

Metodologías cualitativas participativas en educación: *Photovoice*, viñetas y Ketso

Qualitative participatory methodologies in education: *Photovoice*, vignettes and Ketso

Noelia Ceballos-López*, Ángela Saiz-Linares

Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, España

* ceballosn@unican.es

Recibido: 11-agosto-2020

Aceptado: 04-enero-2021

RESUMEN

La investigación cualitativa introdujo la necesidad de desarrollar, por parte del investigador, un papel reflexivo sobre el proceso investigativo, es por ello que asumir los principios de reconocimiento, participación e identidad en la investigación requiere imaginar nuevos métodos y estrategias. En este artículo se examina detalladamente tres estrategias metodológicas de carácter participativo desplegadas en investigaciones previas, con la participación de estudiantes de pedagogía, niños y niñas: *Photovoice*, viñetas y Ketso, para explorar exhaustivamente sus ventajas, dilemas y dificultades encontradas en su utilización, así como el impacto de las interacciones con los participantes. El carácter novedoso de estas estrategias las hace parecer inherentemente beneficiosas, por esta razón se necesita un análisis reflexivo y crítico para reconocer sus desventajas y límites, así como las razones para utilizarlas. Se concluye que las estrategias analizadas permiten abrir nuevos espacios y tiempos para representar la voz de todos los participantes, y que su capacidad para incrementar el protagonismo de los participantes y generar un modelo más horizontal de investigación es lo que otorga legitimidad a la investigación, siempre que estén enfocadas en servir a los intereses de los participantes y tener un fin transformativo.

Palabras clave: investigación cualitativa, metodologías participativas, reflexividad en la investigación, investigador reflexivo

ABSTRACT

Qualitative research introduced the need for the researcher to develop a reflective role on the research process, which is the reason why assuming the principles of recognition, participation and identity in research requires imagining new methods and strategies. This article examines in detail three participatory methodological strategies deployed in previous research with the participation of student teachers and children: *Photovoice*, vignettes and Ketso, to explore in detail their advantages, dilemmas and difficulties involved in their use, as well as the impact of the interactions with the participants. The novel nature of these strategies makes them seem inherently beneficial, for this reason it is necessary a reflective and critical analysis to recognize their disadvantages and limits, as well as the reasons for using them. Authors concluded that these strategies open new spaces and opportunities to represent the voice of all participants, and that their capacity to increase the protagonism of the participants and generate a more horizontal model of research is what gives legitimacy to the research, as long as they are focused on serving the interests of the participants and have a transformative purpose.

Keywords: participatory methodologies, qualitative research, reflective researcher, reflexivity in research

Cómo citar este artículo: Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, Á. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: *Photovoice*, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1).

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¿Qué entendemos por investigación cualitativa en educación? El giro cualitativo

Comprender la situación presente en investigación educativa requiere que echemos nuestra vista hacia atrás. Históricamente, en la investigación en ciencias sociales ha predominado el paradigma positivista (Guba & Lincoln, 2005) basado en la predicción y el control para explicar las relaciones existentes en la realidad estudiada (Hammersley & Atkinson, 1994). Con la cosmovisión que representó el positivismo surgió, en educación, alrededor de los años 60, la preocupación por elaborar un conocimiento educativo que fuera científico. Presenciamos, en esta época, la ilusión de considerar una pedagogía plenamente fundamentada en conocimientos producidos por la investigación. Sin embargo, pronto se evidenció que esta búsqueda de remedios homogéneos y generalizables en educación era una entelequia, pues se distanciaba del conocimiento necesario en los contextos locales e inmediatos y desdeñaba a los distintos agentes educativos, especialmente a los docentes, en cuanto productores de conocimiento (Cochran-Smyth & Lytle, 2002; Gitlin et al., 1992).

Por ello, tiempo después comenzaron a proliferar los estudios que defendían la existencia de un conocimiento educativo que se diferenciaba, en cuanto a forma y naturaleza, del conocimiento formal elaborado en la academia bajo estándares positivistas (Suárez, 2007). Dichos enfoques alentaron no solo a pensar en otra forma construir conocimiento sino, también, a realizar una reflexión profunda sobre aquello que importaba realmente conocer y, muy especialmente, sobre quién debían redundar los resultados y beneficios de la investigación educativa. En este contexto, la investigación cualitativa se alzó como paradigma preferente, en tanto ponía en valor las voces tradicionalmente silenciadas en la producción de conocimiento (Guba & Lincoln, 2005) y reconocía que “las realidades que estudiamos son productos sociales de los actores, de las interacciones y las instituciones” (Flick, 2015, p. 32). Dicho de otro modo, nació del interés por las experiencias tal y como son vividas por los sujetos, pero sin perder de vista que estas están influidas por los contextos concretos en los que se producen (Tilley, 2019).

Tras este primer giro epistemológico que rompía con la hegemonía positivista, la investigación cualitativa ha experimentado otros virajes. Las clasificaciones más conocidas internacionalmente fueron publicadas en el manual de Denzin y Lincoln (1998), y van desde posturas interpretativas (fenomenología, etnografía, etc.) orientadas a la comprensión del contexto desde las voces de los sujetos y sustentadas en la negociación de significados, hasta otras de corte crítico que consideran que nuestra forma de interpretar la realidad está

atravesada por relaciones de poder que hay que visibilizar, en primer lugar, para posteriormente poder transformar desde otro horizonte de interpretación (Boarini, 2018; Montenegro et al., 2015). Tal y como enuncia Sandín (2003), este paradigma de investigación en el contexto educativo se orienta “a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.” (p. 123).

El siguiente viraje, que se inicia en el nuevo siglo y toma su impulso de los estudios feministas y decoloniales (Rivas, 2020), germina con la inclinación de subvertir las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de “otra” investigación sustentada en el diálogo horizontal y en el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con las voces subalternas tradicionalmente sustraídas al debate social, con los propósitos de reconocimiento y emancipación social (De Sousa, 2010; Horsthemke, 2017; Montenegro et al., 2015; Tilley, 2019). Algunos autores identifican este giro con el advenimiento de una investigación postcualitativa (Lather & St. Pierre, 2013; St. Pierre, 2011) que supone “una ruptura radical con los supuestos humanistas, modernistas, imperialistas, representacionistas, objetivistas, racionalistas, epistemológicos, ontológicos y metodológicos del pensamiento y la práctica de la ilustración occidental” (St. Pierre, 2011, p. 165).

En esta línea, han emergido en las Ciencias Sociales y en el campo que nos ocupa, el de la educación, diversas propuestas de investigación que pueden definirse como participativas (Cotán, 2016; Denzin & Lincoln, 1998). Desde este enfoque, la investigación es entendida como un proceso participativo, colaborativo y deliberativo (Nind, 2014) que involucra a los participantes en el análisis y transformación de su realidad social. Posee algunas características que la definen y concretan en el ámbito educativo, que detallamos a continuación.

