

¿QUÉ ME AYUDA A APRENDER Y PARTICIPAR?: HERRAMIENTAS PARA RECOGER LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

*(WHAT HELPS ME LEARN AND PARTICIPATE?: TOOLS
FOR COLLECTING STUDENT VOICES)*

SANDOVAL MENA, MARTA

(Universidad Autónoma de Madrid)

SIMÓN RUEDA, CECILIA

(Universidad Autónoma de Madrid)

ECHAITA SARRIONANDIA, GERARDO

(Universidad Autónoma de Madrid)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 21/02/2020

Fecha aceptación: 31/05/2020

Resumen:

El objetivo del trabajo que se presenta es poner en evidencia la importancia de los procesos de participación de los estudiantes en la mejora docente, concretamente en las prácticas de enseñanza preocupadas por asegurar el éxito de todo el alumnado del aula sin exclusiones. Se mostrarán estrategias utilizadas en 33 centros de Educación primaria y Educación Secundaria que han participado en dos proyectos europeos cuya finalidad ha sido mostrar la eficacia de la colaboración docente y las voces del alumnado para contribuir en el desarrollo profesional docente. La finalidad última del trabajo es que los ejemplos mostrados sirvan de inspiración a otros centros para poner en marcha de forma sostenible procesos de participación del alumnado, como estrategia para construir entornos cada vez más inclusivos. Además, en el texto se describen y analizan algunos aprendizajes sobre la participación de los estudiantes en los centros escolares.

Como citar este artículo:

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y, Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.



Palabras Clave: *Educación inclusiva, mejora docente, participación, voces del alumnado.*

Abstract:

The aim of the work presented is to highlight the importance of student participation processes in improving teaching, specifically in teaching practices concerned with ensuring the success of all students in the classroom without exclusion. Strategies used in 33 Primary and Secondary Education centres that have participated in two European projects will be shown. The aim of these projects is to demonstrate the effectiveness of teacher collaboration and the voices of the students to contribute to the professional development of teachers. The ultimate aim of the work is that the examples shown will inspire other schools to implement sustainable processes of student participation as a strategy to build increasingly inclusive environments. In addition, the text describes and analyses some of the lessons learned about student participation

Key Words: *Inclusive education, teaching improvement, participation, students voices.*

1. Introducción

En la mayoría de los centros de nuestro país se asume sin mayor cuestionamiento el estatus de los estudiantes como receptores pasivos no sólo de su aprendizaje sino también en cualquier ámbito. Por ejemplo, la participación de los estudiantes en la organización y la gestión escolar suele limitarse al funcionamiento de los consejos escolares y los representantes estudiantiles de aula o centro (delegados y delegadas). Su consideración como agentes activos potenciales resulta, desde cualquier prisma, insuficiente e insatisfactoria, a pesar de tener evidencias de su importancia para la mejora educativa (McIntyre y Rudduck, 2007; Clarke, Condon, Cushman, Demetriou, y Easton, 2015; Mitra, 2009).

El término “ la voz de los estudiantes” ha surgido en el panorama educativo desde países como Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido en las últimas dos décadas y, se ha erigido como concepto aglutinador de una variada gama de experiencias educativas que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares. Por lo que, ha constituido una forma de centrarse en sus derechos y promover su empoderamiento. Fielding y McGregor (2005) afirman que “la voz de los estudiantes” afectan principalmente a los estudiantes, pero también, por implicación, al personal de la escuela y a las comunidades educativas. Por su parte, Mitra (2009) afirma que “la voces de los estudiantes” se refieren a las oportunidades de influir en las decisiones que determinarán sus vidas y la de sus compañeros dentro o fuera del entorno escolar.

Rudduck y Flutter (2004) presentan tres razones “para dar voz a los estudiantes” e invitar a la participación activa. La primera razón procede del ámbito de los derechos desde la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que señala que los niños tienen derecho a opinar sobre las decisiones que les afectan. La segunda razón hace mención al movimiento de mejora escolar, fundado en la perspectiva de los estudiantes, abogando por su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la participación activa también está estrechamente vinculada con la educación para la ciudadanía y el liderazgo de los estudiantes.

Introducir cambios y mejoras en las instituciones escolares procedentes de la mirada y el compromiso de los estudiantes constituye, sin lugar a dudas, una forma legítima de involucrar a los responsables directos de las acciones de enseñanza: el alumnado. Hasta el momento contamos con muchas experiencias en las que las voces de los estudiantes se convierten en un catalizador para el cambio y la mejora en las escuelas tanto fuera de nuestras fronteras (Bland y Atweh, 2007; Thomson y Gunter, 2007), como también en nuestro país (Sainz-Linares, Ceballos, y Susinos, 2019; Susinos, Ceballos, y Saiz, 2018; Autores 2018).

