, b) Experiencias subjetivas durante el proceso y c) Experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social.

6.1.1. Experiencias de aprendizajes logrados.

Los participantes de la investigación describieron distintas experiencias en las cuales valoraron el resultado de aprendizajes logrados en el proceso del taller de coinvestigadores. Las actividades fueron realizadas en grupo y al azar para favorecer el trabajo en equipo, la diversidad de los participantes y, que todos los estudiantes participaran en lograr los objetivos dados. Dentro de la categoría de “experiencias de aprendizajes logrados” se encuentra:

Aprendí a hacer entrevistas: Este código en vivo refleja el significado de los estudiantes tanto para enmarcar el aprendizaje que ellos tuvieron en las actividades del taller como también para señalar las cosas que más les gustó hacer, ya que, ellos indican que al momento de hacer las entrevistas tuvieron que investigar sobre las personas o las situaciones ocurridas, crear las preguntas necesarias para indagar sobre las temáticas a investigar, transcribir las entrevistas, esto último, por un lado fue señalado como un aprendizaje y, por otro lado, también fue parte de las actividades que ellos manifiestan que tuvieron mayor dificultad al realizar el taller, ciertamente, por el poco manejo tecnológico que los niños y niñas manifestaron al utilizar Microsoft Office, principalmente Word y PowerPoint. Un ejemplo de este código es la respuesta:

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).

Ilustración 8. Entrevista día de la interculturalidad.



Aprendí a sacar fotos: En las narraciones de los estudiantes este *código en vivo* está descrito no solo como el aprender a sacar fotografías, sino más bien el aprender a fotografiar lo que era importante para el objetivo que tenían dentro del taller. De igual manera, fue valorado como una de las actividades que más les gustó hacer durante el taller. Por ejemplo, una de las respuestas que refleja este *código en vivo* es:

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)

Ilustración 9. Imagen tomada del día de la interculturalidad.



Aprendí a tener confianza: Este código en vivo se sintetiza a través de 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, este código se 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 varias veces. La siguiente narración es una respuesta que contempla todo lo expuesto en este código:

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)

Ilustración 10. Entrevista realizada en la Feria Científica.



Aprendí con mis compañeros: Este código en vivo sintetiza las opiniones que los estudiantes dieron 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 estas 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, al indicar que esto ayudó a lograr los objetivos del taller. Un ejemplo de este conjunto de narraciones es la respuesta a:

*¿Qué fue lo que más les gustó del taller? Convivir con mis compañeros y aprender de ellos.
(Quinto básico, participante 3, chilena)*

Ilustración 11. Imagen tomada mientras se visitó la planta de revisión técnica.



6.1.2. Experiencias subjetivas durante el proceso.

En esta categoría se agrupan los distintos sentimientos y/o emociones internas que los niños y niñas del taller experimentaron como resultado de los aprendizajes logrados en su propio proceso en el taller de coinvestigadores, entendiéndose como una manera de sentir o de pensar propia de cada estudiante. Estos códigos se observaron tanto en las preguntas que indagaban sobre qué fue lo que más les gustó, como también en las preguntas de qué fue lo más difícil de hacer en el taller, de igual manera fue observado en la pregunta de qué aprendieron en el taller. De manera que, esta categoría agrupa cómo fue vivido cada proceso realizado en el taller por parte de los mismos estudiantes. Dentro de esta categoría de “experiencias subjetivas durante el proceso” se encuentra:

Aprendí a tener confianza: Este código en vivo también está dentro de la categoría, porque en las narraciones del “aprendí a tener confianza” está inmerso el sentir de los propios participantes, de ahí

que esté código tiene una relación directa con el sentir que les provoca a los niños y niñas realizar las actividades del taller de coinvestigadores.

Me sentí súper apoyado en el taller y como que estábamos todos juntos. (Sexto básico, participante 1, chileno)

Ilustración 12. Entrevista a la encargada del Plan de Multiculturalidad.



