

DANDO VOZ Y PROTAGONISMO A LA INFANCIA EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVOS

GIVING VOICE AND PROMINENCE TO CHILDHOOD IN THE INVESTIGATION AND INNOVATION EDUCATIONAL PROCESSES

**Ana Castro Zubizarreta
Pilar Ezquerro Muñoz
Javier Argos González
Universidad de Cantabria**

RESUMEN

Hasta el momento, la investigación educativa ha silenciado en gran medida la perspectiva de la infancia, recogiendo exclusivamente la visión del adulto en relación a una realidad educativa vivida y experimentada por el niño y de la que éste es el principal protagonista. Considerar la “mirada” infantil ayuda a reducir el sesgo, bastante recurrente, otorgado por la perspectiva adulta que tiende a extrapolar las experiencias educativas vividas durante su infancia, anulando el conocimiento real de las necesidades y demandas del niño.

Este trabajo muestra las posibilidades y beneficios que se desprenden de escuchar la voz infantil en la investigación educativa, realizando un análisis del rol que el niño puede desempeñar. Se plantean los recursos que facilitan la participación de la infancia en la investigación educativa teniendo en cuenta que se trata de un campo escasamente desarrollado en el territorio nacional y que presenta grandes desafíos en su implementación.

En él se apuntan los retos y las posibilidades que se constatan y vislumbran en este enfoque de cara a la mejora de los procesos educativos. En la medida en que se facilite la identificación de las necesidades reales percibidas por el niño en todos aquellos temas que le afectan y no acudamos sólo a lo que piensa el adulto que necesita la infancia, estaremos contribuyendo de forma activa a la mejora de la calidad de nuestros procesos educativos.

Palabras clave: infancia, investigación educativa, métodos participativos, enfoque mosaico.

ABSTRACT

Until now, the children’s perspective has been silenced by the educational research, showing in exclusive the adult’s vision regarding the educational experience lived and experienced by the children and in which they are the main characters. To consider the children’s look helps to reduce the, quite often, adult’s slant that tends to extrapolate the educational experiences lived in their childhood and not to realize children’s real needs and demands.

This research points out the possibilities and benefits of listening to the children’s voice in the educational research, making an analysis of the role that children can play. The resources that ease the participation of the children in the educational investigation are

set out taking into account that it is a scarcely developed field in the national territory and that presents enormous challenges in its implementation.

In the research we point out the challenges and possibilities that are confirmed and glimpsed in this approach in order to improve the educational processes. As long as the identification of the real needs perceived by the children in all these topics affecting them is facilitated and we do not just take into account what the adult thinks that children need, we will be contributing in an active way to improve the quality of our educational processes.

Key words: Childhood, educational research, participatory methods, mosaic approach.

1. Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento en el interés por escuchar la voz del niño y su perspectiva dentro del ámbito educativo. Se entiende esta participación activa como fruto de la nueva concepción existente sobre la infancia. Este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad. Esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 1999) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses.

El ubicarnos en este nuevo marco provoca que la infancia comience a ser considerada digna de estudio al mismo nivel que se le venía concediendo a los estudios en los que participaban padres y educadores. (James and Prout 1990; Corsaro y Molinori 2000; Christensen and James 2000; Lloyd-Smith and Tarr 2000; O' Kane 2000).

Escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares.

Además, no podemos obviar que recoger la voz del niño supone reconocer, tal y como manifiestan Clark & Moss (2001), que en muchas ocasiones los adultos tenemos una limitada comprensión de las vidas y experiencias que le afectan pues, tal y como señala Punch (2002), el adulto debe reconocer su incapacidad para participar plenamente en los mundos sociales e imaginarios de los niños ya que nunca podrá regresar a la infancia.

A su vez pensamos que un error recurrente del adulto es intentar extrapolar las experiencias educativas vividas durante su infancia al momento actual, anulando el conocimiento real de las necesidades y demandas de la infancia bajo el prisma de una memoria de experiencias escolares difuminada por el tiempo y las prioridades del mundo adulto.

Con el objetivo de disminuir el sesgo de la visión adulta, la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, reconoce el derecho de la infancia

a participar en las decisiones que afectan a su vida y poder expresar su propio punto de vista. En los artículos 12 y 13 de la Convención, se destaca que el niño debe ser escuchado y respetado, lo que no significa - y no podemos olvidarlo - que se le otorgue el derecho a decidir o a anular la decisión de los demás.

Aunque han pasado dos décadas desde la referida Convención, la existencia de estudios que recojan la visión o perspectiva infantil sigue siendo minoritaria. Consideramos que el aumento de estas investigaciones desde el campo social y educativo ayudará a cambiar la visión que se tiene de la infancia, posibilitando que se confiera al niño el papel de agente social, participante de pleno derecho y co-investigador (James and Prout 1990; Christensen and Prout 2002; Bourdillon, 2004).