Los esfuerzos por recoger las voces de los estudiantes pueden tomar muchas formas, aunque se debe evitar las acciones puntuales esporádicas que, si no se acompañan de otras posteriores, encaminadas a tomar decisiones a partir de las mismas, no tendrán ningún eco ni consecuencia en el contexto específico. Por lo que resultaría un proceso no solo incompleto sino también perjudicial. Como Mitra (2009) señala, “escuchar a los estudiantes es insuficiente si se considera el punto final” (p.742). En este sentido, podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen, en buena medida, del protagonismo que los adultos les concedamos. Ya que, el hecho de escuchar no es un aspecto pasivo unilateral, más bien implica una interrelación entre las personas “en la que cada una está abierta a la otra” (Florian y Beaton, 2018, p.172). En este sentido, existen muchos autores que han aportado clasificaciones con distintas gradaciones en la participación de los estudiantes en el ámbito escolar. Una de las más conocidas viene de la mano de Fielding (2001), para este autor existen cuatro tipos de participación de los estudiantes en la investigación en función del papel de los estudiantes y de las finalidades de la investigación: (1) estudiantes como fuentes de datos, (2) estudiantes como facilitadores activos, (3) estudiantes como coinvestigadores y, (4) estudiantes como investigadores. (2001, p. 135). Por su parte, Mitra (2005) establece una tipología de tres niveles de actividades de voz estudiantil - escucha, colaboración y liderazgo. Cuanto más alto se mueve un grupo en la pirámide de la voz estudiantil, mayor será su liderazgo.

No obstante, a pesar de los diferentes grados de compromisos sobre la escucha, lo que hasta el momento se ha puesto de manifiesto en repetidas ocasiones es que intentar escuchar sus voces no garantiza que los estudiantes sean escuchados, ni que sus opiniones sean incorporadas (Draxton, 2012; Mager y

Nowak, 2012). Así como tampoco que todas las consultas a los estudiantes constituyan prácticas liberadoras que permitan un cambio positivo (Manca y Grion, 2017; Rudduck y McIntyre, 2007). En ocasiones la consulta puede ser percibida como una perpetuación de una jerarquía en la que los alumnos y las alumnas solo pueden contribuir cuando los profesores les autoricen a hablar. De ahí que, como señalan Adderley, Hope, Hughes, Jones and Shaw (2015), sería conveniente hacer una distinción, en primer lugar, entre aquellas actividades que inician los estudiantes por sí mismos y aquellas que son mediadas por los adultos. En este sentido, una pregunta central sería ¿cómo se puede recoger las voces del alumnado?

A este respecto nos encontramos que según MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) existen tres formas de consultar a los estudiantes: directa, provocada y mediada: a) directa, en donde se pregunta directamente a los estudiantes sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo, b) provocada que se da en contextos donde los alumnos no tienen costumbre de dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones, y c) mediada en la que los alumnos no expresan sus vivencias y opiniones a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage etc.

Además, hay que ser conscientes que todos los alumnos y alumnas tienen cosas importantes que decir sobre sus capacidades y su aprendizaje. Pero, ¿cómo puede el profesorado recoger y utilizar esta información, sin que se analice en forma de “mayorías” o minorías de estudiantes” lo que les ayuda a aprender ? ¿De qué forma hay que consultar a nuestros estudiantes para conocer lo que todos y todas desean? Sin duda, estas preguntas no hacen más que apuntar la importancia de diseñar los procedimientos e instrumentos, un tema que según algunos autores necesita mayor investigación (Bragg, 2007; Mayes, 2017).

En este sentido, Thomson (2011) ha recomendado fomentar la consulta a través de medios poco convencionales como son la música y el arte, ya que abren la oportunidad para que diferentes alumnos y alumnas puedan contribuir al entorno escolar. Por su parte, Hintz y Tyson (2015) utilizaron el análisis de la interacción para estudiar la manera en que los maestros y los alumnos construyen conjuntamente los conocimientos. A través de análisis detallados de fragmentos de lecciones, encontraron que la escucha es un trabajo complejo y dinámico en el que los docentes se apoyan activamente en múltiples formas de escucha de su alumnado durante las clases y que tienen implicaciones para el aprendizaje de todas y todos ellos.