Me esforcé para hacerlo bien: Este código en vivo sintetiza las narraciones de los niños y niñas, que dan cuenta en su discurso un sentimiento de motivación al logro al momento de hacer una actividad o al momento que una tarea fuera nueva para ellos o que tuviera mayor dificultad. Se desprende de estas narraciones, que los participantes hicieron un esfuerzo por las actividades que les tocó realizar funcionarán bien. El siguiente fragmento es una respuesta que refleja todo lo expuesto en este código:

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)

Perdí la vergüenza frente a otros: Mediante este extracto de las narraciones de los estudiantes se pudo observar un empoderamiento de parte de los niños y niñas al momento de tener que hacer ciertas tareas para el taller de coinvestigadores, dando paso también a considerar las narraciones que señalaron el perder o superar el miedo a hacer una actividad, así como también indican que al participar del taller se dieron cuenta de que la vergüenza no los ayudaba.

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)

Ilustración 15. Entrevista a un Geólogo en la Feria Científica.



Pude dar mi opinión: Este código en vivo sintetizó todas aquellas narraciones valoradas por los niños y niñas al poder expresar lo que piensan acerca de una situación puntual o al sentirse escuchados; concepto que está presente en el derecho a la “participación”. Un ejemplo de ello fue la respuesta recibida.

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)

Ilustración 16. Imagen de la aplicación de las encuestas a la comunidad.



Sentí que aporté: El conjunto de narraciones de los participantes se agrupó en torno a un *código en vivo* que da cuenta sobre el que los niños y niñas sintieron que contribuyeron a que algo fuera posible. Al revisar los comentarios este *sentí que aporté*, se entiende desde el hacer algo para el taller de coinvestigadores. Así mismo, las narraciones no señalan solo una forma de contribuir, sino más bien contempla que se puede aportar de diferentes formas, como, 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 solo con el hecho de participar 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)

Ilustración 17. Imagen con el encargado de la planta de revisión técnica.



6.1.3. Experiencias de ampliación de su perspectiva del mundo social.

En esta categoría se agrupan las distintas experiencias que los niños y niñas experimentaron en el taller al darse cuenta de que conocieron a otras personas de la comunidad, que tuvieron que investigar sobre las personas para poder entrevistar, lo que, a su vez, los hacía conocer aún más sobre las personas. Adicionalmente entendieron que sucedían cosas en su comunidad que ellos muchas veces no sabían, al igual que algunos participantes entendieron que las personas tienen distintas opiniones. Así mismo, en las narraciones también se evidencian la importancia y el cambio de perspectiva de los estudiantes al pasar tiempo con sus compañeros o convivir con ellos. Dentro de esta categoría se encuentra:

Aprendí con mis compañeros: Este código en vivo pertenece a esta categoría porque implícitamente al convivir con un otro semanalmente en un taller, escuchando diversas opiniones, creencias o formas de resolver conflictos, los estudiantes ampliarán la visión que tienen del mundo social, al lograrse dar cuenta de que hay mucho más de lo que ellos piensan. Un ejemplo de este conjunto de narraciones es la siguiente respuesta:

*Yo aprendí a participar y a convivir con las demás personas que no conocía del taller.
(Quinto básico, participante 2, chileno)*

Ilustración 18. Imagen del proceso de aprendizaje de la planta de revisión técnica.



Conocí más de mi comunidad: Esta agrupación de códigos en vivo, se puede observar que los estudiantes, a través del taller de coinvestigadores, pudieron ampliar su mirada a la comunidad en la que están insertos, al igual que conocer nuevas perspectivas u opiniones. Así como también, el darse cuenta de que, para poder hablar de una persona era necesario haber buscado e indagado sobre las temáticas a investigar. Un ejemplo de este código es la respuesta a esta pregunta:

¿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)

Ilustración 19. Entrevista a la hermana subdirectora sobre la comunidad.



Entendí que las personas tienen diversas opiniones: Este código en vivo, agrupa todas las narraciones de los estudiantes sobre el darse cuenta de que las personas pueden opinar sobre algo de manera positiva o negativa, al igual que pueden opinar sobre las cosas que les gustan, además de indicar que no todas las personas tienen las mismas opiniones. Un ejemplo de esto es la siguiente pregunta:

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)

Ilustración 20. Imagen de la aplicación de las encuestas a la comunidad.



