

La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria

The voice of students and school change in the way of inclusive education: learning from the experience of a nursery school and primary

Teresa Susinos, Susana Rojas y Susana Lázaro

Resumen

En este artículo pretendemos analizar cómo ha tomado cuerpo el proyecto de investigación que venimos desarrollando sobre la voz del alumnado en uno de los centros educativos que forman parte de la muestra. Pretendemos así analizar cómo se particulariza cada una de las fases generales de la investigación en dicho centro con el fin de demostrar una de las ideas que sustentan todo el proyecto, esto es, la necesidad de que las mejoras emprendidas por los centros les pertenezcan, sean un producto propio nacido de las prioridades que cada escuela ha detectado. El artículo nos muestra cuáles son los elementos comunes y compartidos por todos los centros dentro de esta investigación que parten de la idea matriz de hacer de la participación del alumnado (voz del alumnado) la herramienta principal del cambio escolar. Pero, a la vez, nos permite apreciar con ejemplos concretos qué decisiones y ajustes específicos adopta el centro al que se refiere este texto en el desarrollo de esta experiencia y se muestra así cómo se ha hecho posible mantener un equilibrio entre lo general y lo particular, entre lo previsto y lo realizado, entre lo común y lo diferente dentro de nuestra investigación.

Palabras clave: Educación inclusiva, voz del alumnado, mejora escolar, educación primaria.

Abstract

In this article we aim to analyse how the research project we have been running on student voices has taken shape in one of school that form part of the sample. We seek in this way to determine how each of the general phases of the research are individualized in the said school with the objective of showing one of the ideas on which the whole project is set, that is, the need for the improvements undertaken by the centres to become their own, and that they represent a product born from the priorities detected in each individual school. The article reveals the elements that are both common to and shared by all the schools springing from the core idea of making pupil participation (the student voice) the chief tool in school change. However, at the same time, this will allow us to appreciate by means of precise examples what specific decisions and adjustments are adopted by the school to which this text refers in the development of its own experience. It further illustrates in this way how it has been possible to maintain a balance between general and particular factors, between what is foreseen and what is in fact carried out, and between what is common and different in our research.

Key words: Inclusive education, Students voice, school improvement, primary education

Introducción

Este artículo forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo⁷ y cuyo objetivo principal podría resumirse en la intención de promover, animar, acompañar y asesorar mejoras en los centros educativos que participan en esta investigación, siendo en todos los casos mejoras diseñadas y gestionadas a partir de la participación del alumnado, haciendo visible y escuchando su voz. Los argumentos teóricos que sirven como marco a esta investigación ya han sido descritos en trabajos anteriores (Susinos, 2009 y Susinos y Rodríguez, 2011) y por ello nos limitaremos aquí a señalar que los principios que inspiran este proyecto se identifican con tres grandes movimientos educativos: la inclusión educativa, la mejora escolar y el movimiento de la voz del alumnado. En la confluencia de estos movimientos hemos situado nuestro proyecto que es de vocación claramente inclusiva, en la línea de todos los trabajos y publicaciones que este equipo de investigación viene realizando (Susinos, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Rojas, 2008; Susinos, Calvo y Rojas, 2008; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), se inspira en los principios de la mejora escolar para orientar los cambios que emprenden los centros con la intención de avanzar hacia un modelo más inclusivo (Bolívar, 2004; Ainscow, 2001) y, por último, caracteriza a este proyecto su adhesión al denominado Movimiento de la Voz del Alumnado que ha tenido su desarrollo en los últimos años principalmente en los países anglosajones y bajo la dirección de autores comprometidos con un modelo de escuela democrática y participativa (Fielding, 2004; 2011; Rudduck y Flutter, 2007).

En este artículo nos proponemos describir las fases generales de este proyecto de investigación poniendo el énfasis en cómo se ha desarrollado cada una de las etapas en un caso particular, el centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano (Santander, España). Por lo tanto, en cada uno de los apartados de este texto iremos desde lo general a lo particular en un bucle reflexivo que nos permitirá al final obtener algunas conclusiones que atiendan tanto a los objetivos generales de la investigación como a los aspectos emergentes e imprevistos del proyecto, tal y como se ha desarrollado en este centro particular. Estas reflexiones más concretas únicamente se pueden apreciar desde el análisis de lo particular, de lo que tiene de única la experiencia en cada uno de los centros que forman parte de la investigación, pero nos permiten igualmente aprender numerosos aspectos que son relevantes para la mejora del proyecto global.

En el proyecto que desarrollamos actualmente participan seis centros de todas las etapas educativas que abarcan la enseñanza obligatoria en España (incluida también la educación infantil), puesto que un objetivo de nuestro trabajo era mostrar cómo las iniciativas de escucha de la voz del alumnado pueden ser desarrolladas en cualquier centro o etapa, al margen de la edad o cualquier otra condición del alumnado (García-Lastra, 2010; Haya y Calvo, 2010; Rojas, Lázaro y Susinos, 2010; Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010). Todos los centros fueron elegidos por disponer de algún miembro en el Equipo directivo, en la Unidad o Equipo de Orientación o entre el profesorado interesado en el desarrollo del proyecto y que actúa inicialmente como nexo para el establecimiento del primer contacto con el resto de los profesionales del centro. Entre estos centros se encuentra el Centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano cuya experiencia se desarrolla a lo largo de este texto.

7 Proyecto I+D+I. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC

El Centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Llano lleva dos cursos consecutivos participando en el proyecto con el trabajo que han desarrollado las maestras tutoras de las aulas participantes, su alumnado, la maestra de Educación Especial y la Orientadora del centro (Cuadro 1). La experiencia que se refleja en este artículo hace referencia únicamente a la actividad desarrollada durante el primer año de participación (2009-10).