Además, otros autores como Allmark, Stevenson y Stotzer (2017), han señalado otras técnicas como la fotoelicitación o la fotovoz, que es una técnica de investigación visual que trata de utilizar fotografías para estimular respuestas ricas durante las entrevistas (Johnson, 2008). La consulta sería el primer paso de participación de los estudiantes (Cutler, 2002; Dorrian et al., 2001), aunque en

algunos casos los estudiantes han tenido incluso un rol más activo, diseñando, participando en la recogida de la información y analizando incluso los resultados obtenidos. Éste sería el modelo de estudiantes como investigadores.

2. Los proyectos de investigación colaborativa

En este texto compartiremos algunas formas eficaces de generar la consulta entre los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria diseñadas para contribuir a la mejora de las prácticas docentes con la finalidad de ser más incisivas. Para ello, nos serviremos de los resultados de dos proyectos europeos “Responder a la diversidad comprometiéndose con las voces de los estudiantes: una estrategia para el desarrollo docente” (European Union Comenius Multilateral Project, 2011-14) y “Respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado” (Erasmus+, 2017-2020). En el primero se trabajó con estudiantes de primaria (6-12 años) a través de 25 escuelas de Educación Primaria, repartidas los siguientes países: Austria, Dinamarca, España, Portugal e Inglaterra. En el segundo proyecto participaron 8 escuelas de Educación Secundaria de tres países (España, Portugal y Reino Unido).

Ambos proyectos perseguían fomentar la colaboración entre los docentes y los alumnos para diseñar clases capaces de promover el aprendizaje, asegurándose de que ningún estudiante pueda sentirse excluido del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las lecciones que impartían los docentes participantes en estos proyectos.

En ambos se llevó a cabo un proceso de investigación-acción colaborativa junto a estudiantes, investigadores de las universidades y docentes que implicaba un proceso cíclico de cuatro pasos: planear, actuar, observar y reflexionar/evaluar (Levin y Rock. 2003). Concretamente los pasos a seguir fueron:

1º fase: Planear	Construir confianza entre los docentes, estudiantes e investigadores de las universidades. Estos últimos evitan adoptar roles y actitudes desde un modelo experto. Los docentes diseñan con los propios estudiantes herramientas para recoger las visiones de los estudiantes sobre una cuestión amplia: ¿qué hace que una lección sea buena para todos?
2º fase: Implementar	Los estudiantes o los docentes recogen las voces de los estudiantes, evitando analizar y hacer un análisis de mayorías. Los docentes incorporan en alguna medida las opiniones de los estudiantes en sus lecciones para “llegar a todos”.
3º fase: Observar	Los docentes se observan impartiendo clase en ocasiones junto a los docentes de la universidad.

	Los estudiantes son testigos de los cambios.
4º fase: Evaluar	Se establecen intercambios y puestas en común entre los docentes y estudiantes sobre la adecuación de la lección para todos los estudiantes y los cambios percibidos en las lecciones derivado de las opiniones de los estudiantes.

Cuadro 1: Fases del proceso de investigación-acción

Este proceso de planificación, implementación, observación y evaluación de lo que en el proyecto se ha denominado lecciones de investigación, se fundamenta en una conocida estrategia de desarrollo profesional conocida como “lecciones de estudio” (Pérez Gómez y Soto, 2011). Estas lecciones se convierten en “lecciones de investigación” desde el momento en que para todas sus fases (diseño, aplicación y evaluación) se genera un diálogo activo entre todos los involucrados; el profesorado (habitualmente tríos de profesoras/es, que pueden serlo del mismo ciclo o de cualquier curso de la etapa), el alumnado y los investigadores de las universidades (que se implican como observadores que registran las evidencias en los ciclos de investigación acción).

En este texto nuestro propósito se centra en mostrar las herramientas para recoger las voces de cómo los estudiantes aprenden y participan dentro de las lecciones que imparten sus profesores. Para ello se diseñaron por parte de los docentes en colaboración con los estudiantes, herramientas para recoger las voces de los estudiantes tanto antes del diseño de las lecciones como después de las mismas para que los docentes pudieran incorporar las visiones de los estudiantes sobre la enseñanza en sus lecciones. La colaboración de los estudiantes fue variable. En algunos ocasiones fueron los docentes quienes partían de una idea previa que mostraban a los estudiantes, con lo que estos solo podían aportar su opinión sobre la propuesta dada, aunque en la mayoría de los casos los docentes lanzaban el desafío y daban la posibilidad a los estudiantes de recoger los datos de los estudiantes tanto de su clase como de otras en relación con el aprendizaje.