6.2. Análisis del derecho a la participación en la experiencia de investigación participativa.

Para entender el derecho a la participación será necesario conceptualizar qué se va a entender por el derecho a la participación, para ello se han tomado en consideración tres conceptos claves. Por un lado, está Blanco (2006) quien plantea el derecho a la participación en tres nociones. En primer lugar, el sentirse parte, luego el sentirse escuchado y finalmente, la toma de decisiones. Por otra parte, existen otros autores que conceptualizan el derecho a la participación como Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) quienes dicen que la participación implica acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación).

Aun cuando, los conceptos antes planteados conceptualizan el derecho a la participación, no logran abarcar y describir todo el concepto de participación. Es por ello, que, como se observa en la tabla 4, se creó una conceptualización propia, al tomar en cuenta los conceptos antes expuestos por los autores.

Cuadro 3. Derecho a la participación

Conceptualización Derecho a la Participación

- Sentirse parte.
 - Sentirse escuchado.
 - Tomar decisiones.
 - Acceso.
 - Colaboración.
 - Diversidad.
-

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo de investigación de analizar el derecho a la participación en una experiencia de investigación participativa, es que se revisarán los 12 *códigos en vivo* que dan cuenta de las experiencias de participación de los estudiantes. Estos códigos fueron creados a partir de las narraciones de los estudiantes del taller de coinvestigadores, que se detallan a continuación:

Cuadro 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 antes observados en las narraciones de los niños y niñas del taller de coinvestigadores. Por una parte, al hablar del primer concepto de participación *sentirse parte* este 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 principalmente a que, a través de estas narraciones, los estudiantes se sienten parte de la comunidad. Por otro lado, al hablar del segundo concepto *sentirse escuchado* los códigos en vivo que representan este concepto son: “pude dar mi opinión”, “sentí que aporté”, “aprendí con mis compañeros” y “me sentí importante”, los cuales exponen de manera clara el poder dar a conocer sus opiniones en un ambiente de respeto donde se sienten escuchados. Con respecto, al tercer concepto que implica la *toma de decisiones* este involucra los procesos democráticos, donde todos los actores de la comunidad educativa tienen el derecho de opinar y ser parte de las decisiones que los afectan. A su vez, este concepto 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”. De igual forma, el cuarto concepto *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

todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder y poder participar. En el quinto concepto de participación es la *colaboración* la cual tiene directa relación con el aprender juntos y por ende, convivir con un otro. Es por ello, que los códigos con los cuales se relaciona este concepto son “aprendí con mis compañeros”, “me esforcé para hacerlo bien” y “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 inserto se estará aceptando la diversidad, este concepto se puede relacionar 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 los niños y niñas elaboradas a partir de las propias experiencias de investigación participativa, realizadas en el taller de coinvestigadores.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

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 en primer lugar identificar las experiencias escolares significativas, para luego, en segundo lugar, 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, las que 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. Desde ahí, se establecieron tres 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.

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 al adquirir los conocimientos y mejorar las habilidades que se poseen a través del ejercitar los aprendizajes adquiridos (Soto, 2016). En un segundo término, se encuentran las experiencias subjetivas vividas en el proceso, las que están caracterizadas por el sentir que los niños y niñas atribuyeron a las situaciones ocurridas, como son los sentimientos y/o emociones al igual que el reconocimiento que los participantes vivieron y sintieron durante el taller (Susino y Rodríguez, 2011). Acá se encuentran los conceptos de: aprender a tener confianza, perder la vergüenza frente a los otros, el poder opinar, esforzarse para hacer bien las tareas, él gustó por realizar las actividades del taller, el sentir que aporté y el sentirse importante, estas narraciones en resumidas cuentas ayudaron al fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes (Soto, 2016). La última categoría al igual que 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. Entonces, las narraciones que dan cuenta que los estudiantes lograron ampliar la visión que tenían de su mundo social, son principalmente, el socializar con otro, conocer sobre la comunidad en que participa, aprender con mis compañeros y el entender que las personas tienen diversas opiniones.