La agenda de la investigación se armoniza con los intereses y necesidades que los participantes (maestros, estudiantes y otros agentes educativos), encuentran en sus contextos, de modo que la investigación asume, como problema a indagar, a aquel que es identificado y definido por quienes habitan la escuela como relevante en su quehacer cotidiano. Asimismo, la investigación participativa se define por el propósito de transformar la realidad educativa en favor de las personas involucradas, esencialmente, de aquellos que se encuentran tradicionalmente excluidos. Es importante reseñar que la investigación participativa se define por las relaciones horizontales y los procesos deliberativos y colaborativos

que se suceden en su desarrollo, por lo que se identifica con un marco democrático. De esta suerte, el conocimiento se construye en colaboración con los participantes, acompañando un proceso de indagación en el que sus saberes se organizan, se sistematizan y se interpretan, con el objeto de construir colectivamente un nuevo conocimiento educativo. En consecuencia, la investigación participativa en educación tiene un carácter eminentemente emancipatorio (Parrilla et al., 2017), en tanto que desarrolla procesos educativos con los participantes que les ayuda a tomar conciencia de su realidad y ofrece espacios para el ejercicio de su agencia.

Asumir estos principios de reconocimiento, participación e identidad (Rivas, 2020) requiere imaginar nuevos métodos y estrategias de investigación. Por ello, encontramos un número significativo de investigaciones que han incorporado metodologías que, bajo diferentes epígrafes (creativas, innovadoras, etc.), tratan de transformar los aspectos epistémicos, metodológicos y ontológicos de la investigación social, dando lugar a una amplia diversidad de métodos y técnicas de investigación que responden a diversos intereses y objetos de estudio. Sin embargo, descubrimos que su utilización no siempre ha ido acompañada de un análisis profundo de sus ventajas e inconvenientes, pues parecen ser legítimas únicamente por su carácter participativo. De ello nos alerta Siegel (2012, p.69) cuando afirma que “el pluralismo metodológico no implica escepticismo o relativismo metodológicos”.

Precisamente una de las discusiones que introdujo la investigación cualitativa fue la necesidad de desarrollar, por parte del investigador, un papel reflexivo sobre el proceso investigativo, que posibilitara superar lo que Snaza et al. (2014) definen como “el fenómeno del metodocentrismo”, según el cual la metodología del investigador y su fidelidad a un método dirigen las decisiones, relegando a los sujetos al método.

Tras esta aproximación a los diversos movimientos existentes en la investigación cualitativa, nos planteamos una última pregunta: ¿Cuál es la situación actual de la investigación cualitativa en educación en España? Fernández et al., (2020), analizan las investigaciones en educación publicadas en revistas españolas de impacto con el propósito de identificar hacia dónde se dirige la investigación cualitativa en nuestro contexto. Estos investigadores concluyen que existe una evidente falta de visibilidad de investigaciones cualitativas, siendo inexistente la presencia de algunas tradiciones como, por ejemplo, los estudios de caso.

En un segundo orden, encuentran que algunas investigaciones denominadas cualitativas no responden a

este paradigma al confundir el uso de ciertas estrategias (entrevistas, observaciones, etc.) con los principios epistemológicos y metodológicos cualitativos. Por último, señalan la creciente presencia de investigaciones basadas en evidencias o de metodologías mixtas que fortalecen los principios positivistas. En este tenor, señala Rivas (2020), estamos asistiendo en investigación educativa a un retroceso significativo que pone de manifiesto las presiones neoliberales en todos los frentes educativos, conduciendo a una investigación más centrada en los formatos que en los contenidos y que aparece fuertemente alineada con las políticas educativas oficiales.

Estas conclusiones son desalentadoras y suponen una invitación a profundizar sobre la investigación cualitativa en educación, donde se hace necesario y urgente explorar otras formas de investigación más emancipadoras que no continúen con una lógica neoliberal (Montenegro et al., 2015).

El objetivo de este trabajo es explorar exhaustivamente algunas de las ventajas, dilemas y dificultades encontradas en su utilización, así como examinar también el impacto de las interacciones con los participantes.

Método

En el contexto descrito, se hace imprescindible visibilizar la investigación cualitativa, mostrando su relevancia en la construcción del conocimiento y profundizando sobre sus presupuestos y metodologías. Por ello, este trabajo trata de contribuir al debate a través del análisis de tres investigaciones cualitativas en el ámbito educativo que buscan promover la identidad, el reconocimiento y la participación de los sujetos y en las que hemos utilizado estrategias y métodos participativos en el contexto de formación de maestros o escolar.

En concreto, haciendo uso de nuestra reflexividad como investigadoras (De la Cuesta, 2011), volvemos sobre algunas de nuestras investigaciones para examinar críticamente los métodos utilizados: la photovoice, las viñetas y el método Ketso.

Consideraciones éticas

Uno de los principales retos que enfrentamos en las investigaciones participativas refiere a los aspectos éticos de la investigación.

Nuestras investigaciones con adultos y con niños siguen las normas del Código Ético EECERA y la aprobación por el Comité de Ética de la Universidad de Cantabria. De este modo, se presta especial atención al consentimiento

informado, la participación voluntaria, el anonimato y confidencialidad y el respeto y reconocimiento de las ideas y conocimientos generados.

Para acometer este desafío, se trabajó la necesidad de informar a las personas que se encontraban en el espacio que iba a ser fotografiado sobre el sentido del proyecto y obtener su consentimiento informado. Por otro lado, también se incidió en la importancia de que, aun cuando las personas aceptaran aparecer en las imágenes, estas fuesen tomadas con suficiente distancia para evitar su identificación. La Figura 1 sintetiza las características esenciales de las investigaciones analizadas.

Resultados

Photovoice con futuros maestros y con niños

Esta estrategia hace uso de la fotografía realizada por los sujetos para generar un diálogo crítico con la finalidad de crear conocimiento (Prins, 2010; Wang, 2003). Tiene su origen en la investigación cualitativa, especialmente en la investigación participativa que aspira a posibilitar el cambio social (Sanon et al., 2014).

Decidimos utilizar esta estrategia por tres razones fundamentales. En primer lugar, por sus posibilidades de empoderar y dar voz a aquellos tradicionalmente

excluidos en las investigaciones (Prins, 2010), pues permite acceder y registrar, a través de las imágenes, aquellos asuntos, preocupaciones y dilemas que son relevantes para los participantes (Bautista et al., 2018; Royce et al., 2006) atendiendo al poder evocador de emociones, recuerdos e ideas de las imágenes. En segundo lugar, porque genera conocimiento compartido a través del diálogo crítico y la negociación del significado de las imágenes (Volpe, 2019).

