

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación



DAR VOZ AL ALUMNADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS  
INCLUSIVAS: DOS ESTUDIOS DE CASO SOBRE PROYECTOS  
LOCALES DE MEJORA.

TESIS DOCTORAL

Ignacio Haya Salmón

Santander, 2011



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Facultad de Educación

Departamento de Educación

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas  
inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos  
locales de mejora.

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por el Licenciado  
Ignacio Haya Salmón, dirigida por la Dra. Teresa Susinos Rada.

Santander, 2011.



A mis padres



## ÍNDICE

	<i>Páginas</i>
<b><i>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</i></b>	1
<hr/>	
1.1 Presentación del trabajo de investigación.	2
1.2 Dilemas y reflexiones sobre los que se construye la investigación.	3
1.3 Propósito y temas de estudio de la investigación.	8
<b><i>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</i></b>	14
<hr/>	
<b>1. EL MOVIMIENTO DE LA VOZ DEL ALUMNADO (VA).</b>	15
1.1. El valor de las iniciativas que se enmarcan en el movimiento de la VA.	16
1.2. Antecedentes: el reconocimiento de la VA en diferentes movimientos sociales y educativos.	21
<i>1.2.1. El movimiento de los Derechos de los niños.</i>	21
<i>1.2.2. El movimiento de mejora de la escuela.</i>	23
<i>1.2.3. La educación para la ciudadanía.</i>	24
1.3. Fundamentos teóricos de la VA.	27
<i>1.3.1. El concepto de “voz”</i>	28
<i>1.3.2. El concepto de “participación”.</i>	30
<i>1.3.3. Riesgos a los que ha de hacer frente el movimiento de VA</i>	31
<i>1.3.4. Valores y planteamientos teóricos subyacentes al movimiento de VA.</i>	34
1.4. Enfoques de voz del alumnado.	40
<i>1.4.1. El enfoque de “Instrucción de alto rendimiento”.</i>	42
<i>1.4.2. El enfoque de “Educación centrada en la persona”</i>	43
<i>1.4.3. El enfoque de “Comunidad democrática”.</i>	44
1.5. ¿Cómo dar voz al alumnado en la escuela? Formas de participación del alumnado.	46
<i>1.5.1. El alumnado como fuente de datos.</i>	47
<i>1.5.2. El alumnado como encuestado activo</i>	48

---

1.5.3. <i>El alumnado como co-investigador</i>	48
1.5.4. <i>El alumnado como investigador</i>	49
1.6. La evaluación de las iniciativas que incorporan la VA.	51
<b>2. ESCUELA INCLUSIVA Y VOZ DEL ALUMNADO</b>	56
2.1. Educación inclusiva: la apuesta por el aumento de la participación.	56
2.1.1. <i>El concepto de “inclusión educativa”</i>	57
2.1.2. <i>Nexos de unión entre la Inclusión educativa y la VA</i>	66
2.2. La preocupación del movimiento de la VA por la Inclusión Educativa.	69
2.2.1. <i>Formas de inclusión/exclusión de la VA.</i>	70
2.2.2. <i>Nuevos modelos de autoridad educativa: la colegialidad radical.</i>	72
2.3. Algunas consideraciones finales sobre inclusión y VA	75
<b>3. LA MEJORA DE LA ESCUELA INCORPORANDO LA VOZ DEL ALUMNADO.</b>	79
3.1. ¿Qué entendemos por mejora?	80
3.1.1. <i>Las escuelas eficaces y la mejora escolar</i>	82
3.1.1.1. <i>Eficacia escolar</i>	83
3.1.1.2. <i>Mejora de la escuela</i>	84
3.1.1.3. <i>Hacia la mejora de la eficacia escolar</i>	86
3.2. Entender, iniciar y apoyar el cambio	88
3.2.1. <i>Consideraciones respecto al cambio</i>	88
3.2.2. <i>Fases del Cambio</i>	91
3.3. Ética para una mejora democrática de la escuela	92
3.4. Consideraciones finales: La defensa de una mejora democrática.	94
<b><i>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</i></b>	98
<hr/>	
<b>1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>	99
1.1. El diseño de la investigación cualitativa	103
1.1.1. <i>Técnicas empleadas en la investigación cualitativa</i>	104
1.1.2. <i>El estudio de caso como estrategia de investigación cualitativa.</i>	116



<b>2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y DESARROLLO</b>	118
2.1. Fases de la investigación	119
2.1.1. Fase 1: Entrada al escenario.	121
2.1.2. Fase 2: Detección de necesidades y construcción de significados compartidos.	126
2.1.3. Fase 3: Consulta al alumnado	139
2.1.4. Fase 4: Desarrollo del proyecto de mejora	145
2.1.5. Fase 5: Evaluación del proyecto de mejora	149
2.1.6. Análisis de los datos.	154
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	160
<hr/>	
<b>1. ESTUDIO DE CASO 1: DAR VOZ AL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. EL CASO DEL C.E.I.P. “BAJO PAS” (PUENTE ARCE, CANTABRIA).</b>	161
1.1. Contexto del Centro “Bajo Pas”	161
1.1.1 El aula y sus componentes.	164
1.2. Comprender las prácticas docentes.	171
1.2.1. La participación del alumnado en el aula: ¿cómo es entendida? ¿Cómo son los espacios de participación?	177
1.2.1.1. Aproximación al concepto de participación	179
1.2.1.2. Análisis de las barreras y ayudas para la participación.	183
1.3. El desarrollo del proyecto de mejora.	193
1.4. La evaluación: ¿Qué valoración hacen del proyecto de mejora los protagonistas?	205
1.5. Consideraciones de las profesionales sobre la mejora.	213
<b>2. ESTUDIO DE CASO 2: DAR VOZ AL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA . EL CASO DEL C.E.I.P. “JUAN DE HERRERA” (MALIAÑO , CANTABRIA).</b>	216
2.1. Contexto del Centro “Juan de Herrera”	216
2.1.1 El aula y sus componentes.	221
2.2. Comprender las prácticas docentes.	226
2.2.1. La participación del alumnado en el aula: ¿cómo es entendida? ¿Cómo son los espacios de participación?	232

---

2.2.1.1. <i>Aproximación al concepto de participación</i>	233
2.2.1.2. <i>Análisis de las barreras y ayudas para la participación.</i>	236
2.3. El desarrollo del proyecto de mejora.	247
2.4. La evaluación: ¿Qué valoración hacen del proyecto de mejora los protagonistas?	270
2.5. Consideraciones de la tutora sobre la mejora.	278
<b>3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS ESTUDIOS DE CASO</b>	282
3.1. El contexto social e institucional en el que tienen lugar los proyectos de mejora.	283
3.2. Sentido y desarrollo de los proyectos de mejora	286
3.2.1. <i>Los proyectos de mejora: un sentido compartido a través de itinerarios diversos</i>	287
3.3. Impacto de los proyectos de mejora.	289
 <b><i>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i></b>	292
<hr/>	
5.1. Conclusiones generales de la investigación.	293
5.2. Conclusiones relacionadas con aspectos metodológicos de la investigación. Alcances y limitaciones.	311
 <b><i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	316
<hr/>	
<b><i>ANEXOS</i></b>	Soporte digital (CD)

---

## ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS E IMÁGENES.

Páginas

### CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### Tablas

<i>Tabla 1. Valores y principios vinculados al movimiento de la VA</i>	39
<i>Tabla 2. Enfoques de VA. (Adapt. de Fielding, 2004, 2011).</i>	41
<i>Tabla 3. Evaluar las condiciones que permiten hacer efectiva la incorporación de la VA. (Adapt. de Fielding, 2004).</i>	53
<i>Tabla 4. Inclusión y VA.</i>	68
<i>Tabla 5. Eficacia y mejora de la escuela</i>	85

#### Cuadros

<i>Cuadro 1. Resumen de los principales argumentos a favor de la VA.</i>	20
<i>Cuadro 2. Prácticas educativas en las que se reconoce el movimiento de la VA.</i>	26
<i>Cuadro 3. Participación y enfoques de VA.</i>	51
<i>Cuadro 4. La inclusión en educación. (Booth et al., 2000; citado en Susinos, 2002:51).</i>	59
<i>Cuadro 5. Implicaciones para la mejora de la escuelas desde el enfoque inclusivo.</i>	61
<i>Cuadro 6. Conceptualización de la mejora.</i>	81
<i>Cuadro 7. Fases del proceso de cambio.</i>	92

### CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### Tablas

<i>Tabla 6. Dimensiones de la observación. (Adapt. de Flick, 2009)</i>	106
<i>Tabla 7. Sistemas de registro. (Wittrock, 1989).</i>	109
<i>Tabla 8. Muestra de la investigación.</i>	119
<i>Tabla 9. Descripción de roles en el campo. (Agar, 1980).</i>	124
<i>Tabla 10. Fase 1: Entrada al escenario.</i>	126
<i>Tabla 11. Guión de la entrevista organizada por bloques temáticos.</i>	130-132
<i>Tabla 12. Temporalización de las observaciones en la fase 2 (Caso 1).</i>	135

<i>Tabla 13. Temporalización de las observaciones en la fase 2 (Caso 2).</i>	135
<i>Tabla 14. Fase 2: Detección de necesidades y negociación de significados.</i>	139
<i>Tabla 15. Fase 3: Consulta al alumnado.</i>	144
<i>Tabla 16. Fase 4: Desarrollo del proyecto de mejora.</i>	149
<i>Tabla 17. Fase 5: Evaluación del proyecto de mejora.</i>	154
<i>Tabla 18. Sistema de categorías y códigos.</i>	156- 158
<i>Tabla 18.b. Representación de los códigos.</i>	159

## **Cuadros**

<i>Cuadro 8. Rasgos de la observación participante.</i>	108
<i>Cuadro 9. Fases de la investigación.</i>	120
<i>Cuadro 10. Guión entrevistas de evaluación a las tutoras.</i>	153
<i>Cuadro 11. Guión entrevista de evaluación (orientadora).</i>	153

## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

### **Tablas**

<i>Tabla 19. Síntesis de las barreras y ayudas (Caso 1)</i>	193
<i>Tabla 20. Síntesis de las barreras y ayudas (Caso 2)</i>	247

### **Cuadros**

<i>Cuadro 12. Decálogo de investigación adoptado en el proyecto de mejora del caso 2.</i>	259
<i>Cuadro 13. Modelo de acta empleada en las reuniones</i>	260
<i>Cuadro 14. Esquema de desarrollo de las sesiones de investigación del alumnado. (Caso 2)</i>	265
<i>Cuadro 15. Ejes y dimensiones del análisis comparativo de los estudios de caso</i>	283

### **Imágenes**

<i>Imagen 1. Fachada CEIP Bajo Pas.</i>	161
<i>Imagen 2. Vista general aula Caso 1.</i>	166
<i>Imagen 3: Rincón juego simbólico. Aula Caso 1.</i>	166
<i>Imagen 4. Panel de rutinas en el aula (Caso 1).</i>	176

---

<i>Imagen 5: Panel de aula en el que se plasmó el proceso de consulta (Caso 1)</i>	197
<i>Imagen 6. Detalle del panel del aula. (Pasos del proceso de consulta)</i>	197
<i>Imagen 7: Mural de la primavera elaborado por el grupo-clase (Caso 1)</i>	205
<i>Imagen 8. Votos obtenidos por cada equipo. (Caso 1).</i>	210
<i>Imagen 9. Fachada CEIP “Juan de Herrera”</i>	217
<i>Imagen 10. Vista general aula caso 2.</i>	223
<i>Imagen 11. Pizarras aula caso 2.</i>	223
<i>Imagen 12. Panel informativo. Aula caso 2</i>	223
<i>Imagen 13. Detalle panel. Caso 2.</i>	223
<i>Imagen 14. Desarrollo de sesión de trabajo. Caso 2.</i>	261
<i>Imagen 15. Reunión grupal de evaluación del proyecto. Caso 2</i>	275

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

---

### **Tablas**

<i>Tabla 21. Roles de los profesionales de la orientación en las fases del proyecto</i>	304
---	-----



# Capítulo 1.

## Introducción y planteamiento de la investigación.

*“Durante mucho tiempo me hicieron creer que traducir las sensaciones en verbo es [...] más propio de poetas que de científicos sociales” (Guasch, 1991:17)*

Antes de que el lector o lectora de este trabajo se adentre en la lectura del mismo, pretendemos destinar un breve capítulo inicial, este que nos ocupa, a presentar la estructura del texto y a establecer algunas aclaraciones previas. Esperamos que este primer capítulo introductorio consiga despertar la curiosidad del lector y suscite el interés por descubrir en qué medida las aportaciones y reflexiones que deseamos compartir en esta tesis doctoral, después de un intenso y apasionante periodo de trabajo, pueden generar nuevos interrogantes y animar debates académicos fructíferos que amplíen y enriquezcan la investigación educativa.

Podremos encontrar en este capítulo una breve presentación de la estructura del trabajo, una primera aproximación a los dilemas a partir de los cuales se inicia el proceso de investigación, así como el planteamiento de los propósitos del mismo.

### **1.1. Presentación del trabajo de investigación.**

Esta tesis doctoral se ha estructurado en torno a cinco capítulos que tratan de recoger los aspectos más relevantes del proceso de investigación que hemos desarrollado. Cada uno de estos capítulos pretende reflejar, además, el proceso de aprendizaje que se desprende un trabajo de estas características.

De este modo, comenzaremos situando al lector en los ejes teóricos sobre los que se sustenta la investigación (*Capítulo 2*). Ésta se reconoce, principalmente, en tres movimientos educativos que se convierten en los pilares de la investigación: el movimiento de la voz del alumnado, la educación inclusiva y la mejora escolar. Trataremos de dotar de sentido a la apuesta por aumentar la participación del alumnado como elemento movilizador del cambio y como herramienta para la mejora escolar. Del mismo modo, reflexionaremos sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas que tratan de aumentar la participación del alumnado pueden ser consideradas inclusivas. Continuaremos (*Capítulo 3*) compartiendo las bases metodológicas y el proceso de investigación que hemos adoptado para aproximarnos al ámbito de estudio de este trabajo. El diseño de la investigación, en sentido amplio, se reconoce en la tradición de la investigación cualitativa, nutriéndose, entre otras, de técnicas propias de la etnografía educativa y se define además por su carácter emergente. Pretendemos ofrecer un marco común de actuación que consta de unas fases determinadas, teniendo en cuenta que cada una de éstas adquiere matices particulares en cada uno de los centros que configuran la muestra. Posteriormente, presentamos los resultados de la investigación (*Capítulo 4*), a través de dos informes de estudio de caso. Describimos y analizamos en estos informes cómo se desarrolla la mejora en los dos centros educativos que participan en la investigación. Los proyectos de mejora que presentamos, uno vinculado a la etapa de Educación Infantil y otro a la de Educación Primaria, se gestaron a partir de la escucha atenta de la escuela a la voz del alumnado. Así, hemos tratado de indagar acerca de qué manera puede ser incorporada



su voz en los procesos de cambio, aumentando la participación de todos los alumnos. Finalmente (*Capítulo 5*) trataremos de hacer un esfuerzo de síntesis que muestre las principales conclusiones del trabajo. Se pretende recoger en ese último capítulo las aportaciones más relevantes que la investigación nos ha reportado en cada una de las fases de la misma, así como las reflexiones, dudas e incógnitas que el trabajo ha generado en su autor.

Por otro lado, un trabajo de estas características, prolongado en el campo, genera gran cantidad de materiales (diarios de observaciones, entrevistas, fotografías, producciones de los participantes, plantillas de documentos empleados por el investigador, etc...) que se ponen a disposición del lector en los *anexos* del trabajo.

## **1.2. Dilemas y reflexiones sobre los que se construye la investigación.**

El origen de este trabajo de investigación se alimenta de la conjunción de intereses personales, profesionales y teóricos por la realidad estudiada. Cualquier investigador tiene ideas previas y motivaciones particulares respecto a lo que va a estudiar. En nuestro caso, podemos aludir a los intereses y circunstancias profesionales y de investigación con los que emprendimos un recorrido que nos ha traído hasta aquí, al momento preciso en el que este trabajo comienza a ver la luz.

En primer lugar consideramos necesario aludir a la trayectoria del autor en el campo de la investigación educativa, la cual ha dotado de sentido y fuerza a los planteamientos ideológicos y teóricos que, como más adelante desarrollaremos, sustentan el actual trabajo de investigación. De algún modo, la trayectoria de investigación previa del

autor de esta tesis iba construyendo un punto de inflexión en el proceso de desarrollo formativo y profesional. Este recorrido se desarrolló en el seno de un grupo de investigación de la Universidad de Cantabria, cuyos hallazgos y proyectos de investigación, incluido el más reciente<sup>1</sup>, ha servido como base de la investigación actual.

El contacto directo con los trabajos previos del equipo de investigación (Parrilla y Susinos, 2005, Parrilla y Susinos, 2007), con el que colaboro desde hace tiempo (año 2004) , me permitió en primer lugar aproximarme al fenómeno de la inclusión/exclusión social y educativa a través de metodologías de investigación biográfico - narrativas (Bolívar et al., 2001) . El interés de estos trabajos iniciales en mi trayectoria investigadora recaía principalmente en conocer de qué manera se produce la construcción de la exclusión y cómo éstos procesos son relatados por sus protagonistas. Fueron precisamente los testimonios de los protagonistas (los jóvenes) los que ilustraron cómo se va gestando a lo largo del tiempo (perspectiva diacrónica) la exclusión social y educativa, además de permitirnos conocer cuál es el papel que la escuela ha tenido en esos procesos para cada historia de vida.

A partir de aquí, cobraron especial fuerza los planteamientos que llevaron al grupo a continuar investigando en la línea de los procesos de inclusión/exclusión educativa abriendo, esta vez, nuevas vías que otorgasen un mayor protagonismo a los jóvenes en el conocimiento de tales procesos. Paralelamente, adquiría importancia el hecho de situar los trabajos de investigación en el seno de las escuelas y centros educativos. De este modo fue tomando forma la posibilidad de que los propios centros educativos participasen en las investigaciones con el afán de que ellos mismos iniciasen procesos de análisis acerca de las dificultades y potencialidades con las que se encuentran en el camino hacia la construcción de escuelas más inclusivas. A su vez, la idea de incorporar la voz del alumnado en dichos procesos de detección de necesidades y análisis de cada contexto, iba adquiriendo mayor

---

<sup>1</sup> *“Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar”*  
(Directora: Teresa Susinos. I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC).

protagonismo. Este hecho abriría nuevos interrogantes sobre las potencialidades que ofrece situar en el centro de los procesos de cambio y mejora escolar la voz del alumnado, animándonos a ensayar diversos sistemas de participación que facilitasen que los jóvenes asuman un rol protagonista en el diseño de los proyectos de mejora en relación con diversidad de aspectos de la vida escolar. En definitiva, surge a partir de aquí la curiosidad investigadora y la necesidad de comprender de qué manera la escuela puede iniciar procesos de cambio y mejora aumentando la participación del alumnado, de todo el alumnado, alentados por los ideales de la inclusión educativa.

En segundo lugar, mi propio desarrollo profesional, paralelo a la trayectoria de investigación antes descrita y convergente con dicha investigación en numerosos aspectos, se ha desarrollado en el terreno de la educación formal, concretamente en el ámbito de la orientación educativa. El paso por diferentes estructuras de orientación educativa y psicopedagógica, como los equipos de Atención Temprana, equipos de sector y servicios de orientación educativa en centros de Educación Infantil y Primaria, me proporcionó una oportunidad insustituible de estar en contacto con la realidad educativa en sentido amplio y con el ámbito de la orientación educativa, la innovación escolar y los procesos de asesoramiento en las escuelas, mediante el desarrollo de mis funciones profesionales. Esta aproximación no ha estado nunca exenta de dilemas y contradicciones que iban surgiendo entre mi conocimiento de carácter más teórico (fruto de la colaboración en la investigación) y aquel otro que me aporta la práctica educativa desde las diferentes realidades de los centros, muchos de los cuales se dejan entrever en esta tesis. Así, el conocimiento adquirido sobre los procesos de inclusión educativa en los trabajos de investigación en los que colaboraba, me animó a ensayar nuevas prácticas pedagógicas y formas de “hacer escuela” que encontraban fuertes resistencias en un modelo

dominante de escuela que todavía se sitúa, en determinados aspectos, alejado de los ideales inclusivos. Entre esos aspectos, sin lugar a dudas, encontraríamos la ausencia de reconocimiento del alumnado como agente de cambio en la mejora escolar, más aún de aquel alumnado que la institución escolar ha situado, a lo largo de muchas décadas, al margen. Por todo ello, esta investigación supuso un aliciente y un reto apasionante para comenzar a comprender de qué forma las escuelas pueden convertirse en espacios que dan la bienvenida y se preocupan de que cada alumno y alumna pueda alcanzar el máximo de sus potencialidades (Sapon-Shevin, 1999).

Con este doble perfil, investigador y práctico, iniciamos el proceso de investigación. Es precisamente esta situación, la de pertenecer a los dos mundos, el de la práctica y el de la investigación desde la universidad, la que ha desvelado uno de los dilemas que, debido a su relevancia, queremos adelantar en este capítulo inicial. Tiene sentido hacer saber al lector, que nuestro trabajo de investigación se ha desarrollado en dos escuelas, en las que se pretende animar proyectos de mejora. Uno de esos contextos, al que conoceremos como el caso dos de la investigación, es a su vez el lugar en el que el autor de esta tesis desarrolla su práctica profesional desde el ámbito de la orientación educativa. Por todo ello, uno de los primeros interrogantes que surgieron al inicio de este trabajo guarda relación con la pertenencia del autor al grupo social que configura la muestra de estudio. Trataremos, a continuación, de compartir la reflexiones que nos animaron a considerar este hecho como elemento que enriquece el desarrollo de la investigación, y a la vez nos obliga a tomar partido en ciertos dilemas que no existen en la investigación más tradicional.

Desde la Antropología y la etnometodología se ha establecido una distinción entre ambos universos simbólicos, el de los agentes externos o investigadores (etic) y los internos, en este caso el de los prácticos (emic). Esta distinción ha contribuido a debates que tienen que ver con las dificultades para alcanzar la “distancia social” necesaria en los

procesos de investigación, animando a que los investigadores sociales se abstengan de estudiar escenarios en los que tienen una participación directa personal o profesional. De acuerdo con Guasch (2002), tales afirmaciones, vertidas desde las antropologías hegemónicas que definen la etnografía clásica, se sostienen sobre argumentos que animan a considerar que la proximidad dificulta la perspectiva crítica. Sin embargo, y de la mano de dicho autor, podemos encontrar otra serie de argumentos que precisamente defienden lo contrario.

En primer lugar es esa “proximidad social” al fenómeno investigado la que facilita el acceso al campo y a los escenarios, “no tiene demasiado sentido empeñarse en convertir lo fácil en difícil” (Guasch, 2002: 37). En función de la distancia social del investigador, la posibilidad de lograr adentrarse plenamente en la realidad estudiada es mayor o menor. En cualquier caso, existen escenarios a los que resulta prácticamente imposible acceder desde ciertas situaciones sociales.

De acuerdo con este autor “la búsqueda de la distancia pretende, en realidad, neutralizar la implicación política del investigador en el sentido de tomar partido por los observados [...] se niega así la posible denuncia pública y política de situaciones sociales subalternas” (p. 37).

En segundo lugar, las características del investigador social y de su situación siempre mediatizan la perspectiva de la observación. Igualmente, la perspectiva de los investigadores suele estar categorizada social y culturalmente, con independencia de si forman parte del grupo social estudiado o no. Por ello, la situación social del observador/investigador interfiere tanto en la observación como en la interpretación posterior de los datos. En la observación participante será necesario buscar puntos de contacto con los informantes que nos permitan establecer relaciones de confianza mutua y faciliten el acceso a los conceptos relevantes y el sentido que los miembros de un grupo social atribuyen a los mismos en la vida cotidiana. Nuestro perfil/rol como investigadores, sin duda, facilitará dicha búsqueda. Del mismo

modo, el diseño de la investigación contempla, en diferentes momentos, la posibilidad de negociar con los protagonistas, con los actores sociales de cada escenario, los significados que ellos mismos atribuyen a los tópicos (voz del alumnado, mejora, barreras y ayudas para la participación, etc...) que ocupan importantes reflexiones en la investigación. La construcción de relaciones equitativas, basadas en la confianza mutua y la consideración de los participantes como “sujetos activos” y agentes de cambio en las escuelas, nos anima a contrastar con ellos en qué sentido la información que manejamos o las técnicas empleadas para profundizar en la comprensión de los fenómenos que estudiamos responden realmente a los intereses que cada contexto plantea. De acuerdo con Parrilla (2010) accedemos así, al mundo de otros, *“con los que queremos construir un conocimiento creíble y fiable”*. El trabajo que presentamos pretende, de este modo, asumir una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración.

### **1.3. Propósito y objetivos de la investigación**

Los dilemas y reflexiones que hemos presentado anteriormente animaron la puesta en marcha de este trabajo de investigación que, desde el punto de vista metodológico, se enmarca dentro de los modelos de investigación cualitativa-colaborativa, con predominio de métodos etnográficos. El diseño de la investigación, flexible y emergente, se ha estructurado en cinco fases que van desde el acceso al centro, pasando por la detección de necesidades en los mismos, la consulta al alumnado sobre las posibilidades de mejora, el diseño e implementación de un proyecto concreto, hasta poder evaluar el trabajo desarrollado en cada uno de los dos centros.

Con la finalidad de lograr una mejor comprensión de nuestro objeto de estudio recurrimos al estudio de casos (Stake, 1998), poniendo en valor

de esta forma la singularidad y complejidad de cada caso y su inserción en los contextos en los que se desarrolla. De acuerdo con la propuesta de este autor, destacaremos aquellos dilemas o ejes temáticos que pueden servirnos como organizadores conceptuales que delimitan y desarrollan el propósito de este estudio. A su vez, el uso de “preguntas temáticas” nos ayudarán a plantear las cuestiones básicas de la investigación.

### **Propósito general de la investigación**

Como apuntábamos en el apartado anterior, nuestro interés por situar la investigación en el seno de las escuelas y favorecer que los centros educativos formen parte activa de las investigaciones nos aproximaba a una concepción de los procesos de cambio y mejora escolar concreta. No solo cobra relevancia la idea de situar a las escuelas en el centro de los procesos de cambio y mejora escolar, sino que adquiere especial protagonismo la posibilidad de que dichos procesos se desarrollen aumentando la participación de todo el alumnado, construyendo proyectos de mejora que emergen de los intereses y propuestas de los alumnos/as. Resulta necesario reconocer que tradicionalmente los intentos de mejora de la escuela se han caracterizado por la ausencia de la consideración de sus puntos de vista (los del alumnado) sobre los procesos de aprendizaje y sobre otros muchos factores que configuran la vida de las escuelas. Cabe añadir que, dicha ausencia ha sido mayor cuando pensamos en alumnado que la escuela, por diferentes motivos, ha situado “al margen” de lo que ocurre en ella, restringiendo o negándole oportunidades de participación en la vida escolar. Por todo ello, el propósito de este trabajo podría quedar formulado como sigue:

*Promover junto con los centros escolares la creación y desarrollo de proyectos locales de mejora que surgen de la voz del alumnado, en el marco de un modelo de educación inclusiva.*

Este propósito nos anima a partir de un análisis contextualizado de los procesos de inclusión/exclusión en los centros educativos y dinamizar procesos de reflexión interna que conduzcan al diseño de acciones localmente situadas con una finalidad inclusiva, siempre consensuadas y desarrolladas por los propios protagonistas.