De igual modo, al analizar el ejercicio del derecho a la participación en las experiencias que los niños y niñas tuvieron en el taller de reporteros infantiles, resulta que las narraciones se pueden entender desde la conceptualización que se creó para abarcar el concepto de participación, como son: el sentirse parte, considerarse escuchado, tomar decisión, tener acceso, colaborar y aceptar la

diversidad. En definitiva, a través de utilizar una investigación participativa como fue transformar a los niños y niñas 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 encontrados destacan algunas de las experiencias significativas vividas en el taller de coinvestigadores, por una parte, aparece el conocer más de mi comunidad principalmente como el darse cuenta de que hay otro que convive diariamente con las experiencias que se tienen. En esta misma línea aparece por ejemplo, la importancia de aprender en conjunto con los compañeros o también el aprender de ellos, ligado en su mayoría al concepto de participación, que deja en evidencia como el participar contribuye a generar aprendizaje. Así mismo, es relevante dar cuenta del proceso de empoderamiento que se observa en el concepto de perder la vergüenza frente a los otros, es una experiencia que se vio marcada en varias de las entrevistas dando cuenta que los niños y niñas lograron adquirir poder, para superar una situación que estaba menoscabando sus relaciones y por ende sus aprendizajes. A su vez, este empoderamiento que conlleva el haber adquirido nuevas capacidades o el fortalecer las habilidades que se tienen, ayudo de manera transversal en el contexto escolar, puesto que se dio de manera variada tanto en los estudiantes chilenos como los migrantes.

Del mismo modo, aparece el concepto de sentirse importante, el cual se da en lo personal y grupal, dando a conocer que el concepto de reconocimiento es una forma de comprender lo que las experiencias de participación generan en el ambiente social, el sentir que otro reconoce y se da cuenta del aporte dado, en este caso al taller de coinvestigadores es algo de suma importancia al momento de mejorar la participación. Es así que, según indica Bolívar (2012) se puede entender el reconocimiento desde la perspectiva de la justicia social, donde existen tres dimensiones: a) la dimensión de redistribución que apunta a la esfera socioeconómica, b) la dimensión de reconocimiento de las diferencias que habla sobre el reconocimiento sociocultural y c) la dimensión de representación, que plantea que debe existir una participación equilibrada entre niños y niñas. En resumidas cuentas no solo es necesario que se compensen a los más desfavorecidos en temas económicos, sino que también es necesario que se reconozcan sus diferencias culturales y que puedan participar y sean incluidos como iguales en la sociedad. Entonces, el concepto de sentirse importante será visto desde la dimensión de reconocimiento que señala 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 directa relación con la conceptualización del derecho a la participación. Así como también, fue relevante para los estudiantes que a través del taller de coinvestigadores se favoreciera que la

comunidad sea participe 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 de los niños y niñas y que esta ligado con la dimensión de reconocimiento en el ámbito sociocultural (Bolívar, 2012), es el proceso de acompañamiento que se da en las narraciones y en las actividades realizadas en el taller, el cual es planteado por algunos niños como el ayudar a mis compañeros o aprender con mis compañeros. De esta manera, a través del proceso de participación y la mirada al concepto de inclusión, este ayuda a responder la diversidad y las diferentes necesidades que todos los estudiantes poseen. Así queda en evidencia la importancia de los valores inclusivos, donde la participación significa estar y colaborar con un otro (Albornoz, Silva y López, 2015).

Así mismo, se observa en las entrevistas a los estudiantes, que contribuir está directamente relacionado con un aporte más bien en acciones, en hacer cosas; y que se reflejó por las actividades que se realizaron de manera concreta para lograr el objetivo de elaborar el diario escolar. De igual manera, un concepto que cabe destacar en las narraciones de los niños y niñas y que es un hallazgo relevante para el proceso educacional, es el de obtener confianza; el cual tiene su raíz finalmente en la conceptualización de participar. De lo que se concluye que, cuanto 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 que tienen que ver con el concepto de esforzarse para lograr los objetivos o las actividades planteadas, es decir, este concepto plantea principalmente que cuanto más un estudiante se sienta parte de las actividades que realiza, logrará superar sus propias barreras, con tal de lograr lo propuesto. Así es como, toma relevancia e importancia el realizar actividades donde los estudiantes estén en el nivel máximo de participación (Hart, 1993; Christensen y Prout, 2002).

