

El tiempo educativo de mediodía en la educación primaria. Una evaluación participativa a través de la metodología Photovoice

Midday Educational Time in Primary Education. A Participatory Evaluation Using the Photovoice Methodology

Carme Trull-Oliva*, Héctor Núñez**¹, Núria Fabra-Fres** y Asunción Llana-Berñé**

*Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona (España)

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona (España)

Resumen

El tiempo educativo de mediodía en educación primaria es un espacio clave para el desarrollo personal, social, emocional y educativo de la infancia; aunque su valor pedagógico ha sido poco evaluado desde la voz del alumnado. Este estudio, encargado por una entidad del tercer sector a un equipo interdisciplinar de las Facultades de Psicología y Educación de la Universidad de Barcelona, analiza qué aprendizajes identifican niños y niñas en este espacio y qué factores los favorecen o dificultan mediante una evaluación participativa basada en la metodología Photovoice. En el estudio participaron cinco centros educativos de Cataluña con 50 estudiantes de 4º y 5º de educación primaria que generaron fotografías y narrativas analizadas mediante análisis temático inductivo. Los resultados muestran que niños y niñas aprenden sobre convivencia y habilidades socioemocionales; participación y dinamización; gestión positiva del tiempo y de los espacios; y educación alimentaria y sostenibilidad. Destacan como facilitadores de este aprendizaje, la diversidad de actividades, los espacios adecuados y las oportunidades de participación. Como barreras, emergen los conflictos entre iguales, las limitaciones en infraestructuras, la repetición de menús y la escasa participación infantil en decisiones de tipo organizativo. El estudio muestra el potencial del Photovoice para incorporar la voz de la infancia en procesos de evaluación y aporta evidencias para repensar el tiempo educativo del mediodía como un espacio pedagógico integral, orientado al desarrollo personal, al bienestar y a la participación infantil.

¹ **Correspondencia:** Héctor Núñez, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona hectornunez@ub.edu

Palabras clave: educación primaria; comedor escolar; bienestar de la infancia; photovoice.

Abstract

Midday educational time in primary education is a key moment for children's personal, social, emotional, and educational development. However, its pedagogical value has rarely been evaluated from the students' perspective. This study, commissioned by a third-sector organization and conducted by an interdisciplinary team from the Faculties of Psychology and Education at the University of Barcelona, analyzes what learning children identify in this time and what factors facilitate or hinder it through a participatory evaluation based on the Photovoice methodology. Five schools in Catalonia participated, with 50 fourth- and fifth-grade students who generated photographs and narratives that were analyzed using inductive thematic analysis. The results show that children learn about social interaction and social-emotional skills; participation and engagement; positive time and space management; and nutrition education and sustainability. Key facilitators include variety of activities, suitable spaces, and opportunities for participation. Barriers include conflicts among peers, infrastructure limitations, repetitive menus, and limited child participation in organizational decisions. The study demonstrates the potential of Photovoice to incorporate children's voices into evaluation processes and provides evidence for rethinking midday educational time as a comprehensive pedagogical space focused on personal development, well-being, and child participation.

Keywords: primary education; school canteen; child well-being; photovoice.

Introducción

La literatura especializada aborda el tiempo educativo de mediodía (TEM) desde diferentes perspectivas complementarias. En primer lugar, se destaca su valor en la promoción de hábitos de vida saludables -alimentación sana y actividad física- y en la prevención de problemáticas como el sedentarismo o la obesidad infantil (Soares et al., 2017). Se concibe no sólo como un espacio de ingesta alimentaria, sino también como un entorno formativo en el que se modelan conductas, valores y aprendizajes vinculados al cuidado de la salud y la sostenibilidad alimentaria. En segundo lugar, este espacio se reconoce como ámbito de socialización clave. Andersen et al. (2017) y Stone y Murakami (2021) subrayan la función social de las comidas compartidas, que favorecen la construcción de relaciones significativas y amigables entre iguales y con personas adultas. Benn y Carlsson (2014) destacan el rol educativo de los momentos de descanso y de vida cotidiana que se producen; mientras que González-Garzón et al. (2003) resaltan su potencial para trabajar la convivencia, la diversidad cultural, el ocio y el respeto ambiental.

Finalmente, se ha evidenciado la relación entre las experiencias positivas en este espacio y el bienestar emocional y cognitivo del alumnado. Las pausas activas, el juego libre y las interacciones durante el TEM contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales y al rendimiento académico (Baines y Blatchford, 2011; Gray, 2011; McNamara et al., 2018; Veiga et al., 2017).

Posibilitar que niños y niñas expresen sus opiniones sobre los espacios de los que forman parte implica concebir los procesos de investigación desde una perspectiva en la que las personas no se sitúan únicamente como informantes, sino como sujetos activos y legítimos, capaces de participar y producir conocimiento a partir de sus experiencias cotidianas (Trilla y Novella, 2001). En este contexto, el photovoice se presenta como una herramienta que permite materializar el principio de participación infantil desde un enfoque crítico y creativo. Es una forma de etnografía visual (Delgado, 2015) que combina imágenes y narrativas de sus autores/as para expresar sus pensamientos, emociones y valores sobre la temática propuesta (Wang y Burris, 1997). La técnica combina fotografía y relato personal como formas de representación subjetiva de la realidad. Wang y Redwood-Jones (2001, p. 82) la definen como “un proceso por el que la gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica”; mientras que Luna et al. (2024, p. 4-5) apuntan que el photovoice es al mismo tiempo una herramienta pedagógica y una técnica de investigación-acción participativa, que “posibilita la recogida de información sobre las propias experiencias a través de fotografías (foto) y narraciones breves (voz de las personas participantes).”

Entre los beneficios del photovoice se incluye la ruptura con discursos institucionales dominantes (Rübner y Allan, 2022); el empoderamiento de los sujetos participantes (Labbé et al., 2020); la generación de vínculos afectivos y sociales a través del apoyo y el trabajo colaborativo (Agner et al., 2023); la reducción de las jerarquías de poder, para generar espacios más igualitarios (Dwight y Meshulam, 2020); y la visibilización de colectivos con dificultades de expresión o en situaciones de opresión (Fisher-Borne y Brown, 2018; Leivas, 2020; Papa, 2019). No obstante, implica también desafíos éticos relacionados con la privacidad y la confidencialidad (McMorrow, 2022), y el riesgo de que se convierta en un gesto simbólico sin impacto real si no se garantiza la incorporación efectiva de las voces en la toma de decisiones (Sanon et al., 2014).