2. Perspectivas en la investigación con niños: antecedentes y estado actual

Tomando como referencia la aportación de Christensen y Prout (2002), podemos distinguir cuatro perspectivas en la investigación efectuada con niños: el niño como objeto de investigación, el niño como sujeto, el niño como actor social y finalmente, el niño como participante y co-investigador.

Si bien las dos primeras perspectivas son una constante a lo largo de la historia de la investigación social y educativa, las dos últimas responden a la reivindicación generada en las últimas décadas sobre el papel de la infancia en la sociedad. Nos encontramos ante perspectivas que coexisten en la actualidad, cuyo uso y grado de protagonismo depende de la percepción que el investigador tenga acerca de la infancia. Las dos primeras perspectivas siguen siendo predominantes y suponen el tránsito desde la negación de la participación del niño en la investigación educativa, a diferentes niveles de participación que culminan con la participación plena en la que el niño se convierte en co-investigador.

La primera perspectiva, aquella que entiende al niño como objeto de investigación, es la más arraigada en la tradición investigadora. Supone negar la palabra al niño, que se convierte en objeto de estudio, una persona dirigida por el adulto en una sociedad que lo infravalora y destaca la dependencia infantil y su incompetencia. Para conocer al niño y generar conocimiento sobre la infancia se recoge información aportada por otros adultos que se convierten en referentes educativos para el niño: los padres y los maestros. Pero, también, existen investigaciones que no acuden a otros referentes educativos para obtener datos, sino que se dirigen a la fuente de origen, el niño, utilizando la observación de su conducta para, posteriormente, ser interpretada por el investigador.

Esta vertiente investigadora de larga tradición que utiliza al niño como objeto de estudio, ha desarrollado la metodología observacional negando cualquier participación infantil evitando, asimismo, la aparición del investigador en el contexto de estudio. Ver y no ser visto se convierte en una de las máximas del investigador.

Entre los estudios que podríamos referir como paradigmáticos de la perspectiva que concibe al niño como objeto en la investigación se encontrarían los desarrollados durante los años 60 por Bandura con el experimento del muñeco bobo que supuso la

base del desarrollo de la teoría del aprendizaje social; los estudios observacionales de situaciones de separación del niño pequeño y su figura de apego, desarrollados por Bowlby, durante los años 50 y 60 y que le condujeron a desarrollar la teoría del apego y pérdida y, avanzando tres décadas en el tiempo, las investigaciones de Schaffer, que a finales de los años 90 desarrolla los experimentos con niños sobre su resistencia a la tentación.

Una característica común en los estudios citados es el papel protagonista conferido al investigador, que diseña las situaciones a observar realizando modificaciones a las que posteriormente el niño (sujeto pasivo) es expuesto.

La segunda perspectiva se centra en el niño como un sujeto de investigación que tiene que ser tenido en cuenta, aunque su participación esté condicionada por la percepción y creencias que posea el investigador en relación con la capacidad cognitiva y competencia del pequeño. Esta perspectiva enfatiza el desarrollo madurativo del niño para su participación, así como el uso de la *edad* del niño como criterio para que éste pueda ser tenido en cuenta en la investigación educativa.

Un exponente de esta segunda perspectiva es Piaget que, durante los años 70 se aproxima a la infancia y a la riqueza del pensamiento infantil en un esfuerzo de recoger su voz directamente a través del método clínico de interrogación al niño. Sus estudios suponen un cambio importante de perspectiva en las investigaciones sobre niños, dando comienzo al desempeño de un rol más activo por parte de la infancia.

Las dos últimas perspectivas intensifican el papel del niño en la investigación como un participante de pleno derecho que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario, y teniendo presente la sentencia defendida por algunos autores (Clark y Moss, 2001; Lancaster y Broadbent, 2003; Burke, 2005) de que "los niños son expertos en sus propias vidas". Es por ello, por lo que teniendo en cuenta el poder que se otorga a la infancia, cobra cada vez más fuerza la cuarta perspectiva en la que el niño se convierte en co-investigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa.

Estas dos últimas perspectivas están muy cercanas a la pedagogía de la escucha desarrollada en Reggio Emilia donde se establece un beneficio mutuo para niño y adulto, ya que tal y como expresa Rinaldi (2001):

"Deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos de confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos".

En estos principios se basan las investigaciones desarrolladas por Clark y Moss (2001) a través del método mosaico, que combina la metodología tradicional de observación y entrevista con la introducción de herramientas de participación con el objetivo de crear una imagen del mundo infantil, tanto individual como colectivo.

Pensamos que esta última perspectiva supone entender y asumir la exigencia ética del reconocimiento del otro, prestar atención a la palabra de los alumnos, ayudarles en orden a fundamentar esa palabra y a liberarles de las imposiciones restrictivas de su significado (Argos, Castro y Ezquerro, 2009).