Teniendo presente este propósito general, trataremos a continuación de identificar algunos temas e interrogantes que estructuran nuestro trabajo. Además de esto, consideramos que las preguntas que formulamos, de carácter abierto, se convierten en estímulo para la investigación. Es necesario compartir con el lector que estos temas y preguntas han sido reformulados a lo largo de todo el proceso de investigación. Por ello, nos atrevemos a afirmar que son la muestra de que la investigación que presentamos goza de vitalidad y carácter dinámicos, y que son precisamente los participantes (centros, profesionales y alumnado) los que han estimulado la indagación y curiosidad permanente por (re)descubrir las herramientas que pueden estar a nuestro alcance para contribuir a la transformación de la escuela, contando con quienes en ella habitan y en la búsqueda del bien común.

### EL CENTRO. CONTEXTO Y CULTURA INSTITUCIONAL.

Este tema nos animará a comprender y describir cómo son los contextos en los que se desarrolla la investigación, en particular las prácticas pedagógicas que acontecen en los mismos, así como las



preocupaciones , situaciones y valores de los profesionales y el alumnado participante en la investigación. Nos gustaría conocer en qué sentido la escuela, como institución, “marca la diferencia” y favorece el desarrollo de comunidades educativas más democráticas e inclusivas. Las preguntas que guían esta búsqueda son:

- ¿De qué manera influye el contexto en el desarrollo de los proyectos de mejora?
- ¿Qué respuesta educativa se ofrece desde los centros para atender a la diversidad?
- ¿Cuáles son las necesidades identificadas por la propia institución escolar, fruto del diálogo entre todos los miembros que la componen, que han de guiar la creación de proyectos locales de mejora?
- ¿Qué concepciones/ideología se manifiesta en los centros en torno a la participación del alumnado?

### PROCESO DE CREACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS LOCALES DE MEJORA

En este caso, pretendemos analizar las condiciones en las que se gestan y desarrollan los proyectos de mejora. De este modo, trataremos de documentar cómo la orientación que asumimos respecto a los procesos de cambio y transformación de la escuela se traduce en la puesta en marcha de mejoras localmente situadas que promueven facilitar la vida de todos los alumnos, particularmente la de aquéllos

cuya trayectoria escolar y resultados pueden y deben mejorar. Abrimos los siguientes interrogantes para ello:

- ¿En qué medida el centro es considerado como unidad y motor del cambio?
- ¿Qué acompañamiento podemos hacer a los centros educativos en la identificación de sus propias necesidades, como contexto único e irrepetible?
- ¿Quién/quienes se ven representados en los procesos de cambio que se inician en la escuela?
- ¿En qué medida se incorpora la voz del alumnado en los proyectos de mejora?
- ¿Qué aprende la institución en torno a los proyectos de mejora?
- ¿Qué aprenden los profesionales?
- ¿Qué aprende el alumnado?

### LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROYECTOS DE MEJORA.

Nos gustaría detenernos, especialmente, en las oportunidades que este trabajo nos ofrece para conocer y comprender en qué medida los centros educativos incorporan la voz del alumnado en la gramática escolar. Para ello trataremos de recoger las principales aportaciones que el movimiento de la voz del alumnado ( Fielding, 2004; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos 2009) puede ofrecernos sobre el concepto de participación y las diferentes formas en las que ésta puede ser promovida o negada en la escuela.

- ¿Qué cultura institucional sobre la participación es promovida?
- ¿Qué espacios existen para animar y favorecer la participación de todo el alumnado?
- ¿Qué espacios necesitamos crear para tales fines?
- ¿Qué prácticas pedagógicas y estrategias docentes son más o menos favorecedoras de dicha participación?
- ¿Qué alumnado participa en mayor medida? ¿Quiénes encuentran obstáculos para la participación?
- ¿Qué obstáculos (barreras) son identificados en torno a la participación?
- ¿Qué oportunidades (ayudas) son detectadas en relación con la posibilidad de que el alumnado pueda participar?

De una u otra forma, los resultados de la investigación junto a las conclusiones que de ésta se derivan tratarán de dar respuesta a las preguntas que hemos formulado en este apartado.

A partir de aquí, comienza nuestro recorrido por el trabajo de investigación que hemos titulado: *“Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora”*.

## **Capítulo 2.**

# **Marco teórico de la investigación.**

A lo largo de este capítulo pretendemos compartir una serie de reflexiones sobre las que sustenta la tarea investigadora que llevaremos a cabo. Esta investigación se reconoce, fundamentalmente, en tres referentes teóricos: el movimiento de la voz del alumnado, la educación inclusiva y la mejora escolar.

Por motivos de claridad expositiva, presentamos al lector tres grandes apartados que abordan cada uno de dichos referentes en profundidad. Sin embargo, es la constante preocupación por conciliar y aglutinar el cuerpo de conocimientos que cada uno de ellos ha depositado por separado, la que finalmente nos sitúa ante una nueva mirada hacia los procesos de cambio en la escuela con el fin de construir entornos más democráticos e inclusivos. Por este motivo, a través de los tres apartados mencionados, tratamos de establecer conexiones y puntos de encuentro entre cada uno de ellos, recogiendo lo más valioso de cada uno para incorporarlo a la construcción de un discurso que sentimos como propio.

## **1. El movimiento de la voz del alumnado.**

Intentar definir y aproximarnos conceptualmente a lo que se conoce como “movimiento de la voz del alumnado” (VA<sup>2</sup>) es una tarea compleja, en tanto que dicha aproximación no está libre de diversas interpretaciones que pueden diferir entre sí. De esta manera, reconociendo la complejidad que entraña dicho movimiento, y con la finalidad última de obtener una definición lo suficientemente amplia a lo largo de nuestro trabajo, asumimos, como punto de partida que lo que se ha dado en llamar el “movimiento de la voz del alumnado” recoge *una serie de actividades que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción sobre cuestiones que conciernen a los estudiantes, y que además de a éstos, implican a los profesionales y al resto de miembros que forman parte de las comunidades educativas* (Fielding, 2004). Esta amplia gama de experiencias y actividades incluyen diversidad de prácticas, que van desde el apoyo entre iguales, la creación de espacios y estructuras organizativas en las que el alumnado plasma sus puntos de vista sobre la institución escolar y sus posibilidades de mejora, hasta iniciativas de liderazgo estudiantil en aras de la transformación de las escuelas.

Es a partir de aquí donde comienza un abanico extenso de dudas, interrogantes y reflexiones, que trataremos de dar respuesta a lo largo de la creación de nuestro discurso. Nos referimos a interrogantes y reflexiones acerca de la importancia de reconocer la autoridad del alumnado como agente de cambio, la posibilidad de ofrecer otras miradas sobre la lógica más tradicional impuesta en las relaciones que se han construido entre los protagonistas que conviven en el escenario de la escuela, oportunidades de repensar la infancia y la juventud, los

---

<sup>2</sup> En adelante emplearemos, para referirnos a “voz del alumnado”, las siglas “VA”.

riesgos y amenazas derivados del dominante discurso neoliberal, etc... En definitiva, reflexiones que un movimiento como este, cuya trayectoria puede considerarse relativamente reciente, ha de hacer frente.

Como señala Fielding (2004), son apenas dos décadas de historia en los países anglosajones las que nos han permitido asistir a variedad de estudios y experiencias en los que la voz del alumnado cobra especial relevancia. Si bien a lo largo de este periodo podemos encontrar ejemplos de reflexiones y prácticas cargadas de propósitos destinados a la creación de una sociedad más justa y democrática, como veremos más adelante, conviven en este marco de actuación, otros muchos que de algún modo han dañado la imagen del movimiento desarrollando una aparente tarea de incorporación de las voces del alumnado como máximos referentes en los procesos de mejora escolar y social.

### **1.1. El valor de las iniciativas que se enmarcan en el movimiento de la VA.**

En un panorama como el sucintamente descrito, y sobre el que nos detendremos más adelante, resulta primordial sacar a la luz aquellos argumentos y posturas que defienden las iniciativas de la VA como una auténtica oportunidad para repensar las escuelas como espacios en los que cualquiera de sus miembros se siente acogido y puede manifestar sus preocupaciones y propuestas para que redunden en su propio bienestar y en el de la comunidad. Esta defensa cobra aún más sentido ante la avalancha de iniciativas que parece desbordarnos, (“todos los demás están en esto y, por tanto, sería mejor que actuáramos”), dando lugar a una serie de experiencias enmarcadas en políticas impulsadas por “mantener el ritmo” aunque apenas se haya reflexionado en profundidad acerca del porqué hemos de hacerlo.

Si bien uno de los objetivos que perseguimos en este trabajo es, precisamente, defender la incorporación de la VA en los procesos/proyectos de mejora de la escuela, no pretendemos en este

breve apartado inicial ofrecer una serie de argumentos “definitivos e incuestionables”, sino todo lo contrario. Por todo ello, lo que nos ocupa en este momento no es más que plantear, algunos argumentos en defensa del valor de la VA (*Cuadro 1*), ampliamente debatidos entre los impulsores del movimiento de la VA, sobre los que comenzar a pensar, a interrogarnos, y a construir dilemas que serán discutidos y desarrollados en otros capítulos y apartados.

Comenzaremos ofreciendo una síntesis de lo que conocemos como “Los seis hilos interconectados<sup>3</sup>” (Lodge,2005). Esta autora reconoce en los seis aspectos que enumeramos a continuación, los nutrientes más importantes para la creación de un discurso a favor del movimiento de la VA. Se trata de los siguientes:

- a) *Cambios en la concepción de la infancia.* La visión que ha prevalecido a lo largo de los siglos XIX y XX sobre la infancia no ha sido otra que la de “preparación para la edad adulta”, enfatizando en los niños y niñas una carencia de competencias para asumir roles activos y tomar decisiones en asuntos que les puedan importar. Afortunadamente, como señala Lodge (2005) “esta visión está en proceso de cambio, sobre todo y en la medida en la que la visión de los niños y jóvenes como sujetos de pleno derecho adquiere mayor peso”.
- b) *La lucha contra el consumismo.* El avance de las políticas gubernamentales impulsadas a la luz de planteamientos neoliberales y de mercado ha contribuido a que la escuela como institución haya dado un notable giro hacia planteamientos poco o nada compatibles con principios básicos como el de libertad, igualdad y justicia social. En este complejo entramado, la visión del alumnado como “consumidor” de educación ha contaminado

---

<sup>3</sup> Traducción propia del original: “Six inter-connected strands”.

negativamente las iniciativas desarrolladas con la intención de recoger su voz. En oposición a estas iniciativas en las que la voz del alumnado, desvirtuada y manipulada mediante encuestas de satisfacción, se emplea como “termómetro” o indicador de la productividad de las escuelas, la autora defiende la necesidad de dotar de un cuerpo sólido de planteamientos más humanos y solidarios cualquier intento por incorporar la VA en las reformas de las escuelas.

- c) *El modelo de las escuelas democráticas.* Participar en la vida escolar, en el marco de un funcionamiento auténticamente democrático, es la mejor herramienta para enseñar y aprender a convivir democráticamente. Apple y Beane (1999), argumentan que “no podemos aprender a comportarnos democráticamente en una institución que no nos da la oportunidad de experimentar la democracia” (citado en Lodge, 2005:127).
- d) *La mejora escolar.* Desde este ámbito de trabajo se reconoce el valor de las aportaciones que el alumnado, como “testigo experto”, puede ofrecer en los procesos de cambio que se lleven a cabo.
- e) *La educación para la ciudadanía.* A través de la participación la escuela asume la responsabilidad de contribuir al desarrollo, en los alumnos, de la conciencia política y ciudadana, en definitiva de la participación activa en la vida social.
- f) *El movimiento de los derechos humanos.* Gracias a los avances logrados en este ámbito, se desprenden diferentes declaraciones universales en las que se reconoce el derecho de la infancia a expresar sus puntos de vista libremente sobre aspectos que les afectan directamente. <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cuando en el siguiente apartado (1.2.) rescatemos algunos de los movimientos sociales relevantes en los que se reconocen las iniciativas de VA, nos detendremos con mayor detenimiento en estos tres ámbitos: los derechos humanos, la educación para la ciudadanía y la mejora escolar.



Igualmente acertada nos parece la propuesta de autoras como Jean Rudduck y Julia Flutter (2007:98) al considerar que las principales defensas en torno a la incorporación de la VA en los procesos de mejora y transformación de la institución escolar se pueden agrupar en torno a estas cuatro cuestiones:

*a) La defensa centrada en la identidad en desarrollo de los jóvenes.*

La posibilidad de ofrecer espacios en los que el alumnado pueda “desarrollar su voz” permite a los jóvenes “formarse una conciencia crítica de sus propias necesidades y capacidades al aprender” afirman Erickson y Schultz (1992) (Citado en Rudduck y Flutter,2007).

*b) La necesidad de que los jóvenes puedan decir lo que piensan.*

De ahí que se apueste por la creación de espacios en los que el alumnado cuente con oportunidades para expresar sus opiniones, preocupaciones y necesidades, sobre todo para dialogar acerca de la enseñanza y el aprendizaje, contando con el apoyo y el respeto del profesorado (Erickson y Schultz,1992; Shultz y Cook-Sather,2001)

*c) El derecho de los estudiantes a que se les consulte sobre el aprendizaje, en tanto “testigos expertos”.*

Los estudiantes son expertos en su vida, dentro y fuera de los centros (Edwards y Hattam, 2000), por ello tienen un conocimiento y un punto de vista sobre la institución escolar que debiera ser tenido en cuenta en los intentos de reforma y mejora.

*d) La necesidad de que los centros comprendan y respeten el mundo de los jóvenes.*

Solo así los alumnos podrán sentirse parte del centro, respetados como individuos y como colectivo, disminuyendo la probabilidad de que se desliguen del proyecto que la escuela haya construido para ellos (Rudduck y Flutter,2007:103).

Por otro lado, encontramos argumentos de peso al cuestionarnos las formas de relación y los espacios que tradicionalmente se han puesto a disposición de la infancia para construir sus propias identidades (Cook-Sather, 2007). Greg Mannion (2007) apela a la creación de “espacios propios” que permitan al alumnado desarrollarse como actores sociales. Dichos espacios favorecerán la erradicación de planteamientos dominantes que sitúan a la infancia y a los jóvenes como un grupo excluido de las decisiones (políticas, sociales y educativas) que dan forma a sus propias historias vitales. Es necesario además, considerar la urgencia de un cambio en las relaciones entre adultos y jóvenes, apostando por formas de interactuar en las que ambos reconozcan las posibilidades de aprendizaje mutuo.

En cualquier caso, es la búsqueda constante desde el movimiento de la voz del alumnado de una sociedad y una educación más democrática (Ranson, 2000; Rudduck y Fielding, 2006; Susinos, 2009) la que nos permite afirmar que se trata de un conjunto de iniciativas y actividades que merecen, al menos, que destinemos un importante esfuerzo a conocer con cierta profundidad todo lo que dicho movimiento puede aportar a la mejora de las escuelas.

<b>La defensa de la VA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de alternativas a la visión de la infancia como “sujetos en desarrollo”: Los niños-as como sujetos de pleno derecho.</li> <li>- El derecho del alumnado a ser consultado en tanto que es un “testigo experto”.</li> <li>- La promoción de la participación del alumnado en la vida escolar como oportunidad para enseñar y aprender a convivir democráticamente.</li> <li>- La posibilidad de construir entornos educativos en los que el alumnado comparte y realiza aportaciones al proyecto educativo de las escuelas.</li> </ul>

*Cuadro 1. Resumen de los principales argumentos a favor de la VA.*

## **1.2. Antecedentes: el reconocimiento de la VA en diferentes movimientos sociales y educativos.**

Más allá de los argumentos que hemos expuesto hasta el momento a favor de la incorporación de los puntos de vista de los estudiantes en los procesos de cambio y transformación escolar, el movimiento de la VA reconoce en diferentes movimientos sociales y educativos, con amplia trayectoria, una importante herencia que ofrece un conjunto de valores y principios que convierten, en palabras de Robinson y Taylor (2007), a las iniciativas que incorporan la voz del alumnado en una *práctica moral y ética*.

Revisaremos, primero, algunos de esos movimientos sociales y educativos, para, en segundo lugar, detenernos en algunos “modos de hacer escuela” que son considerados como referentes para el movimiento de la VA.

- *En primer lugar*, nos detendremos en tres movimientos que, de acuerdo con Rudduck y Flutter (2007), cobran especial relevancia en el presente, a pesar de su dilatada y accidentada historia. Se trata de los siguientes:

### *1.2.1. El movimiento de los Derechos de los niños.*

Son varios los autores, que preocupados por establecer un marco de referencia y apoyo al movimiento de la VA (Rudduck y Flutter, 2007; Robinson y Taylor, 2007; Wyness, 2006) , reconocen en la “Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del niño” (1989) el punto de partida que nos permite legitimar el derecho de los y las jóvenes a hablar sobre sus experiencias y a ser oídos, además de su derecho a expresar sus opiniones en torno a las acciones que se emprendan en relación con ellos. De acuerdo con Freeman (citado en Rudduck y

Flutter 2007:105), esta fue “la primera convención que estableció que los niños tienen derecho a ‘tener voz’ en los procesos que afecten a sus vidas, reuniendo cuestiones de participación y protección.

Asistimos de este modo a un hecho significativo, que ocupará a lo largo de nuestro trabajo reflexiones más extensas. Contamos ahora con una nueva mirada en torno a la infancia, reconociendo al niño como ser humano completo, capaz de participar libremente en la sociedad, en oposición a una visión de la infancia pautada y graduada, a la que nos hemos aproximado, tradicionalmente, desde una óptica adultocéntrica (Susinos,2009).

Evidentemente, nuestro punto de partida, la “Convención sobre los Derechos del niño de las Naciones Unidas”, puede ser considerada a su vez, desde la defensa de los derechos de la infancia, como la meta de un largo recorrido histórico. Es en 1924 cuando tiene lugar la primera declaración, de carácter formal, sobre los derechos del niño, a la que le sigue en 1959 la Declaración de los derechos del niño de la Asamblea de Naciones Unidas, ambas iniciativas más vinculadas a la protección del menor, en el ámbito social y del bienestar, y no necesariamente centradas en la educación formal. Con todo ello, se abre un abanico amplio de posibilidades, en los que el movimiento de la VA tiene puestas muchas esperanzas, para promover la participación de los jóvenes en diversidad de ambientes que trascienden el terreno del bienestar, por ejemplo, la institución escolar. Podríamos abrir nuevos interrogantes sobre el alcance real del movimiento de los derechos de la infancia en la educación, ¿cómo puede contribuir el movimiento de la VA a la promoción de la participación de los jóvenes en la escuela?

### *1.2.2. El movimiento de mejora de la escuela.*

Tradicionalmente el alumno ha tenido que asumir un papel de espectador, de recipiente sobre el que recaen las prácticas educativas, sin haber estado implicado en el diseño o la valoración de las mismas, a pesar de que éstas le conciernen y afectan directamente (Nieto y Portela,2008). Son varios los autores que han denunciado este hecho, dentro y fuera de nuestro contexto más próximo (Nieto,1994; Nieto y Portela,2008; Soo Hoo,1993; Susinos,2009), esto es, la escasa o nula consideración de la voz del alumnado como elemento de ayuda o apoyo en el desarrollo y mejora de la educación, gracias a su experiencia y puntos de vista, retomamos, por tanto, la concepción del alumnado como “testigo experto”, además de la escasez de espacios en los que puedan decir lo que piensan, concedores de que sus opiniones son escuchadas, valoradas y tenidas en cuenta.

Es en la década de los noventa cuando se intensifica el apoyo a la inclusión de la voz del alumnado y la promoción de su participación en los procesos de mejora de las escuelas. Rudduck y Flutter (2007) reconocen en diferentes trabajos desarrollados en Reino Unido a partir de finales de la década de los sesenta (Hargreaves,1967; Lacey 1970; Woods,1980) estudios de centros que “daban un poderoso empuje al interés por los puntos de vista de los niños acerca de su vida cotidiana”. Actualmente, los teóricos y propulsores del movimiento de la voz del alumnado advierten del auge y promoción por parte de los estados de la puesta en marcha de iniciativas que toman como referente al alumnado en cuestiones relacionadas con la evaluación de los centros, la consideración de los mismos como mera fuente de obtención de datos en torno a logros y cumplimiento de exigencias externas, la coerción al profesorado, etc... (Fielding,2004; Lodge,2005; Robinson y Taylor,2007; Rudduck y Fielding,2006). Por ello no debemos perder de vista la consideración de los procesos de mejora escolar al servicio de la

construcción de comunidades educativas más inclusivas, democráticas y centradas en el bien común; lo que Caroline Lodge (2005) reclama acertadamente cuando propone establecer una clara distinción entre aquellas iniciativas que responden a propósitos institucionales de aparente mejora de la escuela (próximos a una lógica mercantilista), y las que buscan la mejora o el bien común que redundan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en una comunidad escolar.

### *1.2.3. La educación para la ciudadanía.*

Nos interesa en este punto reconocer, dentro de lo que actualmente conocemos como “Educación para la ciudadanía” (véase: Bolívar, 2007) un conjunto de principios y valores que desde este movimiento apoyan y animan la idea de una mayor participación del alumnado en los centros. Si bien la Educación para la Ciudadanía ha estado presente de una u otra forma en el curriculum de las escuelas a lo largo del último siglo con diferentes enfoques y cambios de identidad (derechos cívicos, educación política, estudios sociales, etc...), parece que en el momento presente aumenta el interés, desde este movimiento, por las propias personas y la importancia de sus formas de interactuar. De este modo, Rudduck y Flutter (2007:111) recogen intereses comunes que comparten ambos movimientos, el de la VA y la educación para la ciudadanía, en el desarrollo de prácticas y principios como los que siguen:

- Apoyar la participación activa frente a la pasiva.
- Apoyar el pensamiento y la acción informados.
- Apoyar la comprensión analítica de las estructuras y reglas de las instituciones de las que son miembros los jóvenes.
- Apoyar un equilibrio razonado entre derechos y responsabilidades.
- Tener en cuenta los puntos de vista de los otros.
- Permitir que los alumnos menores y mayores puedan aportar algo al bienestar de su comunidad y darles la oportunidad de hacerlo.

- Respetar el derecho de las personas a expresar su punto de vista, defendido con seriedad, acerca de cuestiones que les afecten.

En cualquier caso, analizando los principios y prácticas que nos ofrecen estas autoras, podemos afirmar que desde ambos movimientos existe una finalidad común, la promoción de iniciativas en las que el alumnado pueda articular sus puntos de vista, sintiéndose parte de una comunidad, respetando el de los otros, en un marco de funcionamiento dialógico y realmente democrático.

- *En segundo lugar*, y una vez revisados los movimientos sociales y educativos en los que reconocemos parte de la fundamentación del movimiento de la VA, trataremos de reconocer en experiencias educativas del siglo pasado, atisbos de lo que hoy recibe el nombre de V.A.

Rudduck y Fielding (2006), a quienes podemos considerar unos de los principales promotores del movimiento en el contexto anglosajón (Reino Unido), reconocen la existencia de determinados modos de hacer escuela en el pasado cuyos principios de funcionamiento ya permitían el desarrollo de una cultura en la que los estudiantes eran considerados como grupo institucional influyente en la organización escolar . Estos autores ejemplifican, mediante la descripción de tres centros distintos, el compromiso de sus educadores<sup>5</sup> en torno a la construcción de escuelas con un funcionamiento auténticamente democrático, es decir, una concepción de la escuela como comunidad en la que los

---

<sup>5</sup> Centro "Bedales" (fundado en torno a 1890). "Harold Dent" (Director de un centro de secundaria a finales de la década de 1920). "Alexandre Bloom" (Fundador del centro "St. George-in-the-East", 1945). Todos ellos en Reino Unido.

estudiantes comparten responsabilidades en la gestión de la misma, se promueve su autonomía, y se favorece el desarrollo de su propia identidad.

Es más que probable, así lo reconocen ellos mismos, que hayan existido muchos otros centros comprometidos con la participación y la voz del alumnado, facilitadores de una nueva línea de pensamiento, que queden al margen de la literatura existente. No es nuestro propósito, en estos momentos, señalar todos y cada uno de los centros en los que el movimiento de la VA encuentra sus raíces, ya sea en el contexto anglosajón y/o el español. Consideramos relevante para nuestro trabajo destacar a continuación una serie de aspectos comunes (Cuadro 2), presentes en los centros descritos, en torno a iniciativas y prácticas con cierta resonancia histórica (Fielding, 2004; Robinson y Taylor, 2007; Rudduck y Fielding, 2006; Rudduck y Flutter, 2007). Se trata de los siguientes:

Características esenciales de las prácticas educativas en las que se reconoce la VA.

- Co-responsabilidad en la gestión y organización de los centros.
- Principios rectores: educación integral, libertad, confianza y responsabilidad.
- Reconocimiento/ valoración de las diferencias y puntos de vista divergentes.
- Reconocimiento de la valía de todos y cada uno de los miembros que pertenecen a una comunidad escolar.
- Promoción del compromiso individual a favor del bien de la comunidad.
- Creación de espacios para la toma de decisiones en torno al currículum y el desarrollo de una identidad propia por parte del alumnado.
- Oportunidad de elección en las actividades de aprendizaje.

*Cuadro 2. Prácticas educativas en las que se reconoce el movimiento de la VA.*



Resulta pertinente concluir este apartado, reconociendo la complejidad que supone reflejar aquí todos y cada uno de los trabajos que en la actualidad pueden ser enmarcados dentro del movimiento de la VA. Dicha dificultad reside en cuestiones como las siguientes:

- Un veloz crecimiento, de apenas dos décadas, en la expansión de numerosas prácticas y proyectos que aparentemente toman la VA como eje central de las mejoras de las escuelas. Muchas de estas iniciativas parecen responder más bien a la lógica dominante de carácter mercantilista, que nos ofrece una concepción de la escuela como objeto de transacción, que ha de rendir cuentas acerca de la consecución de logros, en la que el alumnado se convierte en cliente del que obtener datos que alimentan las políticas de estándares y de control sobre la escuela.
- La notable presencia, documentada, en lo que respecta a experiencias de VA en países como Reino Unido, Australia, EE.UU. y Canadá (Susinos,2009), frente a la escasa literatura existente en nuestro contexto, el español.