	Curso 2009-10	Curso 2010-11
Aulas	<p>2º E. Primaria (Edad 7-8 años) 16 alumnos/aula: 9 niños y 7 niñas</p> <p>3º E. Primaria (Edad 8-9 años) 15 alumnos/aula: 7 niñas y 8 niños</p>	<p>3º E. Primaria (Edad 8-9 años) 16 alumnos/aula: 10 niñas y 6 niños</p> <p>5º E. Primaria (Edad 10-11 años) 21 alumnos/aula: 12 niñas y 9 niños</p>
Profesionales	<p>Tutora 2º E. Primaria</p> <p>Tutora 3º E. Primaria</p> <p>Maestra E. Especial</p> <p>Orientadora Escolar</p>	<p>Tutora 3º E. Primaria</p> <p>Tutora 4º E. Primaria</p> <p>Orientadora Escolar</p>

Cuadro 1. Grupos de clase y profesionales implicados en el CEIP Manuel Llano

Este es un centro de Educación Infantil y Primaria (alumnado 3-12 años) de titularidad pública y de dos líneas (dos grupos por cada nivel educativo). Está situado en una zona de la periferia de la capital y recibe alumnado de muy distinta procedencia socio-económica y cultural, aunque mayoritariamente se trata de alumnado autóctono y de clase media.

Dos de los rasgos más llamativos del centro son su apertura hacia el entorno y su compromiso con la comunidad educativa (el profesorado, las familias y el alumnado). **La primera característica** se aprecia en las facilidades que el centro ofrece para que sus instalaciones puedan ser utilizadas por la comunidad del entorno y también en el esfuerzo que realizan por mostrar por diversas vías el trabajo educativo que vienen realizando. Podríamos decir que la entrada al centro es como una gran ventana que muestra qué actividades educativas se van desarrollando durante el curso escolar. En este sentido, es posible definir la escuela como un ente vivo en el que paredes y pasillos relatan y dan a conocer las iniciativas que se van poniendo en marcha y que son importantes para el profesorado en particular y para la escuela como comunidad, en general. Otro ejemplo de apertura es que las aulas permanecen “abiertas” a todo el profesorado y al alumnado en función de las actividades que se realizan, de manera que es posible que varios profesores trabajen juntos en la misma clase, que los alumnos puedan salir del aula si lo necesitan y/o que el personal del centro pueda entrar en clase sin que esa situación provoque, frente a lo que podríamos inicialmente pensar, inconvenientes como la ruptura de la dinámica del aula.

La segunda característica, declarada por una de las maestras en la entrevista, tiene que ver con una forma de vivir la escuela que se justifica (en palabras de una de las profesoras participantes en el proyecto) por *“la preocupación que tienen por los chavales, por los niños, que va más allá de lo que es tu labor como profesor; creo que sí hay un verdadero interés por lo que les pasa, por cómo se encuentran, por cómo es la situación familiar (...)”* y se ve reforzada por *“(...) la flexibilidad que tienen con los profes”* (MEntr1_CPML). Como ya señalamos en otra ocasión (Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010), esa flexibilidad se traduce en variedad de estrategias

que tratan de complementarse y que hacen posible que el alumnado participe en la definición de normas y rutinas en el aula, en el diseño de actividades o en la resolución de temas importantes para la escuela, como por ejemplo, la gestión de pequeños conflictos.

Fase primera: empezar a colaborar en el centro educativo.

Esta primera etapa del proyecto abarca todos los pasos que el equipo realiza desde el primer contacto con el centro hasta el momento en que se establece un compromiso de participación por parte de sus miembros. Es por tanto una fase en la que resulta imprescindible que la información que transmitimos al centro sea amplia, completa y comprensible y en la que, a la vez se vaya produciendo una adhesión de los participantes al proyecto que no sea ni forzada ni ficticia. Este proceso de contacto inicial con los centros tiene una gran relevancia para el futuro desarrollo del proyecto porque nos permite sentar las bases del proceso, hacer comprensibles las finalidades e intenciones del mismo y negociar todas las condiciones del desarrollo de la investigación con los participantes. También este es el momento en el que buscamos obtener no sólo el compromiso de colaboración de los profesionales, sino también su complicidad y corresponsabilidad dentro del mismo, sabiendo que se trata del inicio de un proceso que deberá seguir construyéndose conjuntamente. El resultado de este diálogo inicial debe ser la formación de grupos mixtos de trabajo entre los profesionales de los centros educativos y el equipo de la universidad que a partir de este momento se relacionarán en un régimen colaborativo que se aproxima a la situación de coinvestigadores, tal y como hemos descrito en Susinos y Rodríguez (2011).

El primer contacto con el centro se hizo a través de una de las profesoras que acababan de incorporarse al CEIP Manuel Llano (tutora 3º). Ella, junto con la Orientadora, conocía de manera informal nuestro trabajo y ambas facilitaron la primera presentación del proyecto en una reunión en el Centro en la que participó todo el Equipo directivo, la orientadora y la maestra de primaria con la que habíamos contactado.