3. Propuestas para recoger las “voces” de los estudiantes

Las actividades que se han llevado a cabo en las treinta y tres escuelas se pueden organizar en cinco tipos que sean clasificados en: a) actividades de lápiz y papel, b) actividades de jerarquización de alternativas dadas, c) actividades de votación y d) actividades de fotoelicitación y, e) por último, actividades de simulación.

a) Actividades de lápiz y papel

Una amplia mayoría de centros utilizaron pruebas de lápiz y papel, que engloban instrumentos como cuestionarios, modelos de frases incompletas, dibujos en la que los estudiantes tenían que expresar sus visiones de forma escrita o dibujada, entre otros.

En el caso de los cuestionarios las preguntas fueron pilotadas con anterioridad a un grupo reducido de estudiantes para evitar que las respuestas de los estudiantes fueran escuetas o muy breves. De ahí que se haya preguntado, por ejemplo, ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase (con respecto a las actividades, evaluación, materiales...)? ¿Qué es lo que no te gusta de tu clase (con respecto a las actividades, evaluación, materiales...)? ¿Hay algo que cambiarías en la forma en que tus maestros enseñan? ¿Hay algo que cambiarías en la dinámica de la clase con tus compañeros?. ¿Qué materiales ayudan a comprender mejor el contenido de la clase?, entre otras.

Otra modalidad de los cuestionarios diseñados recogían las voces de los estudiantes a través de preguntas abiertas como por ejemplo: ¿Qué cambiarías en la clase si tu fueras el profesor o la profesora? o en algunos casos contenían preguntas concretas a algún aspecto del aprendizaje, como por ejemplo ¿Cómo quieres que te evalúen? en el que se daban a los estudiantes varias alternativas de respuesta, como: a) oralmente, b) proyectos/exposiciones c) trabajo diario en el aula y d) exámenes.

Asimismo, otro modelo de actividades de consulta empleado tanto en escuelas de Educación Primaria como en Educación Secundaria, seguía un modelo de frases incompletas, en el que el estudiante tenía que terminar las frases dadas, por ejemplo: a) aprendo mejor cuando..., b) me interesa más la clase cuando..., c) presto atención en clase cuando, etc.

De igual forma algunos utilizaron encuestas por asignaturas en la que los estudiantes tan solo tenían que señalar sus preferencias en cuanto a las actividades que hacían. Por ejemplo, en las clases de Matemáticas, cada profesor enumeraba las actividades que de forma ordinaria se hacían en clases como corrección en alto de ejercicios, actividades por grupos, realización de actividades, etc. A los estudiantes se les presentaban todas las actividades de cada una de las materias y tenían que señalar si les gustaba o no, y si les resultaba útil para aprender. Esta actividad resultó positiva como un paso inicial para detectar en qué áreas o en qué actividades los alumnos no se sienten cómodos. En muchas ocasiones, lo que los estudiantes conducían a debates de prácticas más concretas como, por ejemplo, los criterios para elegir a los estudiantes que tenían que resolver los problemas.

Por último, ha habido escuelas, especialmente las que tenían a estudiantes de los niveles iniciales de educación primaria que han preferido que sus estudiantes dibujen. De esta forma les han dado la premisa de: *“dibuja tu clase ideal”* en la que los estudiantes dibujaban de forma libre cómo se imaginan su aula ideal y contaban a sus compañeros y docentes sus dibujos imaginarios.

b) Actividades de jerarquización de alternativas dadas

Los profesores presentan la actividad con imágenes que muestran diferentes formas de organización del aula y diferentes enfoques de la participación del alumnado en el aprendizaje. Posteriormente, los estudiantes trabajan en grupos para elegir una serie de tarjetas que consideren más importantes y las debían de

colocar en forma de diamante (triángulo invertido). En la parte superior del diamante colocaban que consideren más importante y en la parte inferior, el que consideren menos importante. Después de la actividad exponen consejos que les darían a sus profesores a la luz de sus prioridades.

c) Actividades de votación

En muchas escuelas han optado por realizar actividades de votación. En este sentido, los docentes mostraron distintas alternativas de trabajo. Por ejemplo, sobre estilos de aprendizaje o sobre situaciones que hacen que los estudiantes se sientan seguros o participativos en el contexto de clase. A veces esta votación se hace poniendo canicas en cada uno de los vasos con alternativas dadas o pegando cartulinas de colores en la pizarra donde están las distintas opciones. Otras escuelas diseñaron un modelo donde se les pide también motivos, en este caso además de escribir en *Post its* o en otro papel (que luego puedan pegar en un tablero) sus opciones, se les pide también que escriban comentarios sobre ciertos temas, como por ejemplo: qué actividades les ayudan a aprender o qué actividades hacen que no se sientan incluidos en el aprendizaje, qué harían de forma diferente si fuesen profesores, entre otras. La actividad puede precisarse aún más si se relaciona con una asignatura concreta (por ejemplo: qué se puede cambiar en una clase de ciencias para mejorarla). La actividad finaliza cuando los estudiantes pegan las notas en el tablero y leen los comentarios de otros estudiantes para estimular la discusión de grupo. Más adelante, el docente puede retirar las notas y estudiarlas individualmente, o pueden utilizarse para dialogar con todos los estudiantes en el aula.