### **1.3. Fundamentos teóricos de la VA.**

La relativa “juventud” de un movimiento como el que nos ocupa, junto a otras cuestiones asociadas al avance del proyecto neoliberal, dominante en los enfoques educativos, son razones de peso para tratar de esbozar un marco ideológico-filosófico del que se nutra lo que se ha dado en llamar el “movimiento de la VA”. Se trata de razones que los propios teóricos del movimiento (Fielding, 2004; Robinson y Taylor, 2007, Rudduck y Fielding, 2006; Rudduck y Flutter, 2007) ofrecen cuando nos advierten de la urgente necesidad de dotarlo de un marco

teórico que nos permita analizar y valorar las iniciativas que se han generado, además de contar con referentes realmente valiosos para continuar poniendo en marcha otras muchas.

Intentaremos, a lo largo de este apartado, aclarar algunos conceptos claves, como el de “voz”, o el de “participación”, identificar o sacar a la luz diferentes problemas que acompañan a la acelerada extensión del movimiento de la VA, aproximarnos a los diferentes enfoques desarrollados hasta el momento, y en definitiva ofrecer un conjunto de valores, principios y planteamientos teóricos sobre los que se construye dicho movimiento.

### *1.3.1. El concepto de “voz”*

La idea o constructo de “voz”, tal y como afirman Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), ha sido utilizada en diferentes movimientos sociales y educativos para defender los derechos de grupos no hegemónicos, que en diversas organizaciones e instituciones han sido negados, desatendidos e ignorados. Se ha empleado, por tanto, la noción de “voz” como sinónimo de oportunidad para ejercer el derecho a la participación en igualdad de condiciones. Así, estos autores nos ilustran, con trabajos ampliamente conocidos y respetados, cómo podemos reconocer en diferentes ejemplos esta acepción del término que nos ocupa; es el caso de la Pedagogía de Paulo Freire – dar voz a los sin voz-, la pedagogía feminista denunciando la ausencia de voces femeninas en diversos ámbitos de la institución escolar, a los que se suman estudios sobre discapacidad que ponen de manifiesto cómo las voces de las personas discapacitadas han sido silenciadas por el discurso hegemónico de los expertos. En el entorno escolar, esta acepción de la palabra “voz” pondrá de manifiesto, entre otros muchos aspectos, la existencia de alumnos y alumnas a los que la escuela no ha dado la palabra, es decir, aquéllos cuyo derecho a participar en igualdad de condiciones en asuntos que les conciernen no se ha visto satisfecho, en términos de Bernstein, jóvenes “sin voz pedagógica”.

Del mismo modo, situándonos en el escenario de la escuela, cabe tomar en consideración una serie de matices fundamentales, presentes en la idea de “voz” que defendemos a lo largo de este trabajo:

- La palabra “voz” no implica que un grupo de alumnos tenga una única voz (Robinson y Taylor, 2007). Asumimos que es precisamente en el reconocimiento de la *diversidad de voces* presentes en los grupos de alumnos donde reside la riqueza del movimiento de la VA para lograr avanzar en la construcción de comunidades educativas auténticamente democráticas y promotoras del bien común. Cualquier intento por homogeneizar las voces del alumnado nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica (Susinos, 2009). Como apuntábamos anteriormente, el concepto de voz que aquí defendemos pretende promover, en oposición a las prácticas que consiguen esencializar la voz del alumnado, el derecho de participación de todos, evitando precisamente ignorar o desatender las voces de alumnos-as que no se ajustan a los parámetros que marca esa voz homogeneizada, que coincide con la de quienes dominan el lenguaje de la escuela, el “alumno ideal” (Arnot, 2006), situado en una posición privilegiada para expresar sus opiniones y dar respuesta a sus necesidades en el discurso hegemónico de la institución escolar.
- La palabra “voz” no hace referencia en exclusiva al lenguaje oral, sino que incluye muchas y muy variadas formas que el alumnado elige para expresar sus ideas, opiniones, creencias y necesidades respecto a cualquier asunto relacionado con su experiencia escolar. De este modo, la voz del alumnado puede ser escuchada o compartida mediante diferentes formas de comunicación que van más allá de la palabra oral y/o escrita, tal y como se constata en diferentes trabajos con niños y jóvenes, en los que la VA es

explorada a través del lenguaje visual, táctil o artístico (Lodge, 2005; Reay, 2006; Rojas, 2008; Smyth, 2006).

### 1.3.2. *El concepto de “participación”.*

Al igual que ocurre con el concepto de “voz”, el concepto de “participación” no está exento de interpretaciones que pueden situarnos en lugares muy dispares respecto al tipo de compromisos que la escuela puede llegar a adquirir al tratar de recoger las opiniones y puntos de vista del alumnado. De hecho, el grado de participación que se considera adecuado promover en la infancia es objeto de importantes debates que resultan de planteamientos muy divergentes: aquéllos que consideran que la infancia ha de permanecer al margen de los problemas sociales para perpetuar la idea de “ infancia libre de preocupaciones”, otros que consideran que los jóvenes y los niños en general, no tiene la capacidad y madurez suficiente para poder emitir juicios o construirse sus propias opiniones sobre asuntos varios, etc...

Más allá de analizar la construcción cultural del concepto de participación de la infancia en la vida comunitaria, pretendemos posicionarnos a favor de una idea de participación (Hart,1992) que refleja acertadamente nuestro particular punto de vista a la hora de abordar como objeto de estudio y como práctica educativa la incorporación de la VA en las escuelas:

*(...) el proceso de compartir decisiones que afectan a la vida de uno mismo y a la de la comunidad en la que vives [...] La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía. (Hart,1992)*

Siguiendo los planteamientos de este autor, una segunda anotación es necesaria: la promoción de la participación no está libre de intereses más o menos explícitos que pueden llegar a desvirtuar el propio concepto. De este modo su “escalera de participación” (véase: Hart,1992) es una clara invitación a prestar especial atención a formas

de participación que se sitúan en un continuo que va desde la manipulación hasta la auténtica implicación en la toma de decisiones de manera dialogada con los adultos, pasando por algo que parece cobrar especial auge: iniciativas en las que aparentemente se da voz a los niños-as y jóvenes, cuando en realidad no se les permite formular sus propias opiniones, ni decidir sobre qué/cómo quieren ser escuchados.

### *1.3.3. Riesgos a los que ha de hacer frente el movimiento de VA*

Como se ha apuntado anteriormente, el incremento de trabajos/iniciativas que dicen enmarcarse dentro del movimiento de la VA ha sido más que significativo en las dos últimas décadas. Un crecimiento calificado como veloz, y no exento de influencias provenientes de un contexto socioeconómico nacional e internacional caracterizado por el capitalismo global y la promoción de valores neoliberales. La presencia de dichos valores en la institución escolar convierten a ésta en una organización al servicio de las leyes de mercado, donde cualquier intento por incorporar la VA en los planes de mejora se vincula a la necesidad de recibir el reconocimiento necesario en las listas de organizaciones más productivas y eficaces.

Es por esto que pretendemos rescatar, apoyándonos en las advertencias y denuncias de algunos autores y autoras dentro del propio movimiento de VA (Arnot, 2006; Fielding, 2011; Lodge, 2005; Robinson y Taylor, 2007; Rudduck, 2006), una serie de “peligros” que han de ser considerados en cualquier intento de consulta al alumnado y de promoción de la participación para mejorar la escuela. Del mismo modo, es en este intento por hacer explícitos los riesgos asociados al trabajo enmarcado en la VA, donde podemos vislumbrar valores y planteamientos teóricos que doten a esta “nueva ola” de formas de voz

del alumnado de los ingredientes necesarios para aproximarnos a enfoques educativos auténticamente inclusivos y democráticos.

Podemos intentar agrupar la diversidad de riesgos que se enumeran en los trabajos consultados en dos grandes ámbitos.

En primer lugar, destacaremos las amenazas que se desprenden de los *propósitos para los que se reclama la participación del alumnado*: epígrafe que podrían compartir aquellas iniciativas que promueven la consulta a los jóvenes para aumentar/mejorar los logros de la escuela, es decir, aquellos aspectos, vinculados al rendimiento, por los que la institución es juzgada o evaluada. Por ejemplo, actividades e instrumentos de consulta para recoger información sobre el desempeño de sus profesores, cuya situación o promoción profesional, puede quedar supeditada a los resultados que se obtengan de la consulta realizada a sus alumnos-as. Propósitos vinculados a una visión instrumentalista de la VA, frente a otra de corte humanista, centrado en la comunidad. En cualquier caso, y en relación con los propósitos anteriores cabe destacar la utilización del alumnado como mera fuente de información, en definitiva como instrumento de control y calidad. De esta forma la VA corre el grave riesgo de ser una voz manipulada para transportar mensajes de los adultos.

En segundo lugar, el riesgo de la expansión de los reinos neoliberales en educación, y por extensión en las iniciativas que promueven la VA, tiene que ver con *qué voces son realmente escuchadas*. Es más que probable que algunos alumnos queden excluidos de ese proceso de escucha, bien por la ausencia de espacios para ser escuchados, por la falta de promoción del diálogo, o bien porque se considera que su opinión – por el motivo que sea- no es lo suficiente valiosa para mejorar la escuela en términos de rendimiento. Precisamente, este último grupo de riesgos, denunciados incesantemente por parte de los defensores del movimiento de la VA, será el que nos ocupe, en el apartado 2 de este capítulo, gran parte del discurso que tratamos de elaborar para dar respuesta a uno de los interrogantes nucleares de este proyecto, qué se aportan mutuamente,

o mejor dicho, cómo se complementan el ideal de la escuela inclusiva y el movimiento de la VA.

Además de estos dos grupos de riesgos, resulta necesario añadir un serie de consideraciones, que en cualquier proceso de investigación/implementación vinculado a la VA han de ser tenidas en cuenta. Si bien las retomaremos más adelante, cuando abordemos los aspectos metodológicos y éticos de nuestro proyecto, no podemos pasar por alto que los riesgos que se derivan del problema de “hablar sobre/por otros” contribuyen a que se desvirtúe cualquier iniciativa que trate de buscar un sitio en el movimiento de VA, a no ser que estos aspectos sean sometidos a constante reflexión. En cualquier caso, hablar de otros, hablar por otros, no está libre de valores que forman parte de nuestra forma de ver/explicar el mundo, por ello hemos de tomar conciencia de un hecho que resulta inevitable:

*“en términos post-estructuralistas, participamos [cuando tratamos de recoger las necesidades o metas de otros] en la construcción de su subjetividad [la de los otros]”. (Alcoff, 1991/92)*

Por otro lado, la posición del investigador, del que documenta y narra los hechos, su identidad y el lugar que ocupa en el entramado social, moldea, la forma en la que percibe el mundo, de ahí que parte de las dificultades que residen en el hecho de hablar por/sobre otros estén relacionadas con los métodos que empleemos para dar voz a otros, sobre todo con aquéllos de corte más tradicional, fundamentados en valores incompatibles con los intereses de las voces silenciadas (Lincoln, 1993).

#### *1.3.4. Valores y planteamientos teóricos subyacentes al movimiento de VA.*

Es necesario articular, rescatar y defender un conjunto de valores y principios que nos permitan hacer frente a la amenaza constante que supone los riesgos y peligros antes mencionados. Dichos riesgos proceden de las expectativas que el proyecto neoliberal ha depositado en la idea de recoger la voz del alumnado para aumentar la productividad de las escuelas. Como hemos explicado anteriormente, se utiliza al alumno como mero objeto de control, al servicio de la visión adultocéntrica y con fines de mejora del rendimiento económico (Arnot y Reay, 2006; Bragg, 2007b; Fielding, 2001b, 2008).

El conjunto de valores en los que se sustenta el movimiento de la VA, sobre los que merece la pena detenernos, tratará de garantizar que los objetivos y fines de la educación se conviertan en personales y comunitarios, de forma que las iniciativas enmarcadas dentro de la VA sirvan de impulso para enfoques educativos que tienen al alumno como centro de interés, afianzando el compromiso de construir comunidades educativas en la que todos puedan llevar “vidas buenas” (Fielding, 2011). Trataremos de recoger aquí propuestas que diferentes autores-as nos ofrecen para identificar el núcleo de valores o los cimientos sobre los que se construye dicho movimiento. Una vez señaladas, trataremos de ofrecer una síntesis de las mismas que nos permita explicitar qué posición adoptamos cuando diseñamos e implementamos en nuestro proyecto actividades de mejora incorporando la VA. Dicho de otro modo, en este apartado, pretendemos ofrecer al lector nuestra particular aproximación al movimiento de VA, de ahí que presentemos a continuación las aportaciones de aquéllos con los que nos sentimos identificados, cuyos planteamientos teóricos nos gustaría se vieses reflejados en los dos estudios de caso que ilustran la tarea investigadora desarrollada.



En sus acertados intentos por “teorizar” sobre la VA, **Robinson y Taylor (2007)** proponen una serie de valores que convierten al trabajo de la VA en una práctica moral y ética. Como ellas mismas afirman, será una mejor comprensión de los mismos la que nos capacite para llevar a cabo una mejora de las escuelas en términos de justicia social. Se trata de los siguientes:

- i) *El diálogo como clave de la comunicación:* La consulta al alumnado, como hemos visto anteriormente, puede suponer, en función de la orientación que ésta adopte, formas de perpetuar voces hegemónicas e incluso jerarquías relacionales ya establecidas. Por ello, estas autoras concretan que solo el modelo dialógico de comunicación puede constituirse como una auténtica oportunidad para reconocer las voces de los alumnos-as. La comunicación basada en el diálogo conlleva interacción social a través del uso del lenguaje para llegar al entendimiento (Habermas,1984). Por tanto, la comunicación basada en el auténtico diálogo se convierte en un intercambio que “empodera” al alumnado y lo reconoce como agente de cambio, capaz de participar colaborativamente en la mejora de la escuela.
  
- ii) *La necesidad de una participación y democracia auténticamente inclusivas.* Las escuelas han de reflexionar sobre a quién escuchan, cómo y sobre qué asuntos. Solamente mediante la aceptación de la diversidad de voces presentes en la escuela, ésta podrá caminar hacia la construcción de comunidades democráticas e inclusivas. Resulta imprescindible un tipo de participación que permita a todo el alumnado compartir sus puntos de vista, además de reconocer que existen múltiples voces que han de ser

escuchadas, salvando las barreras que han encontrado tradicionalmente determinados colectivos por motivos de género, etnia, (dis)capacidad o clase social.

- iii) *El reconocimiento de que las relaciones de poder son desiguales.* Una de las motivaciones del movimiento de la VA, desde una orientación positiva, reside en cuestionar la lógica más tradicional que ha dominado las relaciones (de poder) en la institución escolar. Desde la óptica posmoderna el concepto de “poder” se ha reconocido por su diversidad, sutileza y complejidad, además de su multidimensionalidad, no como “algo que se posee” sino como un modo de relación. Estas connotaciones han tenido su particular impacto en el movimiento de la VA, llegando a plantear interrogantes cada vez que se ponen en marcha iniciativas que pretenden incorporar las voces de los jóvenes en la mejora escolar, interrogantes relacionados con la naturaleza social y educativa de las desigualdades, vislumbrando posibilidades de que éstas sean superadas.
  
- iv) *La posibilidad de cambio y transformación.* Cuando las opiniones de los alumnos son realmente consideradas se ponen en marcha auténticos (genuinos) procesos de cambio (Burke, 2007). Para que esto ocurra, será necesario animar al alumnado a compartir su opinión, conscientes de que lo que digan no ha de coincidir, necesariamente, con lo que la institución quiere escuchar.

Por su parte, **Fielding (2011)** nos ofrece un amplio abanico de elementos que nos permiten considerar diferentes aspectos de la vida escolar que afectan a los roles de los protagonistas, las relaciones entre unos y otros, así como la oportunidad que brinda la creación y

reformulación de diferentes espacios escolares para construir comunidades educativas auténticamente democráticas. Debemos partir del compromiso con, como él mismo denomina, *orientaciones positivas de la VA*, más generosas y humanas. Nos referimos a:

- i) *Escuchar con humanidad.* Los miembros de la comunidad escolar han de comprometerse a un tipo de escucha mutua enmarcada dentro de uno de los grandes propósitos de la escuela: ser y llegar a ser humano.
- ii) *Imperativo dialógico.* Como complemento a la exigencia de diálogo que apuntaban las anteriores autoras, Fielding reclama la necesidad de diálogo desde la apertura genuina mutua, la reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona. Un estilo comunicativo que se aleja de la mera consulta que se lleva a cabo con indiferencia.
- iii) *Afirmación de posibilidad.* Requiere que asumamos lo mejor de los jóvenes, en nuestro caso del alumnado, para crear nuevas y mejores maneras de estar en el mundo. Invita a la elección de la motivación y el reconocimiento comunitario, en definitiva reconocer al otro para crear comunidades a través del diálogo y la participación.
- iv) *Nuevos roles.* Una constante lucha contra las rígidas tendencias tradicionales en las formas de relación y establecimiento de roles. El movimiento de la VA ha tratado de incluir al alumno a la cabeza del trabajo de indagación, proponiéndole tareas reservadas en exclusiva a los adultos, construyendo relaciones menos estrictas y más exploratorias basadas en la responsabilidad compartida. Se trata en

definitiva de apostar por la “mezcla de roles”, el “reencuentro infatigable” y el “aprendizaje intergeneracional”.

- v) *La acústica de la escuela. Estructuras y espacios.* Se pretende avanzar hacia un enfoque en el que todo el alumnado tiene un amplio abanico de oportunidades y espacios para el tipo de “encuentros” mencionados. Esto incluye lo que Fielding (2011) denomina “espacios subalternos”, es decir, espacios para que los grupos minoritarios también puedan satisfacer el deseo y la capacidad de interrogar lo establecido y co-construir un conocimiento que permita desarrollar comunidades de aprendizaje. Las prácticas educativas y los espacios de escucha mutua estarán impregnados de los principios filosóficos básicos de una forma de vida democrática – libertad, igualdad y comunidad-.

Finalmente, reconocemos en el discurso de **Alison Cook-Sather (2002)**, razones imprescindibles para guiar cualquier iniciativa que pretenda *autorizar al alumnado como agente de cambio y transformación en educación.*

Sus argumentos se dirigen a replantearnos la idea de infancia, juventud y alumnado; denuncia la ausencia de las voces de los jóvenes en cualquier intento de reforma o mejora escolar. Esta autora reclama, acertadamente, la necesidad de reconocer en el alumnado la autoridad para participar en dichos intentos. El alumnado tiene el conocimiento y la posición adecuada para dar forma a los aspectos básicos de la educación. Cuando los estudiantes son tomados en serio, cuando se produce una escucha atenta sobre sus puntos de vista, éstos se sienten capaces y motivados para participar constructivamente en su educación. Así, cualquier intento de mejora que deje a un lado las conversaciones y el diálogo con el alumnado nos mostrará una imagen

incompleta de la vida en las aulas, la escuela y las relaciones entre éstas y la comunidad.

Autorizar al alumnado significa asegurar que hay espacios en los que se escuchan y legitiman sus perspectivas, se tienen en cuenta y además son incorporadas a los intentos de reforma: escuchar de verdad implica dar respuestas.

Para concluir nuestro intento por rescatar los valores y principios que han de regir las iniciativas asociadas al movimiento de la VA, presentamos, a modo de síntesis (*Tabla 1*), aquéllos que mejor reflejan, desde nuestro particular punto de vista, las bases sobre las que ha de asentarse cualquier aproximación a la mejora escolar incorporando la voz del alumnado:

Valores y principios nucleares en el movimiento de la VA	
Modos de relación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionar las relaciones tradicionales entre los protagonistas de la escuela. Mezcla de roles.</li> <li>▪ Responsabilidad compartida.</li> <li>▪ Reconocer al otro: reencuentro constante y aprendizaje intergeneracional.</li> <li>▪ Reconocer la autoridad del alumnado.</li> </ul>
Modos de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelo dialógico.</li> <li>▪ Reciprocidad y escucha mutua.</li> <li>▪ Rechazo de la mera consulta indiferente.</li> </ul>
Acústica de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de espacios para escuchar e incorporar la voz del alumnado, la de todos, sin excepciones.</li> </ul>
El “ideal” de comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propósito humanitario.</li> <li>▪ Fines y objetivos de la mejora centrados en el bien común, búsqueda de comunidades educativas más generosas.</li> <li>▪ Participación e inclusividad auténticamente democráticas.</li> </ul>
Transformación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer la posibilidad de cambio.</li> <li>▪ Asumir “lo mejor” de los jóvenes.</li> </ul>

*Tabla 1. Valores y principios vinculados al movimiento de la VA.*

#### **1.4. Enfoques de la voz del alumnado.**

La descripción que hemos hecho de los riesgos que acompañan al movimiento de la VA y la asunción de determinados valores, previamente desarrollados, nos permite dar un salto cualitativo hacia la forma en la que éstos se ven concretados en las prácticas educativas. Sin lugar a dudas, podemos afirmar que de una u otra forma, en las escuelas asistimos a alguna forma de participación del alumnado en diferentes ámbitos: respecto al diseño y desarrollo curricular, el plano organizativo, la gestión institucional, etc... Probablemente, la escuela de hoy en día, se reconoce en algunos de estos ejemplos de participación estudiantil (Fielding,2011):

- *Escucha entre compañeros (peer-listening)*: actividades en las que se pautan relaciones entre iguales con el fin de promover acciones de ayuda y apoyo mutuo. Tienen cabida en este grupo actividades como la tutoría entre iguales, los consejos de estudiantes, las asambleas, la mediación entre iguales, etc...
- *Asociaciones de alumnos y profesores*: en las que se otorga al alumnado una serie de responsabilidades para trabajar de forma colaborativa con los docentes u otros adultos, es el caso de los alumnos co-investigadores, los ayudantes de aula, de patio, etc...
- *Evaluación de la escuela por parte del alumnado*: actividades en las que se solicita la opinión del alumnado para evaluar algún aspecto concreto de la escuela, por ejemplo, mediante encuestas que miden la labor docente, la calidad de las instalaciones, etc...

Sin embargo, nuestro análisis previo de riesgos y valores, nos alerta de que no todas las prácticas educativas que incorporan la VA comparten las mismas intenciones, ni marco filosófico-ideológico. Dicho de otro modo, la forma en la que se impulsa y se entiende la VA está sometida a una confluencia de intereses que afectan al modo de hacer escuela y a

las relaciones que se establecen entre sus miembros. Presentamos a continuación (*Tabla 2*), los tres enfoques que Michael Fielding (2004,2011) propone para comprender mejor las prácticas educativas relacionadas con la VA. Su conocimiento y análisis, la elección de uno u otro, guiará las decisiones que posteriormente se adopten en relación a las prácticas educativas que tienen lugar en los centros, así como en los proyectos de mejora que trataremos de impulsar mediante nuestro trabajo de investigación en los dos estudio de caso que presentamos. Por otro lado, la comprensión de estos enfoques nos será de gran utilidad cuando, más adelante, indagemos qué aporta el movimiento de la VA al ideal de “escuela inclusiva”, cómo construir comunidades en las que todos sientan que forman parte de las mismas, incorporando la diversidad de voces al servicio de la mejora escolar.

	Instrucción de alto rendimiento	Educación centrada en la persona	Comunidad democrática
¿Cómo se entiende la VA?	Consulta formal e informal	Interacción mutua formal e informal	Responsabilidad compartida
¿Para qué se incorpora la VA?	Mejorar el rendimiento de la escuela	Desarrollar personas críticas	Contribuir al “bien común”.
Relaciones	Uso instrumental	Confianza, cuidado y respeto mutuo	Profundizar en formas de vida democráticas y aprendizaje compartido
Formas de escucha	Recoger opiniones del alumnado sobre temas que interesan a la institución	Escucha recíproca sobre temas que emergen en la escuela.	Reunión de la comunidad, existen espacios que reconocen la diversidad de identidades e intereses.

*Tabla 2. Enfoques de VA (adapt. de Fielding, 2004,2011)*

#### 1.4.1. El enfoque de “Instrucción de alto rendimiento”.

Las prácticas educativas que incorporan la VA desde este enfoque se nutren de los valores y principios que han visto la luz en los intereses que el proyecto neoliberal ha depositado en la institución escolar. Desde esta perspectiva el énfasis recae en diferentes actividades en las que el alumno da cuenta de sus puntos de vista sobre aspectos de la escuela, como pueden ser los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que ésta incremente su eficacia, en términos de rendimiento y productividad.

La VA se convierte en un instrumento de control, se introduce de una forma nada inocente ni inofensiva, al servicio de aspectos que le interesa medir a la escuela o a la administración: qué es un buen profesor, qué es una buena metodología, en definitiva, qué convierte a una escuela en una organización competitiva frente al resto. De esta forma, se anula la posibilidad de debatir o reflexionar con el alumnado sobre otros tópicos ajenos a las políticas de estándares, tales como, las relaciones de poder, las desigualdades, o los procesos de exclusión que acontecen en la escuela. La perspectiva instrumental del aprendizaje ignora cualquier aproximación a la definición de “bien común”, esto es, aquéllos centros de interés que pueden suponer al alumnado, y al resto de la comunidad educativa, una reformulación de planteamientos curriculares, y por extensión de aprendizaje, relacionales, organizativos, y de valores con el fin de lograr un compromiso común: llevar “vidas buenas”. Rechaza, por tanto, cualquier intento por incorporar la VA desde perspectivas que tienen como centro de interés al niño y la construcción de comunidades de aprendizaje democráticas e inclusivas. Basándonos en las aportaciones de MacMurray (citado en Fielding, 2004) las relaciones entre los miembros de la escuela, en este enfoque, se basan en la idea de que “*lo personal está en función de lo funcional*”, es decir, las relaciones sirven para lograr objetivos instrumentales. Así reconocemos al otro como mera fuente de información para mejorar la productividad y los resultados; no interesa incorporar en las “agendas



de trabajo” preocupaciones ni necesidades del otro, menos aún cuando éstas pretenden, única y exclusivamente, mejorar la vida de todos en las escuelas. Este enfoque encaja a la perfección en un modelo de escuela impersonal, que funciona de manera mecánica y en la que, por supuesto, no se reconoce la diversidad de voces, negando el derecho de participación de aquéllos alumnos y alumnas menos privilegiados, cuya posición en la institución escolar no les permite articular sus necesidades en el discurso dominante.

#### *1.4.2. El enfoque de “Educación centrada en la persona”*

En este caso, y retomando los planteamientos de MacMurray, las relaciones se basan en que *“lo personal está en función de y es expresión de lo personal”*. Los objetivos de la educación son fundamentalmente personales y comunitarios, las relaciones han de dirigirse a objetivos e intenciones humanas.