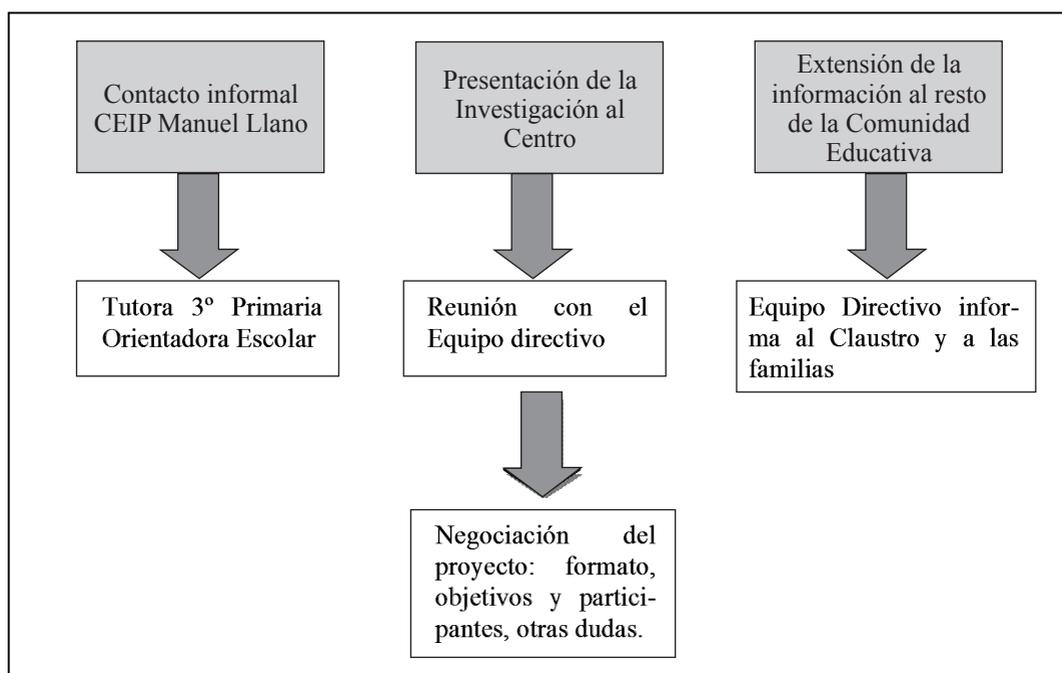
En este primer encuentro se pusieron de manifiesto algunas preocupaciones iniciales del Equipo directivo que formaron parte de este proceso de negociación que señalábamos anteriormente. Una primera duda que apareció como prioritaria en este primer momento fue cómo hacer para que el proyecto de mejora beneficiase a todo el centro, no sólo a quienes estuviesen involucrados directamente en el proyecto. Igualmente se expresó la preocupación por los instrumentos que se iban a emplear en la recogida de información, especialmente, por el “tipo de pruebas” que se iba a aplicar al alumnado, enfatizando en la necesidad de ser parte del proyecto y no sólo fuentes de información.

Todos estos puntos fueron aclarados y consensuados con el Equipo directivo, pero la mayor dificultad para el equipo de investigación fue cómo hacer comprensible a los interlocutores del centro la finalidad de un proyecto que se concibe como una propuesta abierta porque se pretende que sean los niños, sus peticiones, sus intereses y preocupaciones los que determinen cuál ha de ser el objeto de mejora. El equipo no proponía al centro un proyecto externamente diseñado y con fines de cambio o mejora escolar previamente fijados, sino que proponía un plan para construir conjuntamente una vía para escuchar la voz de los niños y niñas de modo que el proceso les

permitiese vivir, sentir y aprender que ellos tienen cosas que decir y que sus aportaciones son relevantes para la mejora de la escuela.

De igual manera, a través de sus preguntas y dudas en torno a quién iba a pilotar el proyecto en el centro, quién implementaría la mejora o durante cuánto tiempo, pudimos ir llegando al acuerdo de que el proyecto necesitaba del compromiso de todos en un sistema de corresponsabilidad.

Este pequeño grupo inicial se encargó de hacer más tarde extensivo el proyecto al resto del centro educativo, primero al conjunto del claustro al que se ofreció la posibilidad de participar y posteriormente a las familias, a las que se informó del interés del centro y de algunos profesores por involucrarse en un proyecto de mejora con la universidad. Tras una primera propuesta en la que deseaba participar todo un ciclo de Infantil y profesoras de dos de los ciclos de primaria, el centro dio prioridad a Primaria, dejando para una segunda fase la participación de otros grupos.



Cuadro 2. Proceso Fase 1

Fase segunda: empezar a conocer y comprender las prácticas docentes

El objetivo principal de esta segunda fase es obtener información sobre los procesos de participación del alumnado en el aula y en el centro tal y como se desarrollan diariamente. Para ello nos hemos servido de varias técnicas de producción de datos cualitativos y que, siendo entre sí fuentes complementarias de información, todas ellas convergen hacia la finalidad de tomar contacto con la vida escolar y conocer por medio de la escucha y la observación cómo son las dinámicas de participación del alumnado en ese centro, en esa aula. Dado que esta investigación se reconoce en

la tradición de investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2010), hemos empleado instrumentos que al final nos iban a permitir definir un marco de trabajo compartido entre los diferentes miembros del equipo de investigación (personal de la universidad y profesionales de los centros). Entre las técnicas empleadas recurrimos a las entrevistas en profundidad con informantes clave (tutores y profesionales del apoyo en el centro), al diario de campo y a la observación participante.

Las entrevistas en profundidad que se han realizado en todos los centros están dirigidas a indagar cuáles son, en opinión de los profesionales, los ámbitos de participación tanto del profesorado como del alumnado y a explorar los espacios por los que discurre la actividad escolar. Las cuestiones planteadas pretenden acercarnos a los centros educativos y poder conocer en primera persona el conjunto de ideas y representaciones que los profesionales tienen sobre los significados de la participación del alumnado.

En el CEIP Manuel Llano, la decisión que en la propuesta de mejora se implicaran varios profesionales del centro, nos llevó a entrevistar a las maestras tutoras (2º y 3º de primaria) y a una de las profesionales que prestaba apoyo a las dos tutoras de aula, la maestra de Educación Especial. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización, y fueron posteriormente transcritas y devueltas a las personas entrevistadas para que pudieran leerlas, revisar el contenido de la misma e introducir los comentarios o reflexiones que estimaran convenientes.

Aunque las tres maestras conocían el propósito del proyecto, les recordamos que lo importante era poner en marcha un proyecto de mejora dentro de la escuela que tuviera en cuenta al alumnado, así como sus intereses y necesidades. De igual forma, nos pareció relevante recordarles que la entrevista nos iba a ayudar a conocer cuál había sido su trayectoria profesional hasta el momento, acercarnos al centro educativo, tal y como ellas lo veían, y aproximarnos a su visión de la participación del alumnado. Era importante para nosotras que entendieran que el propósito era conocer qué prácticas de participación venían desarrollando y el valor que podían tener y en ningún caso, evaluarlas.