En la siguiente tabla plasmamos una síntesis de las diferentes perspectivas en la investigación con niños

| PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN CON NIÑOS | | | |
|--|---|---|---|
| ELEMENTOS A ANALIZAR | <i>El niño como objeto</i> | <i>El niño como sujeto</i> | <i>El niño como agente social y coinvestigador</i> |
| 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 del niño para detectar necesidades en su infancia. | El niño como experto en aquellos temas que le afectan. |
| LA META | Proteger a la infancia. | Proteger a 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 | Co- investigador |
| TOMA DE DECISIONES | Adulto | Adulto | Compartidas adulto-niño. |
| TÉCNICAS UTILIZADAS | Observación | Observación. Entrevista | Técnicas participativas. |
| VALORES Y CREENCIAS | Paternalismo. Seguridad. | Paternalismo. Maduración. | Interdependencia. |

Tabla 1: Perspectivas de investigación con niños

3. Métodos participativos en la investigación con niños

Dada la importancia de poder introducir en las investigaciones educativas la perspectiva del niño es necesario encontrar métodos que nos ayuden a situar su voz como centro de la investigación. En los años 90 surgen los métodos participativos como reacción a la subordinación de la infancia al mundo adulto (Prout y James, 1990).

Gallacher y Gallagher (2008) señalan que la participación de los niños en la investigación educativa se convierte en un objetivo a lograr a la vez que un método a seguir. A partir de esta constatación se ha ido generando una variedad de métodos que han intentado, en la medida de lo posible, acercarse al niño de una forma lúdica, no invasiva y, sobre todo, que fuera familiar para él.

En los últimos años se ha producido un importante debate en torno a los métodos, tratando de responder a la pregunta de si la investigación con niños es igual o diferente a la investigación con adultos (Punch, 2002; Christensen y James, 2000; Lewis y Lindsay, 2000), encontrándonos aún este debate inconcluso.

Sin querer posicionarnos manifiestamente ante él, si que creemos necesario señalar que el uso de un método a priori participativo, no nos asegura el estar realizando una investigación *con niños* y no *sobre niños* como la que viene siendo habitual en las últimas décadas. Creemos que será la percepción y visión que tenga el propio investigador sobre la infancia lo que determine la elección del método y técnicas a utilizar en la investigación.

Los métodos participativos pretenden dirigir cualquier pregunta de investigación directamente a los niños (Sayeed y Guerin, 2000) desarrollándose para tal fin una variedad de ellos que intenta adaptarse, en la medida de lo posible, a la diversidad infantil.

A continuación, reseñamos los métodos más utilizados en el intento de recoger la visión del niño en el marco de la investigación educativa.

El dibujo:

Involucrar a los niños en la investigación a través del dibujo es un recurso que se lleva utilizando desde hace décadas y de muchas maneras diferentes. Existe un gran cuerpo de investigación sobre los aspectos estéticos y de composición de los dibujos de los niños como medio de evaluación psicopedagógica (con el dibujo de la figura humana, de la familia, de la casa...). Aún constatando este primer uso, la investigación más reciente ha considerado el dibujo infantil como un medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia de las habilidades verbales y de alfabetización (Young y Barrett, 2001; Dockett y Perry, 2005), y como medio de ayudar a los niños a "hacer visibles sus pensamientos a los demás" (Robertson, 2000; Dockett y Perry, 2005).

Punch (2002) utilizó el dibujo como método en una investigación en la que se propuso conocer lo que los niños consideran importante en su vida. La investigadora destaca su uso en la medida en que posibilita que el niño piense sobre lo que quiere transmitir, promoviendo su creatividad y actividad.

Creemos que este método tiene muchas ventajas, desde su sencillez hasta el control que ofrece al niño sobre la actividad que está realizando. Además, nos encontramos ante una actividad familiar para el niño y que ha desarrollado con anterioridad tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Si bien es un método atractivo para los niños en edades tempranas, en edades más avanzadas puede resultar incómodo para aquellos alumnos que no crean tener muy desarrollada la habilidad artística.

Fotografías:

La utilización de métodos gráficos en la investigación educativa es relativamente reciente, encontrando escasos estudios que nos puedan orientar en su uso (Punch, 2002; Fasoli, 2003; Prosser, 2003). Este método puede facilitar que sea el propio niño el creador de las “herramientas” de investigación, posibilitando que él mismo, mediante cámaras desechables, tome sus propias fotografías de aquellos espacios, personas u objetos que considera interesantes o importantes para él (Clark and Moss, 2001).

Los niños disfrutan sacando fotos y descubriendo el uso y posibilidades de la cámara fotográfica. Frente al dibujo, ofrece la ventaja de facilitar la interpretación de los datos por parte del investigador sin caer en la tensión que provoca el tener que preguntar al niño: ¿Qué es esto? Un punto débil es el gasto que supone el material fotográfico para la investigación y la necesidad de familiarizar a los más pequeños con un recurso al que no suelen estar habituados.

Conversaciones con niños:

Esta técnica requiere de un clima de informalidad y naturalidad. En las conversaciones con niños, los pequeños apelan a sus estrategias comunicativas construyendo significados en colaboración, donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias a las contribuciones sucesivas de las diferentes personas (Borzzone y Rosemberg, 2000).