Se trata de que alumnado y docentes trabajen y aprendan juntos, más que unos utilizando a los otros con objetivos, como hemos apuntado, “encubiertos”. El alumnado aprende, críticamente, junto al profesorado, a mejorar la institución escolar. Para ello, hemos de desarrollar espacios y prácticas que se nutran del diálogo, donde puedan surgir tópicos de interés real para los protagonistas de la escuela (en vez de temas que de antemano interesan a unos más que a otros, y que de forma deliberada son “sacados a la luz” para poder ser evaluados o medidos). La VA se convierte aquí en emergente, surge del diálogo, es relacional y recíproca. Necesitamos, además, que esos espacios donde tiene lugar el diálogo y la escucha mutua, permitan “reconocer al otro”, descubrir en los demás a personas que tienen algo que aportar a la escuela en beneficio del bien común. Esos espacios han de asegurar que se anima a la participación y la adopción de compromisos desde el

prisma de la responsabilidad compartida cuando se diseñan e implementan tareas comunitarias. Las relaciones se construyen a partir de la confianza, el cuidado y el respeto mutuos.

En este panorama es posible que se creen nuevos modos de relación, próximos a una “colegialidad radical” (Fielding, 1999), cuando cualquier miembro de la escuela puede enseñar a otros y aprender de otros; un concepto que ocupará parte de nuestras reflexiones cuando tratemos de aproximarnos al ideal de la escuela inclusiva desde el movimiento de la VA. El desarrollo del enfoque centrado en la persona cobra sentido en un modelo de escuela afectiva, en la que adultos y jóvenes son compañeros y co-creadores de una concepción de aprendizaje y de vida más amplia y generosa, que puede incluir resultados medibles, pero sin estar sometida a éstos.

#### *1.4.2. El enfoque de “Comunidad democrática”.*

En este enfoque se presta especial atención al compromiso con un modelo participativo en lugar de una “democracia representativa”. La escuela se reúne regularmente para reflexionar y dialogar sobre aspectos que emergen como resultado de las preocupaciones/aspiraciones de todos sus miembros. Las relaciones se basan en un modelo de “responsabilidad compartida”, los compromisos que se asumen persiguen el bien común. Además la escuela ha de asegurar que todas las personas que a ella pertenecen se sienten parte de la misma, con la seguridad y confianza suficiente para aportar sus particulares puntos de vista. De ahí la necesidad de ofrecer lo que se conoce (Fielding y Bragg, 2003) como “espacios auxiliares” dentro de los cuales se aprendan y enseñen las claves para desarrollar las actitudes y aptitudes adecuadas que permitan participar activamente. Las relaciones que se establecen respetan la identidad de todas las voces presentes en la escuela, y se basan en el potencial dialógico que ofrece el marco democrático entendido como una forma de vida:

*“La forma de voz del alumnado que reúne la riqueza creativa y la aventura que es la educación centrada en la persona en el amplio marco y las disposiciones de la democracia, es lo que se ha dado en llamar ‘comunidad democrática’ (democratic fellowship); la unidad entre el compromiso de aprendizaje intergeneracional y la comunidad democrática en el sentido político de la palabra” (Fielding, 2011).*

Podemos avanzar considerando que este enfoque engloba todas las posibilidades y bondades de la educación centrada en la persona, permitiendo su desarrollo, únicamente, en contextos realmente democráticos. Promueve, por tanto, acciones en las que la VA tiende a ser impulsada por el propio alumno, apoyada y enmarcada en la comunidad escolar, y requiere un esfuerzo conjunto. Los asuntos de poder y jerarquía se tornan transparentes, se someten a reflexión, se indaga sobre ellos. Los valores que se desprenden del auténtico funcionamiento democrático ocupan un lugar central, se hacen explícitos, en lugar de permanecer al margen u ocultos.

Finalmente, y como broche a los diferentes enfoques analizados, cabe mostrar nuestra cercanía, en términos de ideales y metas hacia los que queremos enfocar los proyectos de mejora, con aquéllos que mejor ejemplifican los valores positivos descritos en el movimiento de la VA. Nos referimos a los enfoques de orientación positiva, éstos recogen las características de la educación centrada en la persona y el enfoque de comunidad democrática. En primer lugar porque son éstos los que configuran orientaciones positivas de la VA al promover objetivos educativos coherentes con la prosperidad humana y no estar impulsados por imperativos instrumentales al servicio de la lógica mercantilista. En segundo lugar, porque ratifican el compromiso por desarrollar una sociedad y un modelo de escuela que “escucha” de

forma inclusiva. En el que la institución escolar se convierte en un lugar que ofrece infinitas oportunidades de aprender a (con)vivir desde los principios democráticos.

### **1.5. ¿Cómo dar voz al alumnado en la escuela? Formas de participación del alumnado.**

Si bien los enfoques expuestos nos ofrecen un conjunto de referentes que nos permiten analizar y comprender las prácticas educativas que tratan de incorporar la VA en las escuelas, necesitamos, para la investigación y el diseño de actividades que promueven la participación de los estudiantes, conocer de qué forma podemos incorporar la VA en la vida de las escuelas. Contamos, ahora, con la ventaja de conocer en qué aspectos ponen el acento unos y otros enfoques, qué modelo de escuela se desprende de la apuesta por cada uno de ellos. Por tales motivos, puede ser este un buen momento para atrevernos a revisar de qué manera se concreta la participación del alumnado en la dinámica escolar, tratando de dar sentido a esas formas de participación en el marco de los enfoques expuestos. De este modo, el objetivo principal de este apartado va más allá de la mera descripción de formas de participación que de acuerdo con el modelo de Fielding, “Cuatro tipologías de compromiso con la participación estudiantil<sup>6</sup>” pueden reunir la diversidad de iniciativas enmarcadas en el movimiento de la VA.

Pretendemos poner en relación dichas tipologías con los enfoques y modelos de escuela desarrollados anteriormente.

Cabe asumir como punto de partida que la participación del alumnado se sitúa en un continuo que aglutina un amplio rango de experiencias que oscilan desde un extremo en el que se invita a una participación pasiva, hasta otro en el que el alumno se convierte en un agente activo

---

<sup>6</sup> Traducción propia del original: “A four-fold typology of student engagement”

que trabaja y aprende conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar (Martínez Rodríguez, 2010). Nos detendremos brevemente en las cuatro formas de participación (Fielding, 2004) que ocupan diferentes posiciones en ese eje imaginario del que hablamos:

#### 1.5.1. *El alumnado como fuente de datos.*

Podemos afirmar que, la característica fundamental que comparten las actividades que se sitúan en este plano de participación del alumnado es una concepción del mismo como agente pasivo. El rol que se le atribuye es el de mera fuente de información, sin que apenas los alumnos-as tengan conocimiento del mismo.

Se ponen en marcha iniciativas que tan solo reconocen la importancia de los datos que se pueden extraer de actividades, generalmente académicas, del alumnado. No van acompañadas de un proceso auténtico de consulta, de indagación conjunta, ni mucho menos de encuentro dialógico.

Los datos, que de forma “pasiva” aporta el alumnado se ponen a disposición de los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente se trata de datos que permitan conocer, en términos de productividad y rendimiento, el estado de las escuelas/aulas. De igual modo, la información que pueda extraerse de los análisis de los resultados de los alumnos puede ser divulgada como indicador o reflejo de las prácticas pedagógicas. Podemos reconocer, dentro de este tipo de participación, los ya conocidos “rankings” que se manejan en el sistema educativo del Reino Unido. En cualquier caso, no existe un compromiso real, por parte del profesorado, la escuela o la administración, por recoger las expresiones y opiniones del alumnado para iniciar procesos de cambio o mejora.

### *1.5.2. El alumnado como encuestado activo<sup>7</sup>.*

En este caso podemos vislumbrar cierto compromiso o interés del profesorado por recoger lo que el alumnado tiene que decir sobre su particular experiencia en las aulas. Se produce un avance en la recogida y el manejo de los datos, evitando, esta vez, la mera acumulación de datos como indicadores “objetivos” del rendimiento escolar. Los estudiantes son considerados como compañeros de discusión/debate en torno a los resultados que se manejan en la escuela. En este caso, podríamos encontrar ejemplos de este tipo de participación (Bélanger y Connelly, 2007) en el uso de cuestionarios, o en reuniones y encuentros formales, entre el profesorado y el alumnado sobre la forma de desarrollar las clases, aspectos concretos sobre la evaluación de los alumnos-as, y cualquier otro tópico que permita al profesor mejorar su práctica. En cualquier caso, las relaciones que se establecen entre profesor-alumno se construyen sobre la prevalencia de la lógica más bien tradicional, en la que el docente sostiene mayor rango de autoridad y capacidad de decisión o acción. Los temas que ocupan las reuniones y encuentros de debate se aproximan más a los intereses del profesorado y de la escuela que a los de los alumnos.

### *1.5.3. El alumnado como co-investigador.*

Desde esta forma de animar la participación de los jóvenes en asuntos de la vida escolar, se pone especial énfasis en abordar temas cuyo interés sea realmente compartido por docentes y alumnado. Se avanza hacia relaciones más igualitarias. Se construyen espacios, para discutir e indagar, que son potencialmente mucho más abiertos y creativos. Si bien asistimos a diálogos y discusiones que continúan siendo lideradas por el profesorado, en este caso se trata de asegurar que también para los alumnos-as, los temas que se convierten en objeto

---

<sup>7</sup> Traducción propia del original: “Students as active respondents”.

de reflexión y análisis son relevantes. Resulta fundamental contar con el acuerdo y la aprobación del alumnado. Apreciamos un mayor nivel de implicación, por ambas partes, en los asuntos que para todos pueden resultar importantes, aunque sea en última instancia el planteamiento del docente (sobre qué ha de ser investigado) el que prevalezca. Un ejemplo de qué forma adquiere este tipo de participación en la escuela son los equipos de investigación, liderados por docentes, en los que el alumno es invitado a reflejar sus puntos de vista a través de grupos de discusión, o a colaborar en tareas encomendadas por dicho equipo.

#### *1.5.4. El alumnado como investigador.*

En este caso es el alumnado quien identifica los tópicos sobre los que investigar. Son ellos, los alumnos-as, quienes asumen el compromiso con la tarea de investigar e inician los procesos de indagación y exploración, contando con el apoyo del adulto (Thompson, y Gunter, 2006). El rol del profesorado trasciende al de agente que escucha de manera activa para aprender del alumnado, se sitúa en posturas más igualitarias, tratando de contribuir en los procesos de indagación y aprendizaje liderados por los propios estudiantes. El diálogo es guiado por los alumnos más que por los docentes. Los procesos de investigación se inician por el alumno para responder a sus propios dilemas, intereses y necesidades. El apoyo que pueden recibir por parte de la plantilla del centro va más allá de la ayuda vinculada con lo procedimental: recogida de los datos, interpretación o divulgación. La colaboración de los docentes se refleja en actitudes de respeto y auténtica escucha acerca de los asuntos que plantea el alumnado, y en la necesidad de incorporar en los procesos de mejora de la escuela, los avances y conocimientos generados en los procesos de investigación.

No podemos concluir este apartado, en el que hemos expuesto diferentes formas de promover la participación del alumnado en la escuela, sin compartir algunos planteamientos nucleares que cualquier escuela/docente ha de valorar antes de poner en marcha iniciativas que puedan encontrar un sitio en el movimiento de la VA.

En primer lugar, del análisis previo se desprenden infinidad de posibilidades que el movimiento de la VA plantea a las escuelas: modificar las formas de relación que se establecen entre sus miembros, construir nuevos espacios para discutir sobre aspectos que afectan a todos sus implicados, sacar a la luz tópicos que han estado generalmente ocultos en las conversaciones que se mantienen en las aulas, otorgar al alumnado nuevos roles y responsabilidades, y de forma genérica, revisar los procesos de cambio y mejora, puesto que sumidos en la lógica más tradicional, nunca han permitido la posibilidad de que éstos sean liderados por el alumnado.

En segundo lugar, y como apuntábamos al comienzo de este apartado, no podemos pasar por alto cómo cada una de estas cuatro formas de participación encuentran su sitio en diferentes enfoques de VA (y por extensión en diferentes modos de comprender la escuela). En el gráfico siguiente (*cuadro 3*), situamos cada una de estas formas de participación en los cuadrantes resultantes de cruzar dos ejes: el que refleja el grado de participación que se permite al alumnado (vertical) y otro (horizontal) que se aproxima por un extremo al enfoque de una instrucción de alto rendimiento, desde la lógica mercantilista, y por el otro a aquélla centrada en la comunidad democrática que persigue el bien común.





*Cuadro 3. Participación y enfoques de VA*

### **1.6. La evaluación de las iniciativas que incorporan la VA.**

Hasta ahora hemos revisado los planteamientos básicos que el movimiento de la VA ofrece para animar la puesta en marcha de iniciativas que orientan sus esfuerzos hacia modelos de escuela más democráticos. Clarificados los valores que definen enfoques de orientación positiva, como son la educación centrada en la persona y la comunidad democrática, contamos con una interesante herramienta de evaluación (Fielding, 2004) que puede servirnos de gran ayuda. El valor de esta herramienta reside en su apuesta por guiarnos a la hora de abrir interrogantes sobre las condiciones que favorecen el diseño y desarrollo de prácticas realmente “positivas”. Se trata de una colección

de preguntas que nos permite distinguir formas de participación auténticas, basadas en el encuentro dialógico y el reconocimiento de la autoridad del alumnado, de aquellas otras que ocultan un ideal de participación más próximo a la retórica y la ornamentación de fórmulas que instrumentalizan las relaciones entre adultos y jóvenes y perpetúan relaciones de desigualdad entre los miembros de una comunidad educativa.

Las preguntas se organizan en nueve ámbitos que tratan de revisar diferentes aspectos de la organización escolar: la voz o voces que se incorporan, la escucha, el desarrollo de habilidades y actitudes, los espacios en los que se produce el intercambio de opiniones y se establecen relaciones, las propuestas de actuación que se derivan de la escucha al alumnado, etc... Presentamos a continuación (Tabla 3) dicha herramienta:

Ámbitos de reflexión	Interrogantes
Voz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A quién le está permitido hablar?</li> <li>• ¿A quién pueden dirigirse?</li> <li>• ¿Sobre qué se permite hablar?</li> <li>• ¿Qué tipo de lenguaje está permitido?</li> <li>• ¿Qué lenguaje/s se invita a utilizar?</li> </ul>
Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién escucha?</li> <li>• ¿Por qué se escucha?</li> <li>• ¿Cómo se escucha?</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se apoya el desarrollo de habilidades dialógicas?</li> <li>• ¿Esas habilidades se ponen en práctica en un contexto de valores y medios auténticamente democráticos? ¿Se ven influenciadas por dichos valores?</li> </ul>
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se perciben/reconocen entre sí las personas involucradas en la actividad?</li> <li>• ¿En qué grado se manifiestan los valores de equidad y cuidado mutuo cuando se producen los encuentros cotidianos?</li> </ul>
Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué frecuencia ocurren encuentros dialógicos en los que la VA es una cuestión de auténtica importancia?</li> <li>• ¿Quién toma las decisiones?</li> <li>• ¿De qué manera el sistema consagra los valores de la VA y los pone en relación con otros ámbitos de la organización? (Particularmente con aquéllos que conciernen a los adultos)</li> </ul>

Cultura de la organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las normas y valores culturales de la organización promueven la VA en contextos educativos de responsabilidad y logros compartidos?</li> <li>• ¿Las prácticas, las tradiciones y las reuniones cotidianas reflejan valores que apoyan la VA?</li> </ul>
Espacios y construcción de significados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde situamos los espacios (físicos y metafóricos) en los que podrían tener lugar dichos encuentros?</li> <li>• ¿Quién los controla?</li> <li>• ¿Qué valores dan sentido a su existencia y al uso que hacemos de esos espacios?</li> </ul>
Acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué acciones se desarrollan?</li> <li>• ¿Quién es el responsable?</li> <li>• ¿Qué ocurre si las aspiraciones y las buenas intenciones no se hacen efectivas?</li> </ul>
Perspectivas futuras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Necesitamos nuevas estructuras/espacios para la participación?</li> <li>• ¿Necesitamos nuevas formas de relacionarnos?</li> </ul>

*Tabla 3. Evaluar las condiciones que permiten hacer efectiva la incorporación de la VA (Adapt. de Fielding, 2004)*

Nuestro particular análisis sobre las cuestiones sugeridas por la herramienta que presentamos para evaluar la diversidad de formas de participación del alumnado en la escuela nos permite cerrar este apartado apuntando una serie de **consideraciones finales**:

- Los enfoques positivos de la VA<sup>8</sup> sitúan a la VA en el centro de los encuentros que ocurren en la escuela. Se trata de asegurar que las preocupaciones, necesidades, opiniones y preguntas de los alumnos-as puedan liderar los procesos de cambio.
- La preocupación que manifiestan dichos enfoques por aumentar la participación del alumnado se vincula con procesos de mejora que

---

<sup>8</sup> Como hemos reflejado en apartados anteriores, con este término hacemos referencia a dos de los tres enfoques estudiados: "La educación centrada en la persona" y el enfoque de "comunidad democrática".

persiguen el bien común y el impulso por crear condiciones de vida y trayectorias escolares de calidad para todos y todas. Dichos procesos de mejora no han de estar sometidos en ningún caso a resultados medibles en términos de productividad y rendimiento. Una escuela que mejora no necesariamente avanza puestos en un entorno hostil de competitividad, avalado por políticas de estándares educativos y otras formas de control gubernamental.

- Las actividades que tratan de incorporar la VA no pueden ocurrir en espacios impersonales, gestionados por los adultos, que reproducen el “status quo” de la organización tradicional de la escuela. Hemos de indagar si los espacios que creamos para tal fin se construyen sobre valores propios de entornos realmente democráticos, promueven nuevas formas de relación entre adultos-jóvenes y permiten el aprendizaje recíproco de todos sus miembros.
- El aumento de la participación del alumnado no debe, de ningún modo, dar más voz a aquéllos que ya contaban con alguna oportunidad de ser escuchados o eran reconocidos con autoridad para expresar sus necesidades y preocupaciones. Las iniciativas que tratan de aumentar la participación del alumnado ha de defender un compromiso firme por dar voz a todos y todas, sin excepciones. Por todo ello es necesario articular formas y medios de participación en las que todos sean bienvenidos, mediante la creación de lo que hemos denominado “espacios subalternos”, analizando las relaciones de poder, favoreciendo la apertura a formas de comunicación que se nutren de diversidad de lenguajes y soportes de expresión, promoviendo modelos dialógicos de comunicación, etc...
- Cualquier intento por dar voz al alumnado ha de entender que la educación es una tarea compleja basada en la responsabilidad compartida y el compromiso mutuo entre alumnado, docentes y

otros miembros de la comunidad. La mejora de la escuela no pasa por una serie de cambios liderados en exclusiva por los adultos. Incorporar la VA en esos procesos de mejora implica re-construir nuevas formas de relación y de liderazgo.

Como vemos, estas consideraciones finales recogen ideas claves (dar voz a todos - sin exclusiones-, aumentar la participación en los procesos de mejora, crear contextos en los que todos-as son aceptados y reconocidos) sobre el movimiento de la VA. Son ideas compartidas por otros ámbitos de trabajo y planteamientos pedagógicos que pueden enriquecer nuestra particular aproximación a dicho movimiento. Nos estamos refiriendo, concretamente, al desarrollo de la Escuela Inclusiva.

Trataremos de recoger en el segundo apartado del presente capítulo qué aspectos de la filosofía de la inclusión pueden enriquecer al movimiento de la VA, y qué otros comparten entre sí, para ampliar las bases teóricas de nuestra investigación.

## **2. Escuela Inclusiva y voz del alumnado.**

Lejos de pretender desarrollar de forma exhaustiva el enfoque educativo de la inclusión, a lo largo de este apartado, trataremos de ofrecer una breve mirada hacia la inclusión educativa con la finalidad última de dotar a nuestro trabajo de investigación de un marco teórico que recoja las aportaciones que, desde este ámbito, enriquecen la idea de incorporar la VA en los procesos de reforma y mejora de las escuelas. Por ello, anticipamos al lector que no encontrará aquí una exhaustiva revisión sobre los planteamientos que configuran el marco filosófico-ideológico de la inclusión, menos aún, sobre cualquier proceso de transformación que la escuela, como institución, haya experimentado en diferentes lugares y momentos para dar respuesta a la diversidad social (Parrilla,2003). Intentamos, únicamente, rescatar planteamientos nucleares de la inclusión educativa que enriquecen al movimiento de la VA, tratando de buscar respuestas para estos dos interrogantes: ¿Qué comparten el movimiento de la VA y la Inclusión Educativa? ¿En qué sentido podemos afirmar que ambos nos animan a la asunción de retos similares?

### **2.1. Educación inclusiva: la apuesta por el aumento de la participación.**

Resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo unánime y definitivo sobre la idea o el concepto de “inclusión educativa”, en cierto modo debido a que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en constante revisión y reformulación (Slee, 2001). Lo que sí podemos afirmar es que esta idea ha pasado a formar parte de cualquier discurso educativo que trate de ser “políticamente correcto” (Susinos y Rodríguez-Hoyos,2011), independientemente de que el uso y las acepciones del ideal de escuela

inclusiva que se esconden detrás de numerosas prácticas y políticas socioeducativas se comporten de manera leal con los planteamientos nucleares de este enfoque. Encontramos en este argumento razones de peso para explorar y reflejar en nuestro trabajo el concepto al que hacemos referencia.

Por otro lado, al igual que apuntábamos sobre el movimiento de VA, los planteamientos teóricos de la inclusión cuentan ya con algo más de dos décadas de historia. No se trata de un nuevo enfoque educativo, sino de un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual sobre los planteamientos integradores (Parrilla, 2002). El ideal de escuela inclusiva se ha construido a partir de la reflexión y la reformulación de otros enfoques educativos con mayor tradición. La inclusión, de algún modo, surge de la Educación Especial más crítica, principalmente en el ámbito anglosajón (Barton, 1998, 1999; Booth et al. 2000; Skrtic, 1996; Tomlinson, 1982, 1992). Curiosamente comparten –la VA y la inclusión educativa–, a grandes rasgos, lugar y fecha de nacimiento, aunque hayan sabido muy poco de lo acontecido en el seno de cada una de ellas, la una de la otra. Pasamos, a continuación, a indagar sobre qué conocemos por “inclusión educativa” y qué preocupaciones comparten ambos movimientos.

### *2.1.1. El concepto de “inclusión educativa”.*

Resultaría complicado tratar de aproximarnos al concepto de inclusión, sin hacer referencia a la vez al de exclusión. Ambos conceptos, parecen formar parte de un continuo (como dos caras de la misma moneda) en el que intervienen variables de muy distinta índole (condiciones sociales, familiares, de (dis)capacidad, económicas, etc...). Entendemos el fenómeno de la exclusión-inclusión como algo en proceso, en movimiento, en construcción y cambio. De este modo, son determinadas prácticas y políticas educativas las que pueden ir

situándonos en diferentes lugares de ese “continuo imaginario”, más o menos próximos a la exclusión. Cabe señalar también que, los procesos de exclusión (Castel, 2004) han estado y están presentes, de diversas maneras, en prácticas que van desde la separación total de determinadas personas/colectivos de la comunidad, hasta llegar a privar a las personas de derechos básicos y de su participación en la sociedad.

En cualquier caso, la complejidad que supone definir la “inclusión educativa” nos invita a recoger a continuación diferentes aportaciones, de procedencias también diversas, sobre este concepto:

*En primer lugar* y siguiendo las orientaciones de Susinos (2002) recurriremos al “Index of Inclusion<sup>9</sup>” (Booth et al., 2000) para rescatar una definición lo más completa posible de lo que supone la inclusión educativa. Así, podremos empezar a establecer conexiones con el movimiento de la VA. Esta definición sintetiza en nueve afirmaciones este modelo:

Características esenciales de la “Inclusión educativa”.
<p>I. La inclusión en la educación implica procesos de <i>incremento de la participación</i> de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales.</p> <p>II. La inclusión implica la <i>reestructuración de culturas, políticas y prácticas</i> en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad.</p> <p>III. La inclusión implica el <i>aprendizaje y la participación de todos</i> los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades o necesidades educativas especiales.</p>

<sup>9</sup> Publicación editada en el Reino Unido, elaborada por autores de reconocido prestigio en el ámbito de los proyectos inclusivos, con la finalidad de orientar a las escuelas hacia la construcción de comunidades auténticamente inclusivas.



- |   |
|---|
| <p>IV. La inclusión tiene que ver con la <i>mejora de la escuela</i> tanto para los profesores como para los alumnos.</p> <p>V. La preocupación por <i>superar barreras en el acceso y la participación</i> de alumnos particulares puede indicar que existen <i>lagunas</i> en los intentos de la escuela por responder a la diversidad de modo más general.</p> <p>VI. Todos los estudiantes tienen <i>derecho</i> a recibir educación en su localidad.</p> <p>VII. La <i>diversidad</i> no se ve como un problema que se debe superar, sino como un <i>recurso para apoyar el aprendizaje de todos</i>.</p> <p>VIII. La inclusión supone <i>fomentar las relaciones mutuamente alimentadas</i> entre escuela y comunidad.</p> <p>IX. La inclusión en educación es una <i>parte de la inclusión en la sociedad</i>.</p> |
|---|

Cuadro 4. La inclusión en educación (Booth et al.,2000; citado en Susinos, 2002:51)

Como podemos observar, de las nueve afirmaciones, tres (I/III/V) hacen referencia al aumento de la participación del alumnado en la vida de las escuelas. La idea de inclusión defendida en esta definición pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre (re)pensar las instituciones educativas desde el enfoque inclusivo y un necesario aumento de la participación del alumnado. Esta idea de participación (aprender juntos de forma colaborativa y compartir decisiones que afectan a la vida de cada uno) conecta, a su vez, con la necesidad de abrir la mirada a nuevos modos de relación y de organización de las escuelas (VII/II), prestando especial atención a la diversidad que caracteriza a los grupos humanos (III/VII) incluyendo aquel alumnado que pueda estar sometido a presiones excluyentes. En cualquier caso, los centros de interés de la inclusión educativa parecen no alejarse mucho, en lo que a esta definición respecta, de los del movimiento de la VA.

*En segundo lugar*, podemos apoyarnos en uno de los trabajos que podemos considerar como un auténtico referente dentro de este ámbito: “Desarrollo de escuelas inclusivas” (Ainscow, 2001). A lo largo de dicho trabajo el autor recoge ideas y reflexiones basadas en investigaciones y experiencias enmarcadas en el ámbito de la inclusión educativa, documentando iniciativas orientadas a desarrollar formas eficaces de apoyar a la institución escolar para atender y dar respuesta a todo el alumnado. Nos interesa destacar algunos de los planteamientos relevantes que el autor comparte en esta obra:

- Es necesario revisar y cuestionarse “las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños”.
- Existe otro modo posible de organizar las escuelas y las aulas para hacerlas más eficaces a la hora de fomentar la participación y el aprendizaje de todos los niños y jóvenes. Es necesario desafiar al “status quo” de las escuelas en relación con el pensamiento y la práctica sobre la organización y la pedagogía.
- Caminar hacia organizaciones más inclusivas está vinculado con la importancia de la colaboración humana. Invita a la reformulación de los modos de relacionarnos en la escuela.
- Las posibilidades de transformación de las escuelas residen en la mejora del conocimiento presente en cada lugar, no en la importación de ideas de otros lugares (Ainscow, 1998). El cambio se circunscribe, por tanto, a proyectos locales. De este modo los docentes pueden iniciar procesos reflexivos que les permitan recrear y reinventar métodos y materiales de enseñanza, teniendo en cuenta las realidades contextuales que pueden limitar/expandir la mejora del aprendizaje.
- Se presta especial atención a la necesidad de observar el proceso de escolarización y “escuchar con la máxima atención a las personas implicadas”. El alumnado, obviamente, forma parte de los “implicados” en el proceso educativo.