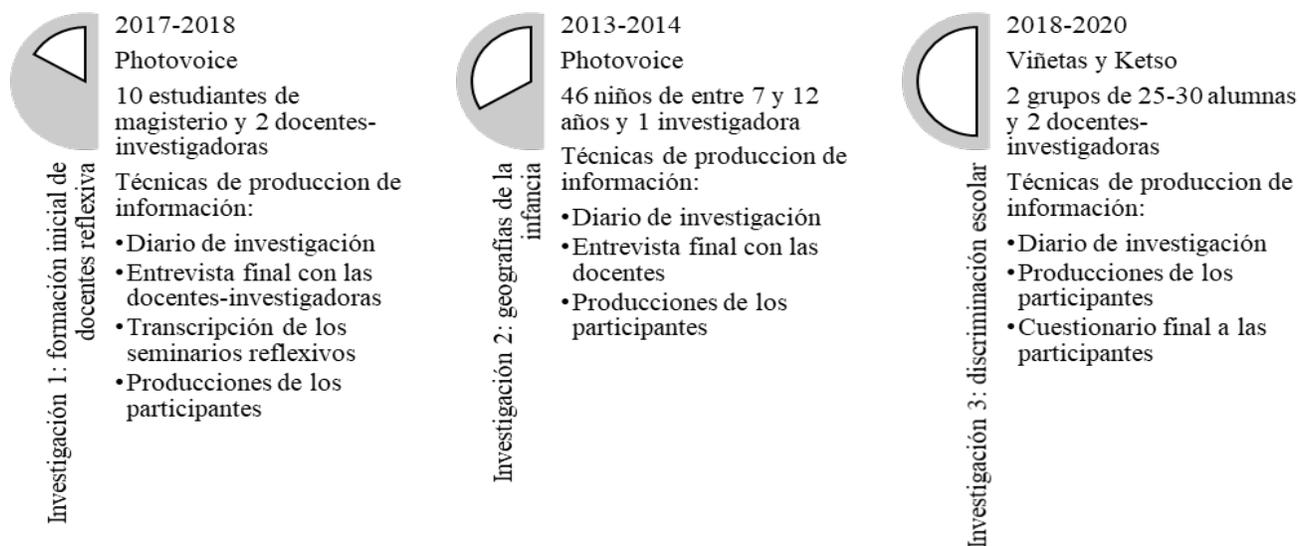
Por último, por su potencialidad para trasladar al espacio público asuntos relevantes para los participantes, visibilizando sus propuestas en los espacios sociales y políticos de decisión (Mata et al., 2018). En este trabajo, analizamos su uso en dos investigaciones: una con maestras en formación (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2021) y otra con niños y niñas de 7 y 12 años (Saiz-Linares & Ceballos, 2019).

El uso de la fotografía participativa con futuros maestros

En la Investigación 1 (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021; Saiz-Linares & Susinos, 2017), diseñamos y analizamos una propuesta de practicum articulada como un trabajo de indagación y de reflexión a partir de los problemas pedagógicos que las futuras maestras (un grupo de 10 alumnas/os) identifican como relevantes. Para ello, utilizamos herramientas formativas como la escritura reflexiva, la exploración biográfica y la metodología de Photovoice, que abordamos en este apartado.

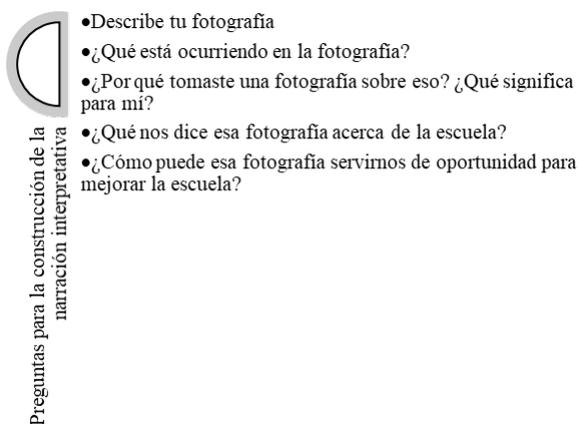
Figura 1

Características de las investigaciones



Esta metodología responde al objetivo de construir un pensamiento crítico sobre algunos fenómenos escolares identificados por las futuras maestras durante su estancia de prácticas en los centros educativos. Tras la selección de los asuntos de indagación y el ejercicio de exploración biográfica (con el objeto de averiguar cómo sus experiencias personales, familiares, sociales y escolares estaban mediando en la interpretación de los asuntos pedagógicos seleccionados), se encomendó al estudiantado tomar un número ilimitado de imágenes que “hablaran” sobre la preocupación pedagógica seleccionada. De esta primera serie de imágenes, las participantes debían finalmente seleccionar diez. Asimismo, se solicitó que a cada imagen le acompañara una primera narración interpretativa orientada por preguntas, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2
Preguntas para la narración interpretativa



Estas reflexiones individuales fueron compartidas con el resto de participantes, convirtiéndose, junto a las imágenes, en objeto de diálogo. Esta acción diverge del uso tradicional de la Photovoice pues, habitualmente, el diálogo se produce únicamente sobre las imágenes. En cualquier caso, esta primera interpretación permitió a las participantes reflexionar sobre situaciones hasta ese momento ocultas a su observación y atención, como muestra el fragmento siguiente:

Hay un grupo de cinco niños haciendo una ficha; todos, excepto uno, que ha terminado su tarea y está esperando a que acaben sus compañeros. En esta ocasión, este niño lleva un rato esperando, pero no es la primera vez que le pasa. Le ocurre todos los días y en todas las actividades que hacemos. No había parado a

pensar en ello hasta ver la foto (Diario de investigación, investigadora 1)

Esta participante pudo visibilizar un asunto que, a través de otras estrategias como la observación, se había mantenido invisible, gracias al proceso de desfamiliarización que ofrecen las imágenes de la acción cotidiana (Mannay, 2017). Sin embargo, la presencia de este primer texto constituyó en ocasiones una limitación para el diálogo y la aparición de diferentes o contrapuestas miradas al condicionar las interpretaciones del resto de participantes:

La participante muestra la imagen y explica la interpretación que realiza de la misma. El resto asume esta interpretación como correcta, nadie contraargumenta su análisis (Diario de investigación, investigadora 1)

El diálogo en grupo fue organizado siguiendo la propuesta de la “SHOWED technique” (Gant et al., 2009), que ofrece seis preguntas abiertas¹ que tratan de incentivar la discusión de las imágenes. A pesar de ello, en algunos momentos el diálogo no fue fructífero.