Es una técnica rica pero compleja para el adulto, que debe ser capaz de no protagonizar ni dirigir la conversación. Mayall (2000) ha utilizado las conversaciones con niños en diversos estudios desde los años ochenta, planteando las posibilidades de esta técnica para conocer el pensamiento del niño. Para poder disminuir la inseguridad de los pequeños ante el adulto, sugiere que en las conversaciones participen dos o más niños, creándose diálogos en los que el adulto apenas participa. Las conversaciones con niños recogen información amplia y diversa a partir de un tema propuesto sobre el que hablar.

Hojas de trabajo:

Una variante de las conversaciones con niños son las hojas de trabajo desarrolladas por Punch (2002) para completar durante las clases. Cubren diferentes aspectos de la vida infantil, los espacios de juego, preferencias e intereses en la escuela, aspiraciones, la familia y las relaciones y los lugares del entorno que conocen. Para la ejecución de estas hojas de trabajo se suelen emplear las técnicas citadas con anterioridad y su combinación.

El método mosaico:

El método mosaico desarrollado por Alison Clark y Peter Moss (2001) es un multimétodo, es decir, representa la unión de los diferentes métodos anteriores con el objetivo de crear una imagen del mundo infantil, tanto individual como colectiva. Sus creadores lo definen como un método participativo que respeta la voz y también los

silencios del niño, compuesto por actividades prácticas y dinámicas que facilitan que el pequeño sea escuchado con independencia de su edad, en un esfuerzo interpretativo por parte del adulto. Se centra en las experiencias vividas por el niño, que se convierte en el principal ejecutor del método y en el protagonista durante el proceso investigador.

Una vez descritos sintéticamente los diferentes métodos, hemos de apuntar que un denominador común a todos ellos es el perfil de investigador que se requiere para ser capaz de utilizarlos adecuadamente: éste respondería a una persona empática, capaz de desenvolverse en el mundo infantil, negociadora para saber adaptarse al método de comunicación con el que el niño se encuentre más cómodo y sobre todo, una persona expectante a escuchar la voz del niño que será la que guiará su investigación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una propuesta metodológica que entenderíamos adecuada y razonable sería aquella que responde a la combinación de métodos tradicionales e innovadores, en la línea de la aportación realizada por el enfoque mosaico, por la posibilidad que éste nos ofrece de obtener la perspectiva del niño desde diferentes ángulos.

4. Desafíos en la investigación con niños

Tener en cuenta y recoger la voz de la infancia en aquellos temas que la afectan no es una tarea sencilla. De una parte, supone un reto individual por parte del investigador para identificar las necesidades y demandas de la infancia y, de otra, se conforma como un reto social a la hora de asumir que los niños son ciudadanos de pleno derecho de la comunidad en la que viven y como tales, deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad.

Para poder afrontar y responder adecuadamente a esta difícil empresa, es necesario atender y reflexionar sobre algunos de los desafíos que se nos plantean cuando pretendemos llevar a cabo una investigación con niños.

4.1. La disparidad de poder y de estatus entre adultos y niños

El primer desafío consistiría en *eliminar, en la medida de lo posible, la disparidad de poder y de estatus entre adultos y niños*. Este aspecto supone tener muy presente el concepto de “*simetría ética*” propuesto por Christensen y Prout (2002), que deberá ser tenida en cuenta en la tarea investigadora.

En relación con ello, uno de los valores que deberían guiar la investigación con niños sería aquel relacionado con la importancia de la interdependencia. Frente a las actitudes y conductas paternalistas y proteccionistas adultas que tienden a excluir a la infancia de muchos actos participativos, se nos plantea la necesidad de efectuar una valoración positiva del rol social que ha de jugar ésta y, en consecuencia, de escuchar y recoger su visión o perspectiva acerca de la realidad que viven.

Desde este enfoque, el objeto de estudio (la infancia) y el investigador dependen uno de otro, determinando el devenir de la investigación y el resultado final de la

misma: se trataría de desarrollar una investigación *con* niños y no una investigación *sobre* niños.

En definitiva, supone resaltar que sólo podremos crear un espacio que permita a los niños hablar y ser escuchados cuando se rompa el desequilibrio de poder existente entre el adulto y el niño. Para favorecer el equilibrio deseado, el diálogo con los pequeños durante el proceso de investigación se convierte en una garantía para mantener el marco o perspectiva de investigación a la que nos queremos adscribir.

4.2. Condicionantes éticos

De este primer desafío ligado a la dimensión axiológica de la investigación, surge un segundo reto que nos demandaría atender a los condicionantes éticos de los trabajos con niños.

No podemos obviar que la investigación educativa no centra su estudio en realidades físicas o en objetos sino que lo hace sobre acciones, ideas o pensamientos de personas y, por ello, hemos de ser conscientes del compromiso que adquirimos con ellas cuando pretendemos acercarnos a conocer mejor sus realidades. Y este compromiso, esta responsabilidad se agudiza, si cabe, cuando desarrollamos investigaciones con niños.