- Sugiere un enfoque de la inclusión entendido como “un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, además de la reducción de su exclusión de los mismos” (Booth y Ainscow, 1998).
- Denuncia el predominio de la visión deficitaria sobre la diversidad, que se manifiesta, en consecuencia, en respuestas educativas diferenciadas, justificando la necesidad de “tratar por separado” a algunos alumnos. Esta visión deficitaria de las diferencias no hace otra cosa más que alimentar la consideración de algunos alumnos como “ellos”, en vez de parte de “nosotros”. Se trata de una clara invitación a incorporar las voces “ocultas” o “tradicionalmente silenciadas” a los procesos de mejora de las escuelas.

En cualquier caso, sus propuestas quedan resumidas en seis afirmaciones (*Cuadro 5*), que no solo nos serán útiles para ilustrar el enfoque que defiende sino para facilitar nuestro análisis sobre las relaciones que podemos establecer entre la inclusión educativa y la VA.

*El proceso de crecimiento de las escuelas desde una orientación inclusiva  
(Ainscow, 2001)*

- Utilizar las prácticas y conocimientos usuales como puntos de partida para la mejora.
- Contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar.
- Examinar los obstáculos para la participación del alumnado.
- Utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje
- Desarrollar el lenguaje de la práctica.
- Crear las condiciones que animen a asumir ciertos riesgos.

*Cuadro 5. Implicaciones para la mejora de las escuelas desde el enfoque inclusivo.*

*En tercer lugar*, reconocemos en las aportaciones de Parrilla (2002), reflexiones que nos permiten redondear nuestra particular aproximación a la inclusión educativa:

- La característica esencial de las reformas inclusivas reside en una nueva acepción de la idea de participación. La comparativa que realiza la autora entre las definiciones de integración e inclusión (Booth y Potts,1985; Booth,1998) concluye precisamente con nuevos significados otorgados a dicho término. Se afirma que en los planteamientos de la “integración” la participación del alumnado se limita a su dimensión física y geográfica (compartir espacios). Sin embargo, “la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje de la escuela, etc.”(Parrilla,2002).
  
- Del mismo modo, la autora advierte de la existencia de dos dimensiones que matizan y otorgan al concepto de “inclusión” su sentido específico: se trata de un *proceso*, no de un estado, y está estrechamente *relacionada con la exclusión*. La exclusión social, así lo reconocen diversos autores (Tezanos, 2001; Castel,1992) es un fenómeno estructural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades (Parrilla y Susinos, 2008b). De esto se desprende que la inclusión educativa conlleva, por parte de las escuelas, un firme compromiso con el aumento de la participación del

alumnado y con la reducción de su exclusión del currículum y la comunidad.

*En cuarto lugar*, nuestro planteamiento inicial de la inclusión como marco ideológico en constante reformulación encuentra su apoyo en las aportaciones de otros autores que sugieren un análisis del término desde una amplia gama de discursos. Arnáiz (2004) defiende que “La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito”. Además, y rescatando los análisis de Dyson (2001) sobre la situación internacional de la inclusión, nos muestra cómo puede ser más acertado hablar de “inclusiones”. En definitiva, no podemos aproximarnos a este concepto sin asumir que la inclusión no está exenta de ser concebida desde diferentes perspectivas, por lo que la escuela y la política educativa ha de conocer los puntos fuertes y débiles de los diferentes tipos de inclusión que desea promover. Entre las diferentes formas de comprender la inclusión, se reconocen cuatro tipos diferentes de aproximarnos a este concepto:

- *La inclusión como colocación.* En este caso, la preocupación central reside en qué lugar son escolarizados los alumnos con necesidades educativas especiales. Las decisiones relacionadas con el emplazamiento del alumnado, de algún modo, restan importancia a la reflexión sobre las prácticas que se desarrollan en la escuela una vez lograda la escolarización de la población en contextos ordinarios. Evidentemente, esta acepción ha sido objeto de fuertes críticas en lugares donde la integración (entendida como el mero trasvase de la población que estaba escolarizada en circuitos paralelos a los centros ordinarios) cuenta con una dilatada trayectoria.

- *La inclusión como educación para todos.* La idea de inclusión se nutre de los principios recogidos en la “Declaración de los derechos Humanos” y “La declaración de los derechos de la infancia”, prestando especial atención a la promoción de la educación en aquellos lugares donde todavía el acceso a la escuela es un derecho parcial o totalmente insatisfecho. Precisamente estos ideales son los que contribuyen a que en “La Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994) se consolide la promoción de sistemas educativos con una orientación inclusiva.
- *La inclusión como participación.* La preocupación desde este tipo de inclusión avanza respecto a formas anteriores. No solo es importante conocer dónde se escolarizan los alumnos, especialmente aquellos que han sido tradicionalmente marginados o ignorados . Se trata de conocer en qué medida las escuelas promueven la participación de todos, sin excepciones, en la vida de las mismas: en el currículum, en la organización y en las relaciones que se establecen. Se reivindica así la “noción de pertenencia”, y la idea de la escuela como comunidad que acoge a la diversidad y permite que todos se sientan parte de la misma (Sapon-Shevin, 1999).
- *La inclusión social.* La inclusión no se limita en exclusiva al ámbito escolar. La inclusión en la escuela es parte de y promueve la inclusión en la sociedad. La inclusión educativa se pone al servicio del aumento de la auténtica participación activa en la vida en sociedad.

Del análisis de estas cuatro acepciones, nos resulta particularmente interesante reconocer en “la inclusión como participación” una de las formas más deseables y valiosas a la que dirigir los esfuerzos en los intentos de reforma o mejora de las escuelas. Es en esta acepción donde reconocemos argumentos nucleares presentes en las definiciones que previamente hemos destacado. Se desprende de esta forma de inclusión que “convertir las escuelas en escuelas inclusivas requiere, pues, dar

una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos” (Arnáiz,2004). De nuevo, la idea de participación cobra un sentido especial en el marco de la inclusión educativa.

Finalmente, Susinos (2005) define la inclusión como “un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. [...] todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar”.

De esta definición se desprenden tres tópicos que nos gustaría resaltar:

- La inclusión conlleva participación. Como ya han apuntado otros autores, no se limita a reconocer el derecho a la escolarización en centros ordinarios, sino que apuesta por la transformación de la organización de la escuela para lograr aumentar la participación.
- Se trata, en definitiva, de que los centros educativos identifiquen y eliminen las barreras para la participación<sup>10</sup>.
- La inclusión presta especial atención a grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión (esto incluye a los alumnos con

---

<sup>10</sup> “Las barreras para la participación son todos aquellos aspectos de la organización social (del centro) que “discapacitan”, que impiden el desarrollo personal, que niegan a algunas personas la posibilidad de obtener un provecho similar a los demás”, Susinos (2005).

necesidades especiales, pero no se limita únicamente a éstos). El movimiento de la inclusión comparte retos e intereses con otras iniciativas de mejora y cambio escolar relacionadas con la promoción de la participación en diferentes colectivos (mujeres, minorías étnicas o culturales) que tradicionalmente han experimentado procesos de exclusión.

Hasta el momento, la selección de definiciones y aproximaciones al concepto de inclusión que hemos ofrecido, nos han permitido conocer algo mejor diferentes aspectos: valores, principios y retos, que asume el enfoque de la inclusión educativa.

Si bien advertíamos de la complejidad que supone la tarea de definir de manera unívoca este concepto, no podemos finalizar esta sección sin reconocer que cualquiera de las definiciones ofrecidas responde a una elección consciente e intencionada por nuestra parte. Es necesario argumentar que cada una de las que hemos presentado tiene para nosotros valor por dos motivos: uno de ellos hace referencia a la autoridad académica, de sobra reconocida, de sus autores-as, y otro al conjunto de valores que de ellas se desprenden, valores por los que no solo nos sentimos atraídos sino que nutren los retos y compromisos que asumiremos a lo largo del trabajo de investigación.

### *2.1.2. Nexos de unión entre la Inclusión educativa y la VA*

Bajo este epígrafe tan solo pretendemos “ordenar” el conjunto de ideas que a lo largo de este apartado venimos destacando como definitorias de ambos movimientos (el de la inclusión y el de la VA). Ya advertíamos anteriormente que son varios los puntos de unión que encontramos entre las iniciativas que promueven dar voz al alumnado en la escuela y aquellas prácticas y planteamientos con una orientación inclusiva, ahora nos proponemos enfatizar los nexos de unión que existen entre ambos enfoques. Probablemente, en este intento, quedarán fuera muchas ideas y conceptos sobre los que ya hemos



reflexionado en profundidad y que son imprescindibles en cualquier intento de aproximarnos a estos enfoques por separado. Conscientes de este hecho, hemos agrupado en seis tópicos los aspectos que acercan ambas perspectivas (*Tabla 4*).

El primero de ellos hace referencia a la idea de *cambio y transformación* de la escuela, en tanto que para ambos enfoques la reestructuración de la organización escolar y la reformulación de las prácticas que se vienen desarrollando en la escuela es el primer paso para alcanzar comunidades educativas que acogen a todos, promoviendo la participación en la vida escolar.

El segundo tópico tiene que ver con nuevas formas de comprender la infancia y la diversidad. Lejos de visiones deficitarias, hasta ahora hegemónicas, ambos movimientos apuestan por construir alternativas realmente valiosas que reconocen en los niños y niñas sujetos de pleno derecho que no solo han de estar sino también participar en la escuela (Benjamin et al., 2003) evitando su marginación por motivos relacionados con su (dis)capacidad, sexo, edad, origen cultural, etc...

La concepción sobre los procesos y formas de aprendizaje constituye el tercer punto destacado. Cobra sentido para ambos enfoques la defensa de comunidades en las que todos aprenden con todos y de todos, independientemente del rol que asumen en la institución, lo cual implica un reconocimiento de la autoridad del “otro” en la construcción conjunta del conocimiento.

El cuarto nexo que encontramos tiene que ver con la relación entre la escuela y la sociedad, parece que lo que ocurre en las escuelas contribuye a la transformación de la sociedad hacia una más justa e igualitaria que acoge la diversidad y funciona de manera auténticamente democrática.

Así, el quinto punto de análisis nos muestra cómo para ambos movimientos resulta fundamental promover modos de relación en el

que todos pueden aprender de todos, reconocen la diversidad como factor de enriquecimiento, nutriéndose de los planteamientos democráticos.

Por último, tenemos que enfatizar, la finalidad compartida, a la que hemos aludido numerosas veces hasta el momento, de aumentar la participación del alumnado en la escuela para avanzar a favor del bien común y reducir los procesos de exclusión escolar y social. Resumimos, a continuación, los nexos que hemos destacado:


<b>Planteamientos comunes de la Inclusión Educativa y la VA</b>		
	<b>Inclusión</b>	<b>VA</b>
		
<i>Cambio/Transformación</i>	- Reestructuración de culturas, políticas y prácticas educativas.	- Construcción de comunidades educativas que promuevan el bien común.
<i>Visión de la infancia y del alumnado</i>	- Rechazo a la visión deficitaria sobre la diversidad.	- Construcción de alternativas a la visión deficitaria del alumnado como “sujetos en desarrollo”.
<i>Procesos de E/A</i>	- Preocupación por el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepciones.	- Aprendizaje recíproco, todos los miembros de la comunidad tienen algo que aportar a la escuela. Reconocer al otro.
<i>Relación escuela-sociedad</i>	- Inclusión educativa como parte de la inclusión social	- El fomento de la participación supone una oportunidad auténtica de aprender a convivir democráticamente, dentro y fuera de la escuela.
<i>Modos de relación</i>	- Reconocer y celebrar la diversidad como hecho que nos enriquece.	- Cualquier miembro de la escuela puede “enseñar a” y “aprender de” los otros.
<i>Finalidad de la institución escolar</i>	- Aumento de la participación de todo el alumnado, en especial de aquéllos que puedan ser objeto de presiones excluyentes.	- Aumentar la participación del alumnado en la vida escolar, en beneficio del bien común.

Tabla 4. Inclusión y VA

## **2.2. La preocupación del movimiento de la VA por la Inclusión Educativa.**

Los intentos por aumentar la participación desde los enfoques de orientación positiva de la VA nos remiten a la necesidad de crear espacios públicos en los que cualquier miembro de la escuela, independientemente de su edad, posición social, género o identidad cultural, se sienta capaz de sacar a la luz cuestiones de significativa importancia para sí mismo y la comunidad a la que pertenece (Fielding, 2004). Tal afirmación se convierte en un axioma indiscutible cuando reconocemos que en la institución escolar existen voces (alumnos-as) más privilegiadas que otras, a la hora de articular sus necesidades en el discurso dominante de la escuela (Silva, 2001; Rubin y Silva, 2003). Al aproximarnos al concepto de “voz” anunciábamos la posibilidad de cometer el error de considerar la “voz esencializada” del alumnado como eje central de las actividades que se enmarcan dentro del movimiento de VA, ignorando que existen diversidad de voces, entre las que hemos de rescatar aquéllas que sufren o han sufrido presiones excluyentes. Es el caso de individuos y colectivos tradicionalmente silenciados en el currículum (Torres, 1994), voces ocultas, ignoradas y desatendidas. Lo que sí podemos afirmar es que en la literatura especializada encontramos ejemplos de estudios e investigaciones que han tratado de profundizar sobre este asunto (Arnot, 2006; Cruddas, 2001; Davies, 2005; Robinson y Taylor, 2007), aunque continúan siendo minoritarios este tipo de estudios enmarcados en la VA, destinados a reflexionar sobre cómo se incorporan las voces de los alumnos y alumnas que son considerados dentro del contexto escolar como “diferentes”, en función de la categorización a la que son sometidos basándose en su pertenencia o no a distintos grupos (Benjamin et al., 2003).

### 2.2.1. Formas de inclusión/exclusión de la VA.

Michael Fielding (2011), además de apoyar la afirmación anterior, reconoce que a la vez que los estudios sobre VA aumentan, los estudios sobre la voz del alumnado con necesidades especiales siguen siendo escasos (Cefai y Cooper,2009). A esta primera preocupación añade la continua intranquilidad que se desprende de las formas en las que las voces de los alumnos con necesidades educativas especiales son escuchadas e interpretadas. Siguiendo sus aportaciones asistimos a tres modos diferentes de recoger las voces de estos jóvenes en el entorno escolar. Se trata de orientaciones que han de ser superadas para dar paso a aquéllas que en otro momento describimos como orientaciones positivas de la VA. En este punto de nuestro discurso, cuando ya hemos compartido la posición que adoptamos ante las iniciativas de VA de orientación positiva, como referentes y modelos a seguir, cobra especial relevancia detenernos en los procesos de inclusión/exclusión que se derivan de los intentos por dar voz al alumnado. Esta puede ser la mejor prueba de que la VA no da la espalda a los planteamientos inclusivos. Precisamente el autor del que rescatamos estas aportaciones es, como queda demostrado en nuestro trabajo, no solo uno de los impulsores del movimiento sino una figura de autoridad más que reconocida. A su juicio, la *marginalización*, la *condescendencia* y la *inclusión prudencial* son diferentes orientaciones que nutren los procesos de exclusión que tienen lugar en la escuela con determinados grupos e individuos.

La marginalización hace referencia a la ausencia total y absoluta de interés por recoger las voces del alumnado situado al margen del sistema (no solo aquéllos escolarizados en emplazamientos especiales, cuando existe un sistema educativo paralelo al ordinario, sino cualquier alumno que forma parte de grupos minoritarios sometido a prácticas educativas segregadoras). Se respeta el silencio y la ausencia de sus voces en la dinámica escolar, dicho de otro modo, al ignorar estas voces

se incrementan los procesos de exclusión que tienen lugar en la escuela.

Por su parte las propuestas más condescendientes incorporan las voces silenciadas al discurso y las perspectivas dominantes. Se trata de una falsa inclusión, en tanto que sus aportaciones no se ponen al servicio del proyecto inclusivo, en el que se apuesta por un aprendizaje recíproco y del que todos han de obtener resultados provechosos, en condiciones de equidad. Hablamos de un “reconocimiento transitorio”.

Finalmente la inclusión prudencial responde a una pseudo-inclusión (Parrilla, 2005), instalados en un discurso de lo políticamente correcto, del que se desprende una dudosa necesidad de reconocer y celebrar la diversidad. La finalidad de estas iniciativas parece ir más ligada a los intentos por minimizar los “daños” que estos alumnos puedan ocasionar (interferir en el rendimiento y la productividad de las escuelas), que a la necesidad de reconocerlos como agentes activos en los procesos de cambio y mejora. Realmente se ignoran sus puntos de vista como valiosos para, a través del modelo dialógico de comunicación, recoger sus aportaciones al mismo nivel que las del resto.

De algún modo, esta denuncia de mecanismos que favorecen los procesos de exclusión de determinados grupos en la escuela, y por extensión en la sociedad, nos permite establecer, una vez más, una sólida relación con los planteamientos del ideal inclusivo. De hecho, éste se ocupa y se preocupa de asegurar que los cambios en las políticas y prácticas educativas nos permitan pensar en la escolarización de toda la población en contextos ordinarios, asegurando además su participación, de pleno derecho, en todos los ámbitos de la esfera escolar; superando así los planteamientos de enfoques integradores.

### *2.2.2. Nuevos modelos de autoridad educativa: la colegialidad radical.*

De acuerdo con Susinos (2009) *“Las experiencias que tratan de dar voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente”*. No parece suficiente apostar por el aumento de la participación del alumnado, cuestión ampliamente desarrollada hasta el momento. Necesitamos acompañar a estos intentos, de nuevos modos de relación, especialmente entre alumnado y profesorado, un tanto diferentes a los que hemos conocido y asumido tradicionalmente en la institución escolar.

El camino hacia una escuela (y sociedad) más inclusiva y democrática atraviesa por cuestionarnos modos de relación y de poder, basados en la desigualdad, que parecen estar sólidamente instalados en la escuela. Necesitamos reflexionar y cuestionarnos aspectos clave sobre el rol docente, la autoridad basada en relaciones desiguales y opresoras, sobre las presiones externas e internas que se desprenden del avance las políticas neoliberales y el capitalismo global, y avanzar hacia modos de hacer escuela que reflejen la particular visión (inclusiva y democrática) que estamos defendiendo.

Estos nuevos de relación entre profesorado y alumnado, y el resto de la comunidad educativa han de caracterizarse por la promoción del aprendizaje recíproco, la posibilidad de reconocer en el otro a un ser valioso cuyas ideas y aportaciones se ponen a disposición de un proyecto común. Es a estos nuevos modos de comprender las relaciones de autoridad en la escuela a los que Fielding (1999) denomina *“colegialidad radical”*. Ésta se sustenta en tres ejes que merecen ser explorados:

a) *El poder del aprendizaje entre los docentes* (el énfasis en la equidad).

Más allá del “estar juntos”, los docentes han de poner su conocimiento, estrategias y experiencias docentes al servicio de los demás profesores. La forma en la que han de asumir estos nuevos retos trasciende la mera “colaboración”, que parece estar más vinculada a modos de relación instrumentalistas (trabajo con otros para obtener mejores resultados en el ejercicio docente, en un plano individualista, aprovechando, en propio beneficio, los puntos fuertes del resto ).

La colegialidad, sin embargo, se sustenta en el compromiso colectivo con el fin de alcanzar logros también colectivos. La práctica docente se entiende, desde esta forma de relaciones entre colegas como una actividad pública, al servicio de todos, superando las fronteras de escuelas y aulas particulares (Nixon et al.,1997).

Cuando los docentes realmente se creen capaces de aprender de otros y enseñar a otros sobre sus prácticas docentes, al servicio del bien común, se empiezan a superar las limitaciones que el proyecto neoliberal (y la promoción de políticas de estándares) impone a las escuelas. Solo así, a través de relaciones basadas en la colegialidad, nos situamos en la dirección adecuada hacia prácticas más inclusivas, impregnadas de principios como el de equidad.

b) *Nuevos roles: los alumnos como profesores y los profesores como alumnos.*

Sin duda este eje puede ser considerado como el más “atrevido” o “radical” de los tres. Se trata de una clara invitación a reflexionar sobre el rol que el alumnado ha desempeñado tradicionalmente en la institución escolar. No cabe duda, que la visión del alumnado como objeto sobre el que recaen las prácticas docentes ha dominado los modos de relación en la escuela.

El concepto de “colegialidad radical” se posiciona en una visión del hecho educativo como encuentro entre diferentes personas. El alumnado se convierte en agente activo en los procesos de transformación de la escuela y los modos de enseñanza-aprendizaje.

La tarea docente exige abrir la mirada hacia las aportaciones del alumnado, considerando que, de forma recíproca, unos pueden aprender de los otros y viceversa. Las prácticas que se implementan en los centros, nutriéndose de la colegialidad radical, se caracterizan por su naturaleza dialógica, enfatizando la necesidad de reconocer en los otros (docentes y/o alumnado) aportaciones valiosas. Por ello, resulta imprescindible otorgar a los alumnos una responsabilidad real y auténtica en los procesos de transformación, cuestionando lógicas relacionales basadas en la desigualdad.

En cualquier caso, los encuentros dialógicos, la co-responsabilidad, y el reconocimiento de los otros como seres valiosos con ideas y proyectos valiosos, demuestran un claro compromiso por celebrar la diversidad, reconocer la riqueza de la misma y por una aproximación real a comunidades más inclusivas.

*c) Repensar la educación como un proyecto democrático.*

Las formas de relación descritas hasta el momento suponen una auténtica transformación del escenario de la escuela, sin duda, comprometido con un funcionamiento auténticamente democrático. De esta forma, no solo iniciamos procesos de cambio en el propio entorno escolar, sino que al difuminar las fronteras de lo escolar, permitiremos que penetren en ella valores democráticos de la comunidad en la que se ubica. Del mismo modo, los cambios acontecidos en la escuela podrán empapar la cultura, en sentido más amplio, devolviendo a la sociedad una visión de los modos de relación por los que apostamos. La escuela que apuesta por aumentar la participación del alumnado, a tenor de las propuestas de la colegialidad radical, debe trabajar de manera interrelacionada con la comunidad, en sentido amplio, de la que forma parte.



En definitiva, cualquiera de los tres ejes sobre los que hemos tratado de dibujar la idea de “colegialidad radical” apelan no solo a la incorporación de las voces de los alumnos en los procesos de aprendizaje que acontecen en la escuela, sino a que se mantenga una actitud exploratoria y crítica sobre los tipos de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar y a su vez, entre éstos y su entorno más próximo. Parece que el modelo dialógico de participación, y el nuevo modelo de autoridad educativa que se propone desde el movimiento de la VA, se convierten en un apoyo sustancial para hacer efectivo el ideal de inclusión educativa: todos, sin excepciones formamos parte de la escuela, y todos, sin excepciones, participamos en ella a la vez que nos enriquecemos y la enriquecemos.

### **2.3. Algunas consideraciones finales.**

A lo largo de este apartado hemos intentado aproximarnos al concepto de inclusión educativa con la finalidad de buscar puntos de unión entre dicho enfoque educativo y el movimiento de la VA, reconociendo que son más los planteamientos que unen a ambos enfoques, que los que los alejan. Este hecho, nos permite avanzar en la construcción de un marco teórico que guíe nuestro trabajo de investigación, asumiendo que haber explorado los ideales de la inclusión educativa enriquecerá los procesos que queremos poner en marcha a la hora de diseñar, implementar y evaluar iniciativas que pretenden dar voz al alumnado en los proyectos de mejora que proponemos.

A modo de síntesis, rescatamos a continuación los aspectos que, desde nuestro particular punto de vista, resultan más enriquecedores:

- a) La incorporación de la VA a los procesos de cambio/transformación de las escuelas responde a una concepción de la actividad educativa de naturaleza pública, esto es, al servicio del bien común. El sentido y finalidad están claramente orientados al desarrollo de comunidades educativas inclusivas y auténticamente democráticas.
  
- b) Dar voz al alumnado conlleva modificar nuestras percepciones sobre el papel de los mismos en la escuela. Debemos superar visiones deficitarias que se manifiestan en una consideración de los mismos como meros sujetos pasivos sobre los que volcar nuestros conocimientos pedagógicos.
  
- c) Igualmente, el predominio de la visión deficitaria sobre las diferencias nos arrastra a la consideración de determinados alumnos-as como menos capaces o desautorizados, despreciando su identidad como agentes causales sobre sus propias vidas y trayectorias.
  
- d) Cualquier intento por dar voz al alumnado ha de asumir que son muchas y muy diversas las voces a las que la acústica de la escuela ha de hacer frente. En ningún caso, mejorar la escuela, incorporando la VA, puede considerar que escuchando una única voz, que recoge las preocupaciones e intereses de algunos alumnos, se asegure que estamos avanzando en la adopción de respuestas que beneficien a todos.
  
- e) La creación de comunidades auténticamente inclusivas pasa por diseñar y repensar los entornos educativos favoreciendo que cada uno de los miembros que forman parte de éstos se sienta acogido y reconocido en su seno (Gallego, 2005). No basta con acceder al espacio físico de la escuela, es necesario pasar a formar parte del

complejo entramado de relaciones y decisiones que acontecen diariamente en las escuelas.

- f) La escuela ha de garantizar espacios en los que sus miembros, particularmente el alumnado, pueda expresar sus necesidades, preocupaciones, intereses y proyectos, a sabiendas que van a ser escuchados con atención e incorporados al proyecto educativo que lleva a cabo. Dichos espacios han de regirse por valores como la confianza, la co-responsabilidad y el reconocimiento de las diferencias, animando la participación de todos, asegurando la diversidad de lenguajes y canales en la comunicación.
- g) Los intentos por mejorar la institución escolar partirán del reconocimiento de una importante deuda que ésta tiene con determinados colectivos que tradicionalmente han sido arrastrados a los márgenes del sistema, silenciados, ignorados y en el mejor de los casos incorporados al discurso dominante negándoles la posibilidad de contar con una identidad propia.
- h) El conocimiento de las barreras y ayudas en el acceso y la participación del alumnado en las escuelas nos permitirá orientar las propuestas de mejora enmarcadas en el movimiento de la VA, enmarcadas siempre en el esfuerzo por responder a la diversidad del alumnado.
- i) La apuesta por la colegialidad en las relaciones humanas, asumiendo que los docentes pueden aprender de los alumnos y no solo éstos de los docentes conlleva escuchar atentamente a todas las personas implicadas en los procesos educativos.