De la información recogida en las entrevistas podemos destacar tres ideas que nos parecen nucleares. En primer lugar, el valor que el centro otorga al papel que el alumnado tiene en los asuntos relacionados con la escuela y, en consecuencia, la necesidad de definir y apoyar un conjunto de mecanismos formales que hagan posible ese rol dentro de la escuela. Así pues, como parte implicada en las dinámicas escolares, *todo el alumnado* participa en distintos procesos de consulta que están establecidos en el centro, como son las tutorías de aula, que se realizan semanalmente para discutir temas que les interesan y que luego llevarán a la asamblea de centro; o la definición de las normas al inicio del curso y que en algunos casos son posteriormente revisadas; o la asamblea de centro, con una periodicidad trimestral, formada por dos representantes de cada clase que han sido elegidos por sus compañeros y donde se plantean las preocupaciones o propuestas que previamente se han tratado en las tutorías de aula.

Del mismo modo, todas las maestras coinciden en señalar la importancia que la participación tiene tanto para el desarrollo del alumno, como para la mejora del trabajo en el aula. La existencia de espacios formales que reconocen las aportaciones individuales es, en el sentido que argumentan algunos autores (Bélanger & Connelly, 2007; Rudduck & Flutter, 2007),

una oportunidad inmejorable para aprender que sus aportaciones son útiles (individual y colectivamente) además de constituir una oportunidad única de aprendizaje que es muy valiosa “*para cualquier asignatura desde saber escuchar, saber transmitir tu opinión, saber escuchar la opinión de los demás*”.

En tercer lugar, y como señalan los profesionales en distintos momentos de la entrevista, hay todo un conjunto de condicionantes externos que dificultan que las voces de algunos niños y niñas sean escuchadas. Las oportunidades que con anterioridad hayan tenido en cursos anteriores para expresar efectivamente sus opiniones, la necesidad que algunos profesores tienen de prever y ejercer un control directo sobre lo que sucede en el aula o la habilidad individual de los adultos por visibilizar a todos los niños en las dinámicas habituales del aula, son entre otros, aspectos a tener en cuenta para explicar cómo se manifiesta la participación del alumnado en el aula y en el centro.

Por último, en todas las entrevistas queda explicitada la necesidad de continuar introduciendo mejoras que permitan que las necesidades de los niños puedan ser escuchadas, lo cual nos llevó a entrar en distintas ocasiones en cada una de las aulas para poder realizar las observaciones.

Las observaciones realizadas en todos los centros se llevaron a cabo en situaciones escolares diferentes (actividades de aula de carácter más académico, actividades de aula destinadas expresamente a la participación del alumnado, como por ejemplo la Asamblea o la tutoría, o actividades informales o de recreo)

Este conjunto de observaciones fueron analizadas y sintetizadas en una rejilla de observación elaborada *ad hoc* siguiendo el modelo de Parrilla, Gallego y Murillo (1996) y su objetivo fundamental consiste en identificar lo que denominamos *incidentes críticos de participación* observados durante los periodos prefijados. Estos incidentes críticos de participación fueron definidos por nosotros como los acontecimientos o episodios en que uno o varios alumnos participan en el marco de la actividad que se está desarrollando o por el contrario momentos en los que la participación es inexistente o se le niega al alumnado a lo largo del periodo sujeto a análisis u observación. Estos incidentes que registramos se refieren por lo tanto a la identificación de quiénes participan, quiénes no, con qué motivo, de qué forma lo hace, quién habla, quién calla, en qué formato se produce la participación, de qué forma el profesor propicia o impide esta participación, etc. En todo caso, conviene poner de manifiesto que estos incidentes han sido tomados por nosotras como herramientas para el diálogo con el tutor en la siguiente fase y no como evidencias o indicadores de evaluación de la dinámica habitual del aula. Con ello tratábamos de separarnos expresamente de lo que hubiera sido un modelo externo y experto de investigación y de ahondar en nuestra intención de avanzar en el conocimiento a través de la conversación con los profesionales.

En el CEIP Manuel Llano se desarrollaron un total de nueve observaciones distribuidas a lo largo del curso y en las diferentes aulas (Cuadro 3). Concretamente, se observaron tres sesiones en el aula ordinaria de 2º de E. Primaria, cinco en el aula de 3º de E. Primaria (una de ellas con el apoyo de la maestra de Educación Especial dentro de clase) y una en el aula de apoyo. Cada una de estas observaciones se ha organizado en el transcurso de actividades muy diferentes para

poder obtener un panorama general del aula, su organización y sus relaciones. Las observaciones transcurrieron de forma diferente en cada aula en función de las características y decisiones adoptadas por las tutoras. Así, sólo una de las maestras nos presenta cuando llegamos al aula y por tanto, sólo en una de las ocasiones los niños tienen la oportunidad de hacernos algunas preguntas, como el tiempo que vamos a permanecer allí. La duración de las observaciones osciló siempre alrededor de la hora, aunque era el diseño de las sesiones previstas por la docente la que definía nuestro tiempo de permanencia en el aula. Nuestro papel fue en todos los casos de observadoras no participantes. En ninguna ocasión devolvimos información valorativa a las maestras sobre el trabajo que venían realizando, sino que acordamos una sesión de intercambio con cada una de ellas en el que nos proponíamos dialogar sobre los incidentes críticos de participación recogidos. Ellos nos permitían negociar y compartir significados sobre lo observado, proceso que formaría parte de la tercera fase.

	Entrevistas	Observaciones
Aula 2º Primaria	Tutora	3
Aula 3º Primaria + EE	Tutora Maestra E. Especial	6

Cuadro 3. Primera recogida de información en el CEIP Manuel Llano

Fase tercera: compartir significados y orientar la mejora

A partir de toda la información recogida en la fase anterior y como herramienta que iba a servir para el diálogo con el profesorado, elaboramos un breve **Informe de devolución de la información** que aglutinaba aquellos tópicos de participación que pudimos identificar en las observaciones y algunas de las ideas recogidas en las entrevistas a los informantes clave. Este punto es considerado nuclear en el proceso que estamos describiendo porque el objetivo fundamental de este paso es entablar un diálogo con los tutores y orientadores sobre los significados que es posible asignarle al concepto de participar y sobre cómo, cuándo, cuánto, por qué le es posible y le es permitido participar al alumnado. Este diálogo comienza a partir de esta pequeña muestra de incidentes de participación registrados. Sin esta reflexión conjunta que permita ensanchar las fronteras sobre lo que inicialmente creemos que pueden opinar y resolver los alumnos, el proyecto que describimos se empobrece porque reduce las posibilidades de la participación del alumnado a lo que los profesionales previamente tuvieron ya decidido que es posible hacer.