Este estudio analiza los aprendizajes que la infancia realiza en un espacio educativo interlectivo como es el TEM, en el que confluyen la satisfacción de necesidades básicas, la construcción de relaciones y el desarrollo de pautas de convivencia. Se alinea con estudios en el ámbito de la pedagogía social que han explorado los aprendizajes en los espacios de la vida cotidiana (Caride et al., 2012) y los aprendizajes informales que emergen en la interacción diaria interpersonal (Úcar, 2015). Para ello se ha optado por recoger información directamente de los niños y niñas a través de la técnica del photovoice.

La investigación analiza el valor educativo del TEM. En concreto, este artículo presenta dos objetivos principales de investigación, que se derivan del relato que niños y niñas realizan en su participación a través de la técnica del photovoice: (1) identificar los aprendizajes que niños y niñas realizan en este espacio, (2) identificar aquellos elementos que facilitan o dificultan estos aprendizajes en el TEM. La investigación también aporta un tercer objetivo -de carácter secundario- centrado en mejorar el TEM de los centros participantes. De esta forma y en coherencia con el enfoque participativo del estudio, los resultados se compartieron con los equipos educativos de las escuelas participantes, para iniciar procesos de reflexión conjunta orientados a la mejora; asegurando que las voces infantiles incidan directamente en la toma de decisiones pedagógicas y organizativas.

Se optó por aplicar la técnica del photovoice, partiendo de la formulación de dos preguntas abiertas centradas en la experiencia de los y las participantes: ¿qué te gusta del TEM? y ¿qué no te gusta del TEM?, en lugar de preguntar de manera directa por los aprendizajes. Esta decisión responde a la voluntad de facilitar la expresión del alumnado, especialmente en población infantojuvenil, promoviendo relatos situados en su experiencia cotidiana.

Método

La investigación se basa en un enfoque constructivista-interpretativo, centrado en comprender los fenómenos sociales y culturales de la educación a través de las experiencias de las personas (Fodouop Kouam, 2024). Este enfoque reconoce la importancia de las personas en la construcción de su realidad educativa y su actuación en los contextos (Ponce et al., 2022). Se adoptó una metodología de evaluación participativa práctica, utilizando la técnica del photovoice con población infantojuvenil (Exner-Cortens et al., 2021). Este modelo prioriza la participación de las personas en la evaluación como agentes activos en la identificación de necesidades y mejoras de un programa o actividad concreta (Cousins y Al Hudib, 2023).

Se constituyó un grupo motor formado por investigadores e investigadoras de la Universidad de Barcelona y profesionales de Fundesplai, entidad del tercer sector, sin ánimo de lucro, que gestiona el TEM en más de 200 centros educativos de educación infantil y primaria en Cataluña. Este grupo tuvo como funciones principales: a) facilitar el acceso a los centros escolares, b) apoyar en la recogida de información, y c) tomar decisiones a partir de los resultados emergentes de la investigación.

Participantes

El trabajo de campo se realizó en centros educativos vinculados a Fundesplai. La selección de centros se realizó mediante muestreo intencional, atendiendo a criterios de diversidad territorial, estructural y socioeconómica:

- 2 centros escolares de Barcelona ciudad (más de 200.000 habitantes): un centro de alta complejidad de una línea y un centro situado en un distrito con renta per cápita medio-alta, de dos líneas.
 - 1 centro en Sant Cugat del Vallès (área Metropolitana de Barcelona, de 80.000 a 100.000 habitantes), con renta per cápita alta, de dos líneas.
 - 1 centro en Sant Boi del Llobregat (área Metropolitana de Barcelona, de 80.000 a 100.000 habitantes), con renta per cápita media, de dos líneas.
- 1 centro rural en un municipio de la provincia de Girona, (menos de 5.000 habitantes), con renta per cápita media, de una línea.

La selección se centró en colegios públicos, siendo el perfil mayoritario en los que opera Fundesplai. Participaron un total de N= 50 niños y niñas de 4º y 5º curso de educación primaria (9-10 años), distribuidos en cinco grupos (uno por centro), de 8 a 13 participantes cada uno. La selección buscó mantener un equilibrio de género, así como asegurar la disponibilidad para participar y la representación de la diversidad

de cada centro. No obstante, el estudio no tuvo como objetivo comparar subgrupos, escuelas o territorios, sino explorar experiencias compartidas en relación con el servicio.

Procedimiento

La implementación del photovoice se desarrolló en tres frases principales:

A. Fase 1. Preparación y realización de las fotografías (enero-febrero 2023)

A partir de la literatura existente sobre photovoice con infancia y adolescencia en contextos socioeducativos, se realizó el diseño. En primer lugar, se capacitó a los monitores y monitoras del TEM de las escuelas seleccionadas mediante dos sesiones formativas en línea. A continuación, se llevó a cabo el reclutamiento del alumnado participante con el apoyo de los monitores y las monitoras, quienes, gracias a su vínculo previo con el alumnado, explicaron el proceso y acompañaron la toma de fotografías en los espacios escolares. Finalmente, cada participante seleccionó una o dos imágenes representativas. Esta fase se desarrolló sin la presencia del equipo investigador, para favorecer espontaneidad y reducir posibles sesgos en la participación.

B. Fase 2. Construcción de narrativas a partir de imágenes (marzo 2023)

Se realizaron cinco grupos de discusión, uno por centro educativo, dirigidos por el equipo investigador y con el apoyo de los/as monitores/as. En estas sesiones, los niños compartieron sus reflexiones a partir de las fotografías realizadas, que sirvieron para debatir y favorecer un diálogo cooperativo. Las sesiones duraron alrededor de una hora y fueron grabadas en audio. Los/as monitores/as tuvieron la función de organizar los grupos de niños y niñas y conectarlos con las personas investigadoras. Posteriormente, no interfirieron en la dinámica del grupo de discusión y en la valoración de las fotografías.