La participante muestra una fotografía general del aula en la que pueden verse los espacios y organización de los grupos. Iniciamos el diálogo a través de las preguntas, pero empiezan a surgir las dificultades. Se comparten ideas generales, pero no provoca un diálogo profundo. Ella pretendía mostrar la atención a la diversidad en el centro, pero la imagen no provocó ese ni otro diálogo (Diario de investigación, investigadora 1)

En otras palabras, si bien las preguntas constituían un apoyo, por sí mismas no promovieron el diálogo y dependían del poder evocador de las imágenes. Sin embargo, nos encontramos con algunas fotografías con escaso contenido y potencial elicitor. En consecuencia, resultó necesario dedicar un tiempo con las participantes a dialogar sobre la cualidad y calidad de las fotografías. No obstante, el resto de imágenes ofrecieron oportunidades diálogo y contraposición de planteamientos y comprobamos que permitieron a las participantes desarrollar ideas y propuestas cada vez más complejas sobre los fenómenos indagados.

Al inicio hacía una descripción de las imágenes y un análisis superficial. El cambio vino cuando discutimos las imágenes en el seminario. Cada uno las interpretaba de manera distinta e incluía nuevas ideas que ayudaba a ver cosas que antes no percibías (Diario de investigación, investigadora 1)

¹ What do you See here? What is really Happening here? How does this relate to Our lives? Why does this condition Exist? What can we Do about it?

El uso de la fotografía participativa con niños

La investigación con niños mediante técnicas fotográficas constituye un área en crecimiento (Lomax, 2015; Thomson, 2008; Wang, 2003). En nuestra investigación (Investigación 2), utilizamos la photovoice con niños/as de una escuela pública de Cantabria (España) con el propósito de explorar los significados que conferían a los

espacios escolares, los usos y las relaciones que propiciaban (Ceballos-López & Susinos, 2019). Bajo la consigna: “Fotografía tu lugar favorito de la escuela”, realizaron un número ilimitado de imágenes de las que posteriormente cada alumno eligió una a la que añadieron una breve reseña escrita a modo etiquetado (captioning; Barker & Smith, 2010; Figura 3).

Figura 3

Fotografías de espacios vacíos (alumna 6º Educación Primaria, 12 años; alumno de 6º Educación Primaria, 12 años)



El proceso siguió los momentos tradicionales de esta estrategia: realización de las imágenes de manera individual; diálogo sobre las mismas para compartir interpretaciones; y, por último, el uso de las imágenes para la difusión (Autoras, 2019).

De este modo, el alumnado realizó con exquisito cuidado la obtención del consentimiento informado, lo que nos situó ante un segundo reto: la mayor parte de las fotografías tomadas registraron espacios vacíos a través de planos generales. Dicho de otra manera, asumieron los principios éticos con tal compromiso que siempre que podían evitaban incluir a personas.

En consecuencia, las imágenes mostraban únicamente aspectos físicos del espacio, pero no las acciones y relaciones que en ellos se desarrollaban (Autoras, 2019b). No obstante, las imágenes tenían un poder elicitor tan grande que esta información emergió naturalmente durante el diálogo posterior. Este fue un asunto de reflexión que nos invitó a examinar críticamente nuestra influencia como investigadoras, así como a analizar el impacto de nuestras interacciones con los participantes (De la Cuesta, 2011). Concretamente, condujo a plantearnos en qué medida nuestra interacción con los estudiantes, al discutir los aspectos éticos, había limitado o intervenido en la producción de las imágenes. Es la reflexividad lo que nos permite este examen.

Por otro lado, es necesario resaltar que las imágenes tomadas respondieron a procesos de selección, registro e interpretación, como vemos en el ejemplo de la Figura 4. Esta imagen permitió un diálogo extenso sobre las virtualidades del espacio, donde la mayoría de niños argumentó que constituía un lugar preferido pues en él se realizaban actividades lúdicas, en grupo y con una amplia posibilidad de movimiento. Sin embargo, un estudiante contravino este discurso señalando que él había decidido fotografiar dicho espacio, no por lo que se hacía ahora en él, sino por lo que ya no podía hacerse:

Figura 4

Pabellón (alumno de 2º Educación Primaria, 7 años)



Á. relata que hizo la foto de la zona [...] donde está el pabellón ahora, porque recuerda que había un agujero en la pista y que recuerda que excavaba (Diario de investigación, investigadora 2)

De este modo, la capacidad elicitoria de la imagen nos permitió dialogar sobre miradas subjetivas de una misma fotografía, reforzando la idea de que estas están abiertas a múltiples lecturas e interpretaciones (Banks, 2010). Contrariamente a la idea, ampliamente extendida, de la imagen como reflejo fiel de la realidad, reconocemos las fotografías como artefactos construidos en un proceso de toma de decisiones sobre las infinitas posibilidades existentes (Berger, 1972).

Si hubiéramos reducido la metodología de Photovoice a la toma de imágenes y a la elaboración de las etiquetas, probablemente habríamos extraído conclusiones precipitadas y erróneas. Por el contrario, disponer de un tiempo de diálogo e interpretación nos permitió comprender de manera más genuina su voz y la realidad analizada. Por ello, debemos rehuir de la investigación relámpago si queremos acceder a un conocimiento profundo de la realidad.

Viñetas y Ketso para investigar sobre la discriminación y exclusión escolar

Recientemente hemos llevado a cabo un estudio exploratorio (Investigación 3) con futuras maestras de la Universidad de Cantabria con el propósito de indagar sobre las situaciones de discriminación, rechazo y exclusión experimentadas durante su escolarización, bajo el interés último de identificar las condiciones que emergen como barreras o apoyos a la inclusión. Tratamos de abordar esta temática como un fenómeno social complejo (distintas formas de opresión o marginación tales como el sexismo, la homofobia, la discriminación a personas con discapacidad, el clasismo, etc.) que requiere la configuración de aliados para su erradicación (Shapon-Sevin, 2013). Para este fin desplegamos dos estrategias participativas: viñetas y Ketso.

Viñetas construidas por los participantes

Las viñetas constituyen un recurso tradicional en antropología y ciencias sociales desde los años 50 y se han utilizado como forma de aproximarse a las subjetividades de los participantes (creencias, valores, actitudes) en investigaciones que abordan temas delicados (como la salud sexual o el consumo de drogas) o sobre los que resulta difícil discutir (Palaiologou, 2017). Típicamente se presenta a los participantes escenarios hipotéticos, en

forma escrita o visual, con personajes en situaciones sobre las que se invita a los participantes a dialogar (Hughes, 1998).