Así pues, este breve informe nos sirve como pretexto para el debate y la negociación de significados y es utilizado como punto de partida para decidir conjuntamente una serie de tópicos que resuman las necesidades detectadas en cada caso, con el fin de ampliar y profundizar la participación del alumnado en la vida del aula y del centro. Este proceso de análisis se concibió como la antesala y preparación de la actividad destinada a conocer las opiniones y deseos del alumnado en la siguiente fase.

En el CEIP Manuel Llano utilizamos un esquema de análisis común para desarrollar esta entrevista de devolución de la información con los profesionales (Cuadro 4). Un primer encuentro tuvo lugar con la maestra de 3º de E. Primaria, la maestra de EE, la Orientadora y un miembro del equipo de investigación externo al centro. En una segunda entrevista la tutora de 2º de E. Primaria conjuntamente con la Orientadora y otra persona del equipo de investigación dialogan y reflexionan sobre la información recogida.

<p>Procesos de participación en el aula:</p> <p>a) Explícitos/ no explícitos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora de la gestión y funcionamiento del centro 2. Mejora de la vida social 3. Definición rutinas trabajo en clase 4. Desarrollo actividades aula <ol style="list-style-type: none"> a. Contenidos b. Recursos materiales 5. Evaluación <p>b) “Oportunidades perdidas”</p>

Cuadro 4. Esquema del informe de devolución de la información a las maestras

En el informe diferenciamos entre los procesos de consulta que las profesoras abrían a todo el alumnado en clase, situaciones intencionales y deliberadas, de otros sucesos de participación mucho más sutiles (no explícitos) que ellas ponían en marcha en las aulas, en los que se daba al alumnado la oportunidad de expresar sus deseos o intenciones, pero que no parecían estar previamente negociados. Así, en ambas clases existían espacios formales compartidos por todo el alumnado que las maestras habían ido incorporando a la rutina del aula y donde se favorecía su participación de forma consciente. Estos espacios tenían el fin de debatir y establecer conjuntamente las normas y rutinas de trabajo en el aula y que la voz del alumnado redundase en la mejora y funcionamiento general del centro (reflejado, por ejemplo, en la asamblea de centro).

Junto a las anteriores expresiones formales de participación del alumnado, analizamos con las profesoras otros sucesos de participación más sutiles, identificados también como *incidentes críticos de participación*. Estos parecían responder más a su forma de estar en el aula, a su estilo de enseñanza que a aspectos explícitamente negociados con el alumnado. Se trata de momentos en la dinámica del aula en los que las aportaciones de los niños son incorporadas por la maestra a la actividad, enriqueciéndola. Así por ejemplo, alguna de las maestras podía incluir en la actividad ya diseñada nuevos materiales o asumir una forma de organización distinta a la prevista inicialmente, apoyándose en los comentarios de los niños durante su desarrollo. La identificación de estos sucesos facilitó la reconstrucción de las interpretaciones sobre la participación del alumnado en diferentes situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y la introducción de una última categoría de situaciones que denominamos “oportunidades perdidas” para hacer referencia a aquellos espacios en los que los niños/as señalaban, demandaban o aportaban ideas para el cambio y pasaban desapercibidos o eran ignorados por las maestras inmersas en la dinámica general del aula.

Una vez compartidos los significados de la participación y las formas que pueden adoptar, era necesario planificar el proceso de consulta al alumnado y pensar de qué modo el procedimiento elegido permitía atender a las diferencias en el aula y podía realmente contribuir al cambio (MacBeath, Demetriou, Rudduck & Myers, 2003; Rudduck & Flutter, 2007). Durante ese tiempo de espera, mientras las maestras pensaban en cómo realizar la consulta, observamos algunos cambios en el centro: las maestras y la orientadora iniciaron y desarrollaron actividades individuales (“el periódico” o “la guía”, en la clase de 3º Primaria y el aula de educación especial) o conjuntas (“la casita”, para todo el centro escolar) en las que se podía constatar un incremento de la participación del alumnado en su desarrollo.

Este hecho nos parece especialmente relevante porque pone de relieve cómo las maestras y profesionales participantes han incorporado en su práctica diaria algunos de los elementos clave de la investigación que desarrollamos. Concretamente, encontramos que el intercambio que tuvo lugar en la sesión de devolución de la información dinamizó la puesta en marcha de nuevas actividades en las que se pretendía dar mayor autonomía y protagonismo al alumnado.

Como hemos intentado describir, esta tercera fase del trabajo permite revisar algunos de los presupuestos que los profesionales tenemos sobre el alumnado y sobre los roles que el profesorado adopta en general condicionando las oportunidades de participación del alumnado. A las maestras implicadas en la investigación les dio la oportunidad de pensar sobre algunos de los significados que inicialmente habían atribuido a la idea de participación, sobre quiénes tenían mayores oportunidades para participar dentro y fuera de las aulas, el papel que ellas tenían en ese proceso, qué cosas eran capaces de negociar y hasta dónde o qué situaciones se escapaban a sus posibilidades de maniobra.

Fase cuarta: y el alumnado... ¿qué opina?