C. Fase 3. Análisis temático de los discursos (abril-julio 2023)

Las grabaciones se transcribieron y se procedió al análisis temático por parte del equipo investigador.

Análisis de la información

Se adoptó un enfoque inductivo de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), siguiendo la práctica recomendada en estudios recientes sobre photovoice en contextos educativos y sociales (González-Granados et al., 2025). Este enfoque permitió respetar las experiencias de los y las participantes, de modo que los códigos y temas emergieran de los datos sin imponer categorías previas. El proceso de análisis se desarrolló de manera sistemática en varias etapas (Forni y De Grande, 2020):

1. Lectura inicial: cada persona investigadora realizó lecturas reiteradas de las transcripciones para familiarizarse con los datos.
2. Codificación independiente: se codificaron de manera individual los discursos y las imágenes producidas en el photovoice. Durante esta fase, cada cita textual fue clasificada como valoración positiva o negativa, según el sentido expresado

por las personas participantes respecto a distintos aspectos del servicio. Se identifican 19 códigos de identificación de contenidos.

3. Discusión y consenso: los códigos y las valoraciones se compararon y discutieron colectivamente hasta alcanzar consenso interpretativo.
4. Agrupación en temas y subtemas: en una segunda fase de análisis, estos códigos se agruparon en categorías más amplias que permitieron identificar los aprendizajes derivados de la experiencia. Asimismo, en las valoraciones positivas y negativas se identificaron aprendizajes realizados. Los 19 códigos iniciales fueron reorganizados en cuatro categorías finales, correspondientes a los aprendizajes identificados.
5. Revisión y refinamiento: los temas se revisaron de manera conjunta por el equipo investigador para garantizar coherencia interna y adecuación al conjunto de los datos, a través de un proceso de contraste y consenso.

El programa ATLAS.ti v23 se utilizó como herramienta para organizar los datos y la gestión de códigos; no obstante, todas las decisiones analíticas fueron de carácter interpretativo y consensuadas por el equipo investigador. La codificación independiente y la discusión reflexiva entre investigadores/as constituyeron una estrategia de triangulación, reforzando la credibilidad del análisis y la coherencia interpretativa de las categorías y temas emergentes.

Para garantizar la trazabilidad, los datos se codificaron indicando el centro participante (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5). El análisis se orienta a identificar patrones y significados compartidos, sin diferenciar comparativamente los resultados por territorios o centros.

Consideraciones éticas

La investigación fue validada por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, con el código *IRB00003099*. La participación de niños y niñas fue voluntaria e informada durante las fases del proceso.

Para garantizar que la investigación cumplía con los estándares éticos, se realizaron las siguientes acciones. Primero, se informó a las direcciones de las escuelas sobre el motivo de la investigación y se solicitó su permiso para acceder a la instalación. Segundo, se obtuvo el consentimiento informado de niños, niñas y sus familias o representantes legales, informándoles sobre los objetivos de la investigación y recabando la autorización para el uso de imágenes con fines científicos. Tercero, se prestó especial atención a los aspectos éticos vinculados al uso del photovoice con menores. Para ello, se establecieron protocolos para garantizar la confidencialidad de las personas participantes, definiendo con claridad los límites a la hora de tomar las fotografías y señalando la necesidad de evitar la presencia de rostros o rasgos que pudieran permitir la identificación de personas. Asimismo, se procuró que la dinámica fuera accesible y funcional para todos los y las participantes, adaptando los recorridos fotográficos en función de las necesidades de movilidad de los niños y niñas con diversidad funcional.

En los grupos de debate, se generaron espacios seguros para la expresión de opiniones y vivencias, procurando que todas las voces fueran escuchadas. Los investigadores asumieron tareas de moderación del turno de palabra, con el objetivo de evitar interfe-

rencias o condicionamientos en los relatos infantiles, garantizando su espontaneidad y autenticidad. En los grupos surgieron también temáticas sensibles (conflictos, exclusión, condiciones del espacio) que se gestionaron con cuidado emocional, contando con la presencia de monitores de referencia.

Resultados

El análisis se basa en 213 citas textuales aportadas por niños y niñas en las cinco dinámicas del photovoice realizadas. De ellas, 107 corresponden a valoraciones positivas, vinculadas a aprendizajes y factores facilitadores; y 106 a valoraciones negativas, asociadas a barreras, aunque en algunos casos también generan oportunidades de aprendizaje. Siguiendo a Braun y Clarke (2006), se consideran tanto los temas más frecuentes como aquellos menos recurrentes. En la tabla 1, se presentan los cuatro aprendizajes generales identificados, los subaprendizajes derivados de cada aprendizaje general, y los facilitadores que permiten el aprendizaje y las barreras que lo han dificultado.

Tabla 1
Categorías de análisis

Aprendizajes generales	Aprendizajes específicos	Facilitadores	Barreras
1. Convivencia y habilidades socioemocionales	1.1. Habilidades comunicativas y relacionales	Espacios de juegos compartidos	Tendencia social a favorecer e impulsar el individualismo
	1.2. Colaboración entre iguales	Juegos cooperativos Interacción diferentes edades	
	1.3. Empatía	Realización actividades compartidas Capacidad para pedir perdón ante acciones que afectan otros niños y niñas	
	1.4. Gestión de problemas	Espacios de asamblea Intervenciones referentes adultos	
2. Participación y dinamización	2.1. Capacidad de elección	Rotación propuestas lúdicas Uso / presencia materiales familiares	Prácticas percibidas como impuestas
	2.2. Autonomía	Favorecer participación y elección activa en la infancia	Percepción de no ser escuchados por adultos

Aprendizajes generales	Aprendizajes específicos	Facilitadores	Barreras
3. Gestión positiva del tiempo libre y espacios	3.1. Identificación de espacios seguros	Disponer de espacios habilitados	Infraestructura deficiente
	3.2. Hábitos de cuidado del entorno		Mantenimiento deficitario
	3.3. Uso del tiempo libre		Uso irresponsable
4. Educación alimentaria y sostenibilidad	4.1. Hábitos vinculados con alimentación saludable	Acompañamiento adulto interpretación dieta	Repetición de menús
	4.2. Hábitos vinculados con sostenibilidad ambiental	Prácticas comprensibles por niños y niñas	
	4.3. Hábitos higiénicos en comidas	Acompañamiento adulto realización hábitos	Infraestructura deficiente

A continuación, se presentan los aprendizajes que realizan en convivencia y habilidades socioemocionales, participación y dinamización, gestión positiva del tiempo libre y alimentación saludable y sostenible; señalando para cada uno de ellos los factores que los facilitan o los dificultan. La presentación de los resultados se efectúa con el soporte de fotografías realizadas por los propios niños y niñas en sus escuelas y con fragmentos literales extraídos de los debates de las dinámicas del photovoice.