d) Fotoelicitación

Algunas escuelas, tanto de Educación Primaria como en Secundaria, optaron por mostrar fotografías representando diversas situaciones escolares a un grupo de estudiantes. Se intenta que las fotografías tengan un contexto similar al que experimentan los estudiantes en su centro. A partir del visionado colectivo de imágenes, se hacen preguntas específicas sobre las fotografías. Por ejemplo: ¿qué crees que le pasa a este estudiante? (mientras se señala a uno de los estudiantes de la fotografía). ¿Qué situaciones similares reconoces en tu clase? ¿Crees que estos estudiantes están aprendiendo en clase? Del análisis de las interpretaciones de las fotografías, se puede identificar qué aspectos o condiciones del centro y del aula pueden estar relacionados con la exclusión o con la metodología de aula. De esta forma, se puede reconocer que el comportamiento o actitud de algunos profesores o sus métodos de enseñanza pueden influir en el sentimiento de marginación.

e) Actividades de simulación

Algunos de los centros ingleses compartieron las consultas con sus estudiantes basándose en un programa televisivo inglés (“the apprentice”) en el que distintos jóvenes compiten los unos con los otros para demostrar lo buenos que son diseñando, comercializando y vendiendo productos que han creado ellos mismos o que se les ha encargado vender.

Motivados por ser “los aprendices” del centro escolar, los estudiantes tienen que diseñar, investigar y “vender” a los docentes una estrategia que crean que puede ayudar a los estudiantes a aprender. Se anima a que los estudiantes piensen de forma creativa en el tipo de actividades que les ayuda a aprender con más facilidad en las clases y porqué.

Por grupos, los estudiantes eligen una estrategia de enseñanza en particular, y deben explicar qué ventajas consideran que tiene su uso en la clase. Para ello, deben investigar y presentar sus ideas ante sus compañeros y profesores incluyendo sugerencias sobre cómo evaluar la técnica de enseñanza. También deben anticipar las posibles críticas que su proyecto pueda recibir.

En otras ocasiones los estudiantes actuaron como investigadores. En este caso, debían realizar una investigación en una clase distinta a la suya para conocer cómo los compañeros de esa clase aprendían mejor. En este sentido, los estudiantes podían recoger datos de la forma que ellos creyeran más adecuada. De hecho, en algunos casos entrevistaron a los estudiantes durante el periodo de recreo o incluso en algunos casos también pudieron observarles durante el transcurso de una clase y recoger datos.

4.Utilidad de las opiniones de los estudiantes para mejorar la actuación docente

Todas las consultas realizadas a los estudiantes ofrecieron una información valiosa para los docentes en cada uno de sus contextos educativos específicos, aunque algunos de ellos eran muy similares a pesar de las diferencias de edades y de contextos educativos. De ahí que a continuación se muestren una serie de similitudes entre los estudiantes de distintos países estructuradas en: metodología empleada, explicaciones docentes y evaluación.

a) Metodología

En relación con la **agrupaciones organizadas en el aula**, los estudiantes pensaban que los docentes abusaban del trabajo en grupo, que en muchos casos era la única forma de organización y que, según su opinión, debía combinarse en función de la tarea. En este sentido, les gusta estar en parejas alternado con trabajo en grupos.

Además, pensaban que los docentes tendrían que limitar actividades competitivas del tipo “primero que lo haga”, ya que no ayudaban a la cohesión ni a la colaboración. Además, se quejaban de que los estudiantes que “terminar antes” eran siempre los mismos. También señalaban que les resultaba muy motivantes aquellas actividades que podían ser expuestas de forma pública en otras clases o cursos (canciones, exposiciones de temas). Al igual que actividades donde puedan explicar y ayudar a otros compañeros que muestren más dificultades para terminar la tarea.

Asimismo, pensaban que muchas actividades auto dirigidas o autónomas, requerían de mayor número de pautas secuenciadas, (preferiblemente quieren tener por escrito), para que sepan en todo momento lo que deben hacer, ya que a

veces señalaban que los docentes les plantean actividades que les lleva mucho tiempo entender.