En esta fase se trata de buscar un sistema de consulta al alumnado sobre qué aspectos de la vida escolar desearían cambiar o mejorar que los tutores consideren conveniente y ajustado a las formas habituales de trabajo en el aula. Así, en cada una de las aulas del proyecto de investigación se llevaron a cabo actividades diferentes cuya finalidad común fue escuchar aquello que el alumnado decía sobre cómo se estaba participando en los diferentes espacios y actividades del centro educativo y sobre qué elementos podrían mejorar para que el protagonismo del alumnado fuera mayor. En esta fase, todos los centros hicieron especial hincapié en buscar sistemas de consulta al alumnado que garantizaran que todos pudiera expresarse con libertad con el fin de garantizar que se escucharan todas las voces y no solamente las voces hegemónicas. Esta fase, en el conjunto del proyecto ha de verse como inseparable de la siguiente, ya que constituye el germen de los diferentes proyectos de mejora que después se van a implementar en los distintos centros educativos que participaron en la investigación.

En el CEIP Manuel Llano las distintas estrategias de consulta con el alumnado fueron registradas mediante diarios de campo, análisis de documentos, grabaciones de audio y fotografías del proceso de consulta y del desarrollo. Este proceso se concretó de manera distinta en las dos aulas de primaria, pero en ambos casos las consignas que las maestras dieron al alumnado, aunque

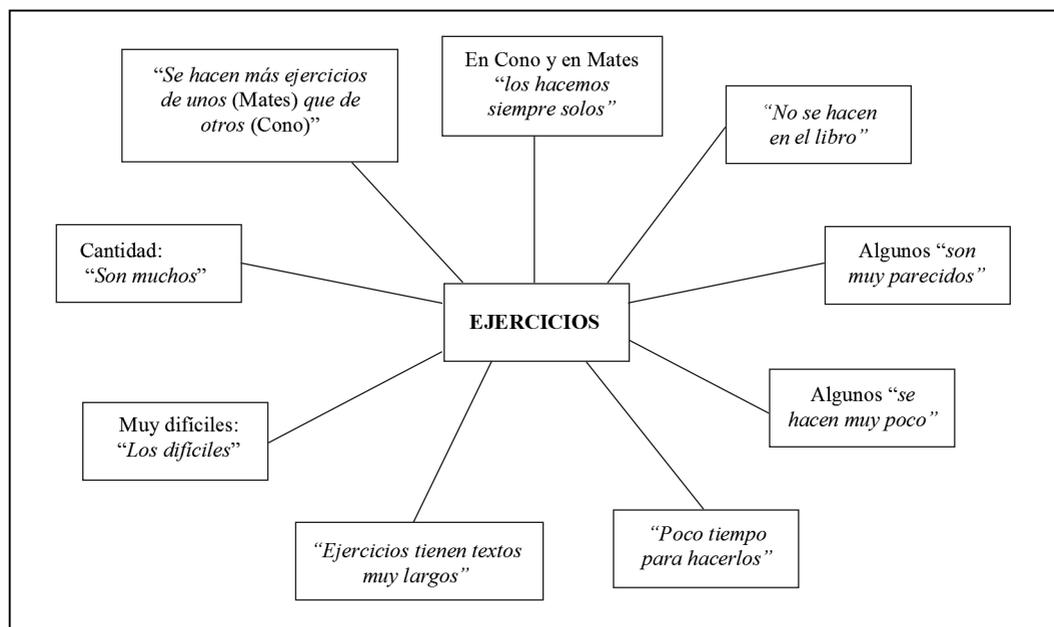
diferentes, compartían el mismo fin: otorgar al alumnado mayor protagonismo y control sobre el cambio.

En el aula de 2º de primaria la tutora introdujo la actividad de consulta como una estrategia que permitía al alumnado reflexionar sobre la forma que había tenido de trabajar a lo largo del curso. Propuso a los niños la elaboración de una guía que facilitara el intercambio de información con la nueva tutora que iba a sustituirla en el aula por motivos ajenos a la investigación. En dicha guía la nueva tutora podría encontrar la información que los alumnos estimasen esencial sobre su forma de trabajar en el aula hasta el momento, y que deseaban mantener tras la marcha de su tutora. Así mismo, les planteó la posibilidad de proponer cambios en aquellos aspectos que consideraran necesarios, de mejorar alguna de las prácticas que se desarrollaban en el aula, decidiendo el qué y cómo cambiarlo. Tras un pequeño debate en grupo, se organizaron por parejas y recogieron por escrito distintas propuestas sobre lo que les gustaría cambiar en la dinámica del aula. Estas fueron presentadas y analizadas en una asamblea una semana más tarde. Las maestras participantes y la orientadora prepararon las condiciones necesarias para que ningún niño pudiese quedar al margen de la actividad, tampoco los que más dificultades pueden tener para que su voz se escuche. De esta forma todos los niños y niñas elaboraron y debatieron sus propuestas llegando a acuerdos sobre la organización del aula (ej. la creación de un espacio para el trabajo con pinceles) o sobre la revisión algunas de las normas de aula en las que no habían podido participar hasta el momento (ej. ampliar la posibilidad de llevar un libro a casa para leer más allá del día señalado por la maestra o la elección libre de actividades cuando acaban sus tareas diarias y no sólo aquellas que eran ofrecidas por la maestra). Sus propuestas se concretaron finalmente en un decálogo que formalizaron con ayuda de la investigadora. Entre otras, algunas de las normas nuevas fueron formuladas de la siguiente manera “*Coger un libro cuando queramos y no sólo los viernes*”, “*Poder elegir la actividad que queramos cuando acabemos de trabajar*” o “*Poder hacer propuestas para las excursiones*”.

En el aula de 3º de primaria la actividad de consulta se prolongó durante tres sesiones en las que los niños pensaron sobre las actividades que habían hecho durante el curso, sobre los contenidos o formas de trabajo que les habían gustado, sobre los cambios que les gustaría introducir en el tiempo que les quedaba de clase (y en cursos venideros) y en los medios para formalizar y dar a conocer sus propuestas. En un primer encuentro, y tras una primera puesta en común, la maestra les pidió a los niños que trataran de pensar individualmente sobre “*las cosas que han ocurrido, que nos han ocurrido a nosotros como grupo a lo largo de este año, ... que nos han gustado menos...y las que sí nos han gustado*” y que intentasen hacer una lista con todas ellas. A pesar de las dificultades iniciales que algunos de los niños tuvieron con las consignas recibidas y el apoyo que individualmente la maestra les proporcionó, de la puesta en común surgieron todo un elenco de actividades que todos ellos habían compartido y que más tarde ilustrarían con dibujos sobre aquello que aparecía en el listado y que les había gustado menos.