- j) La búsqueda de la inclusión educativa supone cuidar las relaciones que se dan en el escenario de la escuela y entre ésta y la comunidad en la que se ubica.
  
- k) La inclusión educativa y el aumento de la participación del alumnado es parte de, y contribuye, a la inclusión en la sociedad y al desarrollo de personas capaces de convivir democráticamente.

### **3. La mejora de la escuela incorporando la voz del alumnado.**

A lo largo de los apartados anteriores hemos tratado de construir un marco teórico que alimente y respalde los propósitos y las actividades que nos planteamos en nuestro proyecto de investigación. De esta forma nos reconocemos en los ideales que dos movimientos, de reconocido valor en el ámbito educativo, promulgan a favor de nuevos modos de pensar, hacer y sentir las escuelas. Hemos rescatado del movimiento de la VA y del enfoque de la inclusión educativa un dilatado cuerpo de conocimientos, valores, principios y afirmaciones que nos invitan a pensar en posibles mejoras que puedan implementarse bajo el paraguas de las “lecciones” aprendidas.

Sin embargo, necesitamos recurrir a otros ámbitos del terreno pedagógico para trasladar, o mejor dicho, compartir, el conocimiento adquirido con la realidad educativa de los centros.

Antes de adentrarnos en el cómo desarrollar nuestras pretensiones (cuestión que ocupará el capítulo destinado a las bases metodológicas de la investigación) consideramos fundamental reflexionar sobre la mejora de la escuela y la idea de cambio para orientar adecuadamente nuestra labor.

El conocimiento sobre los procesos de mejora y el cambio en las escuelas se advierte indispensable teniendo en cuenta que nuestro proyecto se sostiene, precisamente, en la apuesta por alumbrar la mejora en dos centros educativos reales, únicos e irrepetibles, que cuentan con una trayectoria, cultura e identidad que merecen el máximo respeto por nuestra parte.

Consideramos que la reflexión sobre los procesos de mejora y de cambio no solo nos facilitará la entrada al escenario de investigación y el trabajo en el mismo, sino que nos enriquecerá sobre aspectos

relacionados con la ética de la investigación que no podemos ni debemos subestimar.

Por todo ello, a lo largo de este apartado pretendemos dar respuesta a algunos de estos interrogantes: ¿qué entendemos por mejora? ¿qué mejora proponemos? ¿cómo iniciar los procesos de cambio? y ¿cómo podemos acompañar a los centros en sus esfuerzos por mejorar incorporando la voz del alumnado?

### **3.1. ¿Qué entendemos por mejora?**

Aunque nos encontramos ante un concepto ciertamente “resbaladizo” parece que una de las definiciones sobre mejora, ampliamente aceptadas, es la que surge del Proyecto Internacional de Mejora escolar de 14 países, (ISIP<sup>11</sup>):

*“Constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva”* (Van Velzen et al., 1985. Citado en Stoll y Fink, 1999:88).

Partiendo de esta definición, consideramos necesario seguir profundizando en este concepto para aclarar algunas cuestiones que nos pueden interesar en relación con los proyectos de mejora que emprendamos en este trabajo de investigación. Si bien queda claro que la mejora se vincula directamente con los procesos y condiciones de aprendizaje, parece oportuno ampliar esta definición con las aportaciones de Stoll y Fink (1999) sobre dicho concepto, asociada a procesos recurrentes y concurrentes que tienen lugar en la escuela:

---

<sup>11</sup> International School Improvement Project, inscrito en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI), de la OCDE.

Conceptualización de la mejora (Stoll y Fink, 1999:88)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumenta los resultados del alumno.</li><li>- Centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza.</li><li>- Construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia.</li><li>- Define su propia dirección.</li><li>- Valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas.</li><li>- Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.</li><li>- Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio</li><li>- Mantiene el ímpetu en periodos turbulentos.</li><li>- Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo</li></ul>

Cuadro 6. Conceptualización de la mejora.

Del análisis de estas dos definiciones podemos extraer algunas cuestiones que parecen inherentes a la idea de mejora:

- Se vincula a la eficacia de la escuela.
- Muestra interés por los resultados de aprendizaje de sus alumnos.
- Exige procesos sistemáticos y reclama a la escuela que, por sí misma, se ocupe de los cambios, como también nos ilustra Bolívar (1999) al afirmar que *“los cambios no pueden venir impuestos desde fuera, deben generarse desde dentro para provocar en última instancia un desarrollo del centro como organización”*.

Sin embargo, a la vez que analizamos estas definiciones, comienzan a surgirnos interrogantes fundamentales que pueden marcar y afectar a

la orientación que demos a nuestro trabajo, más aún cuando pretendemos dar sentido a nuestras prácticas de investigación al amparo de los valores y principios ampliamente desarrollados en los apartados anteriores. Nos hemos posicionado a favor de promover cambios en la escuela que la conviertan en una institución más inclusiva y democrática, incorporando en dicha tarea la voz del alumnado.

El dilema central que nos planteamos tiene que ver con el trasfondo de la eficacia que parece formar parte de la meta central en cualquier intento de mejora. Así, la mejora pretende cumplir las metas educativas de la manera más *efectiva* posible. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de eficacia? ¿En quién estamos pensando? ¿quién/es están implicados en los procesos de mejora? ¿al servicio de qué o quienes ponemos los procesos de mejora de la escuela? Intentaremos, a continuación, dar respuesta a estos interrogantes analizando la relación que existe entre mejora y eficacia.

### *3.1.1. Las escuelas eficaces y la mejora escolar.*

La investigación educativa sobre los factores que convierten a una escuela en una organización eficaz ha contado con dos tradiciones claramente diferenciadas entre sí. Se trata, por un lado, de la investigación y el movimiento de escuelas eficaces, y de la investigación sobre la mejora de la escuela, por otro. En cualquiera de los dos casos, parece que existe un acuerdo sobre una cuestión nuclear: lo que ocurre en las escuelas, el clima escolar y organizativo, etc... tiene un impacto relevante en la vida de los escolares, y dichos factores pueden ser estudiados, interpretados y modificados . Ambos paradigmas han demostrado que “las escuelas importan”.



### 3.1.1.1. Eficacia escolar.

Para Moreno (2004) el movimiento de las escuelas eficaces, apoyado en un enfoque cuantitativo de investigación, surge de un interés centrado en el *rendimiento de cuentas docente e institucional*; así la mejora de la calidad educativa va ligada a los resultados de la escuela, considerando que son los resultados académicos de los alumnos los que han de ser objeto de medida. Nos encontramos ante un panorama en el que las políticas neoliberales encuentran un terreno más que apropiado para asegurarse un cómodo avance en el terreno educativo. A ésta, se le unen otras críticas que este autor considera oportunas, y que explican la revisión de estos planteamientos, animando el surgimiento de líneas de investigación desde el enfoque de mejora de la escuela. Se trata de las siguientes:

- Los criterios que se desprenden de la mera evaluación basada en los resultados académicos del alumnado, y de la rendición de cuentas docente pueden resultar muy ambiguos y abiertos a diferentes interpretaciones; justificando fácilmente cualquier intento de cambio.
- Se desprende, de su manejo, una visión muy restrictiva de los efectos de la escuela, y más aún, del rendimiento del alumnado.
- Se orientan hacia el rendimiento de cuentas más que al desarrollo de estrategias de acción. Parece que interesa más la comparativa entre centros que los procesos por los que una escuela concreta aumenta/disminuye su eficacia.

Esta revisión del enfoque de investigación sobre escuelas eficaces, nos invita a rescatar una acepción del término “eficacia” que nos parece más ajustada a las preocupaciones iniciales de nuestro proyecto:

mejorar la escuela, orientando la mejora hacia el desarrollo de comunidades más inclusivas que incorporan a su vez la voz del alumnado en ese proceso. Estamos haciendo referencia a la particular visión de la eficacia (Stoll y Fink,1999:68) que sin duda compartimos en nuestro trabajo de investigación. Podemos definir una escuela como eficaz si:

- Promueve el progreso para *todos*<sup>12</sup> los alumnos más allá de lo que cabría esperar de los conocimientos que poseen y los factores ambientales.
- Garantiza que cada alumno alcance el máximo nivel posible.
- Aumenta todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno.
- Sigue mejorando año tras año.

#### 3.1.1.2. Mejora de la escuela.

La investigación sobre la mejora de la escuela se ha encargado de desarrollar estrategias que permitan a la escuela “crear las condiciones internas necesarias para que éstas se capaciten para ser más eficaces” (Moreno,2004). De algún modo la interpretación del concepto “resultado” se somete a una revisión, hacia perspectivas más amplias y enriquecedoras, haciendo referencia al desarrollo de los alumnos, al de los profesionales educativos y a la satisfacción de las necesidades de la comunidad social en las que está inserta la escuela. Este autor resume el movimiento de la mejora de las escuelas en los cuatro descriptores que citamos a continuación:

- La búsqueda del fortalecimiento de la capacidad organizativa de la escuela.

---

<sup>12</sup> Cursiva en el original.

- Concepción de la escuela como el centro del cambio educativo.
- Enfoque sistémico del cambio y la innovación en educación.
- La mejora de la escuela sólo es tal si está abiertamente dirigida a la consecución eficaz de los objetivos educativos de la escuela.

En cualquier caso podemos comprobar como las diferencias más significativas entre ambas orientaciones, la de las escuelas eficaces y la mejora de la escuela, residen en las bases epistemológicas que han fundamentado las investigaciones, además de otros aspectos que recogemos a continuación (tabla 5.) :

Características de los movimientos de la Eficacia y Mejora de la Escuela. (Martín Rodríguez, E., 2002: 74)		
	EFICACIA	MEJORA
PROPÓSITOS	Identificar y conocer las variables escolares asociadas y/o que determinan la eficacia de las escuelas.	Describir y comprender los procesos educativos para establecer estrategias de mejora de las escuelas.
MÉTODOS	Cuantitativos, experimentales	Investigación-acción; observación participante, estudios de caso.
BASES	Investigación experimental	Antropología. Historia.
RESPONSABLES DE LOS ESTUDIOS	Investigadores Expertos	Practicantes, profesores y demás actores educativos.
MODELO DE INNOVACIÓN	Tecnológico, de arriba - abajo	Cultural y político., de abajo-arriba
CONCEPCIÓN DE LA ESCUELA	Organización racional, instrumental	Organización compleja, idiosincrática.

*Tabla 5. Eficacia y mejora de la escuela.*

### 3.1.1.3. Hacia la mejora de la eficacia escolar

El movimiento de la mejora de la escuela, en las últimas décadas (a partir de los noventa) comienza a reformularse. Impregnado por los intentos en rescatar las aportaciones que la tradición de la eficacia escolar ha realizado sobre los indicadores (productos) que hacen a las escuelas más efectivas, pretende añadir la identificación de los elementos y procesos reconocidos como valiosos en su propio seno. Hablamos ahora de una perspectiva más amplia de trabajo denominada “mejora de la eficacia escolar”. Murillo (2001) define este ámbito “*como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan*”.

A la luz de este nuevo enfoque parece que podemos concluir con una serie de afirmaciones que nos pueden guiar en los procesos de mejora que iniciemos, considerando que:

- La mejora ha de dirigirse y ha de focalizar su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que los resultados de los alumnos son indicadores de en qué sentido hemos provocado cambios.
- En ningún caso, la obsesión por los resultados, y su posterior utilización como ítems de comparación en un clima hostil de competitividad, se configura como eje vertebrador de las mejoras.
- Los resultados de los alumnos nos pueden servir para reflexionar sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje que los facilitan/obstaculizan.

- No se trata de saber, simplemente, qué factores interfieren de manera positiva en los resultados para fotocopiar modelos docentes, estrategias didácticas, etc... y transportarlos a modo de productos empresariales. Se apuesta por conocer en profundidad la complejidad de procesos educativos que contribuyen a que las escuelas se conviertan en lugares en los que todos, sin excepción, aprenden y se desarrollan de manera global.
- Promover el desarrollo y la mejora del centro pasa por considerar a éste como unidad y motor de cambio, la mejora de la escuela surge de la misma, sin que ello suponga ignorar el mundo exterior.
- Las aportaciones del denominado “desarrollo local” (Arocena, 2001, Boisier,2005) nos invita a hablar y pensar en la idoneidad del desarrollo localmente situado de los proyectos de mejora de orientación inclusiva (Parrilla,2010). Así lo local se convierte en el centro y ámbito de gestión de lo global, planteándonos que el avance hacia la escuela inclusiva se puede abordar desde acciones localmente situadas.
- De acuerdo con Parrilla (2010:275) asumimos que el desarrollo local y la educación inclusiva, nos invitan por tanto a mantener una mirada global (inclusiva en sí misma), articulada en torno a nuevas alianzas no circunscritas únicamente a la escuela y gestadas en base a procesos participativos y colaborativos.

### **3.2. Entender, iniciar y apoyar el cambio.**

Fullan (1992) advierte de la relación existente entre la mejora de la escuela y el cambio: “*conseguir la mejora de la escuela [...] depende de la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica y del desarrollo de las estrategias correspondientes para producir reformas ventajosas*” (Citado en Stoll y Fink, 1999:89). De esta forma asumimos que aunque no todo cambio conlleva necesariamente una mejora, parece que cualquier mejora implica un proceso de cambio.

En nuestros proyectos y actividades de mejora, proponemos, evidentemente cambios. Cambios que se nutren de la defensa del aumento de la participación de todo el alumnado, de los ideales inclusivos y de la necesidad de repensar los modos de relación y la autoridad de determinados agentes educativos.

En momentos anteriores hemos argumentado la necesidad e idoneidad de ampliar la mirada sobre la infancia y el rol del alumnado, la posibilidad de mejorar la acústica de la escuela, cuidando las oportunidades para que cualquiera de sus miembros pueda realizar aportaciones al proyecto común, y todo ello, claro está, exige iniciar *procesos de cambio* respecto al orden de las cosas ya establecido, anclado generalmente en supuestos poco o nada compatibles con nuestros propósitos. En este panorama, como investigadores y acompañantes de tales procesos, resulta necesario entender la complejidad del cambio cuando pretendemos relacionarlo con la mejora de la escuela.

#### *3.2.1. Consideraciones respecto a los cambios.*

Los supuestos y reflexiones sobre el cambio (Fullan, 1991, Stoll y Fink 1999) que pueden resultarnos valiosos en nuestro trabajo de investigación, recogen aspectos clave a la hora de diseñar los proyectos de mejora que queremos implementar en los dos centros en los que

hemos situado nuestra investigación. Partiendo de las reflexiones de estos autores, consideramos relevantes las siguientes premisas:

- No existe una única versión de lo que el cambio debería ser. Cuestión que resulta obvia si asumimos el carácter local de la mejora, situadas en contextos idiosincráticos.
- El cambio puede aparecer antes en la práctica (acción) que en la opinión (reflexión). Los miembros de la comunidad educativa tienen que entender el cambio y construir sus propios significados, y esto, a menudo, ocurre a través de la práctica. Así, como veremos más adelante, cuando describamos las fases de nuestra investigación, la importancia otorgada a la construcción de significados compartidos sobre aspectos del cambio relacionados con el aumento de la participación del alumnado, será clave en todo el proceso. Pretendemos que los proyectos de mejora que se pongan en marcha se sustenten en una reflexión profunda por parte de los participantes en la investigación sobre sus prácticas y experiencias educativas. Además, trataremos de que todos, investigadores y participantes, indaguen y ensayen diferentes maneras en las que sus aportaciones pueden ser puestas en práctica. Los procesos basados en la acción-reflexión se nos presentan como auténticas oportunidades para apoyar los cambios.
- El cambio se configura como experiencia personal. Es necesario atender y reconocer los intereses individuales de los protagonistas implicados.
- Cada escuela aborda el cambio de manera distinta.
- En los procesos de cambio el conflicto, inevitable, se configura como oportunidad de aprendizaje, además de síntoma de que algo está siendo sometido a revisión.

- La asistencia y el apoyo en los procesos de cambio son necesarios.
- La combinación de los cambio desde “arriba-abajo y abajo-arriba” facilitan la adquisición de compromisos y la sostenibilidad de los mismos.
- Un cambio nunca se plantea de manera aislada, sino en interacción con un diferentes elementos de un sistema concreto, repercutiendo a su vez en otros aspectos que probablemente no se habían contemplado previamente.
- El cambio exige tiempo. Implica periodos de relativa actividad y otros de consolidación.
- Lo realista es considerar que en estos procesos aparezcan resistencias al cambio.
- No es posible diseñar procesos de cambio herméticos, predefinidos, lo interesante es abrir las puertas a un diseño emergente, desarrollando rectificaciones sobre el propio proceso de implementación de diseños abiertos. El desarrollo de los cambios es evolutivo. En nuestros proyectos de mejora, la flexibilidad (en el diseño y desarrollo de los mismos), será necesaria para favorecer un entorno de trabajo colaborativo con los participantes, de responsabilidad compartida.
- Las acciones locales, no deben ser entendidas como introducción de innovaciones aisladas, sino que debemos caminar y orientar nuestros esfuerzos desde perspectivas globales (en nuestro caso inclusivas y de aumento de la participación del alumnado) apostando por el desarrollo total de la escuela.



### 3.2.2. Fases del cambio.

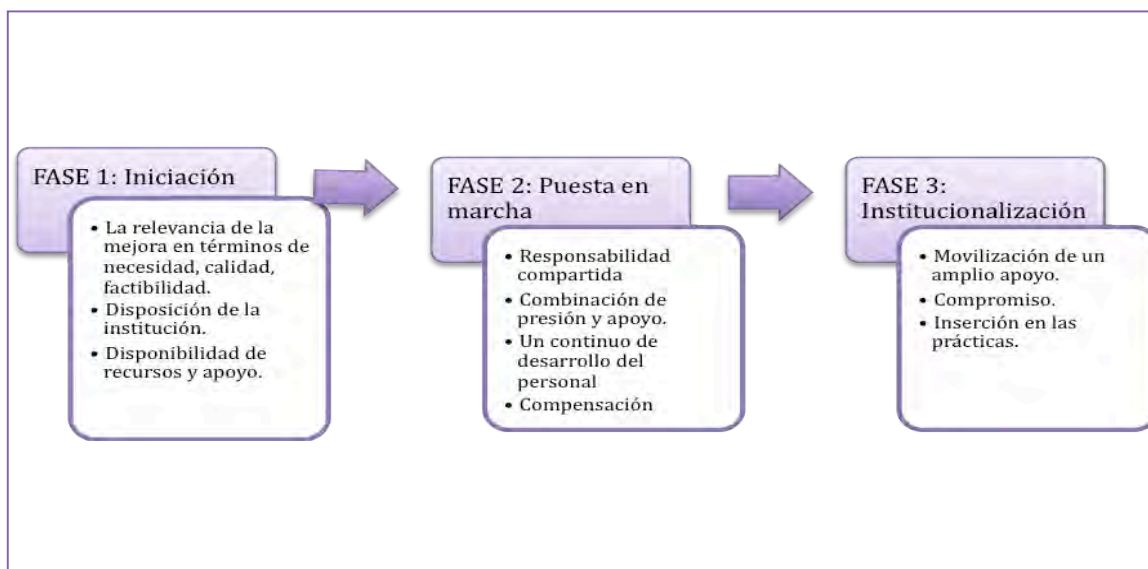
Basándonos en los trabajos de Fullan (1991) y Miles (1986) consideramos tres fases que comprenden el proceso de cambio: iniciación, puesta en marcha e institucionalización.

La primera de ellas hace referencia a la decisión que nos anima iniciar el cambio. Es el momento de plantearse en qué medida la mejora que perseguimos es relevante para los implicados, de qué recursos y tiempo disponemos, y en qué grado es percibida como una cuestión necesaria.

La segunda fase tiene que ver con los “primeros pasos” en la puesta en marcha de las reformas. Cabe ahora reflexionar sobre la compensación recibida desde el comienzo, en términos de un continuo de desarrollo personal y profesional, la percepción de control sobre el cambio, compartiendo responsabilidades y la confluencia de determinadas presiones y apoyos.

Por último, la fase de institucionalización nos remite a pensar en la “sostenibilidad” del cambio (Fullan, 2005; Hargreaves y Fink, 2006), cómo se incardinan y se mantienen en la práctica las innovaciones llevadas a cabo, momento en el que cobra importancia la existencia de un compromiso real en el centro además de procedimientos de apoyo y asesoramiento continuados.

Lejos de entender estas fases como departamentos estancos, cuestión que no encuentra su lugar en diseños emergentes y en la concepción evolutiva del cambio, a la que hacíamos referencia anteriormente, trataremos de representar gráficamente (*cuadro +*) cada una de las fases descritas:



*Cuadro 7. Fases del proceso de cambio*

### **3.3. Ética para una mejora democrática de la escuela**

No podemos dar por finalizada la aproximación al movimiento de mejora de la escuela sin aludir a una serie de aspectos éticos que enmarcan las iniciativas que propondremos, en otro momento, como impulsoras de una mejora democrática e inclusiva de la educación.

La finalidad de nuestro trabajo (mejorar la escuela, dando voz al alumnado, enriquecidos por los planteamientos de la inclusión educativa) determina la orientación y el carácter de la mejora que perseguimos. Pero, en ningún caso, esta finalidad permanece ajena a unos referentes éticos que traemos a colación con la intención de que sean incorporados a nuestro discurso. Estos referentes nos deben acompañar cuando tratemos de definir los contenidos, los procesos y el reparto de responsabilidades de nuestros planes y actividades de mejora.

Nuestra concepción de la mejora se apoya, por tanto, en diversas éticas (Escudero, 2006) – justicia, crítica, cuidado y profesionalidad- que este autor nos ilustra a partir de la revisión de interesantes aportaciones (Furman, 2004). Presentamos a continuación una síntesis de tales aportaciones:

- a) *La ética de la justicia.* Pensar en un mejora de la escuela, o de la educación de manera más global, pasa por asegurar que todos los estudiantes adquieran aprendizajes considerados esenciales para vivir sus vidas con dignidad. La defensa de la educación como un derecho universalmente reconocido no ha de limitarse a garantizar el acceso a los centros, sino a asegurar que la escolaridad obligatoria ofrece un currículum básico común a todos, haciendo efectiva la igualdad de oportunidades para cada individuo.
  
- b) *La ética del cuidado.* En los procesos de mejora hemos de garantizar que situamos a los protagonistas e implicados en el centro de las propias decisiones y las prácticas, promoviendo la responsabilidad en sus proyectos personales y comunitarios, respetando la singularidad de cada uno así como su diversidad.
  
- c) *La ética de la crítica.* En todo momento, nuestra mirada ha de dirigirse a reconocer y denunciar situaciones de injusticia y despersonalización de la educación. Hemos de prestar especial atención a aquéllas decisiones y prácticas que atenten contra la dignidad del alumnado y de cualquier miembro de la comunidad escolar.
  
- d) *La ética de la profesionalidad.* Tan importante como dotar a nuestro trabajo de un cuerpo sólido de conocimientos, destrezas y compromisos para mejorar la eficacia de la escuela, resulta asumir los aspectos éticos a los que hemos aludido. La profesionalidad, en palabras de Cortina (2005) (citado en Escudero,2006) es una virtud moral cívica indispensable, lo cual refuerza, sin duda, la actitud de credibilidad y confianza social

que hemos de infundir al proyecto. A estos aspectos se une la idea de asumir las responsabilidades de forma realmente compartida, promoviendo la creación de redes sociales e institucionales sólidas, buscando el apoyo de otros agentes implicados en la tarea de educar.

### **3.4. Consideraciones finales: La defensa de una mejora democrática.**

De la revisión que hemos realizado sobre el ámbito de la mejora escolar podemos extraer, sin duda, planteamientos que resultan fundamentales para este proyecto de investigación. De esta forma hemos clarificado algunos conceptos y corrientes sobre la mejora y el cambio que pueden condicionar, teniendo en cuenta las bases epistemológicas de los mismos, la orientación que adquieran nuestras propuestas.

En nuestro particular intento por aglutinar las aportaciones rescatadas de esta revisión, junto con el bagaje de conocimientos y valores que nos aporta el movimiento de la VA y la inclusión educativa, nos atrevemos a esbozar algunas de las características clave a las que ha de responder los proyectos de mejora que diseñemos:

- Los intentos por mejorar la escuela deben emprenderse a partir del reconocimiento del centro como unidad y motor del cambio, como organización que aprende (Bolívar, 2000). Cada contexto, particular e irrepetible, manifiesta unas necesidades a las que los procesos de cambio deberían atender y dar respuesta, sin ignorar la búsqueda del bien común y el progreso individual de todos sus miembros.
- La asunción de retos globales (dar voz al alumnado en la construcción de escuelas más inclusivas) puede y debe abordarse a través de acciones localmente situadas. En esta línea el

desarrollo local de la mejora se configura como un punto de partida sobre el que plantear el proyecto de investigación.

- La mejora focaliza su atención en los procesos de aprendizaje del alumnado, y por extensión, en las formas de relación que existen entre los miembros de la escuela. Los procesos de cambio han de promover la consolidación de un curriculum que ofrezca unos aprendizajes básicos, a la vez que comunes, esto es, para todos. También promueven la revisión de prácticas y modos de relación que acentúan las desigualdades y agravan los procesos de exclusión escolar y social.
- Si incorporamos en nuestras reflexiones las aportaciones recogidas del movimiento de la VA (Cook-Sather, 2002; Rudduck y Flutter, 2007) es necesario reconocer y denunciar, de forma crítica, el papel otorgado al alumnado en los intentos de mejora de la escuela. La ausencia de la consideración de sus puntos de vista sobre los procesos de aprendizaje y sobre los factores que intervienen en la calidad de la educación ha contribuido a desperdiciar un recurso potencialmente valioso en la reestructuración de las escuelas.
- La mejora de la escuela y la puesta en marcha de procesos de cambio no debe abordarse sin antes haber reconocido la complejidad del hecho educativo y la necesidad de conocer en profundidad los contextos *particulares* en los que tendrán lugar las innovaciones.
- Cualquier intento de mejora que ignore la existencia de una cultura y conocimientos previos que ya existen en cada escuela, y que no se preocupe por el compromiso y las responsabilidades

compartidas está abocado al fracaso, en tanto que no favorece que los protagonistas e implicados en dichos procesos hagan suyo el proyecto y lo sientan como tal.

- La búsqueda de la mejora escolar es una tarea compleja, siempre inacabada, en constante desarrollo, repleta de conflictos que han de ser entendidos como oportunidades reales de aprendizaje.
- En ningún caso la búsqueda de la mejora ha de marcarse unas metas predefinidas, basadas en el aumento de la productividad y el rendimiento de sus miembros, como resultados medibles que sitúan a una escuela en situación de ventaja o desventaja frente al resto.
- Los cambios que promovemos requieren procesos democráticos, de aumento de la participación, sobre todo de aquéllos cuyo derecho a participar se ha visto parcial o totalmente vetado. Han de alimentarse de principios tales como la diversidad, la equidad y la justicia social.
- La mejora de la escuela no debe realizarse al margen de la comunidad en la que ésta se ubica. El contexto de los centros puede ofrecernos recursos valiosos que incorporar en los procesos de cambio. La responsabilidad compartida, entre los miembros de la escuela, y entre ésta y su entorno se convierte en un aspecto clave.
- La dimensión ética de los procesos de cambio y mejora constituye otro aspecto clave que nos recuerda la necesidad y el compromiso por cuidar al otro, reconocerlo como agente causal de su propia vida y por la promoción de actuaciones que defienden los derechos de todos, además de la crítica y la denuncia de otras muchas que atentan contra ellos.