Este segundo compromiso lo podríamos formular como la necesidad de encontrar un *equilibrio entre el derecho a la participación del niño y la dimensión ética*. En relación con este propósito surgen dilemas, preguntas, que no ofrecen una solución única.

El gran peligro ético para el investigador educativo es dejar de hacerse preguntas en relación con al menos, tres ámbitos: los propósitos del trabajo, el proceso o desarrollo de esta investigación y las relaciones que se establecen con las personas involucradas en ella. Todas las preguntas y dilemas que surjan de estos ámbitos, están impregnadas de valores que han de guiar y sustentar nuestra investigación educativa.

Los aspectos éticos clave a considerar en la investigación con niños han sido abordados primero por Alderson (1995) y posteriormente por Roberts (2000) quien, a partir del trabajo de la investigadora citada con anterioridad, realiza un intento de plantear interrogantes sobre los que reflexionar más que de escribir un determinado código ético. Su aportación se sintetiza en diez preguntas que deben acompañar al diseño y al desarrollo de la investigación con niños. Del conjunto de consideraciones apuntadas y, en un afán de síntesis, reflejamos a continuación las principales dimensiones que, a nuestro entender, deberían de considerarse en una investigación con niños.



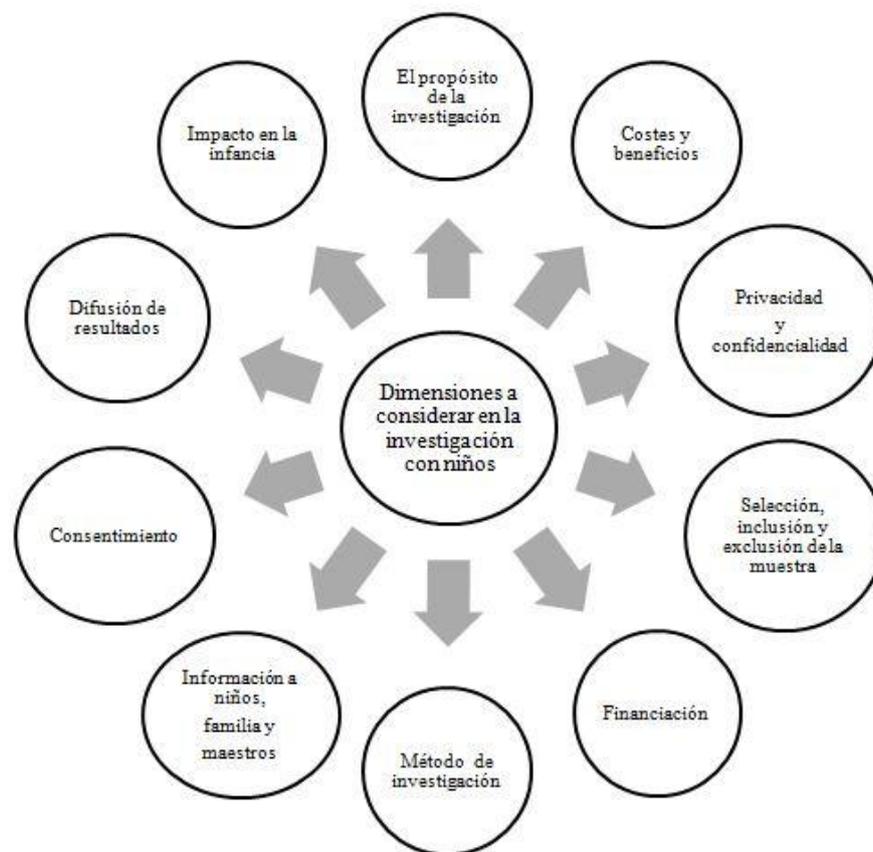


Gráfico 1: Dimensiones a considerar en la investigación con niños

En definitiva, el investigador debe de tener siempre muy presente el bienestar de las personas objeto de estudio ya que no podemos olvidar que, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos heurísticos, en la investigación educativa trabajamos con personas y éstas han de ser determinantes en el curso de nuestro estudio.

4.3. Identificación y/o creación de métodos que recojan la voz de la infancia

Si queremos favorecer el bienestar de las personas que participan en la investigación, un aspecto a cuidar es el método a utilizar. Con demasiada frecuencia se espera que los niños puedan adaptarse a los métodos de investigación utilizados con personas adultas, sin ser conscientes que lo que verdaderamente se necesita es un cambio institucional y organizativo que aliente y facilite la voz de los niños (Prout, 2002).

Con independencia de la incertidumbre que ello pueda generar, es necesario dirigir la pregunta de investigación directamente a los niños (Sayeed y Guerin, 2000). Desde este planteamiento es desde donde podemos apuntar el tercer desafío: *identificar o crear métodos con los que el niño pueda expresarse libre y fácilmente*.