En un segundo momento, la maestra les devolvió de forma organizada el conjunto de ideas que habían señalado el día anterior, explicándoles el proceso que habíamos seguido para organizar esa información y en el que habíamos separado las actividades que dependen sólo del aula de las que afectan a todo el centro escolar. Así pues, y partiendo de uno de los aspectos que más había señalado todo el grupo, el de los ejercicios de clase, se inició un intercambio con los niños en los

que fueron mostrando qué es lo que podría mejorarse dentro del aula y cómo podría hacerse esta mejora, tal y como recoge el cuadro 5.



Cuadro 5. "Algunas cosas que nos gustaría cambiar de los ejercicios de clase"

En ese intercambio afloran otras cuestiones como las dificultades de hacer trabajos en grupo, las diferencias en el apoyo que algunos compañeros reciben para hacer las tareas o las dificultades que para algunos entrañan los procesos de evaluación que sienten como impuestos e innegociables. Aunque esas cuestiones no quedarían gráficamente representadas en el trabajo que todos diseñaron y pensaron conjuntamente (ver cuadro 6), sí fueron recogidas y analizadas en clase por la profesora y recuperadas más tarde en el proceso de reflexión con el equipo de investigación.

Fase quinta: alumbrar la mejora y aprender de ella

La última de las fases parte del análisis de las opiniones expresadas y discutidas por los alumnos en las actividades de consulta y que fueron registradas a través de diferentes instrumentos (diario de campo, análisis de documentos, etc.). Con esta información las maestras procedieron a concretar y poner en marcha las actividades/proyectos de mejora que el alumnado finalmente ha priorizado de entre todas las propuestas. En esta fase de diseño y desarrollo de la propuesta de mejora se ha buscado el mayor protagonismo posible por parte del alumnado y ha dado lugar a intervenciones o propuestas de mejora escolar de naturaleza y alcance diverso.

En el caso del CEIP Manuel Llano, estas propuestas se circunscribieron al marco del aula. Las maestras partían de la premisa de que era necesario que el alumnado percibiera que lo que ellos decían tenía valor por lo que era preferible empezar por los cambios referidos al aula, lo cual estaba

en sus manos como docentes y no implicaba a otras personas o grupos. Las maestras recogieron las propuestas hechas por los niños, las concretaron en actuaciones que se extenderían a lo largo del curso y les dieron conjuntamente forma a través de un mural o de un Decálogo. A través de estos productos elaborados por el alumnado se hizo posible la concreción y la visualización de sus ideas, sus sugerencias y sus opiniones, a la vez que ello podía comunicarse a otras personas dentro del centro (compañeros y otros profesores) en un formato comprensible y resumido.

De este modo, los niños pudieron experimentar que las maestras estaban interesadas en lo que ellos tenían que decir, que sus decisiones fueron consideradas y explicitadas para que otras personas del centro las pudieran conocer y además se pusieron en marcha dentro del aula, dándoles la oportunidad de experimentar que sus ideas eran valiosas y eran tenidas en cuenta, que propuestas se hacían realidad en el aula y que sus decisiones eran respetadas. Tal y como señalan McBeath et al. (2003), la consulta al alumnado tiene que ser genuina si lo que queremos es mejorar su rendimiento en el aula y su compromiso con sus realidades más próximas y para ello es necesario que reciban feedback sobre sus propuestas y que las decisiones adoptadas sean clarificadas y puestas en común.

Por otra parte, el proceso descrito tuvo su repercusión en la propia dinámica del aula y supuso para las maestras participantes al menos tres oportunidades esenciales de mejora, tal y como hemos detallado en Rojas, Lázaro y Susinos (2010). Por una parte supuso la devolución por parte de los niños/as de una valoración positiva a algunas de las propuestas innovadoras que las maestras habían introducido en el aula durante ese curso, propuestas con las que deseaban continuar lo que quedaba de curso. A su vez, les permitió pensar de nuevo en algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que preocupaba al alumnado y que las maestras habían percibido hasta ese momento como una preocupación menor o minoritaria. De esta forma, el proyecto permitió crear un espacio para contrastar sus percepciones con la opinión de los alumnos de forma organizada, como ocurrió en el caso de las estrategias de evaluación de los contenidos que la maestra utilizaba, que no gustaba al alumnado y que no había sido hasta ese momento explicitado. Por último, les permitió también tomar en consideración nuevas propuestas planteadas por los propios alumnos como fue una gestión más autónoma del tiempo que la maestra definía como libre en el aula y que no se percibía así por el alumnado.

Finalmente, se procedió a la evaluación de esta actividad y de todo el ciclo seguido en la investigación con la finalidad de que el centro educativo reiniciase, a partir del mismo, otro ciclo de consulta y mejora escolar.

En el CEIP Manuel Llano, este primer ciclo de la investigación concluyó con el curso escolar. Después de una valoración positiva de la experiencia por parte de la comunidad educativa, este curso continuamos indagando nuevas formas de participación, en las que los niños han asumido (junto con la maestra, la Orientadora y el equipo externo), el papel de coinvestigadores en el proceso de mejora.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación en este centro educativo nos ha permitido aprender algunas cosas que retomamos aquí en forma de conclusiones y que son elementos relevantes no sólo para analizar cómo ha discurrido el proceso en este centro particular, sino también para comprender mejor el proyecto en sí mismo y extender algunos de estos aprendizajes a nuestro trabajo en futuros centros.