Esta naturaleza ficticia de las situaciones permite discutir las distintas cuestiones desde una "perspectiva no personal y, por lo tanto, menos amenazadora" (Hughes, 1998, p. 383), posibilitando a los participantes la elección de relevar o no información personal (Barter & Reynold, 2004). Por otro lado, la investigación con viñetas se inspira en el principio de "dialogicidad" (O'Dell et al., 2012), al posibilitar reconocer las múltiples voces que dialogan en una misma situación, identificando las privilegiadas y aquellas otras periféricas.

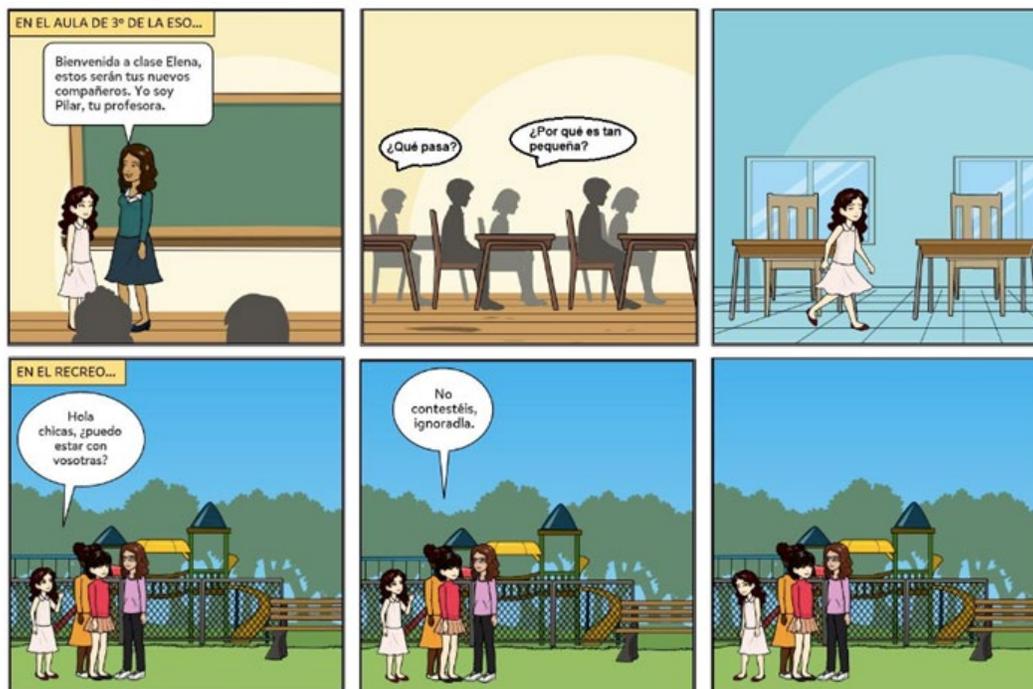
En los últimos años, han florecido estudios que exploran las potencialidades de esta herramienta con niños (Palaiologou, 2017) y jóvenes (O'Dell et al., 2012), entendiendo que las viñetas constituyen una estrategia adaptada a sus afinidades comunicativas que posibilita la co-creación de información y una mayor transparencia al compartir soluciones creativas (Palaiologou, 2014; 2017). La investigación de Palaiologou (2014; 2017) introduce una variación en la estrategia pues, en lugar de presentar una viñeta predefinida por la investigadora, solicita a los niños que sean ellos quienes traten de representar con dibujos la situación sobre la que se investiga, dibujo que servirá como elicitor de la conversación posterior.

En el curso 2018-2019, iniciamos la investigación sobre discriminación escolar poniendo en marcha el uso de viñetas desde este horizonte participativo e incorporando en el diseño, con algunas modificaciones, la innovación de Palaiologou (2014; 2017). Para ello, solicitamos a cada maestra en formación que identificase y narrase un incidente crítico de su biografía escolar vinculado con una experiencia de discriminación. Resaltamos la necesidad de presentarlo a modo de viñeta, describiendo con detalle la situación, los actores y los modos de actuar de cada uno. Igualmente, ofrecimos la posibilidad de elegir el formato de presentación: un relato corto, un vídeo, un cómic, etc., con objeto de reconocer la diversidad de lenguajes existentes y la sensación de capacidad que cada una de las participantes presentaba en relación a los mismos (Figura 5).

Esta flexibilidad nos permitió apreciar una preferencia significativa por el relato corto (escrito), a pesar de la oportunidad de utilizar otras formas comunicativas (como el lenguaje visual). Probablemente esta predilección tenga su sentido en una cultura universitaria que considera el lenguaje escrito como único código legítimo.

Figura 5

Viñeta-cómic (producción de mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)



Así, únicamente dos estudiantes hicieron uso del cómic, si bien el mismo se acompañó igualmente de una explicación escrita.

El segundo momento de esta estrategia correspondió al proceso dialógico sobre la situación. Para ello, intercambiamos las viñetas entre compañeras y realizamos grupos de 4-5 personas para discutirlos. De esta forma, les ofrecimos viñetas que ellas no habían construido pero que emergían de vivencias personales reales (de sus compañeras).

Esta discusión fue gestionada por las investigadoras, quienes diseñaron un guion abierto de preguntas (Figura 6) para incentivar el diálogo entre los diversos puntos de vista existentes en y sobre la situación, con objeto de abordar las actuaciones, razones y sentimientos de cada uno de los presentes en el contexto de discriminación. La mayor parte de las participantes convino en considerar que esta estrategia resultó provechosa para discutir y explorar diferentes posiciones, explorar situaciones y comprender la complejidad de algunos fenómenos sociales (Gourlay, et al., 2014).

Figura 6

Preguntas para discutir las viñetas

 <p>Agresor/es</p>	 <p>Víctima</p>	 <p>Espectador/es</p>	 <p>Docente</p>
<p>¿Qué conductas desarrollan (agresión verbal, aislamiento social, violencia física, etc.)?</p> <p>¿Qué características presenta la discriminación (grupal o individual, espacios de desarrollo, etc.)?</p> <p>¿Cuáles son las razones que les empujan a actuar?</p>	<p>¿Cómo actúa frente a la situación de discriminación?</p> <p>¿Cómo se siente?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>¿Qué conductas desarrollan (actúan o no; en grupo o individualmente)?</p> <p>¿Qué características presenta la discriminación (grupal o individual)?</p> <p>¿Cuáles son las razones que les empujan a actuar o no hacerlo?</p>	<p>¿Cuál es su papel en la situación?</p> <p>¿Actúan para finalizar la discriminación? En caso afirmativo, ¿De qué forma?</p> <p>¿Cuáles son las razones que les empujan a actuar o no hacerlo?</p>

Desde fuera, no imaginas por qué no intentan evitar la situación. Bueno, sí, por miedo a ser ellos la víctima. Pero al ver el relato, entiendo un poco mejor sus razones (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

En definitiva, esta estrategia favoreció la generación de espacios dialógicos que permitieron explorar las diferentes subjetividades, así como “escucharnos de forma activa las unas a las otras para comprender los diferentes puntos de vista” (cuestionario final, mujer, 22 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil) en torno a un tema conflictivo para llegar a algunas soluciones comunes:

Nos ha ayudado a pensar sobre muchas más situaciones de discriminación que observamos en la escuela y dar importancia a la figura de los aliados, analizando cuáles son los motivos que nos impulsan a actuar o no (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Asimismo, pensar sobre las situaciones de otros ha favorecido la comodidad de las participantes, lo que probablemente se haya traducido en respuestas sinceras, mostrando los sistemas de valores y creencias de las futuras maestras. Esto sugiere que las viñetas pueden ser una estrategia valiosa para mitigar los sesgos de conveniencia social asociados a otros métodos clásicos como las entrevistas (O’Dell, 2012).