A pesar de haber mostrado anteriormente los principales métodos utilizados en la investigación actual sobre niños, éstos aún son minoritarios y escasos por lo que

necesitamos contar con un abanico más amplio que posibilite un acercamiento más natural a la infancia.

En la creación de nuevos métodos, consideramos imprescindible valorar la claridad del lenguaje a utilizar, los espacios y tiempos en los que se va a implementar, la familiaridad del método para el niño, el tipo de relación adulto-niño que permite y la posibilidad que proporciona de generar y analizar datos.

La conjunción de estas valoraciones hace que el investigador afronte el desafío de *la innovación*, entendida no sólo como una respuesta para adaptar los métodos a la infancia sino también como un proceso de mejora de lo ya existente en aras de potenciar su eficiencia.

Es necesario tener en cuenta que toda experiencia que implique una innovación se ve afectada por un conjunto de obstáculos y dificultades que la afectarán. Su identificación, el modo en el que se afronten y la persistencia posibilitarán el éxito en la actividad que nos propongamos.

Algunos de estos obstáculos que identificamos son los siguientes:

- *El peso de la tradición*: La seguridad de lo conocido frente a la incertidumbre de lo nuevo.
- *La lucha por la especialización*: El dominio de un método frente al conocimiento y experimentación de nuevas técnicas.
- *La validez de los resultados*: La aprobación oficial y académica de los resultados con métodos tradicionales frente a una investigación con métodos innovadores recientes y por descubrir.

Es por ello por lo que la creatividad, la efectividad y el dinamismo son cualidades que todo grupo de investigación que afronte el estudio con niños debería poseer.

Un aspecto a destacar en el análisis de los métodos anteriormente apuntados y que han llevado a cabo investigación con niños, es la ausencia del uso de las TIC como recurso de investigación a pesar de que, actualmente, los niños asumen con total normalidad la presencia de las tecnologías en la sociedad en la que viven, conviviendo con ellas y adoptándolas sin dificultad para su uso cotidiano. Por ello, un desafío dependiente de la adaptación metodológica en la investigación con niños, es el uso de las TIC como medio para recoger datos que nos ayuden a conocer la visión de los pequeños.

La competencia de la población infantil en el uso de medios tecnológicos y su fascinación por los mismos provoca que se conviertan en un recurso a tener en cuenta en la investigación educativa. Además la versatilidad de estos medios para adaptarse a las necesidades de los niños con algún tipo de necesidad educativa especial, los convierten en un método inclusivo frente a las limitaciones que pueden caracterizar a algunos de los restantes métodos expuestos.

La creación de algún método de investigación con niños sustentado en el uso de medios tecnológicos como el ordenador o la pizarra digital se puede convertir en una vía

de futuro desarrollo en la búsqueda de métodos que faciliten la expresión libre, amena y sencilla por parte de la población infantil.

4.4. El consentimiento informado y la reducción del poder adulto en la investigación educativa

Si en la creación y definición del marco que guiará la investigación con niños encontramos elementos de tensión y desafíos a los que responder, en los inicios de la implementación de la investigación, el *consentimiento informado* supone un nuevo desafío, a la vez que un prerrequisito, para el investigador. El consentimiento informado ha sido objeto de debate a lo largo de los últimos años (Christensen and Prout, 2002; Punch, 2002, Cocks, 2006) como consecuencia del rol activo asumido por la infancia en este tipo de investigación.

Hacer partícipe al niño de la investigación supone implicarle, desde el momento en el que se solicita su participación. Así, será el propio niño quien decida, a pesar del previo consentimiento familiar, su aceptación a participar en las actividades que se le propongan.

En el consentimiento informado podemos diferenciar con Cocks (2006) tres momentos claves: la presentación de la información, su comprensión por parte del niño y la emisión de una respuesta al respecto. La adecuación y adaptación de la información que se presente a las características del receptor posibilitará la emisión de una respuesta ajustada por parte del niño atendiendo a sus preferencias y respetando así su disposición hacia la actividad.

El último desafío que queremos aquí apuntar sería el de *reducir el sesgo de los estudios que recogen en exclusividad la visión adulta*. Pensar que el adulto conoce las necesidades, intereses y demandas del niño es erróneo, ya que los estudios muestran que la visión del adulto y del niño sobre realidades educativas que experimenta, no tienen por qué coincidir (Pramling 2004).

Considerar este hecho nos ha de llevar a asumir que el conocimiento acerca de los niños será incompleto si no se tienen en cuenta los conocimientos que los propios niños tienen acerca de sí mismos. No se trata de rechazar la visión adulta sino, más bien, de complementarla realizando una triangulación de perspectivas: la del niño, la del maestro y la de los padres, en aquellos temas educativos objeto de investigación.

4.5. El investigador como agente de cambio social: sus creencias y prácticas en la investigación educativa

Como venimos exponiendo, la perspectiva de investigación con niños supone una propuesta que recoge la visión y voz de la infancia de primera mano, una huida del *adultocentrismo* y el reconocimiento del poder y capacidad del niño para ser escuchado y tenido en cuenta. Supone por tanto, una revolución en el concepto tradicional de investigación que sólo puede plantearse o llevarse a cabo con el apoyo del investigador.