Así, hemos podido comprobar que el CEIP Manuel Llano es un centro activo y comprometido con las iniciativas de participación del alumnado y que lejos de ser este un inconveniente para el desarrollo de la experiencia, este punto de partida inicial ha hecho que el profesorado comprendiera y asumiera como propias de forma más rápida y profunda los presupuestos del modelo de la Voz del alumnado. Esta adhesión teórica y práctica por parte de los profesionales que hemos verificado a lo largo del proyecto hace que las posibilidades de permanencia y extensión de la participación del alumnado a otros ámbitos del centro educativo sea mucho más posible y esperable. Esta democratización de la experiencia, que fue una de las preocupaciones iniciales del equipo directivo del centro, será una de las tareas que emprenderemos conjuntamente en este próximo curso.

También hemos podido comprobar la dificultad que entraña trasladar y hacer comprensible nuestro proyecto a los centros educativos porque se trata de una iniciativa básicamente abierta, que se construye en cada centro y que propone un modelo de relación colaborativo entre el equipo de investigación y los profesionales del centro. Todo ello es muy infrecuente y no responde al modelo tradicional de investigación que se define más bien por su carácter experto y externo. Esta propuesta, siendo en sí misma netamente inclusiva ya que se propone poner en práctica la idea de que los centros han de emprender mejoras que ellos mismos reconocen como relevantes (Ainscow, 2001, 2008), requiere sin embargo, como hemos visto aquí, de sus procesos de negociación inicial que no siempre son sencillos por su carácter contrahegemónico.

El intercambio sobre los *sucesos de participación* se convirtió en un espacio en el que las maestras explicitaron algunas de sus dudas sobre los límites y posibilidades de la participación, “recuperaron” otras situaciones educativas no mencionadas hasta el momento y reflexionaron conjuntamente sobre las razones por las que se habían tomado determinadas decisiones. De esta forma, el espacio de encuentro permitió un diálogo que sirvió a las maestras para exponer algunas de las actividades que solas o con otros profesionales del centro habían iniciado, comprender lo que estaban haciendo otros profesionales del centro y analizar los principios que sustentaban sus decisiones o para discutir hasta dónde podían extenderse los procesos de consulta al alumnado. En nuestra opinión, las situaciones de participación del alumnado seleccionadas sirvieron de espejo a las maestras para que pudieran verse y detenerse a pensar sobre el discurso y las prácticas que han ido construyendo como profesionales a lo largo de su carrera.

Este diálogo mantenido durante la sesión de devolución de la información tuvo, como hemos dicho, el efecto de provocar la puesta en marcha de nuevas actividades por parte de las maestras en las que se pretendía dar mayor autonomía y protagonismo al alumnado, incluso antes de que se abordara la siguiente fase de la investigación. Este hecho es un buen indicio de que las tutoras

ya habían asumido como propia la necesidad de ampliar el margen de participación del alumnado como una estrategia educativa incorporada a sus modos de trabajo habitual, lo cual es sin duda muy relevante para el objetivo último del proyecto.

Las actividades que propusieron surgieron de su práctica cotidiana, que en alguna medida recogen y reformulan ideas anteriores y que podrán irse extendiendo a otros miembros del centro educativo que originalmente no participaban en el proyecto. Esto tiene lugar a través del papel de la orientadora que, como ya hemos explicado en otro lugar (Haya, Calvo y Susinos, 2010), actúa como depositaria y dinamizadora de la experiencia en cada centro.

Por último, hemos entendido aquí que el resultado principal del proceso que emprenden los centros es conseguir que los docentes se apropien de la inquietud de dar voz a los alumnos como fuente de innovación. Con ello se conseguiría que este bucle de reflexión-acción basado en la participación del alumnado se reproduzca porque el profesorado comienza a considerar como parte fundamental de su trabajo docente la necesidad y la relevancia de contar con la voz del alumnado en cada vez más facetas o ámbitos de la vida escolar. Este objetivo es de mayor altura y relevancia que centrarse exclusivamente en conseguir mejoras particulares o cambios puntuales sugeridos por el alumnado, pero cuya repercusión en la cultura escolar es de mucho menor alcance.

Para finalizar, nos gustaría afirmar con Michael Fielding (2011) que “la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos. Aquí la voz del alumnado es importante, no tanto como estructuras representativas (aunque las tiene y funcionan bien), sino como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor. La inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento, y su forma más radical va más allá de escuchar, y tiene el objetivo de desarrollar un aprendizaje intergeneracional basado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa” (Fielding, 2011. p. 50).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas : liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- Bélanger, N. & Connelly, C. (2007) Methodological considerations in child-centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*, 2, 1, 21-38.
- Bolívar, A. (2004) El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. Moreno Olmedilla, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, A. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.

- Fielding, M. (2011) La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 31-61.
- García Lastra, M. (2010) La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.542-554). Santander, Universidad de Cantabria.
- Haya, I. y Calvo, A. (2010) Mejorar la escuela "dando voz" al alumnado en la etapa de Educación Infantil. Una investigación en curso. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.1026-1041). Santander, Universidad de Cantabria.
- Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T. (2010) El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Orientación e Intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Castellón, Universidad Jaume I, 24-26 de junio (en prensa).
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. & Myers, K. (2003) *Consulting pupils. A toolkit for teachers*. London: Pearson Publishing.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996) El análisis del aula: una propuesta ecológica. Parrilla, A. (Coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 169-218). Bilbao: Mensajero.
- Rojas, S. (2008) La "voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa., 345, 377-398.
- Rojas, S., Lázaro, S., Calleja González, M., Linares, G. (2010) "Igual le tenemos que dar otra oportunidad": la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.149-164). Santander, Universidad de Cantabria.
- Rojas, S., Lázaro, S. y Susinos, T. (2010) 'La voz del alumnado' como dinamizador de las estrategias docentes. El proceso de investigación. Parrilla, A. y López Melero, M. (Coords.), *Actas I Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente"* (pp. 266-273). Málaga, Universidad de Málaga.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 157-171.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010) ¿Qué cambia al aumentar la participación del alumnado en un PCPI? Una investigación en proceso. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 314-328). Santander, Universidad de Cantabria.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 15-30.

Susinos, T. (2007) “‘Tell me in your own words’. Disabling barriers and social exclusion in young persons.” *Disability and Society*, Vol 2 (2): 117-127.