Si bien es cierto que el empoderamiento y aprender a tener confianza en sí mismo, son parte importante de superar la vergüenza, es importante señalar que también a través del trabajo en conjunto con un otro y con el apoyo necesario será posible afrontar ciertas situaciones o incluso lograr ciertos objetivos. En suma, queda en evidencia como tanto en la literatura como en las narraciones de los estudiantes, aparece que la participación infantil será vista como lo que un niño puede lograr en colaboración con otro niño, en conjunto con un adulto (Albornoz, et al., 2015; Soto, 2016; Hart, 1993, Soto, 2016).

En efecto, esta indagación muestra los significados que se pueden obtener con un proceso de investigación participativa como fue el taller de coinvestigadores a diferencia de lo obtenido en el proceso educacional que se da en la gran mayoría de las escuelas, donde priman las opiniones “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” como lo evidencia la investigación de Albornoz, Silva y López (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 saber cómo perciben las experiencias de participación los estudiantes (Bruner, 2004).

Los antecedentes discutidos pueden sintetizarse en dos conclusiones. En primer lugar, esta investigación da cuenta de cómo los estudiantes construyen significados a partir de que se realicen instancias de participación, en donde el papel fundamental es que los niños en conjunto con todos los actores de la comunidad logren un rol activo en los procesos que les conciernen, logrando así un mayor involucramiento y por ende también, generando más aprendizajes. En segundo lugar, analizar el significado que los niños y niñas atribuyen a las experiencias de participación fue relevante también porque se permitió escuchar sus voces y coconstruir las estrategias o las actividades con los principales actores. Finalmente, resulta necesario dar las oportunidades para participar de manera activa y al mismo tiempo escuchar sus opiniones para lograr el máximo nivel de participación, principalmente 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 dos implicancias educativas. En primer lugar, es importante replantear las prácticas educativas a nivel institucional sobre como se entiende la participación, además de reflexionar si en esta participación existe manipulación o colaboración de parte de los actores de la comunidad. En efecto, al reflexionar y evidenciar la función que posee la comunidad se podrán establecer mejoras y nuevas estrategias para mejorar el nivel de participación. En segundo lugar, se hace necesario tomar en consideración la relación que existe entre el significado que los estudiantes plantearon en su experiencia de participación y con los beneficios que los niños reciben al aumentar el nivel de participación: por un lado, el fortalecer su autoconcepto y, por otra parte, mejorar las relaciones con sus compañeros situación muy relevante en las aulas de clases y que tiene directa relación con el clima escolar. Por último, incentivar la participación conlleva mejoras en su conocimiento y por ende mejora el nivel de aprendizajes.

A pesar de todo, las implicancias educativas deben considerarse bajo el contexto de algunas limitaciones observadas durante la investigación. En este sentido, el poco manejo de los estudiantes con la tecnología, principalmente con el uso del computador, el cual, en el último proceso del desarrollo del diario, fue vital. Lo anterior refleja, que en algunas ocasiones no existe una adecuada utilización del *currículo* de ciertas asignaturas, principalmente de la asignatura de tecnología, donde se establece en varias unidades el uso del computador. Esto último, fue una limitante que no se visualizó al organizar y al planificar el taller, porque se pensó que el establecimiento educacional al

poseer una sala de computación entregaba las herramientas adecuadas y prácticas a sus estudiantes. Asimismo, el tiempo utilizado para desarrollar el taller pudo haber sido mayor, ya que solo se consideró un semestre para la ejecución de todo el proceso, ocasionando que quedarán fuera actividades que fueron relevantes para los estudiantes. Finalmente, otra limitación observada fue el poco tiempo dedicado a la devolución de la información a la institución por las circunstancias en que ocurrió y en el momento en que se entregó el diario escolar.