Es por ello por lo que la figura que puede asumir el investigador en este tipo de investigación ha de vincularse con su rol de agente de cambio social que potencia el protagonismo de la infancia en la investigación, desechando aquella otra que le entiende como un reproductor del modelo social existente que concibe la infancia como un colectivo subordinado al pensamiento e ideario adultos.

Será, por tanto, el pensamiento sostenido por el investigador el que le convierta, bien en un facilitador, bien en un limitador en la investigación con niños. La forma en la que los investigadores perciben la infancia influirá en el papel que el niño tenga en la sociedad y, más específicamente, en el rol que se le permita ostentar en la investigación educativa.

El estudio llevado a cabo recientemente por Powell y Smith (2009) en Nueva Zelanda es el primer acercamiento realizado al pensamiento del investigador y a la visión que tiene sobre el derecho de la participación de los niños en la investigación educativa. En él, se recogió, por medio de entrevistas, la opinión de doce investigadores de diferentes áreas de estudio que se encontraban inmersos en investigaciones *con* niños. A pesar de que sus investigaciones se enmarcaban en el enfoque participativo, lo cierto es que las conclusiones del mismo ofrecen un resultado contradictorio ya que, sus prácticas en lo referido al papel otorgado al niño, se acercan más a investigaciones que consideran al niño como objeto pasivo de estudio durante el proceso investigador, que a principios y actuaciones característicos de una investigación participativa.

Esta inconsistencia entre pensamiento y acción prueba lo difícil que resulta ajustar el comportamiento a las propias creencias cuando ello exige cambiar hábitos establecidos en cualquier dimensión de la vida de una persona, en este caso, en la investigación educativa.

Consideramos que la existencia de inconsistencias, a pesar de mostrar dificultades en la implementación de unas creencias condicionadas por el entorno social, supone un primer intento de cambio de pensamiento individual por parte del investigador ante el objeto de su estudio, un primer paso para lograr que el investigador educativo sea capaz de hacer oír la voz de la infancia. En definitiva, el inicio de un camino que lleve a ésta a adquirir el papel de agente de cambio social.

5. Consideraciones finales

Nos encontramos en tiempos de una modernidad líquida (Bauman, 2005) donde el individualismo imperante hace que convivamos con desconocidos con los que no tenemos intención ni necesidad de tratar. La investigación educativa *con* niños y no *sobre* niños, supone una respuesta alternativa ante lo que sucede en el macrocontexto en el que nos desenvolvemos, donde “el otro”, en nuestro caso el niño, cuestiona con su presencia el conocimiento que tiene el adulto de la infancia y la comprensión recíproca que el “yo” tiene con el “otro”.

La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone afrontar una incertidumbre que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia.

Entendemos que la investigación con niños puede ser empleada también como un medio para conseguir uno de los retos educativos que Bauman (2007) identifica en nuestro contexto: el de formar ciudadanos capaces de recuperar el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos para poder participar en la sociedad y, de esta forma, poder controlar su futuro.

La investigación educativa con niños posibilita el inicio de una nueva concepción de la infancia amparada por la Convención de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas, (1989) que otorga al niño la posibilidad de ser escuchado y, específicamente en la investigación educativa, el deber por parte del investigador de recoger la perspectiva infantil.

Este hecho no está exento de dificultades y desafíos para el investigador. Así, los dilemas éticos en torno a aspectos relacionados con la investigación, el consentimiento informado, la selección de la muestra, los criterios de exclusión e inclusión configuran algunos de los contenidos más debatidos por parte de los investigadores que afrontan esta compleja tarea. Otra temática altamente debatida gira en torno a los métodos a utilizar en la investigación con niños y si éstos deben ser diferentes a los utilizados en la investigación con adultos. Nuestro interés no se ha centrado en posicionarnos ante este debate sino, más bien, el de exponer los métodos más utilizados en la investigación con niños con la intención de poder ofrecer un punto de partida para investigadores que quieran contar con la infancia en sus estudios educativos.

Métodos tradicionales e innovadores están al servicio del investigador. No hemos de caer en el reduccionismo de pensar que los métodos nuevos eliminarán el uso de los ya conocidos, en una sobrevaloración del presente frente a tiempos pasados. En realidad, no es tan importante el método a utilizar como el uso que el investigador haga del mismo. La actitud del investigador hacia el método seleccionado puede provocar tanto que un método tradicional se convierta en un método que involucre a la infancia en la investigación educativa, como que un método innovador restrinja la participación infantil.

Poder recoger la visión del niño en relación a temas que le afectan ayuda a tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta. Esto implica constatar que el conocimiento acerca de los niños es incompleto si no se tienen en cuenta los conocimientos que los propios niños tienen de sí mismos.