Convivencia y habilidades socioemocionales

La convivencia y habilidades socioemocionales representa el primer aprendizaje general realizado por niños y niñas, que engloba los siguientes aprendizajes específicos: 1) habilidades comunicativas y relacionales; 2) colaboración entre iguales; 3) empatía y 4) gestión de problemas.

Seis citas señalan el TEM como un espacio de aprendizaje para la mejora de las habilidades comunicativas y relacionales. Son facilitadores de este aprendizaje los espacios de juego compartidos, en donde los niños y niñas manifiestan hablar y divertirse con compañeros/as o amigos/as. Así lo refieren cuando dicen: “Sin compañeros, pues, no sería igual” (CE3) o cuando señalan: “Cuando juego con mis compañeros me gusta mucho porque me lo paso bien” (CE1).

La colaboración entre iguales es otro aprendizaje identificado. Como facilitador de este aprendizaje, los niños y niñas valoran especialmente los juegos cooperativos y aquellos en los que las personas mayores acompañan a las personas pequeñas. Como señala uno de los participantes: “Cuando terminamos de comer, nos dejan ir con los pequeños, con P5, P4 y P3 y jugamos con ellos y enseñamos” (CE2). También la empatía

se identifica como aprendizaje en este espacio relacional, como una capacidad para ponerse en el lugar del otro, pedir perdón y aceptar actividades que les gusten a los demás. Según el relato recogido, los niños y niñas aprenden a tener un comportamiento empático en sus interacciones en el TEM, ya que:

Se ha mejorado porque el año pasado te chutaban y cuando te daban el balón no pedían perdón y cogían el balón e iban a jugar otra vez. Pero este año ya ha cambiado y unos niños empiezan a pedir perdón (CE4).

Por último, ocho citas reflejan aprendizajes en la gestión de problemas. Los niños y las niñas señalan que suelen resolver los conflictos de forma autónoma, mediante el diálogo y en espacios de asamblea. En situaciones más complejas, valoran la intervención de monitores/as y, en casos excepcionales, la implicación los/as tutores/as o de sus familias. Estas estrategias facilitan los aprendizajes en el TEM. Como declara un participante, “Nosotros, a veces, lo resolvemos entre nosotros, o si no le pedimos a la profe, y lo soluciona ella misma o cualquiera que sea más grande que nosotros” (CE2). Por el contrario, el individualismo imperante puede convertirse en barrera al aprendizaje. Por ejemplo, la falta de empatía frente a situaciones de indiferencia ante el daño ajeno o por la exclusión de compañeros/as en juegos les preocupan. Como menciona un niño: “Cuando hacen daño a una persona y está en el suelo, la gente ni se inmuta y siguen jugando” (CE5). Y otro: “A mí no me gusta que la gente no deje jugar a las personas a un juego” (CE2).

Participación y dinamización

Este segundo aprendizaje general se vincula con la construcción de agencia e implicación del alumnado en el TEM, e incluye: 1) la capacidad de elección; y 2) la autonomía.

Se identifican 28 citas de los niños y niñas que inciden en su desarrollo psicomotor y sociocultural, a través de diferentes facilitadores del aprendizaje, como los espacios para las actividades deportivas, especialmente fútbol y baloncesto; y otras propuestas como manualidades, dibujo, juegos de mesa, ajedrez, lectura, música o baile. Esta propuesta de ocio representa un facilitador para que niños y niñas aprendan a participar a través de su capacidad de elección. Así pues, la rotación de las propuestas lúdicas y la disponibilidad y presencia de materiales familiares para el alumnado favorecen su implicación activa. Como expresa un participante: “Estas son las pelotas de fútbol y la de básquet, porque me gusta hacer deporte, me divierto y me gusta competir” (CE1). La posibilidad de elección activa y favorecer la participación son dos facilitadores que permiten la autonomía como aprendizaje en el TEM. El alumnado expresa que le gusta poder desarrollar acciones de forma autónoma tales como: tener tiempo para jugar libremente, proponer actividades, servirse la comida o implicarse en el cuidado de los espacios. Lo expresan diciendo: “A mí me gusta mucho porque tenemos mucho rato libre y podemos jugar lo que jugamos, podemos hacer barros [...] podemos jugar a muchas cosas” (CE3) y también: “Me gusta mucho que nos dejen servirnos” (CE4).

Sin embargo 14 citas expresan barreras a este aprendizaje durante el desarrollo del TEM, debido a la escasa posibilidad de incidir en decisiones que les afectan directa-

mente; cuando no pueden incidir en la organización del comedor ni escoger actividades lúdicas. Las prácticas percibidas como impuestas o la percepción de no ser escuchados por los adultos, representan una barrera impidiendo aprendizajes en cuestiones como la elaboración de los menús, la disposición de los espacios y la organización del comedor. Incluso cuando se reconoce que en algún momento se les consultó, dicen no percibir que sus propuestas se tomen en cuenta. Así lo reivindican en relación con el menú: “Muchos de los que estamos aquí, comemos cada día aquí, y nos gustaría formar parte de la creación del menú” (CE5), y en relación con su ubicación: “A mí no me gustan las posiciones para comer, los cambios de posiciones en el comedor. [...] No nos gusta porque no estamos con nuestros amigos” (CE5). Estas limitaciones les restan autonomía dificultando su aprendizaje.