Partiendo de estas limitaciones y los resultados de la presente investigación, futuros estudios podrían enfocarse en: a) recoger las experiencias de participación en otros talleres extraprogramáticos evaluando los niveles de participación, b) recoger las experiencias de aprendizaje y participación en el contexto de aula de clases, tomando en consideración la alta cantidad de estudiantes migrantes que hoy se encuentran en Chile, y c) crear instancias de participación en estudiantes con Discapacidad Intelectual para poder indagar el significado que ellos atribuyen a las experiencias de participación y así buscar estrategias para lograr el máximo nivel de participación y por ende lograr la inclusión educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acharya, L. (2010). Child reporters as agents of change. En Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 1 – 401). New York, USA and CANADA: Routledge.

Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ, D. DURÁN, J. FONT & E. MIQUEL (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE - HORSORI: Barcelona, 161-170.

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*, XLI, N° Especial: pp. 81-96.

Apud, A. (2013). *Participación Infantil*. UNICEF.

Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., Cañon, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. En *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 37 – 49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>>

Barrios-Valenzuela, Ll., Palou-Julián, B. (2014). Educación Intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. En *Revista Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.1.

Black-Hawkins, Kristine; Florian, Lani & Rouse, Martyn (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: 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. Recuperado de: <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), 2012, 9 – 45. Recuperado de:

<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.

Booth, T. & M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Bruner, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Capítulo 3: La entrada en el significado. Editorial: Alianza Ensayo.

Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. En *Revista Fuentes*, 11, 107–123. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/11/art_5.pdf

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación* (pp.31-63). Editorial Universidad de Alicante.

Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N°12. El derecho del niño de ser escuchado*. Ginebra: Organización de Naciones Unidas. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4): 477-497.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L. Madrid.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. Recuperado de: 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*. México. Editorial: Mc Graw Hill.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2017). Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación.

Ministerios de Desarrollo Social (2015). “Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)”. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/casen_nmigrantes_2015.pdf

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), pp. 503-508. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/26420207>

Moriña, A. (septiembre – diciembre, 2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. En *Revista de Educación*, volumen (353), pp. 667-690. Recuperado de: 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. En *Education Siglo XXI*, 30(2), pp. 25 – 46. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>

OIM. (2015). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. Ginebra: OIM. [11]

OREALC/UNESCO (2009). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), pp. 1-21. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? En *Revista Theoria*, 14(1), 27 – 36.

Ramis-Salis, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje. En *Revista Intangible Capital*, 11(3), 293 – 315. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.580>

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. En *Revista de Educación*, 359, 81-101. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197

Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vasquéz, J. y Orrego, C. (2019). *Boletín informativo sobre migración haitiana en Chile*. Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de: <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/boletin-1-Migración-Haitiana.pdf>

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 33 – 52. DOI:10.11600/1692715x.1411250315

Soto, R. (2016). *Jugar y Construir: Experiencias de participación de niños y niñas con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales* (Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. En *Revista de Educación*, 349, 119-136. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf

Susinos, T., Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25,1), 15 – 30.

UNESCO (2003) Educación para los Derechos Humanos. Francia: Instrumento de la UNESCO.

UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: Instrumento de la UNESCO.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (COORD.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa (Capítulo I: La investigación cualitativa, pp.23-64).

Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Recuperado de: <http://rieoei.org/index.php>

9. ANEXOS.

9.1. Consentimiento Informado para apoderados.

Estudio: “Estudiantes como coinvestigadores: experiencias y valoraciones de niños, niñas y jóvenes sobre la participación en una escuela de la Región Metropolitana”

Información sobre el presente estudio

Como usted ya sabe, su hijo/a está participando en el taller extraprogramático de “Reporteros infantiles” desarrollado en la Fundación Educacional Escuela Amor de Dios.

En el marco de este taller, se le ha invitado a participar en la investigación *“Estudiantes como coinvestigadores: experiencias y valoraciones de niños, niñas y jóvenes sobre la participación en una escuela de la Región Metropolitana”*. La investigadora responsable de este estudio es la Psicóloga **Jessica Lander Araneda**, profesional de la Escuela Amor de Dios, y estudiante del Magíster de Psicología Educacional del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Esta investigación corresponde a su proyecto de tesis de grado y su tutor es el Prof. Mauricio López.