Discutir sobre las viñetas de otros me ha ayudado a pensar en mi propia historia. No había sido tan crítico con mi actuación como lo fui con los otros, pero... yo actúe igual (Cuestionario final, hombre, 22 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Por otra parte, Slead et al. (2002) señalan que una de las cuestiones más importantes cuando se trabaja con viñetas radica en garantizar que los materiales que se presentan sean lo más significativos y realistas posibles, pues si las viñetas resultan excesivamente hipotéticas, menores serán las posibilidades de que las respuestas se correspondan con un comportamiento real. Precisamente, esta condición es asegurada en nuestra investigación al ser las propias estudiantes quienes construyeron las viñetas que sus compañeras analizaron. No obstante, esta circunstancia reviste dificultades pues las investigadoras no ejercemos control sobre el proceso de diseño del material y hemos encontrado algunas viñetas insuficientemente descritas.

Al no tratarse de situaciones vividas en primera persona, en ocasiones es bastante difícil identificar las características y razones por las que la persona actuó o

no, pues faltaba información sobre el contexto. (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Finalmente, algunas participantes apuntan las dificultades asociadas con la novedad de la propuesta y la poca directividad por parte de las investigadoras.

Encontramos algunas dificultades ya que nunca habíamos empleado este tipo de estrategia y nos sentíamos bastante inseguras acerca de si lo estábamos haciendo bien o no (Cuestionario final, mujer, 22 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

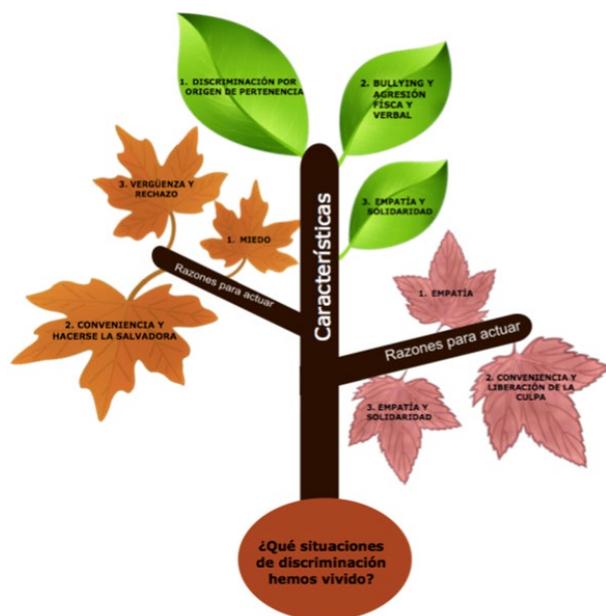
En tal sentido quizá convendría revisar nuestro papel (investigadoras) en cuanto a acompañantes: si bien no debemos estructurar en exceso el camino -y limitar con ello las respuestas-, sí debemos ofrecer soporte en momentos de vacilación, pues en una investigación orientada por los principios participativos todos se conciben coinvestigadores, coaprendices y coproductores de conocimiento (Phillips, 2011).

Ketso: Mapa visual y diálogo

Ketso es un método originado en la investigación-acción participativa (Tippett et al., 2007; Wengel et al., 2019; Figura 7) que ofrece la oportunidad de que un grupo de personas dialoguen sobre un asunto central a partir de un apoyo visual-táctil que facilita la organización y el análisis de las ideas (Alabbasi & Stelma, 2018). Durante su uso, los participantes construyen un mapa visual compartido sobre el tema de indagación, basado en la metáfora de un árbol: en el centro se sitúa, a modo de tronco, el asunto de indagación, que se ramifica para representar los subtemas y finaliza con hojas para visualizar cada una de las ideas aportadas (Tippett & How, 2011).

Aunque la estrategia Ketso comparte algunas características con la estrategia del “árbol del problema” (Clemow, 2016), ampliamente utilizada en la investigación social, presenta también algunas diferencias que conviene reseñar. El “árbol del problema” se presenta como una estrategia adecuada para la identificación de problemas sociales, así como de las causas y consecuencia de los mismos. Por otro lado, conlleva una estructura rígida: en las raíces se encuentran las causas del problema, el tronco representa el problema principal y en las hojas y ramas las consecuencias. Sin embargo, Ketso permite abrir el objeto de análisis y no circunscribir dicho análisis a las causas y consecuencias, pudiendo incorporar características, propuestas de mejora, etc. Así mismo, su estructura es menos inflexible, salvo por el sistema de colores de las hojas.

Figura 7
Metáfora del árbol en Ketso (Grupo de 4 alumnas 3º curso del Grado de Educación Infantil)



En el curso 2019-2020, desarrollamos un segundo ciclo indagatorio sobre la discriminación escolar utilizando el método Ketso, para lo que conformamos grupos de discusión compuestos por 5-6 personas, una composición de grupo ni tan pequeño ni tan grande que dificultara la participación de todos los participantes (Barbour, 2014).

La consigna inicial con la que iniciamos la propuesta fue: “Comparte una situación de discriminación o exclusión que se produjo en tu escolaridad obligatoria en la que o bien (1) interrumpiste o intentaste interrumpir o (2) en la que no lograste o intentaste hacerlo”. De manera individual, cada participante representó en el material (las hojas) las características esenciales de su vivencia. Posteriormente, cada uno presentó sus ideas, iniciándose un diálogo y negociación sobre los aspectos comunes y diferenciados de cada una de ellas. Una vez finalizado, y siguiendo el mismo esquema, se presentaron el resto de preguntas, como ilustra la Figura 8.