- La mejora escolar es cambiar la escuela para mejorar la vida de todos los alumnos, particularmente de aquellos cuyo proceso de escolarización puede y debe mejorar.

## **Capítulo 3.**

# **Marco metodológico de la investigación.**

A lo largo de este capítulo el lector podrá conocer en profundidad el diseño de investigación elaborado así como las fases de la propia investigación que son comunes a cada uno de los casos que configuran nuestra particular muestra. Del mismo modo trataremos de fundamentar, desde el punto de vista metodológico la orientación que asumimos como investigadores, situando el trabajo desarrollado en el marco de los procesos de investigación cualitativa, con predominio de técnicas propias de la investigación etnográfica. En definitiva, este capítulo pretende documentar el procedimiento de investigación que hemos desarrollado para dar respuesta a los planteamientos globales del proyecto: cómo mejorar la escuela reconociendo la voz del alumnado, aumentando su participación, desde el modelo teórico de la inclusión educativa.



## **1. La investigación cualitativa**

Durante mucho tiempo la investigación en ciencias sociales, y por supuesto en educación, se ha caracterizado por el predominio casi absoluto de métodos cuantitativos alimentados por las tendencias marcadas por el “positivismo”. Este movimiento, en palabras de Hammersley y Atkinson (2009:17), tuvo una considerable influencia sobre los científicos sociales, particularmente en la promoción del estatus de la investigación experimental, de encuestas y de formas cuantitativas de análisis asociadas a éstas. Asimismo, el conflicto entre métodos cuantitativos y cualitativos como modelos de investigación social, en ocasiones, parece seguir estando vigente en el momento actual. No pretendemos, a la hora de dotar de un marco metodológico a nuestro trabajo, rescatar dicho conflicto para encontrar ventajas e inconvenientes de cada método, ni mucho menos someter a revisión a cada uno de ellos. El interés principal de este capítulo reside en la necesidad de hacer explícita la posición que adoptamos como investigadores sociales para tratar de documentar y dar respuesta a los grandes interrogantes e inquietudes de nuestro trabajo. De este modo consideramos, y así pretendemos argumentarlo en los sucesivos apartados, que los métodos de investigación cualitativa constituyen un marco de referencia epistemológico, metodológico y técnico idóneo para los investigadores que quieran estudiar la vida humana (Goetz y LeCompte,1988).

Cuando nos planteamos acercarnos a una realidad concreta, en nuestro caso, la escuela como institución, la investigación cualitativa se configura como el modelo de investigación para nosotros preferente. Entre sus principales objetivos, los de la investigación cualitativa, se encuentra el de describir qué sucede en el lugar, cómo la gente

involucrada entiende sus propias acciones y la de los otros, y el contexto en el que la acción sucede.

La investigación cualitativa no se ajusta a los parámetros positivistas, más próximos a estrategias deductivas que tratan de formular hipótesis a partir de teorías que posteriormente han de ser demostradas y comprobadas mediante la investigación, una investigación que pasa por numerosos controles metodológicos con el fin de alcanzar la mayor “objetividad” posible. Sin embargo, “el desencanto de los ideales objetivistas” sobre el que nos alertan autores como Bonß y Hartmann (1985), (citado en Flick, 2007:17) pone en tela de juicio la idoneidad de los métodos cuantitativos en el campo de las ciencias sociales, cuestionando su capacidad para producir “verdades absolutas” que puedan ser adoptadas sin crítica. A esto se une el rápido cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales: la individualización de las maneras de vivir, la diversidad de medios, subculturas y estilos de vida (Habermas, 1996; Beck, 1992) que exigen a los investigadores sociales estudiar el conocimiento y la práctica como conocimiento y prácticas locales (Geertz, 1983). Sin duda esta afirmación nos hace plantearnos que, como investigadores, no podemos entender el mundo social ni a sus actores en términos de relaciones causales, menos aún intentar someterlo a leyes universales. Lo que este modelo de investigación nos aporta es más bien un conocimiento de fenómenos singulares y únicos que nos ayudan a comprender y mejorar la realidad educativa.

Bajo el paraguas de la investigación cualitativa encontramos diferentes orientaciones y enfoques de investigación que se diferencian en sus supuestos teóricos y en las perspectivas metodológicas que adoptan (etnográfica, fenomenológica, interpretativa, naturalista, etc...) pero a pesar de estas diferencias todas ellas pueden resumirse en los rasgos que se exponen a continuación (Flick, 2009; Guba y Lincoln, 1998), y que sin duda marcarán las directrices concretas que

seguiremos en nuestro particular diseño y desarrollo del proyecto de investigación que nos ocupa:

- a) *La conveniencia de los métodos y las teorías*: un criterio central en la investigación cualitativa es que los hallazgos se puedan fundamentar en material empírico y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto de estudio. Su finalidad no es examinar teorías formuladas con anterioridad sino descubrir lo nuevo, para ello es necesario diseñar métodos abiertos que consideren la complejidad del objeto de estudio. Esto nos lleva a pensar en un diseño emergente de investigación y en la selección de métodos que nos permitan profundizar en un objeto de investigación complejo, que en nuestro caso no es otro que la participación del alumnado en los procesos de mejora escolar.
- b) *Perspectivas de los participantes y su diversidad*: se estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes. La investigación cualitativa toma en consideración que la aproximación al campo/objeto de estudio pasa por reconocer la diversidad de perspectivas subjetivas y ambientes sociales. De aquí se desprende la necesidad de explorar los significados de diferentes protagonistas del escenario escolar sobre el aspecto nuclear de la investigación: la participación, evitando la simplificación que supondría asumir la visión de un grupo concreto, ignorando a otros grupos e individuos. Esta concepción múltiple de la realidad nos debería reportar el conocimiento suficiente para construir, con los participantes implicados, procesos de cambio y mejora que reviertan en la vida de todos/as.
- c) *Poder de reflexión del investigador y la investigación*. Las interacciones que surgen entre el investigador y los miembros del grupo social donde tiene lugar la tarea investigadora se

- consideran parte de la producción de conocimiento. Las reflexiones que realicemos sobre nuestras acciones y observaciones en el campo formarán parte de los datos que deben ser documentados. Así el investigador y el objeto de investigación están interrelacionados, confluyen e interaccionan mutuamente.
- d) *La variedad de enfoques y métodos.* La simultaneidad de los fenómenos e interacciones en el contexto educativo hace que sea imposible establecer relaciones de causa-efecto, por ello se estudian situaciones naturales (en un contexto espacio-temporal concreto) recurriendo a un proceso de toma de decisiones constante sobre los métodos, las teorías y paradigmas más apropiados que nos ayuden a reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente en las prácticas. La investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado.
- e) *Comprensión de los fenómenos y acontecimientos desde el interior.* Comprender significa captar las relaciones internas e indagar en la intencionalidad de las acciones. Por ello, en nuestra investigación, las decisiones relacionadas con las técnicas y métodos de investigación tratarán de responder a esta búsqueda de significados que los participantes atribuyen a las situaciones sociales, indagando en sus propias percepciones sobre los contextos en los que se desarrollan.
- f) *La reconstrucción de casos como punto de partida.* La investigación se orienta a analizar casos concretos para desarrollar un conocimiento ideográfico de la realidad educativa, que nos permita conocer e interpretar el contexto concreto en el que desarrollamos la investigación, en vez de establecer generalidades universales.
- g) *El texto como material empírico.* En la investigación cualitativa se producen textos que recogen la visión de los sujetos participantes con sus teorías subjetivas. Cómo se interpretan y se emplean dichos textos en la construcción de la realidad que realice el

investigador dependerá de la posición teórica del estudio y de los valores, creencias y actitudes implícitas en todo el proceso. De este modo, el marco teórico de nuestro trabajo nos permite diseñar y seleccionar una serie de conceptos (conceptos sensibilizadores) que nos ayuden a enfocar los contextos sociales, y que nos animen a profundizar más sobre unos aspectos concretos de la realidad que otros.

### **1.1. El diseño de la Investigación Cualitativa.**

Como hemos señalado anteriormente, desde el positivismo y la metodología cuantitativa de la investigación, investigar supone comprobar en qué medida se cumplen las teorías y las hipótesis que el investigador se plantea a partir de éstas, entendiendo que en ese proceso de comprobación resulta necesario recoger datos y evidencias, empleando métodos que aseguren la “neutralidad” y la “objetividad”, mediante un ejercicio de control físico y estadístico de variables para, finalmente, establecer un conjunto de leyes universales. Ese proceso de investigación puede disponerse claramente en una *secuencia lineal* de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos (Flick, 2009), de manera que cada paso se pueda tomar y tratar el uno después del otro y separadamente. Así el investigador cuantitativo formula hipótesis, las operacionaliza, selecciona una muestra, recoge datos, los interpreta y finalmente los valida.

Sin embargo, en la investigación cualitativa hay una estrecha relación entre cada uno de los pasos y momentos de investigación, es más, de acuerdo con Flick (2009) la investigación cualitativa presupone una manera diferente de comprender la investigación en general: implica una forma específica de comprender la relación entre el problema y el método. Frente al modelo lineal del proceso de

investigación que caracteriza a las investigaciones cuantitativas, *la circularidad del proceso en la investigación cualitativa* (Glasser y Strauss, 1967) es uno de los puntos fuertes, en tanto que nos obliga, como investigadores, a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás (Flick, 2009). Entendemos que dicha circularidad en los diseños de investigación cualitativa nos obliga a tomar decisiones de manera constante, no solo al comienzo de la investigación, sino en diferentes momentos que van más allá del diseño inicial, por ejemplo, en la entrada al campo y durante la recogida de datos. Surge así la idea de diseño emergente en nuestra investigación: las fases de nuestro trabajo tendrán una parte común que nos permita indagar y conocer en profundidad las dinámicas de participación en las aulas y centros educativos seleccionados, pero a la hora de pensar o imaginar (de forma conjunta con los participantes) nuevas formas de aumentar la voz del alumnado para la mejora de los centros, cada caso y realidad concreta nos conducirán a tomar decisiones que las puedan llegar a convertir en procesos diferenciados entre sí.

#### *1.1.1. Técnicas empleadas en la Investigación Cualitativa.*

La elección de unas técnicas u otras no es lo que convierte a una investigación en cualitativa. Entendemos que lo que convierte a un estudio en cualitativo tiene que ver más con aspectos ya señalados, entre los que cobra especial relevancia la relación que establecemos entre el problema de estudio y los métodos empleados, por esto, la diversidad de técnicas que podemos emplear en este tipo de investigación va a depender de la adecuación de las mismas a los objetivos y fines de nuestro estudio. En cualquier caso, la recogida de datos en una investigación cualitativa ha de apoyarse en técnicas y estrategias que posibiliten conocer los significados de contextos y situaciones específicas por un lado, y permitir a los participantes

expresar sus opiniones y percepciones acerca de lo que acontece, por otro. Colás (1998) propone una clasificación de las técnicas que nos permiten alcanzar los objetivos descritos estableciendo una diferenciación entre técnicas directas (observación participante, entrevistas cualitativas) y técnicas indirectas (revisión de documentos oficiales y personales). Dicha clasificación se enriquece con la diferenciación que Goetz y LeCompte (1988) realizan en torno a métodos interactivos (observación participante, entrevistas a informantes claves, historias profesionales...) y métodos no interactivos (observación no participante, recogida de documentos, diarios, etc...). En cualquier caso, y de acuerdo con Hammersley y Atkinson (2009), lo que se registra y el cómo lo hagamos depende en gran medida de los propósitos de nuestra investigación y de las condiciones en las que la llevemos a cabo. Sin ánimo de realizar en estos momentos un exhaustivo análisis de la variedad de técnicas que se emplean en las investigaciones cualitativas, trataremos a continuación de detenernos en aquéllas que hemos decidido emplear en nuestro trabajo para la recogida de datos.

#### **a) La observación participante.**

Observar permite al investigador descubrir cómo funciona o sucede algo realmente, para ello se integran las percepciones visuales además de las auditivas y otras basadas en el tacto y el olfato (Adler y Adler, 1998). Realmente, observar es una destreza de la vida cotidiana, que aplicada a la investigación cualitativa se sistematiza metodológicamente (Flick, 2009). La observación nos va a permitir registrar acontecimientos que suceden en el contexto que estudiemos para elaborar descripciones “incuestionables” (Stake, 1998), que nos permitan poder llevar a cabo, posteriormente, un análisis detallado de dichos contextos, interacciones y significados que quedarán plasmados

en el informe final de la investigación. En la observación se trabaja con “episodios” de relación única que nos ayuden, en definitiva, a obtener descripciones, también únicas, del caso. En el proceso de observar, en definitiva, buscamos “momentos” que nos revelen la complejidad del caso.

De acuerdo con Friedrichs (1973) (Citado en Flick, 2009: 149) los procedimientos de observación se pueden clasificar, en general, a lo largo de cinco dimensiones, que traemos aquí para ir perfilando las características del proceso de observación concreto que deseamos poner en marcha en nuestro trabajo:

<i>Dimensiones de la observación</i>	
Encubierta	Al descubierto
No participante	Participante
Sistemática	No sistemática
Situaciones naturales	Situaciones artificiales
De sí mismo	De otros

*Tabla 6. Dimensiones de la observación (adapt. de Flick, 2009).*

Hemos resaltado (*tabla 6*) aquéllas dimensiones que consideramos pertinentes para la puesta en marcha del proceso de observación que pretendemos iniciar. Así apostamos por una observación que se revela a los participantes, hacemos explícito nuestro particular interés por recoger lo que ocurre en los escenarios de los que son protagonistas (observación al descubierto). Intencionadamente queremos asumir un rol en el que como investigadores formemos parte activa del campo observado (participante), partimos de un diseño flexible y sensible a los procesos que acontecen en el campo, aunque acudamos con un mínimo esquema de observación (nuestra observación fluctúa entre momentos más sistemáticos, y otros no sistemáticos). Hemos descartado acudir al campo con listas de control o plantillas de observación para cuantificar



sucesos. Observaremos en situaciones naturales, rasgo definitorio de la investigación cualitativa, y aunque la mayoría de las veces observaremos a otras personas, no podemos ignorar la necesidad de prestar atención a la observación de carácter reflexivo, sobre nosotros mismos, en tanto que formaremos parte activa, en diversos momentos, del campo de estudio.

Entendemos, por tanto, que la *observación participante* forma parte de las técnicas más empleadas en la investigación cualitativa, y de acuerdo con Denzin (1989) se define como:

*“una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”*. (1989: 157-158).

Jorgensen (1989) enumera siete rasgos principales (*cuadro ,*) que caracterizan a la observación participante, en la que el observador se mete de lleno en el campo, y como es nuestro caso, convive e interactúa de forma notoria con los “nativos” sabiendo que de algún modo influimos en lo que se observa debido a nuestra participación. Así, debido a nuestro perfil en uno de los casos de estudio<sup>13</sup>, merece la pena subrayar que estos rasgos deben estar presentes a lo largo de todo el proceso puesto que el rol de investigador puede verse “eclipsado” en algunos momentos por el de actor cotidiano en el campo de estudio. Por ello, la necesidad de ser conscientes en cada momento de observación de nuestro particular interés por la búsqueda de significados, la interpretación y la comprensión de la

---

<sup>13</sup> Véase Capítulo 1: “Introducción y presentación de la investigación” (Apartado 1.2. *Dilemas y reflexiones sobre los que se construye la investigación.*)

realidad estudiada, junto a la continua redefinición de los que es “problemático”, se torna fundamental en nuestro trabajo.

Principales rasgos de la observación participante (Jorgensen, 1989)

- Un interés especial por el significado humano y la interacción vistos desde la perspectiva de los implicados.
- Localización en el aquí y ahora de las situaciones y entornos de la vida cotidiana como fundamento de la investigación y el método.
- Una forma de teoría y teorización que acentúa la interpretación y la comprensión de la existencia humana.
- Una lógica y proceso de indagación que es abierto, flexible, oportunista y requiere redefinición constante de los que es problemático, a partir de hechos recogidos en entornos concretos.
- Un enfoque y un diseño de estudio de caso cualitativo en profundidad.
- La representación de uno o varios roles participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los nativos en el campo.
- El uso de la observación directa junto con otros métodos de reunir información.

*Cuadro 8. Rasgos de la observación participante*

En cuanto a los sistemas de registro de las observaciones, como señala Wittrock (1989) (citado en Gallego, 2001) pueden ser diversos, este autor distingue cuatro sistemas o instrumentos: sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y de registro tecnológico. Siguiendo sus aportaciones presentamos algunas de sus principales características (*tabla 7*):

	<b>Sist. Catoriales</b>	<b>Sist. Descriptivos</b>	<b>Sist. Narrativos</b>	<b>Registro Tecnológico</b>
Carácter del sistema	Cerrado: se utilizan categorías prefijadas	Abierto: pueden tener categorías prefijadas	Abierto: sin categorías prefijadas	Abierto: sin categorías prefijadas
Rol del observador	Registro de conductas seleccionadas en formularios	Registro de conductas seleccionadas registradas mediante símbolos verbales y/o transcripciones	Registro de amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita con un lenguaje cotidiano	Registro no filtrado de las conductas y acontecimientos que ocurren frente a la cámara o micrófono.
Métodos de registro	Formularios y listas de confirmación	Sistemas de categorías estructuradas junto con registros permanentes (audio/video)	Notas de campo, diarios, registros anecdóticos	Grabaciones en audio, en video.
Objetivos del observador	Obtener datos normativos y generalizables a otras situaciones o contextos similares	Obtener descripciones de los fenómenos observados e identificar principios genéricos	Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados y comprender su desarrollo	Obtener un registro permanente del fenómeno observado.

Tabla 7. Sistemas de registro (Wittrock, 1989)

Para nuestro estudio hemos empleado las notas de campo, como sistema narrativo, y registros tecnológicos (audio e imagen fotográfica), por lo que nos centraremos en estos dos métodos de registro.

Los *sistemas narrativos* nos permiten recoger las interacciones, procesos y actividades del contexto observado. En la investigación cualitativa el uso de las notas de campo como registro es una de las estrategias básicas de recogida de datos para el investigador.

Wittrock (1989: 342) define este tipo de registro como “una forma de unidad natural o mejor dicho, un registro de la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas y demás”.

Las *notas de campo* se toman en el momento o inmediatamente después de realizar la observación, registrándose en ellas los acontecimientos y hechos observados, de tal forma que nos ofrezcan descripciones detalladas. Del mismo modo, pueden recoger interpretaciones del investigador, como señala Goetz y LeCompte (1988) “el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones, dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes”. En definitiva, asumimos que la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas (Taylor y Bogdan, 2006).

Por su parte, los *registros tecnológicos* nos ofrecen, como se recoge en la tabla anterior, la posibilidad de registrar un hecho o acontecimiento, tal y como sucedió en el tiempo de forma permanente, por lo que permite efectuar múltiples análisis. Es importante destacar que la “validez” de estos registros para la investigación depende de la calidad de los mecanismos utilizados (grabadora o cámara fotográfica, por ejemplo) y del foco y situación de éstos en el lugar de la observación. El uso de los registros tecnológicos es conveniente siempre y cuando no distorsione o coarte el desarrollo natural del contexto a observar. Es habitual emplearlo junto con otros sistemas de registro (narrativos).

#### **b) La entrevista cualitativa.**

De acuerdo con Hammersley y Atkinson (2009) una de las características de la investigación social es que los “objetos” que estudiamos en realidad son “sujetos” que por sí mismos producen

relatos de su mundo. Tal afirmación nos lleva a pensar que el conocimiento procedente de su experiencia sobre el mundo social puede ser descrito, sin necesidad de que éste sea sometido a un análisis que tenga como finalidad cuestionar su validez y veracidad. Todos somos observadores (participantes) de nuestro mundo, y es precisamente el conocimiento que se desprende de esa observación el que se convierte para nosotros, investigadores, en una fuente importante de información. A diferencia de la interpretación que el paradigma positivista nos ofrece, nuestro interés no se centra en sustituir por “ciencia” los relatos subjetivos de los sujetos que participan en la investigación, sino de reconocerlos como producto social que pueda ser explicado e interpretado.

Para lograr comprender con cierta profundidad las perspectivas de los otros y adquirir conocimientos sobre la vida social contamos con una herramienta propia dentro de la investigación cualitativa, esta es la *entrevista en profundidad*:

*“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 2006: 101)*

Así, este tipo de entrevistas, en oposición a aquéllas de carácter estructurado, se convierten en flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas ni estandarizadas, en definitiva abiertas. Siguen el modelo de “conversación entre iguales”, sin llegar a ser intercambios informales de preguntas y respuestas. De esta manera el rol del investigador no se limita a la mera recogida de datos mediante protocolos o formularios prefijados, sino que cuida y aprende

constantemente acerca de qué y cómo formular sus preguntas. Así, las entrevistas deben ser entendidas como un acontecimiento social en el que el entrevistador (y por este motivo también el entrevistado) es un observador participante (Hammersley y Atkinson, 2009).

Las entrevistas cualitativas en profundidad, como método cualitativo, comparten algunos aspectos comunes con la observación participante, de hecho, y al igual que el observador, el entrevistador necesita establecer una relación de cercanía con los informantes, y ha de formular al comienzo preguntas no directivas para aprender qué es lo importante antes de enfocar los intereses de su investigación, en ambos casos se desprende un interés por conocer los significados sociales desde la perspectiva de los participantes, adoptando procesos de indagación abiertos, flexibles y en constante redefinición de lo que se considera “problemático”.

Sin embargo, son algunos rasgos de la entrevista cualitativa en profundidad (Taylor y Bogdan, 2006) los que la diferencian de la observación participante y motivan su utilización en nuestra investigación como método adecuado y complementario a la observación:

- Las entrevistas en profundidad tienen lugar en escenarios y situaciones específicamente preparadas por el entrevistador, mientras que la observación se desarrolla en situaciones de campo “naturales”.
- El entrevistador obtiene de manera indirecta datos e informaciones que extrae de los relatos de los informantes, en vez de obtener una experiencia directa del mundo social.
- La entrevista nos proporciona el acceso a información que no podríamos recoger mediante la observación, más aún si entendemos que dicha observación no es posible en todos los casos, por ejemplo, a la hora de estudiar hechos acontecidos en el pasado o si queremos evitar forzar la entrada en escenarios y situaciones privadas.

Por todo ello, la entrevista en profundidad se nos presenta especialmente adecuada en situaciones como las siguientes:

- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. En nuestro caso, por ejemplo, cuando tratemos de recoger información sobre la trayectoria profesional de los participantes, o sobre opiniones y significados que forman parte de sus percepciones y atribuciones sobre los “conceptos sensibilizadores” que pretendemos indagar.
- El investigador tiene limitaciones temporales, que dificultan una exploración basada exclusivamente en la observación directa sobre algunos interrogantes de la investigación, y pueden ser recogidos de forma más concisa mediante la entrevista.
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva, conocer el mundo social a través de la mirada de los implicados.

En cualquier caso, entre las ventajas que presenta el uso de entrevistas cualitativas como técnica de recogida de datos, destacamos tres que según Colás (1998) las diferencia, por otro lado, de las entrevistas cuantitativas: (a) los entrevistados pueden expresar libremente sus percepciones, (b) el entrevistador nunca predetermina respuestas o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas (c) el propósito general de la entrevista es obtener información, captar y comprender la complejidad de sus percepciones y vivencias con relación al objeto de estudio.

Por otro lado, autores como Patton (1990) y Denzin (1984) distinguen tres modalidades o formas de entrevista que fluctúan entre aquellas altamente estructuradas y otras que son totalmente abiertas. Situándonos en ese continuo encontramos en un extremo las

modalidades de entrevista que previamente a su desarrollo establecen las preguntas y el orden en el que deben formularse (entrevistas estandarizadas presecuencializadas). De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) este tipo de entrevista es prácticamente un cuestionario, ya que su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. En el otro extremo se sitúan las entrevistas que no establecen a priori ningún tipo de pregunta, sino que éstas van surgiendo de forma natural en el transcurso de la entrevista (entrevista no estandarizada o no directivas). Para nuestra investigación hemos optado por una modalidad que podemos considerar intermedia (*entrevista semiestructurada o focalizada*), en las que previamente a su desarrollo se establecen unas directrices generales o temas que se quieren abordar. Este proceso facilita que los datos recogidos sean relevantes para la investigación, pero somos nosotros, como investigadores, quienes decidimos la secuencia de preguntas, profundizando en aquellos aspectos que consideremos más adecuados. En definitiva, realizar una entrevista en investigación educativa significa planificar y desarrollar todo un proceso que nos conduzca a la obtención de datos relevantes para la investigación, lo cual exige una serie de destrezas en el entrevistador, que podemos destacar a lo largo de tres momentos diferentes.

- (a) Antes de realizar la entrevista debemos crear una lista breve de preguntas orientadas sobre los temas que queremos abordar, evitando aquéllas que conducen a respuestas cerradas o simples, persiguiendo la descripción, la explicación o la narración de algún episodio o situación (Stake, 1998).
- (b) Durante el desarrollo de la entrevista nuestro papel fundamentalmente es el de escuchar, permitiendo que el entrevistado se pueda expresar con libertad, sin que esto implique renunciar a “guiar” los contenidos de la entrevista.
- (c) Finalizada la entrevista, en función del registro que hayamos empleado (grabación de audio/vídeo, notas de campo durante el desarrollo de la misma, etc...), seguiremos diferentes procesos de análisis. En cualquier caso siempre es aconsejable tomar algunas



notas que nos puedan ayudar a la transcripción o servir de base a la reconstrucción de la entrevista.

### **c) La revisión de documentos oficiales.**

Por documentos oficiales, entendemos, al igual que Colás (1998) los documentos que se generan dentro de una organización o grupo. Estos documentos informan sobre diversas cuestiones (organización, roles internos, ideología institucional, compromisos, etc...) Goetz y LeCompte (1988) llaman a esta actividad recogida de artefactos, entendiendo todo aquello que fabrican los participantes en la investigación (además de las conversaciones e interacciones) como por ejemplo las memorias de centro, actas de reuniones, trabajos del alumnado, etc...

Como técnica indirecta de recogida y análisis, la revisión de documentos, oficiales y personales, se presta a la consecución de las siguientes finalidades (Colás, 1998):

- Apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, como la observación participante o la entrevista.
- Validar y contrastar la información obtenida.
- Reconstruir acontecimientos.
- Generar hipótesis o nuevos objetivos en el proceso de investigación.

Además, la revisión de estos documentos, como apunta Stake (1998) sirve como sustituto de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son realizados por observadores más expertos que el investigador naturalmente.