Los estudios que recogen la voz del niño no sólo le capacitan en su rol de agente social participativo y competente sino que sus aportaciones sorprenden a los propios investigadores recogiendo experiencias, intereses, preocupaciones y demandas a las que nunca se hubiera podido responder ni comprender, ya que no eran expresadas y si este acto se daba, no eran escuchadas.

A su vez, este hecho abre la posibilidad de poder adecuar diferentes programas educativos, adaptándolos a las necesidades reales percibidas por el niño y no sólo a lo que piensa el adulto que necesita la infancia.

Para finalizar, apuntar tan sólo que nos encontramos ante un ámbito de investigación escasamente desarrollado a nivel internacional y sin eco conocido en el territorio nacional, pero que comporta un enorme potencial en la práctica pedagógica, que no puede pasar inadvertido por los investigadores educativos.

6. Referencias

- ALDERSON, P. (1995). *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. London: Barnardo's.
- ARGOS, J., , CASTRO, A., & EZQUERRA, M. P.(2009). *Repensando la práctica pedagógica de nuestras escuelas: algunos vectores potencialmente revivificadores*. En J. HERNÁNDEZ, S. MOLINA, & M. INDA (EDS.), *La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento* (págs. 161-171). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BORZONE, A., & ROSEMBERG, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?. El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
- BOURDILLON, M. (2004). Children in development. *Progress in Development Studies*, Vol. 4 ,(2): 99-113.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- BURKE, C. (2005). "Play in Focus": Children Researching their Own Spaces and Places for Place. *Children, Youth, Environments*, 15(1):27-53.
- CHRISTENSEN, P., & JAMES, A. (2000). *Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights*. En P. CHRISTENSEN, & A. JAMES (EDS.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (págs. 160-179). London.
- CHRISTENSEN, P., & PROUT, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood* , Vol. 9 (4): 477-497.
- CLARK, A., & MOSS, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

- COCKS, A. (2006). The ethical maze. Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood* , Vol 13(2):247-266.
- CORSARO, W.A., & MOLINORI, L. (2000). *Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy*. En P. CHRISTENSEN, & A. JAMES (EDS.), *Research with children. Perspectives and Practices* (págs. 179-201). London: Falmer Press.
- DALHBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia : PA: Falmer Press.
- DOCKETT, S., & PERRY, B. (2005). Starting school in Australia is a "bit safer, a lot easier and more relaxing": Issues for parents from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years* , 25(3), 271 - 281.
- FASOLI, L. (2003). Reading Photographs of Young Children: looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1) , 32-47.
- GALLACHER, L.-A., & GALLAGHER, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?. Thinking through "participatory methods". *Childhood* , Vol 15(4):499-516.
- JAMES, A., & PROUT, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Falmer Press.
- LANCASTER, Y., & BROADBENT, V. (2003). *Listening to Young Children*. Maidenhead: Open University Press.
- LEWIS, A., & LINDSAY, G. (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- LLOYD-SMITH, M., & TARR, J. (2000). *Researching Children's Perspectives: A sociological dimension*. En A. LEWIS, & G. LINDSEY, *Researching Children's Perspectives* (págs. 59-70). Buckingham: Open University Press.
- MAYALL, B. (2000). Conversations with children: working with generational issues. En P. Christensen, & A. James, *Advocating for children: International Perspectives on Children's Rights* (págs. 120-135). London: Falmer.
- O'KANE, C. (2000). *The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions which Affect Them*. En P. CHRISTENSEN, & J. ALLISON (EDS.), *Research with Children. Perspectives and practices* (págs. 160-179). London: Falmer Press.

- POWELL, M., & SMITH, A. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood*, Vol 16(1): 124-142.
- PRAMLING, I. (2004). How do children tell us about their childhood. *Early Childhood Research and Practice*, Vol 6(1), 1-15.
- PROSSER, J. (2003). *Image - based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London & New York: Routledge Falmer.
- PROUT, A Y JAMES, A. (1990): *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problem*, en A. Prout y A. James (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer, pp. 7-31.
- PROUT, A. (2002). Researching children as social actors: An introduction to the children 5 -16 programme. *Children & Society*, 67 -76.
- PUNCH, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, Vol. 9 (3): 321-341.
- RINALDI, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, Vol 1: 2 - 5.
- ROBERTS, H. (2000). *Listening to Children: and Hearing Them*. En P. CHRISTENSEN, & A. JAMES (EDS.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (págs. 225 - 240). London: Falmer Press.
- ROBERTSON, J. (2000). *Drawing: Making thinking visible*. In W. Schiller (Ed.), *Thinking through the arts* (pp. 154-162). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- SAYEED, Z., & GUERIN, E. (2000). *Early Years Play: A Happy Medium for Assessment and Intervention*. London: Fulton.
- YOUNG, L.C. & BARRETT, H.R. (2001). Issues of access and identity: adapting research methods with Kampala street children. *International Journal of Childhood*, 8, (3) pp. 383-395.

Fecha de recepción: 6 de junio de 2011
Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2011