El primer desafío que enfrentamos residió en su modo inductivo de generar información y diálogo:

Resulta un proceso costoso el intentar encontrar las ideas comunes, partir de las características de cada una para organizar un discurso final que ponga en relación las ideas (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

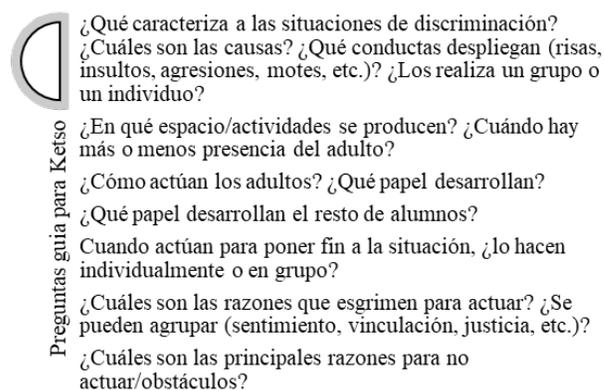
Esta dificultad, reconocida por diversos autores impulsa a algunos investigadores a definir el papel del facilitador

como esencial para: explicar la lógica del método, garantizar el análisis individual y en equipo, y apoyar a los participantes en el desarrollo de la estrategia.

Al principio teníamos incertidumbre porque no sabíamos cómo organizar el mapa conceptual y necesitamos ayuda para empezar (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Sin embargo, una de las características definitorias de Ketso radica en que el investigador debe ser el garante de la intervención libre y equilibrada y el encargado de conducir la temática con la introducción de las preguntas (Flick, 2015), pero, en ningún caso, participar del proceso de selección y organización de las ideas.

Figura 8.
Preguntas-guía para Ketso



También constatamos que, en ocasiones, este material ofrece una excesiva estructuración y un espacio limitado (el tamaño de las hojas) que dificulta sintetizar la información, lo que puede llevar a perder información valiosa si la persona no lo comparte posteriormente en el diálogo.

Lo que nos ha resultado más difícil ha sido sintetizar las ideas lo suficiente para que pudiese entrar de manera correcta en la hoja (Cuestionario final, mujer, 22 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Por otro lado, el material limitó la posibilidad de entrelazar ideas o construir líneas discursivas que se entrecruzarán. Dicho de otro modo, si bien el material aportó una estructura inicial de apoyo al debate también funcionó como una limitación para establecer relaciones entre las ideas y, por ende, complejizar el discurso.

No obstante, son también cuantiosas sus virtualidades. Por ejemplo, permitió sortear las dificultades de

participación de todos los asistentes que suelen suponer los grupos de discusión pues, el hecho de disponer de un momento inicial de reflexión individual (materializada por escrito), facilitó que cada participante aportara sus ideas al debate posterior (Alabbasi & Stelma, 2018; Mcintosh & Cockburn-Wootten, 2016, 2019).

Ha resultado una herramienta fundamental para el desarrollo y el intercambio de ideas entre nosotras. Nos ha ayudado mucho a estructurar las problemáticas de una manera muy comunicativa, escuchándonos y dialogando (Cuestionario final, mujer, 22 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

Asimismo, observamos que la presencia física de las ideas a través del material ayudó a los participantes a establecer las conexiones entre sus pensamientos y los de otras personas.

Es una forma muy eficaz de organizar la información de una manera creativa, clara y visual. En un sólo instante puedes darte cuenta de la gravedad del caso de discriminación, ser capaces de ver el cómo y el cuándo se produce, qué situaciones lo han propiciado, etc. (Cuestionario final, mujer, 21 años, estudiante del 3º curso del Grado de Maestro en Infantil)

En suma, la utilización de un apoyo visual y táctil facilitó la organización de ideas y el debate, y el uso de estos lenguajes supuso un apoyo para aquellos participantes que no se sentían tan cómodos o competentes en los formatos con el código lecto-escrito.

Discusión y conclusiones

Las estrategias metodológicas empleadas en investigación no pueden reducirse a un asunto técnico, pues están ineluctablemente anudadas con el objeto de estudio, con las relaciones sociales establecidas entre los participantes y con el contexto del estudio (de la Cuesta, 2011). Tampoco existen estrategias inherentemente beneficiosas y se precisa un análisis reflexivo y crítico para reconocer sus desventajas y límites, así como las razones para utilizarlas. Por eso, en este artículo hemos examinado el uso de algunas estrategias de investigación participativa que hemos desplegado en tres investigaciones con futuras maestras y con niños.

Durante el análisis hemos mostrado los desafíos que hemos enfrentado, pero también las virtualidades que conlleva su uso. La Photovoice coadyuvó a que los participantes evocaran reflexiones y dilemas a partir de la discusión de imágenes tomadas por ellos. Las fotografías demostraron su poder para iluminar cuestiones de la

realidad difícilmente alcanzables desde otros códigos semióticos como la palabra o la escritura. Al mismo tiempo, reconocimos la capacidad polifónica de las imágenes en tanto están abiertas a múltiples lecturas e interpretaciones (Banks, 2010) convirtiéndose en ventanas a la subjetividad de cada participante. Esta experiencia también representó una oportunidad extraordinaria para deliberar sobre los aspectos éticos de cualquier proceso investigador.

Las viñetas viabilizaron que los participantes comprendieran diferentes perspectivas, favoreciendo el diálogo y la “polivocidad” (representación de las distintas voces intervinientes en una misma situación) y posibilitando, consecuentemente, el análisis y la reconfiguración de las creencias de las futuras maestras en torno a la discriminación y exclusión escolar.

El apoyo visual y táctil de Ketso favoreció la ordenación de ideas y la discusión posterior. Al igual que con las viñetas, el uso de otros lenguajes diferentes al lectoescrito supuso un apoyo para algunos participantes con diferentes afinidades comunicativas. Igualmente, permitió generar datos cualitativos inclusivos (Alabbasi & Stelma, 2018) al establecer un momento individual de reflexión en el que emergían las ideas que estarían presentes en el posterior diálogo grupal.

En suma, este artículo busca situar al investigador en la complejidad del escenario que las estrategias de orientación participativa suponen. A pesar de los desafíos, no poco numerosos, estas estrategias han permitido abrir nuevos espacios y tiempos para representar la voz de todos los participantes, que han tenido un papel activo en los procesos de producción de datos y de documentación crítica. Huelga aquí señalar que los resultados de cada investigación son genuinos y expresan la relación particular de las investigadoras con los sujetos participantes y con las situaciones de investigación.

Sin embargo, no creemos que esta circunstancia reste validez, sino al contrario. Precisamente este ejercicio reflexivo que realizamos es un instrumento para asegurar la validez y la calidad de los estudios cualitativos (De la Cuesta, 2011). Por ello, consideramos que esta capacidad para incrementar el protagonismo de los participantes y para generar un modelo más horizontal de investigación (Parrilla et al., 2017) justifica sobradamente su elección y, precisamente, producir conocimiento desde quienes están implicados en las problemáticas estudiadas es lo que otorga legitimidad a la investigación (Cruz et al., 2012). No obstante, para contribuir a los propósitos participativos deben estar pensadas al servicio de los intereses de los participantes y tener un fin

transformativo, esto es, estar orientadas a mejorar aspectos físicos o simbólicos de su realidad.