Los alumnos valoran positivamente que las actividades que tienen que hacer sean diferentes, contemplando distintos niveles de conocimiento e interés. Asimismo, para ellos es importante, que los docentes den a los estudiantes las direcciones webs de los materiales que se trabajan en clase (cuando es el caso) para que lo puedan trabajar en casa y enseñar a sus familiares.

En cuanto a los **recursos** que empleaban sus docentes, opinaron que estos tendrían que utilizar más material audiovisual en clase, ya que, en la mayoría de los clases participantes, consideraban que era escaso.

b) Explicaciones docentes

Sobre las explicaciones orales, los estudiantes valoran que resulta beneficioso cuando no son muy extensas y repetitivas. También les gusta que los profesores expliquen en la pizarra o les den materiales visuales, porque les resulta más eficaz para aprender, hacer actividades sobre el tema que escuchar al docente durante mucho tiempo. Incluso hay testimonios de estudiantes que señalan no entender al docente: *“Hay veces que los profesores se expresan de una forma que no entendemos”* (estudiante centro inglés, 11 años).

También señalan que en muchas ocasiones, *“los profesores suelen terminar deprisa”* (estudiante inglés, 12 años), y que lo que a ellos les gustaría es que el docente recuerde la tareas que hay que hacer para las siguientes sesiones.

En otro orden de cosas, les gustaría que el profesorado pregunte con más frecuencia a los estudiantes para evitar *“monólogos de los docentes”* (estudiante centro portugués, 11 años) durante el transcurso de la clase y que no solo la participación se limite a preguntar y expresar respuestas correctas. Ya que dicen que lo más común en las clases es que los docentes pregunten de esta forma. De hecho un estudiante declara: *“No participo porque no sé nada”* (estudiante centro español, 13 años) relacionado con las preguntas que los docentes preguntan en clase.

c) Evaluación

Los alumnos manifiestan en la mayoría de las ocasiones entender el contenido de la clase, pero desconocen el porqué y para qué estudian los contenidos tanto conceptuales como procedimentales. Esto es importante ya que la motivación de los alumnos está relacionada con la función y el sentido que le otorgan al aprendizaje. En este sentido, los estudiantes creen que los docentes deben explicar de forma más explícita el porqué estudiar ciertos temas.

Además, consideran que los docentes deben evaluar de forma más continua y que las pruebas de evaluación deberían ser más breves.

Por último, creen que los criterios de evaluación deberían contemplar también el comportamiento de clase, ya que a veces la buena conducta en clase es ignorada *“No refuerzan a la gente que nos portamos bien. Se fijan siempre en lo que se portan mal”* (estudiante centro inglés 8 años).

En todos estos aspectos, los docentes recogieron la mayor cantidad de puntos de vista de estudiantes y mostraron una gran capacidad de respuesta a corto plazo introduciendo cambios inmediatos en sus otras de sus sesiones, ya que en muchos casos los cambios eran relativamente sencillos de introducir:

Docente 23- ¿Qué crees que podría ser diferente en esta lección? ¿Qué cambios harías en esta lección?

Varios estudiantes: El material de dominó, más duradero por ejemplo con pedazos de madera. Porque con los pedazos de papel, se pueden doblar en cualquier momento y la gente juega con ellos y se rompen.

Los proyectos realizados muestran el enorme potencial que estos tienen para contribuir de forma eficaz en la construcción de aulas más inclusivas, en la medida que se planifica y se tiene en cuenta a todos los estudiantes. En este sentido, las propuestas que el alumnado realiza a la hora de plantear mejoras en la práctica docente, son realistas y, en muchas ocasiones, los aspectos detectados susceptibles de mejora pasan desapercibidos al profesorado. Por ello, constituyen buenas evidencias para ayudar al docente a pararse, reflexionar e introducir ajustes en sus acciones.

Yo trabajo mucho de esta forma. Siempre con guiones, pero a mí no se me había ocurrido hacer pautas para los estudiantes. Gracias a la planificación de esta lección, mis estudiantes me lo aconsejaron y es una idea muy buena y sencilla de hacer. (profesor de ESO, España)

La colaboración de los estudiantes y docentes en materia de planificación-enseñanza y evaluación tuvo efectos positivos en el aprendizaje de los participantes sobre cómo enseñar, en el aumento de su comprensión de contenidos y en la calidad de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Un docente austriaco lo señalaba de esta forma *“Podemos mejorar nuestra clase creando oportunidades y haciendo intervenciones útiles y concretas que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar su trabajo (docente centro austriaco)*. Además, los docentes percibían a los estudiantes como colaboradores y en parte responsables del desarrollo de las sesiones porque en mayor o menor medida, los estudiantes habían contribuido a moldear la metodología. En este sentido, también los estudiantes percibían cómo los docentes habían sido capaces de cambiar ciertas prácticas: *“Nunca pensamos que el profesor iba a dejar de hablar tanto para comenzar hacer más ejercicios en clase como le habíamos propuesto”* (estudiante portugués, 10 años).