Gestión positiva del tiempo libre y de los espacios

Niños y niñas muestran en sus discursos la gestión positiva del tiempo libre y espacios, como el tercer aprendizaje general que realizan en el TEM. Es decir, aprender a diversificar las opciones culturales y relacionales en el tiempo libre, adquiriendo y poniendo en valor los conocimientos artísticos, deportivos, culturales, folclóricos, como derecho cultural y social. Dentro del mismo, emergen: 1) la identificación de espacios seguros; 2) los hábitos de cuidado del entorno y 3) el uso positivo del tiempo libre.

22 citas reflejan aprendizajes en gestión positiva de tiempo libre y espacios. Señalan la idoneidad de disponer de espacios que transmiten calma y tranquilidad, como el huerto y la biblioteca, alternativos a las canchas para juegos de movimiento. Estos espacios son percibidos como lugares seguros y agradables que facilitan el aprendizaje y permiten diversificar las actividades; generando alternativas a la práctica deportiva. En la Figura 1 se muestra la fotografía que niños y niñas del centro escolar nº5 (CE5) realizan del huerto del que disponen en su escuela.

Figura 1

Huerto del centro escolar CE5



Respecto a la biblioteca, los niños y niñas reflexionan a partir de una fotografía, argumentando que: “Esta foto es de mi grupo de estudio porque sentimos que la biblioteca es un lugar donde podemos estar tranquilos, estudiando o leyendo, y esto nos gusta” (CE3).

Destaca la importancia de zonas verdes, sombra para jugar y decoraciones atractivas tanto en las instalaciones generales de la escuela como en el comedor. Lo relatan, por ejemplo, al presentar la imagen de la Figura 2 como ejemplo de espacio adecuado para el juego.

Figura 2

Espacio de juego semi-sombreado en patio escolar CE1



Son barreras para aprender hábitos de cuidado del entorno el mantenimiento deficiente, como problemas de suciedad -nueve citas- tanto en espacios interiores (comedor, baños) como exteriores (patio). Estas situaciones se asocian a residuos, malos olores y falta de limpieza, a menudo provocados por un uso poco cuidadoso de los espacios, o por una falta de mantenimiento; mostrando la importancia de la corresponsabilidad de la limpieza y del cuidado del entorno de la actividad. Refieren, por ejemplo: “Las sillas del final no me gustan porque los del primer turno dejan la comida... [...] Las sillas no están limpias, el suelo está sucio...” (CE1). Y también:

Esta foto demuestra el desorden que hay en el patio, están las cosas tiradas, basura tirada y los contenedores están llenos. [...] También recuerdo que un día, uno de esos contenedores, dentro hacía bastante de peste, mal olor, porque la gente había tirado restos de comida del desayuno, por ejemplo, plátanos, manzanas, naranjas, sandías y las cosas se acumularon mucho y entraron los bichos. (CE5).

Estas experiencias dificultan el aprendizaje de hábitos de cuidado del entorno, pero al tiempo muestra la toma de consciencia al respecto. El uso del espacio también alude a situaciones de conflictos entre iguales (18 citas), los problemas aparecen especialmente vinculados al uso del espacio exterior, donde el protagonismo del fútbol genera tensiones

y comportamientos incívicos: “Es injusto. Todo está ocupado para jugar al fútbol” (CE5). Situaciones que ponen de manifiesto las oportunidades de aprendizaje para adecuar los espacios disponibles a las diferentes necesidades de los niños y niñas, aprendiendo la necesidad de gestionar de forma compartida los espacios y el uso de los recursos.

En sus relatos se identifica como el TEM ofrece oportunidades de aprendizaje de uso positivo del tiempo libre, entendido como aprendizaje de actividades alternativas y plurales. Se identifican déficits en los juegos (5 citas), asociados a la falta de variedad, el desconocimiento de algunas actividades o la insuficiencia de recursos disponibles. Como señala un participante: “Nunca he jugado porque nadie me ha dicho cómo se juega” (CE2). Muestra de la importancia de disponer de acompañamiento para un uso diversificado de recursos.

Le he hecho una foto a este juego, porque no es que no me guste, es que yo nunca he jugado a este juego. Nunca he jugado porque nadie nunca me ha dicho cómo se juega y por eso me gustaría que alguna vez pudiera usarlo (CE2).

Mencionan el uso inadecuado de las zonas de estar por parte de algunos y algunas compañeras, el deterioro de plantas o el maltrato de juegos y mobiliario. Dicen: “La gente trata mal los juegos” (CE5) y “Cuando estaban los dos maceteros, ponían carteles como ‘no pisar las plantas’, y estaba la gente que las pisaba y las plantas morían” (CE5). La falta de apoyo o el uso inadecuado de los recursos (4 citas) inciden en las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

Finalmente mencionan carencias físicas en los espacios escolares que impactan directamente en el TEM. 16 citas hablan de infraestructuras deficitarias (ver Figura 3), identificando zonas rotas, inseguras o mal mantenidas, así como la ausencia de sombra o la pérdida de espacios como el huerto escolar. Expresan: “No me gusta que haya poca sombra porque en verano hace mucho calor y para jugar nos tendríamos que quedar en el espacio en el que hay sombra” (CE2), y también: “No me gusta el pasillo porque tiene muchas piedras y muchas veces hay niños que se caen por aquí, se hacen daño. Y yo también.” (CE2). Estas condiciones afectan al acceso y al aprovechamiento de los espacios, incidiendo en las oportunidades de aprendizaje que estos ofrecen.

Figura 3

Espacio de instalación con mal mantenimiento, CE3



Educación alimentaria y sostenibilidad

El cuarto aprendizaje general se refiere a la educación alimentaria y sostenibilidad. Se identifican 3 aprendizajes específicos: 1) hábitos vinculados con alimentación saludable; 2) hábitos vinculados con sostenibilidad ambiental, y 3) hábitos higiénicos en comidas.

En relación con la comida, 9 citas recogen valoraciones positivas sobre ella. Los platos preferidos incluyen espaguetis, pizza, canelones, fruta, yogur, puré, crema, alitas de pollo y brócoli. Se destaca la variedad y el placer de comer con compañeros y compañeras. “Una niña: A mí me gusta mucho la comida; Un niño: A mí me encanta; Otra niña: A mí también; (los niños hablan a la vez)”. (CE2). En la Figura 4, los niños y niñas fotografían un plato de su menú como aspecto positivo de su experiencia en el TEM.