Este estudio tiene como objetivo comprender la perspectiva de las y los estudiantes sobre la participación en el contexto escolar mediante el desarrollo de una metodología de jóvenes como coinvestigadores.

El objetivo de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada con respecto a la participación de su hijo/a en esta investigación.

Participación: La participación de su hijo/a consistirá en contestar una entrevista grupal y una entrevista individual que tratarán sobre las impresiones y vivencias acerca del Taller “Reporteros Infantiles”. La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Estas entrevistas serán grabadas en audio. Tanto su autorización como la participación de su hijo son voluntarias y en caso de no querer participar esto **no afectará su participación en el taller**.

Además, como parte del estudio, se considerará utilizar registros realizados durante el taller sobre los reportajes realizados por su hijo (audiograbados) o fotografías tomadas en las actividades: día del profesor, día de interculturalidad, feria científica, semana de la primavera, trabajo durante el taller.

Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida la participación de su hijo o hija (su representado) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización

de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Confidencialidad: La información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. La investigadora utilizará estos datos con fines exclusivamente académicos, con los objetivos aquí mencionados, y sólo tendrán acceso a estos datos la misma investigadora y su profesor tutor.

Derecho a hacer preguntas: Tanto en el momento en que usted revisa este documento, como durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir y estas le serán respondidas.

Derecho a conocer los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de este estudio. Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al director de la escuela, durante el año siguiente al término de la investigación. En caso de querer recibir el mismo informe, por favor indicar su correo electrónico en la hoja de firmas y le será enviado al término del estudio.

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Ps. Jessica Lander A.
Investigadora Responsable
trabajo.jessica.lander@gmail.com
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el tutor de tesis que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Mauricio López C.
Departamento de Psicología
Universidad de Chile
Av. Ignacio Carrera Pinto 1045. Ñuñoa, Santiago.
m.lopez@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

HOJA DE FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Se me ha solicitado la autorización para que mi hijo/a participe en la investigación **“Estudiantes como coinvestigadores: experiencias y valoraciones de niños, niñas y jóvenes sobre la participación en una escuela de la Región Metropolitana”** que se realizará en el marco del Taller “Reporteros infantiles” en el que mi hijo/a participa. Se me ha informado sobre los objetivos del estudio, y comprendo que tanto mi autorización como la participación de mi hijo es voluntaria y no afectará su participación en el taller. Es decir, seguirá en el taller participe o no en el estudio.

Entiendo que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo/a (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación.

En función de la información entregada, autorizó lo siguiente:

	Autorizo	No autorizo
Que mi hijo/a responda una entrevista individual en el marco del taller		
Que mi hijo/a responda una entrevista grupal con sus compañeros en el marco del taller.		
Que se registre, mediante una grabadora de audio, las conversaciones que se realicen durante las entrevistas en que participe mi hijo/a.		
Que se utilicen para la investigación grabaciones de audio de los reportajes realizados por su hijo/a en el marco del taller.		
Que se utilicen para fines de investigación fotografías del taller en que aparezca su hijo/a durante el proceso de reportero.		

***ESTIMADO APODERADO: Puede elegir todas o sólo algunas de las opciones, y estas serán respetadas.**

Nombre y Firma del Apoderado: _____

Correo electrónico: _____

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: _____

ESTE DOCUMENTO SE FIRMA EN DOS COPIAS, QUEDANDO UNA COPIA PARA USTED

9.2. Diario escolar entregado a la Comunidad

Diario Escolar



www.amordedios.cl

SANTIAGO DE CHILE, LUNES 10 DE DICIEMBRE DE 2018

NÚMERO 1 – Edición 1



Día del
profesor



Fiesta de la
primavera

Feria
Científica



Día
Interculturalidad



APARTADO ESPECIAL

SUSTENTABILIDAD Y
MEDIO AMBIENTE

1. Entrevista a encargada de reciclaje y sustentabilidad: Barbara Navarrete

2. Entrevista especial a SGS: una empresa que ayuda al medio ambiente

Entrevista Karina Garrido SGS.
Planta de Revisión Técnica Cerrillos