5. Conclusiones

La construcción de entornos educativos cada vez más inclusivos no es una tarea exenta de dificultades y dilemas que requiere de cambios sistémicos en la culturas, políticas y prácticas en los centros. Cambios que deben ir alineados y apoyados por acciones que se sitúan más allá de escuelas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Una de las claves en estos procesos de revisión y mejora tiene que ver con la participación de los diferentes miembros de la comunidad

educativa (Booth y Ainscow, 2015). Como hemos tratado de mostrar en este texto los estudiantes son una pieza clave a la hora de identificar las barreras, así como las fortalezas en las prácticas docentes con el objetivo de que todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, aprendan y participen. Los estudiantes pueden ser un recurso de gran valor para la mejora de los centros escolares en general (Susinos et al., 2019) y de la práctica docente en particular (Messiou et al., 2016; Autores, 2020). Esta ha sido una de las conclusiones de las escuelas de los distintos países que han participado en los dos proyectos que han fundamentado este trabajo.

Respecto a las herramientas para recoger sus voces, como se ha puesto de manifiesto en este artículo, existe una gran variedad de estrategias, pero lo importante no es la técnica en sí, sino el uso de la misma y de qué forma se implica a los alumnos alumnas en los diferentes momentos: desde la identificación de lo que se quiere cambiar, la delimitación de los objetivos de mejora, la planificación del proceso de recogida de sus voces, la identificación o diseño de herramientas para este fin, la recogida de información, el análisis de resultados, la concreción de acciones a partir de los resultados obtenidos y el seguimiento de las mismas. La presencia y el tipo de implicación de los estudiantes en cada fase marcará las diferencias entre una forma de participación y otra, en la línea expresada por Fielding (2001).

Por otra parte, cabe señalar que no pueden ser actividades improvisadas. Se requiere de una planificación realista y capaz de mantenerse en el tiempo. Si bien es cierto que la puesta en marcha y sostenibilidad de los procesos de participación en los centros está estrechamente vinculada con aspectos que van más allá del aula, y que tienen que ver, por ejemplo, con la cultura de centro. En este sentido no pueden ser iniciativas particulares de profesorado pues, si es así, existe un elevado riesgo de que se conviertan en iniciativas sin continuidad en el tiempo. Debe ser un “proyecto de centro” apoyado por el equipo directivo y que, en último término impacte en la cultura del mismo.

Por último, hay que hacer hincapié en que la participación de los estudiantes en estos procesos no puede ser un privilegio de algunos seleccionados de forma intencional (Mocker y Groundwater-Smith, 2015). Esta participación es necesaria para que todos los alumnos y alumnas realmente se sientan parte de la comunidad escolar. Son procesos que deben pensarse para implicar a todo el alumnado. De hecho, hay que presentar una atención especial a los alumnos que se pueden encontrar en una situación de riesgo, por el motivo que sea, de que sus voces no sean escuchadas (Messiou, 2012). En este caso hay que asegurar no solo que las herramientas sean accesibles para todos y que realmente facilitan la expresión de sus opiniones, sino que, además, hay que cuidar que estos alumnos están presentes también en el proceso de planificación de los procesos de consulta a sus compañeros y compañeras como parte del equipo de investigación”.

El empoderamiento de los alumnos y alumnas a través de estos procesos dialógicos es innegable. El trabajo de la voz de los estudiantes representa un cambio en el *statu quo* y los profesores pueden temer una pérdida de control de su clase, aspecto que valoran los estudiantes como positivo. Sin embargo, en lo que respecta a los centros que han participado en los dos proyectos, no podemos asegurar que los docentes hayan instaurado este *modus operandi* como rutina en sus prácticas docentes, para ello es necesario no solo que el centro lo convierta en un proyecto del mismo, sino que es fundamental asegurar líderes en el profesorado que, con apoyo del equipo directivo, coordinen e impulsen este proceso como se ha señalado anteriormente.