Referencias

- Alabbasi, D., & Stelma, J. (2018). Using Ketso in qualitative research with female Saudi teachers. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2).
<https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2930>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barker, J., & Smith, F. (2012). What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 91-103.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2012.649406>
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25(9), 1-6.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Boarini, M. (2018). La investigación educativa hoy: En búsqueda de legitimación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 133-155.
<https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>
- Bucknall, S. (2012). *Children as researchers in primary schools: Choice, voice, and participation*. Routledge.
- Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(22).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366>
- Ceballos-López, N., & Susinos, T. (2019a). "Me gusta 'la selva' porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder": El uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(1), 43-67.
<https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. The Jossey-Bass Education Series.
- Clemow A (2016). El método del árbol de causas aplicado a la investigación de accidentes laborales. *Ingeniare*, 13.
<http://www.unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/ingeniare/article/view/372>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
<https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, justice oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-674.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.4.j80j17683q870564>
- Crow, G., & Andrews, M. (2019). Biographical interviews and imagined futures essay writing: users of two methods in conversation. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(6), 557-569.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1610597>
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio*, 45, 253-274.
- De la Cuesta, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.
- EECERA (2016). *Ethical code*.
<https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Fernández, M., Alcaraz, N., Pérez, L., & Postigo, A. Y. (2020). Is qualitative research in education being lost in Spain? Analysis and reflections on the problems arising from generating knowledge hegemonically. *The Qualitative Report*, 25(6), 1555-1578.
- Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Gant, L., Shimshock, K., Allen-Meares, P., Smith, L., Miller, P., & Hollingsworth, L. (2009). Effects of photovoice: Civic engagement among older youth in urban communities. *Journal of Community Practice*, 358-376.
<https://doi.org/10.1080/10705420903300074>
- Gitlin, A., Bringham, K., Burns, M., Cooley, V., Myers, B., Price, K., Russell, R. & Tiess, P. (1992). *Teachers' voices for school change: An introduction to educative research*. Teachers College Press.
- Gourlay, A., Mshana, G., Birdthistle, I., Bulugu, G., Zaba, B., & Urassa, M. (2014). Using vignettes in qualitative research to explore barriers and facilitating factors to the uptake of prevention of mother-to-child transmission services in rural Tanzania: a critical analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 14(1), 21.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-21>
- Guba, E., & Lincoln, I. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.191-217). Sage.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Horsthemke, K. (2017). "Epistemological diversity» in Education: Philosophical and didactic considerations. *Forum Pedagogiczne*, 1, 265-282. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.18>
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health and Illness*, 20, 381-400. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00107>
- Lather, P., & St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lomax, H. (2015). Seen and heard? Ethics and agency in participatory visual research with children, young people and families. *Families, Relationships and Societies*, 4(3), 493-502. <https://doi.org/10.1332/204674315X14326324216211>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mata, D., Pereira, S., Maiztegui-Oñate, C., Ulloa, E., Esesumaga, E., & López, A. (2017). Walking around with a camera: The uses of photography in participatory research and social intervention processes. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1).
- Montenegro, M., Pujol, J., & Vargas, L. (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1851. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/15610>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. Bloomsbury Academic
- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G., & Cline, T. (2012). The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12(6), 702-714. <https://doi.org/10.1177/1468794112439003>
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 308-322. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-RIFOP*, 89, 145-156.
- Phillips, L. (2011). *The promise of dialogue: The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. John Benjamins.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426-443. <https://doi.org/10.1177/1476750310374502>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Juventa.
- Royce, S., Parra-Medina, D., & Messias, D. (2006). Using photovoice to examine and initiate youth empowerment in community-based programs: A picture of process and lessons learned. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 80-91. <https://doi.org/10.32398/CJHP.V4I3.1960>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos López, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el practicum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: Reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Saiz-Linares, Á., & Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sanon, M., Evans-Agnew, R., & Boutain, D. (2014). An exploration of social justice intent in photovoice research studies from 2008 to 2013. *Nursing Inquiry*, 21(3), 212-226. <https://doi.org/10.1111/nin.12064>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Siegel, H. (2012). Epistemological diversity and education research: Much ado about nothing much? In C. Ruitenberg & D. C. Phillips (Eds.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a disputed terrain* (pp. 65-83). Springer.

- Sleed, M., Durrheim, K., Kriel, A., Solomon, V., & Baxter, V. (2002). The effectiveness of the vignette methodology: A comparison of written and video vignettes in eliciting responses about date rape. *South African Journal of Psychology, 32*(3), 21-28. <https://doi.org/10.1177/008124630203200304>
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., & Weaver, J. (2014). Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing, 30*(2), 39-55.
- St. Pierre, E. (2011). Post qualitative research: The critique and coming after. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, (3rd ed., p. 611-625). SAGE.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *E-ecceleston. Formación Docente, 7*. <http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>
- Tilley, S. (2019). The role of critical qualitative research in educational contexts: A Canadian perspective. *Educar em Revista, 35*(75), 155-180. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66806>
- Tippett, J., & How, F. (2011). *Ketso guide*. Ketso.
- Tippett, J., Handley, J., & Ravetz, J. (2007). Meeting the challenges of sustainable development: A conceptual appraisal of a new methodology for participatory ecological planning. *Progress in Planning, 67*(1), 9-98.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. Routledge
- Volpe, C. (2019). Digital diaries: New uses of photovoice in participatory research with young people. *Children's Geographies, 17*(3), 361-370. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852>
- Wang, C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. In M. Minkler, & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 179-196). Jossey-Bass.
- Wengel, Y., McIntosh, A., & Cockburn-Wooten, C. (2019). Co-creating knowledge in tourism research using the Ketso method. *Tourism Recreation Research, 44*(3), 311-322. <https://doi.org/10.1080/02508281.2019.1575620>

Sobre las autoras:

Noelia Ceballos-López es doctorada en Educación por la Universidad de Cantabria (España). Actualmente, es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Sus campos de investigación son: prácticas y políticas en Educación Infantil; participación inclusiva y procesos de escucha en Educación Infantil, movimiento de la voz del alumnado, investigación participativa con niños y niñas.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Ángela Saiz-Linares es doctorada en Educación por la Universidad de Cantabria (España). Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Sus campos de investigación son: formación inicial del profesorado y practicum, inclusión y exclusión educativa y social, movimiento de la voz del alumnado e investigación participativa.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>