Figura 4

Menú infantil, CE5



En sus relatos muestran aprendizajes sobre alimentación saludable e importancia de una dieta variada y equilibrada; aunque implique ingerir alimentos que inicialmente no les gustan, pero que se acostumbran a ellos y aprenden a apreciarlos. Declara un niño: “A veces hacen unos menús muy raros (...) espaguetis y luego garbanzos, y hay mucha fruta” (CE2). En otra escuela, una niña: “A veces hay de primero verdura y después garbanzos. Un niño: hay muchos garbanzos y judías; Entrevistador: ¿Os gustaría más pollo rebozado, ¿no?; una niña: lo hacen por salud, ¡eh!” (CE1). Explican la evolución en gustos culinarios a partir de su experiencia en el comedor escolar: “Nos dan el yogur sin azúcar y ya me gusta” (CE3).

También refieren aprendizajes en hábitos de higiene -lavado de manos, cepillado de dientes-; y organizativos -poner la mesa, recoger el comedor, servir platos-; que demuestra incidencia positiva en hábitos para la vida cotidiana.

La comida recibe también críticas (se han recogido 33 citas al respecto), que se interpretan como barreras al aprendizaje de niños y niñas: la repetición de menús; el desagrado

hacia ciertos alimentos, especialmente verduras y pescado; falta de sal, azúcar u otros condimentos; y diferencias en el menú por alergias. Como expresan en sus comentarios: “A mí no me gusta el menú porque a veces se repite como tres veces. Pescado, tres veces, patatas, tres veces” (CE3); “Le he hecho una foto al pez, porque no me gusta. [...] No me gusta el gusto” (CE2). También señalan su malestar por recibir un menú muy distinto al resto por razones médicas, lo cual genera sensación de exclusión:

Yo soy alérgica; no me gusta que me pongan comida muy distinta a la de los demás. Es decir, que cuando yo no puedo comer otra cosa, me ponen cosas mucho más distintas que a los demás. ... y me gustaría que intentaran hacer la comida un poco más parecida, y no esta. (CE2).

Estos contenidos muestran la importancia de los facilitadores, como el acompañamiento profesional en la comprensión de la dieta: ofrecer prácticas comprensibles y significativas impulsa el desarrollo de hábitos saludables y aumenta la consciencia sobre la diversidad y el impacto en la sostenibilidad.

Para finalizar, los niños y niñas certifican en su relato, la importancia del papel de los y las profesionales, que identificamos como un facilitador transversal que modula los procesos de aprendizaje en el TEM. Este acompañamiento adulto es relevante en la experiencia del alumnado, y aparece vinculado a la gestión de conflictos, la relación con la comida, al apoyo emocional, a la organización de las actividades, el juego, el patio y diferentes momentos siendo valorado positivamente por su cercanía y capacidad de ayuda.

También surgen explícitamente la incidencia de las condiciones materiales deficitarias, el deterioro de infraestructuras o la falta de recursos, que disminuye las posibilidades de generar contextos para el desarrollo de los aprendizajes señalados. Los resultados muestran que los aprendizajes identificados en el TEM no dependen solo de los espacios, de las actividades o los contenidos, siendo relevantes las condiciones donde se desarrollan y el acompañamiento que reciben.

El acompañamiento se configura como un elemento transversal y actúa de bisagra, ya que en ocasiones facilita que aspectos negativos identificados, puedan contribuir a generar contextos de aprendizaje. En este sentido, el TEM se configura como un espacio de aprendizaje situado, en el que las experiencias adquieren valor educativo en función de las condiciones en que se desarrollan.

Discusión

Los resultados obtenidos responden a los objetivos principales del artículo, identificando qué aprendizajes realiza la infancia en el TEM y qué factores los facilitan o dificultan, a partir de su relato en el uso de la metodología participativa del photovoice. Se identifican aprendizajes en todas las categorías descritas.

Estos resultados dialogan con la literatura especializada. Los aprendizajes en convivencia y habilidades socioemocionales son relatados por las voces infantiles, que visibilizan el TEM como espacio de socialización, aprendizaje, cuidado y ocio; confirmando su potencial pedagógico más allá de una función logística. La convivencia que

se produce en el TEM contribuye a la adquisición de habilidades sociales, relacionales y emocionales, siendo el tiempo de comida, y especialmente el de juego, un espacio clave para el desarrollo de la empatía, la comunicación y la gestión de conflictos. En esta línea se sitúan los trabajos de Andersen et al. (2017) y Stone y Murakami (2021) sobre el papel social de las comidas compartidas; los aportes de Benn y Carlsson (2014) respecto al valor educativo en los momentos de descanso y vida cotidiana; y los de González-Garzón et al. (2003), que subrayan su potencial para trabajar la convivencia, la diversidad cultural y el respeto ambiental. De igual modo, se refuerza la idea de que el TEM contribuye a la construcción de vínculos significativos, con efectos positivos en el bienestar emocional y cognitivo del alumnado (Baines y Blatchford, 2011; McNamara et al., 2018; Veiga et al., 2017). Consideramos que es necesario anticipar y evitar las situaciones de conflicto entre iguales, especialmente en relación con el uso del espacio exterior y la hegemonía del fútbol. Es una oportunidad educativa abrir asambleas y espacios de diálogo para mediar entre intereses y diversificar las zonas de juegos para las diferentes necesidades. Por último, señalan la importancia de evitar las deficiencias en las infraestructuras escolares, como zonas deterioradas, inseguras o mal mantenidas, y la falta de sombra, condicionantes que pueden comportar malestares y conflictos dificultando los aprendizajes sociales y emocionales.

Los relatos muestran que el modelo organizativo y pedagógico del TEM desempeña un papel clave en la promoción de la participación; pudiendo facilitar o limitar aprendizajes conectados con el desarrollo de competencias para la ciudadanía, como representa la autonomía, la capacidad de elección y la autogestión. Facilitar que el alumnado se implique en la toma de decisiones, en organizar su tiempo o sus espacios favorece el desarrollo de la autonomía y la capacidad de agencia. Por el contrario, y según han verbalizado, la percepción de no ser escuchados limita su desarrollo; al mismo tiempo que las prácticas que son percibidas como impuestas, dificultan los procesos de aprendizaje que permiten la mejora de la participación y la dinamización.