6. Referencias bibliográficas

- Adderley, R. Hope, M., Hughes, G., Jones, L.; Messiou, K. y Shaw, P (2015) Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices, *European Journal of Special Needs Education*, 30 (1), 106-121, DOI:10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Abington. Oxon: Routledge.
- Allmark, P., Stevenson, K.J., y Stotzer, T. (2017). Having a voice and being heard: Photography and children's communication through photovoice. In F. Martin (ed), *Refereed Proceedings of the Australian and New Zealand Communication Association Conference 2017- Communication Worlds: Access, Voice, Diversity, Engagement*.
- Autores . (2020) Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education* Doi:10.1080/13603116.2020.1730456
- Autores (2018) La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30 (1), 205-225 doi:10.1080/11356405.2017.1416741
- Bland, D. y Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research* 15 (3): 337–349.
- Booth, T. y Ainscow.M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.rev.)*. Bristol: CSIE]
- Bragg, S. (2007). Student voice' and governmentality: the production of enterprising subjects? *Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3),343-358.
- Clarke, A. Condon, B.; Cushman, D., Demetriou, H. y Easton, L. (2015). *Learning From the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*, Routledge.
- Cutler, D. (2002) *Taking the Initiative*. London: Carnegie United Kingdom Trust.
- Dorrian, A.-M., K. Tisdall y D. Hamilton (2001) *Taking the Initiative: Promoting Young People's Participation in Public Decision-Making in Scotland*. London: Carnegie United Kingdom Trust

Fielding, M y McGregor, J. (2005). *Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance?* Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal, April 2005.

Fielding, M. (2001) Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change* 2, 123–141 <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>

Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Gunter, H. y Thomson, P. (2007) Learning about students voice. *Support for learning*, 22 (4), 181-188.

Hintz, A. y Tyson, K. (2015). The Complexities of Listening: An analysis of student and teacher listening during mathematical discussion. *Mathematical Thinking and Learning*.

Johnson, K. (2008). Teaching children to use visual research methods. En P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 77–94). Londres: Routledge.

Levin, B., y Rock, T. (2003). The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education* 54 (2), 135–149.

MacBeath, J. , Demetriou, H. , Rudduck, J. y Myers, K. (2003) Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers. Harlow: Pearson.

Mager, U.y Nowak, P. (2012) Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.

Manca, S. y Grion, V. (2017) Engaging students in a school participatory practice through facebook: the story of a failure. *British Journal of educational Technology*, 48, 5, 1153-1163

Mayes, E. (2017) Reconceptualising the presence of students on school governance councils. The a/effects of spatial positioning. *Policy futures in education* doi: 10.1177/1478210317739468

McIntyre, D. y Rudduck, J. (2007) *Improving Learning Through Consulting Pupils*. Routledge, London.

Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 45-61, DOI: 10.1080/09243453.2014.966726

Mitchell, S.N., Reilly, R.C. y Logum M.E. (2009). Benefits of Collaborative Action Research for the Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 344–349.

Mitra, D. (2006) Increasing students voice and moving toward youth Leadership. *The prevention researcher*, 13(1), 7-10.

Mitra, D. (2009). *Student Voice in School Reform: Building Youth-Adult Partnerships That Strengthen Schools and Empower Youth*. Albany, NY: State University of New York Press

Mockler, N., y Groundwater-Smith, S. (2015). *Engaging with student voice in research, education and community: Beyond legitimation and guardianship*. Cham, Switzerland: Springer.

Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Dordrecht: Springer.

Rudduck, J., y J. Flutter. (2004). *How to improve your School: giving pupils a voice*. London: Continuum.

Sainz-Linares, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3)713-728.

Susinos, T., Ceballos, N. y Saiz, Á. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla

Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57–78. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11404

Thomson, P. (2011). Coming to terms with 'voice'. En G. Czerniawski, W. Kidd, G. Czerniawski y W. Kidd (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (pp. 19-30). UK: Emerald Group Publishing.

Sobre los autores:

MARTA SANDOVAL MENA

Profesora contratada doctora de la Universidad Autónoma en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del profesorado de Madrid. Miembro de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia social Sus líneas de investigación se vinculan a la formación del profesorado en educación inclusiva y a la investigación con estudiantes como medio para comprender los procesos de exclusión y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas.

CECILIA SIMÓN RUEDA

Profesora Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Miembro del grupo de investigación de la UAM Equidad, diversidad y Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación se vinculan al análisis de culturas, políticas y prácticas de los centros en el marco del derecho a una educación inclusiva, y la alianza escuela, familia y comunidad.

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

Profesor Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Especializado en el análisis de políticas educativas en materia de educación
inclusiva. Investigador y formador en ese mismo ámbito.