Los aprendizajes en participación y dinamización remarcan la importancia del fomento de la autonomía, expresada en acciones como servirse ellos mismos la comida o decidir libremente en qué actividades lúdicas participar, así como la implicación y responsabilidad en el cuidado de los espacios. En el aprendizaje competencial en autonomía, capacidad organizativa y autogestión de necesidades, destaca la falta de participación infantil en la toma de decisiones, en lo relativo a la elaboración de los menús y la organización del comedor, espacios que facilitarían dichos aprendizajes. A la luz de los resultados, emergen cuestiones relevantes que permiten orientar implicaciones prácticas de mejora. Los niños y niñas no solo valoran la calidad de las actividades y de la comida, sino también la posibilidad de ejercer agencia en su vida cotidiana escolar. Esto pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia un modelo de gobernanza más participativo, institucionalizando espacios de consulta regular donde puedan incidir en la organización del tiempo, las actividades y los menús, siempre dentro de los márgenes de las recomendaciones nutricionales. Como destacan Gottschalk y Borhan (2023), la inclusión significativa del alumnado en decisiones escolares se traduce en mayor sentido de pertenencia y responsabilidad.

En cuanto al aprendizaje del uso y gestión de espacios y recursos, reclaman propuestas de actividad diversificadas al equipo de monitoras (deportes, manualidades,

dibujo, juegos) como en aquellas sugeridas por los propios niños y niñas. La centralidad del fútbol en los conflictos evidencia la necesidad de repensar la gestión de los patios y ampliar las propuestas lúdicas para garantizar oportunidades de juego inclusivas y equitativas para todos y todas. En este sentido, Hazlehurst et al. (2023) añaden que espacios exteriores bien estructurados fomentan la interacción social positiva y reducen conflictos cuando se diversifican las opciones de juego. Los relatos evidencian la importancia del espacio y el material disponible y su incidencia en los aprendizajes, aprender a identificar y generar espacios seguros, aprender a cuidar el espacio y a hacer un uso diversificado del tiempo libre son aprendizajes más fáciles de adquirir cuando las infraestructuras están orientadas a esta diversidad y se dispone de acompañamiento suficiente. Así pues, diversificar las actividades fomentando usos culturales y deportivos positivos contribuye al desarrollo de competencias intelectuales y sociales. Disponer de espacios adecuados y recursos facilita el desarrollo de actividades seguras y que generan bienestar, reforzando el aprendizaje de identificar espacios seguros y adecuados para usos diversificados. En este sentido el TEM se configura como un espacio de oportunidad para el aprendizaje, no solo, para utilizar y gestionar los espacios; sino a hacerlo de forma responsable, reforzando la importancia que tiene cuidar y adaptar los espacios para diversos usos.

Este hallazgo conecta con la urgencia de revisar y mejorar las infraestructuras escolares, adaptándolas a un clima mediterráneo con episodios cada vez más intensos de calor, y de dotarlas de recursos que favorezcan el bienestar y experiencias de juego variadas, seguras y accesibles.

El TEM es un espacio de aprendizaje de educación alimentaria y sostenibilidad. Niños y niñas muestran sus preocupaciones en torno a la sostenibilidad (como el reciclaje, el compostaje o el desperdicio alimentario), señalando oportunidades de intervención para este objetivo educativo. Ello sugiere que el TEM puede convertirse en un verdadero laboratorio de sostenibilidad y ciudadanía, promoviendo la responsabilidad ambiental y fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso de los niños y niñas con la comunidad escolar (Cebrián et al., 2025). También resalta la importancia de formar a las personas profesionales en prácticas socioeducativas vinculadas al cuidado del medioambiente y al fomento de hábitos responsables. Respecto a la alimentación saludable, en algunas ocasiones no reciben explicaciones de la reducción de proteínas animales e incremento de legumbres -como aportes proteínicos-, o la reducción del uso de sal y azúcar, siendo percibidos como repetición o desaprobando la ausencia de condimentos, o el desagrado por el incremento de uso de verduras, el consumo de pescado. No es suficiente disponer de una dieta saludable, hay que acompañarla de argumentos que contribuyan al aprendizaje de criterios favorables. También se identifica la necesidad de justificar las diferencias percibidas en menús por cuestiones alérgicas o médicas, para evitar que sean vividas como exclusión.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Sobre las limitaciones de la investigación, cabe señalar que los resultados no son estadísticamente generalizables. No obstante, la adopción de un enfoque constructivista-interpretativo y el uso de la evaluación participativa-práctica aportan una experiencia

de buena práctica que puede servir como marco de referencia para otros contextos en el debate académico. En futuras investigaciones sería interesante desarrollar estudios con muestras estadísticamente representativas y analizar los resultados de forma estratificada, por ejemplo, según género, tipo de centro (rural o urbano; público o concertado) u otras variables relevantes. Asimismo, a partir de los resultados de este estudio, se abre la oportunidad de analizar la posible relación entre los proyectos educativos y los sistemas de coordinación entre equipos docentes y equipos de monitores y monitoras, y su incidencia en los aprendizajes que se generan en este espacio educativo.

Conclusiones

El estudio muestra que el TEM constituye un espacio con alto valor pedagógico, social y emocional. Un espacio donde la infancia puede desarrollar autonomía, convivencia y sentido de pertenencia. Los niños y niñas destacan positivamente que el espacio ofrece las oportunidades de juego, relación y participación; al tiempo que señalan aspectos de mejora vinculados a la alimentación, los conflictos en el uso de los espacios, la falta de participación en la toma de decisiones y las deficiencias en las infraestructuras escolares. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de repensar el comedor como un ámbito educativo integral.

Por otro lado, este estudio valida el potencial del photovoice como estrategia para promover la participación infantil en la evaluación de los espacios que habitan y de los servicios que reciben. Su aplicación permite incluir sus opiniones de manera directa, favoreciendo la construcción de narrativas críticas y creativas que generan conocimiento situado y contribuyen a la mejora de las prácticas socioeducativas. Cabe recordar la importancia de una adecuada aplicación para evitar sesgos adultocéntricos en la acción socioeducativa (Vila, 2020).

Referencias

- Agner, J., Nakamura, L., Botero, A., Cha, T., y Mahealani, T. (2023). Can photovoice foster the development of social support? *American Journal of Community Psychology*, 71(3–4), 371–381. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12649>
- Andersen, S. S., Baarts, C., y Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), 609–629. <https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>
- Baines, E., y Blatchford, P. (2011). Playground games and activities in school and their role in development. En P. Nathan y A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 261–283). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020>
- Benn, J., y Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.03.008>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Caride, J. A., Lorenzo, J. J., y Rodríguez, M. (2012). Educar cotidianamente: El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19–60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.01
- Cebrián, G., Boqué, A., Olano, J. X., y Prieto, J. (2025). School climate assemblies: An educational tool for empowering pupils and youth to take climate and sustainability action. *Sustainability Science*, 20, 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01583-6>
- Cousins, J. B., y Al Hudib, H. (2023). The curious case of participatory evaluation: Explorations of the theory–practice relationship. En M. C. Alkin y C. Christie (Eds.), *Evaluation roots: Theory influencing practice* (3ª ed., pp. 211–224). Guilford Press.
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315683485>
- Dwight, A., y Meshulam, A. (2020). “Is that okay, teacher?” The camera as a tool to challenge power relations in a participatory action research classroom. *Qualitative Research*, 21(5), 750–767. <https://doi.org/10.1177/1468794120952008>
- Exner-Cortens, D., Sitter, K. C., Van Bavel, M., y Wright, A. (2021). Photo-based evaluation: A method for participatory evaluation with adolescents. *American Journal of Evaluation*, 43(1), 132–147. <https://doi.org/10.1177/1098214020927785>
- Fisher-Borne, M., y Brown, A. (2018). A case study using photovoice to explore racial and social identity among young Black men: Implications for social work research and practice. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 27(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1151307>
- Fodouop Kouam, A. W. (2024). Interpretivism or constructivism: Navigating research paradigms in social science research. *International Journal of Research Publications*, 143(1), 134–138. <https://doi.org/10.47119/ijrp1001431220246122>
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159–189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- González-Garzón, M. L., Laorden, C., Pérez-López, C., y Pérez, M. (2003). Comedor escolar: Tiempo y espacio educativo. *Pulso: Revista de Educación*, 26, 39–51. <https://doi.org/10.58265/pulso.4900>
- González-Granados, P., Valero, D., Oliván-Blázquez, B., y Mira-Aladrén, M. (2025). Inductive- and deductive-inspired photovoice use in higher education: Academic performance, satisfaction and self-efficacy. *Education Sciences*, 15(12), 1666. <https://doi.org/10.3390/educsci15121666>
- Gottschalk, F., y Borhan, H. (2023). *Child participation in decision making: Implications for education and beyond* (OECD Education Working Papers No. 301). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Hazlehurst, M. F., Wolf, K. L., Simmons, C., Nieto, C., Steiner, M. K., Garrett, K. A., Faino, A. V., Ubalde, M., López-Toribio, M., y Tandon, P. S. (2023). Physical activity and social interaction assessments in schoolyard settings using the System for Observing Outdoor Play Environments in Neighborhood Schools (SOOPEN). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20 (94) <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01483-5>
- Labbé, D., Mahmood, A., Routhier, F., Prescott, M., Lacroix, E., Miller, W. C., y Mortenson, W. B. (2020). Using photovoice to increase social inclusion of people with disabilities: Reflections on the benefits and challenges. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 44–57. <https://doi.org/10.1002/jcop.22354>
- Leivas, M. (2020). *Cómo hacer un fotovoz*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos_colab/como-hacer-un-fotovoz/
- Luna, E., Rubio-Martín, M.-J., y Cubero, A. (2024). Fotoveu i pedagogia crítica: Una experiència educativa aplicada a les violències de gènere. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1344/reire.43038>
- McMorrow, S. (2022). Ethical considerations with the photovoice research method: A narrative reflection. en D. H. Barrett, L. W. Ortmann, y S. A. Larson (Eds.), *Narrative ethics in public health: The value of stories* (pp. 129–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92080-7_9
- McNamara, L., Gibson, J., Lakman, Y., Spadafora, N., Lodewyk, K., y Walker, M. (2018). The influence of a recess intervention on children's sense of belonging and enjoyment. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 37–54. <https://doi.org/10.20355/jcie29343>
- Papa, E. L. (2019). Revealing the resistant capital of Cambodian youth: Using photovoice as a tool for advocacy and policy change. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.7771/2153-8999.1182>
- Ponce, O. A., Gómez-Galán, J., y Pagán-Maldonado, N. (2022). Qualitative research in education: Revisiting its theories, practices and developments in a scientific-political era. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 18, 278–295. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5917>
- Rübner, C., y Allan, J. (2022). Our school: Our space – Inclusion and young people's experiences of space within an English secondary free school. *International Journal of Inclusive Education*, 29(2), 154–174. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073059>
- Sanon, M. A., Evans-Agnew, R. A., y Boutain, D. M. (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>
- Soares, P., Martinelli, S. S., Melgarejo, L., Cavalli, S. B., y Davó-Blanes, M. C. (2017). Using local family farm products for school feeding programmes: Effect on school menus. *British Food Journal*, 119(6), 1289–1300. <https://doi.org/10.1108/BFJ-08-2016-0377>

- Stone, S., y Murakami, K. (2021). Children's humour and the grotesque pleasures in school mealtime socialisation. *Children & Society*, 35(5), 799–812. <https://doi.org/10.1111/chso.12451>
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://hdl.handle.net/2445/56924>
- Úcar, X. (2015). L'aprenentatge informal i la pedagogia dels canvis de fase. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 36.
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., y Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>
- Vila, C. (2020). Dispuestos, dispuestas y disponibles: Conocimiento, comprensión y actitud para el trabajo socioeducativo con jóvenes. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 12–49.
- Wang, C., y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400>
- Wang, C. C., y Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>

Fecha de recepción: 15 octubre, 2025

Fecha de revisión: 29 octubre, 2025

Fecha de aceptación: 31 mayo, 2026