En la investigación cualitativa resulta especialmente relevante el uso del “diario” solicitado a los participantes, por aportar la perspectiva y percepción del autor sobre lo que acontece. Se ha utilizado como material de investigación y como instrumento que el investigador emplea para reflexionar. La solicitud de redactar un diario anima a que se pongan en marcha procesos de reflexión, que conllevan sentimientos, emociones, creencias, dudas y expectativas, entre otros. Todo ello genera datos muy estimables para conocer la perspectiva de los participantes en una investigación.

### *1.1.2. El estudio de caso como estrategia de investigación cualitativa.*

Para Stake (1998) el estudio de caso cobra relevancia puesto que de él nos interesa tanto lo que tiene de único como lo que tiene de común, lo abordamos con la finalidad de aprender cómo funciona el contexto y las personas que forman parte de los escenarios estudiados, con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. Así el estudio de caso se convierte en un estudio específico de algo que es a su vez complejo, el caso como sistema integrado.

El empleo del estudio de caso como método de investigación cuenta con una larga y consolidada trayectoria en la investigación cualitativa, no solo como estrategia de investigación, sino como instrumento de formación del profesorado (Marcelo y Parrilla, 1991), ya que se convierte en una herramienta fundamental para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje. Así, y dado el interés que persigue nuestro trabajo de investigación, entendemos el estudio de caso como:

*“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998)*

En el estudio de caso, por lo tanto, se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos y la globalidad de las situaciones personales, es decir, intentaremos comprender cómo funciona, enfatizando el carácter activo e interactivo del caso.

Las características que definen y delimitan al estudio de caso frente a otras estrategias de investigación pueden ser agrupadas en dos apartados (Marcelo y Parrilla, 1991) que nos permiten distinguir entre aquéllas (a) referidas a la naturaleza del estudio de casos y otras (b) que califican sus decisiones metodológicas.

Siguiendo el esquema ofrecido por estos autores, la naturaleza del estudio de caso es *totalitaria*, se configura como una unidad de estudio con una identidad fenomenológica en las que las partes configuran el caso como tal. Ya apuntábamos anteriormente que tan importante es destacar lo particular como lo que tiene en común con casos similares, pero a su vez la *singularidad* y la *idiosincrasia* destaca el aspecto vivo y único del caso, evidencian la *realidad* del mismo.

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico las características que diferencian al estudio de caso de otros métodos de investigación, tienen que ver con la *participación democrática* de los investigadores y personas participantes, se establece un marco de trabajo en el que todos se sienten parte de algo común desde los distintos roles que pueden adquirir unos y otros. Este aspecto, referido al funcionamiento participativo, queda plasmado en la *negociación* que se establece entre investigador y participantes, por ejemplo en el acceso y uso de la información, las decisiones sobre la *confidencialidad* en el manejo de los datos, etc...

## 2. Proceso de investigación: diseño y desarrollo

Hacíamos alusión en apartados previos al carácter emergente del diseño de la investigación cualitativa y a la circularidad del proceso investigador, sin duda características que van a estar muy presentes a lo largo de cada una de las fases en las que hemos dividido la tarea investigadora. Estos aspectos van a facilitar y promover que la mente del investigador esté activa en cualquiera de los pasos que vamos a dar para buscar respuestas a los interrogantes nucleares que nos planteamos en nuestro trabajo: cómo mejorar la escuela reconociendo la autoridad del alumnado, a través del aumento de la participación de todos en la vida escolar.

Como señalan Guba y Lincoln (1982) el diseño de una investigación cualitativa se ha de ir elaborando a medida que avanza la investigación, lo cual no se torna incompatible con el trazado de un plan de trabajo inicial fruto de la reflexión del investigador. Pero es precisamente la flexibilidad en el desarrollo de la investigación la que nos va a permitir adecuarnos a las múltiples realidades y a los contextos específicos. En el transcurso de la investigación hemos tenido que ir resolviendo problemas de manera progresiva, manteniendo una relación constante y dinámica entre los objetivos de la investigación y la recopilación de los datos.

De este modo, y en consonancia con la lógica de la investigación cualitativa (más cercana a la comprensión que a la generalización), la **elección de los casos** que configuran nuestra muestra se ha desarrollado por medio de un muestreo intencional (Ávila, 2006) que ha estado guiado por lo que podemos aprender de cada uno de ellos, como realidades que forman parte de un todo social, pero, también, como realidades con un carácter único y específico. Así, una de las principales motivaciones para seleccionar los centros a los que pretendemos acceder tiene que ver con el interés expreso de la investigación por comprobar cómo las experiencias de mejora basadas en la VA tienen sentido en todos los niveles educativos porque no

dependen de la edad del alumnado (Susinos, 2010), podremos ensayar nuevos modos de resolver conjuntamente problemas que son identificados como tales por los jóvenes mejorando los sistemas de participación de los estudiantes. Tal preocupación se refleja en la selección, para nuestra investigación, de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria, focalizando la atención por un lado (Caso 1) en un aula de Educación Infantil, nivel de cinco años, y por otro (Caso 2) en una aula del tercer ciclo de Educación Primaria, sexto curso. Definitivamente los casos que configuran la muestra de nuestro trabajo ( tabla 8) serán los siguientes:

Centro <sup>14</sup>	Denominación en nuestra investigación	Etapas/ Nivel	Participantes	Periodo de trabajo de campo
CEIP Bajo Pas (Puente Arce, Cantabria)	Caso 1	E. Infantil/ Nivel 5 años	Tutora/Orientadora	Curso 2009/10
CEIP Juan de Herrera (Maliaño, Cantabria)	Caso 2	E. Primaria/ 6º curso	Tutora/ Orientador	Curso 2010/11

Tabla 8. Muestra de la investigación.

## 2.1. Fases de la investigación

Partiendo del interés nuclear de nuestra investigación por mejorar la participación del alumnado en el camino hacia una escuela más inclusiva, hemos avanzado en un diseño gradual de investigación que se enmarca en la investigación cualitativa, interpretativa. Dicho diseño se articula en un total de *cinco fases* que en cada caso hemos querido

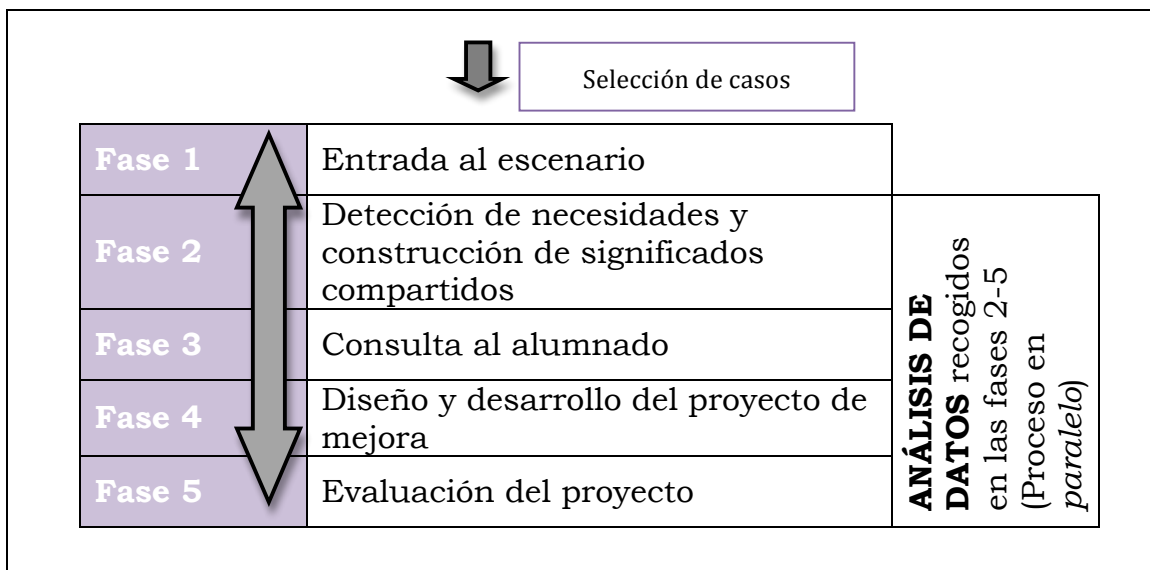
---

<sup>14</sup> La descripción del contexto de cada uno de los centros participantes se realiza en los correspondientes informes de caso. (Véase: "Capítulo 4: Resultados de la investigación")

adaptar a las características particulares de los centros/aulas participantes, a las necesidades y aportaciones de los maestros/as, orientadores/as y alumnado implicado, con los que establecemos relaciones de participación basadas en la colaboración. El proceso de análisis de datos fue paralelo al de recogida. Por otro lado, en nuestro trabajo, un aspecto que cobra especial relevancia es la consideración de las fases predefinidas de la investigación como punto de partida y eje vertebrador de las actuaciones del investigador, susceptibles de modificaciones *ad hoc* que nos permitan atender a la particularidad de cada uno de los contextos.

La investigación, en lo que respecta a consideraciones temporales, se ha desarrollado a lo largo de dos cursos escolares. En el caso 1, el aula de Educación Infantil, la entrada al centro y el trabajo de campo del investigador abarcó el periodo académico 2009/10. En el caso 2, con el grupo del tercer ciclo de Educación Primaria, la presencia del investigador se concentra a lo largo del año escolar 2010/11.

Para ambos casos las fases que configuran el diseño de la investigación y el proceso de análisis (cuadro 9) ha supuesto el uso de diversas estrategias de recogida de datos, procesos de análisis y participantes distintos. En definitiva, diferentes tareas que iremos concretando y describiendo en profundidad a lo largo del resto del presente capítulo.



Cuadro 9. Fases de la investigación.

### **2.1.1. Fase 1: Entrada al escenario.**

El término general de *campo* puede significar “una cierta institución, una subcultura, una familia, un grupo específico de portadores de biografía” (Schütze,1983; citado en Flick, 2009:68). Nosotros pretendemos acceder a la escuela, concretamente, a dos aulas de centros distintos, donde se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje y por extensión interacciones sociales únicas e irrepetibles. La puesta en marcha del proceso de investigación pasa por conseguir que esta fase, el acceso al escenario que vamos a estudiar, se desarrolle de acuerdo con unos parámetros concretos que consideramos esenciales, asumiendo, de acuerdo con Flick (2009) que negociar la entrada en una institución es menos un problema de proporcionar información que de establecer una relación. En dicha relación se debe desarrollar la confianza suficiente en los investigadores como personas, y en su petición, para que la institución – a pesar de las reservas que pueda plantear- se implique en la investigación.

En ambos centros el acceso al campo se inició de la mano del orientador/a, quien se va a convertir en el enlace con el equipo de investigación, transmitiendo en un primer momento nuestro interés por establecer una relación de trabajo con su centro. De algún modo, estos profesionales han asumido, en términos que ha descrito la investigación de orientación etnográfica, el rol de “porteros” (Hammersley y Atkinson, 2009). A partir de este contacto inicial nuestro interés se dirige al desarrollo de algunas tareas y la resolución de dilemas sobre los que merece la pena detenerse:

**a) Acceso a la institución y a los individuos o participantes.**

El acceso al campo es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación, que por supuesto es también una tarea crucial, puesto que investigar en las instituciones hace referencia también a aquéllos que han de autorizar o facilitar el acceso. En nuestro caso, este objetivo se resolverá mediante una primera visita formal a los centros, en la que nos reunimos con nuestros “porteros” y el equipo directivo de cada una de las escuelas. Se trata de una primera toma de contacto en la que se hacen explícitos la finalidad de la investigación y el modo de trabajo. Posteriormente, serán los centros participantes quienes informen al Servicio de Inspección para obtener autorización expresa y poder empezar a trabajar.

A lo largo de este proceso, resumido aquí como una cuestión más próxima al trámite burocrático que a un proceso constructivo de relación y negociación, tuvimos que hacer frente también a muchos otros aspectos. Todos ellos, aspectos clave vinculados con las dificultades propias de cualquier proceso de investigación cualitativa que busca un contacto directo, cercano e intenso. Wolff (2004) resume acertadamente, los problemas de la entrada en las instituciones:

- La investigación es siempre una intervención en un sistema social.
- Es un factor perturbador para el sistema que vamos a estudiar.
- Existe una opacidad mutua, entre el proyecto de investigación y el sistema social.
- Limitarnos a intercambiar información en la entrada al campo no nos asegura que se reduzca dicha opacidad.
- En lugar de una comprensión mutua en el momento de la entrada, resulta más beneficioso esforzarnos por llegar a un acuerdo como un proceso.
- La protección de datos es necesaria.
- El campo se manifiesta realmente cuando el proyecto de investigación entra en escena.



- El investigador ha de ser cauteloso y no hacer promesas sobre la funcionalidad de su investigación para el sistema social.

La reflexión sobre estos aspectos nos lleva a pensar que es posible minimizar estas dificultades desarrollando la confianza suficiente para forjar una alianza operativa en la que se haga posible la investigación. Sin duda nuestros “porteros” se convierten en figuras de apoyo y ayuda en el proceso de selección de informantes claves puesto que nos aportan información relevante sobre los casos de estudio, siendo el nexo de unión entre dos universos simbólicos, el de los maestros y el centro educativo y el de los investigadores (Monistrol, 2007). Una vez realizado el acceso a la institución, el problema al que se enfrenta el investigador sobre cómo llegar a las personas que dentro de él pueden participar en la investigación, quedará resuelto con la ayuda de nuestros porteros.

En cualquier caso, en este momento de acceso al campo se elabora y presenta un documento escrito (Anexo 1) en el que se recogen los acuerdos formales a los que se llega en la reunión inicial, relacionados con tres aspectos: la confidencialidad en el manejo de los datos que se van a obtener, la presencia del investigador en el centro, y la idea de proceso ( plan orientativo de trabajo) que se plasmará en diferentes momentos en los que el investigador acudirá a observar al aula, entrevistará a los participantes, etc...

### ***b) Definición de roles en la entrada al campo.***

La tarea de asignar o recibir roles en la investigación es crucial en tanto que, como afirma Flick (2009), la información a la que tenga acceso un investigador y de cuál quede excluido depende esencialmente del éxito en la asunción de un rol o puesto apropiado. Esta tarea debería verse como un proceso de negociación entre el investigador y los participantes, en el que entran en juego aspectos vinculados con la

extrañeza y familiaridad de las relaciones que se establecen con los participantes y el propio escenario de la investigación.

Como señalan Adler y Adler (1987:21) en el contexto de los grupos sociales se establecen dos conjuntos de realidades sobre sus actividades: “una presentada a los de fuera y otra reservada para los de dentro”, y sin embargo como investigadores “deseamos implicarnos en un mundo o subcultura diferente y primero comprender lo más posible, a partir de su propia acción, las ideas directrices”. Para hacer frente a esta cuestión podemos aludir a la metáfora (tabla 9) del investigador como “extraño profesional” (Agar, 1980. Citado en Flick, 2009:73) y comprender que nuestro rol puede fluctuar por diversas posiciones que irán desde asumir la perspectiva de alguien de fuera (extraño) hasta llegar a abandonar, gradualmente y gracias al transcurso de la observación participante, esa posición y comenzar a asumir la perspectiva de “alguien de dentro”, lo cual puede facilitar la comprensión del punto de vista de los participantes y el grupo social.

Roles en el campo			
<i>Extraño</i>	<i>Visitante</i>	<i>Iniciado</i>	<i>Alguien de dentro</i>
Actitud de dudar por principio de lo evidente socialmente	Aparece esporádicamente en el campo	Comienza a abandonar la actitud del extraño, mediante la observación participante.	Comprender el punto de vista del individuo desde la perspectiva de un participante.

Tabla 9. Descripción de Roles en el campo (Agar, 1980)

En nuestro caso la necesidad de situarnos en el continuo descrito se convierte en un aspecto relevante de la investigación, más aún cuando en uno de los centros, el rol que ejerce el autor de esta tesis en la investigación viene definido por la ocupación profesional del investigador como orientador del centro. De este modo, el acceso en el “caso 2” queda definido por la asunción de un doble perfil: orientador del centro e investigador. Dicho perfil facilitará, tal y como

argumentábamos en el primer capítulo de este trabajo, el acceso a ese mundo de significados reservado para los de dentro, y en otros nos exigirá tener presente la necesidad de mantener la perspectiva de observadores que pretenden buscar y recoger significados de lo que acontece en los escenarios observados.

***c) Establecer un equipo de trabajo.***

Finalmente, establecido el contacto inicial con los centros que participarán en el proyecto de investigación y superado el acceso al campo, es el momento de crear y consolidar el equipo de trabajo que podrá iniciar el proyecto de mejora en el centro. Como apuntábamos anteriormente, el acceso a los participantes se realiza de la mano de nuestros “porteros”, haciendo uso de lo que se ha denominado técnica de la bola de nieve (Polsky, 1969. Citado en Taylor y Bogdan, 2006), mediante la cual nuestros porteros nos presentan a aquéllos miembros de la institución que puedan estar interesados en implicarse en la investigación y el proyecto de mejora. Estos profesionales se incorporarán al equipo de investigación, creando así un equipo mixto de trabajo, evitando con ello el riesgo de que el discurso del investigador silencie el discurso, las necesidades y los puntos de vista de los actores del centro educativo (Susinos, 2010). En el caso 1, el equipo de investigación estará compuesto por la orientadora del centro, la tutora del aula de Educación Infantil y dos investigadores de la universidad. En el caso 2, lo forman la tutora del grupo del tercer ciclo, un investigador (que a su vez es el orientador del centro) y el apoyo puntual de una segunda investigadora que asume el rol de “visitante e iniciado” (Agar, 1980) puesto que aparece en algunos momentos para realizar observaciones en las que el investigador habitual adquiere un rol muy próximo a “alguien de dentro”. Por otro lado, resuelto el problema de la elección de participantes, que actúan como tutoras en las etapas de Infantil y Primaria, tendremos acceso a los grupos de alumnos/as ( un

grupo de cinco años y otro de sexto curso de Primaria) que más adelante se incorporarán a la puesta en marcha del proyecto de mejora.

De esta forma la primera fase de la investigación se puede sintetizar, para cada uno de los casos, del siguiente modo (tabla 10), donde podemos apreciar que la constitución de los equipos de trabajo es el aspecto que difiere en cada uno de los centros:

	<b>Tareas desarrolladas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Documentos generados</b>
<b>Caso 1</b> <b>(CEIP Bajo Pas)</b> Acceso octubre 2009	- Selección de “portero”: Orientador/a. - Presentación general de la investigación: Equipo directivo. - Autorización formal: notificación al Servicio de Inspección.	- Orientadora. - Tutora de aula de E.I. (Nivel 5 años). - 2 investigadores.	- Documento que recoge el plan orientativo de la investigación y los compromisos del investigador.
<b>Caso 2</b> <b>(CEIP Juan de Herrera)</b> Acceso septiembre 2010	- Constitución equipo de trabajo: elección de informantes clave.	- Tutora 6º Educación Primaria. - Investigador (a su vez, orientador del centro). - Investigadora (rol de visitante).	

Tabla 10. Fase 1: Entrada al escenario.

### **2.1.2. Fase 2: Detección de necesidades y construcción de significados compartidos.**

En esta fase pretendemos aproximarnos a la realidad educativa en la que se desarrollarán los proyectos de mejora, recogiendo las necesidades que los profesionales de los centros consideran relevantes e incidiendo en la importancia de vincularlos a lo que para nosotros son los “conceptos sensibilizadores” que forman parte del problema de estudio, en este caso el aumento y las dinámicas de participación de todo el alumnado como eje vertebrador de la mejora del centro/aula.

Más allá de esta tarea, nuestro interés particular, en esta fase, se centra en la búsqueda de significados compartidos con los participantes, esto es, favorecer el intercambio sobre los tópicos más relevantes que dan sentido a nuestro trabajo, logrando “sintonizar”, compartir significados comunes.

La forma en la que se concreta tal finalidad en los dos centros o casos se ve reconocida en el objetivo fundamental y compartido para ambos casos de esta fase, que no es otro que conocer en profundidad la dinámica de trabajo y de participación que se establecía en cada una de las aulas/grupos para, posteriormente, establecer un conjunto de tópicos, problemas o ideas que se podrían analizar y ser objeto de mejora en la investigación. Como veremos posteriormente, la definición de necesidades se realiza negociando los significados con los profesionales del centro educativo, mediante reuniones de trabajo en cierto modo informales, evitando así que la visión de los investigadores silencie o minimice la visión de los profesionales sobre su propia realidad.

De esta forma, hemos considerado que los investigadores podían trabajar como “*agentes de ayuda*” para que los profesionales de los centros educativos llegaran a definir sus propias necesidades educativas, vinculadas siempre al objetivo general del proyecto, que como ya hemos señalado es la mejora de la escuela aumentando la participación del alumnado.

La recogida de datos para llegar a definir conjuntamente estas necesidades se ha realizado mediante varias técnicas que son propias de los procesos etnográficos de investigación (Velasco et al., 2007; Velasco y Díaz de Rada, 2009), concretamente hemos utilizado la realización de entrevistas en profundidad (y su posterior análisis), varias observaciones de aula que también han sido analizadas con la ayuda de programas informáticos de análisis cualitativo de textos y la realización y análisis de varias fotografías. En algunas ocasiones, las

observaciones de aula y reuniones con los participantes fueron apoyadas por notas del observador (grabación de audio).

En cualquier caso nos interesa destacar en esta fase que el proceso de obtener datos en un escenario nos facilita la comprensión del modo en que las personas se relacionan entre sí y tratan a otros. Estos datos nos ayudarán, más adelante, en la redacción de los informes de caso, a entender cómo funciona la organización que se convierte en nuestro objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 2006:46).

#### *2.1.2.1. Recogida de datos en los centros.*

Como hemos apuntado anteriormente la recogida de datos en ambos centros se realizó, principalmente, mediante la aplicación de entrevistas en profundidad diseñadas por el equipo de investigación, y la observación participante en las aulas implicadas en el futuro proyecto de mejora.

##### **a) Realización de las entrevistas.**

Establecido el contacto con el centro y constituido el equipo de trabajo, tiene lugar la entrada al campo y con ella los primeros contactos informales con los participantes, en dichos encuentros se fijarán las citas para comenzar a recabar información con las tutoras (casos 1 y 2) y la orientadora (caso 1) , asegurando la disponibilidad horaria de los participantes y tratando de perturbar lo menos posible su organización cotidiana, todo ello con el fin de garantizar la existencia de tiempos y espacios que inviten al diálogo que pretendemos establecer en nuestras entrevistas. Estas entrevistas se realizaron, en ambos casos, en el mes de octubre del correspondiente año académico en el que se desarrolla el trabajo de campo.

La formulación de las preguntas se realizó atendiendo al carácter abierto y flexible de la entrevista semiestructurada, convirtiéndose más bien en una guía para el entrevistador, tratando de favorecer la posibilidad de que el entrevistado pueda expresar libremente sus

opiniones e impresiones; todo ello en coherencia con las características de la entrevista cualitativa en profundidad que describimos en apartados previos. Podemos añadir que en el proceso de creación de la entrevista participaron otros miembros del equipo de investigación de la Universidad, lo que sin duda anima a pensar en un guión definitivo fruto de la reflexión e indagación colaborativa desde diferentes ópticas.

En el guión que manejamos hemos agrupado las preguntas en varios bloques para facilitar el recuerdo de las mismas y para seguir un cierto orden en la conversación. Durante la entrevista se realizaron algunas preguntas sobre la trayectoria profesional del docente que estábamos entrevistando, opiniones sobre la participación en el centro y se le pidieron también descripciones (cuanto más detalladas mejor) de las dinámicas de participación en su aula. Era importante dejar claro que nos interesaban las opiniones del entrevistado/a, no buscábamos respuestas “políticamente correctas”.

Por otro lado, se exploraron los significados y las dinámicas de la participación, tanto desde el punto de vista de los protagonistas (alumnado), como desde el punto de vista de los lugares, espacios, tiempos y tareas por los que discurre la participación (aula, patio, espacios extraescolares, organización del centro, relaciones entre el alumnado...).

A continuación (tabla 11) presentamos, de forma organizada, los cinco bloques temáticos sobre los que indagamos, y las preguntas que se formularían en cada uno de ellos:

Bloque temático	Preguntas
1. Datos identificación del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro en el que trabaja, tipo de centro, nº líneas</li> <li>- ¿En qué ciclo/especialidad estás? ¿Desde cuándo? ¿Te gusta este ciclo/especialidad? ¿Por qué?</li> </ul>
2. Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto tiempo llevas en la enseñanza? ¿Por cuántos centros educativos has pasado?</li> <li>- ¿En qué materias has impartido clase? ¿Has sido tutor/a algún año? ¿Cómo valoras esta experiencia?</li> <li>- ¿Cómo resumirías tu trayectoria profesional hasta ahora? ¿Qué te parece lo más relevante?</li> <li>- ¿Cuáles son tus principales preocupaciones profesionales en el momento actual?</li> <li>¿Cómo definirías al alumnado que tienes estos últimos años? ¿Qué destacarías de ellos?</li> </ul>
3. Mejora y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuales son las principales virtudes o cualidades de este centro?</li> <li>- En general, si yo te preguntara en qué podría mejorar este centro... ¿qué me dirías? ¿Qué crees que me dirían otros compañeros/as?</li> <li>- Si en tu centro educativo se decidiera emprender un proyecto o alguna actividad de mejora del centro, ¿Qué se podría mejorar? ¿Por qué? ¿Cómo crees que podría hacerse?</li> <li>- En tu opinión, ¿cómo tiene lugar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las dinámicas/actividades del centro? Es decir, ¿cómo y cuándo se participa en este centro? (<i>Descripción</i>) ¿Cómo valoras esa participación?</li> </ul>
4. Participación y alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Crees que el alumnado siente que participa lo suficiente en la vida de su centro-aula? ¿Cómo has llegado a esta conclusión? ¿Crees que el alumnado se manifiesta en relación a este tema expresando sus deseos y opiniones? ¿De qué manera lo hace?</li> <li>- ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene la participación del alumnado en el centro y en el aula?</li> <li>- ¿Qué lugares o situaciones de tu centro podrías destacar como lugares en los que los alumnos participan libremente?</li> <li>- ¿En qué ámbitos crees que la participación del alumnado es más escasa y podría mejorar tanto en tu centro como en tu aula?</li> <li>- ¿Hay grupos o individuos que participan menos? ¿Por qué? (<i>concretar en chicos, chicas, grupos minoritarios, alumnos</i>)</li> </ul>



	<p><i>con dificultades de aprendizaje,..) ¿Qué se hace ante esta situación? Qué se podría hacer?</i></p> <p>- <i>¿Hay diferencias entre la participación de las chicas y de los chicos?</i></p> <p><u>Organización del centro</u></p> <p>- <i>¿Cómo se gestiona la convivencia en el centro? ¿Qué ocurre cuando se da un problema de convivencia? (Intentar poner un ejemplo real y así veremos los cauces de información y participación...)</i></p> <p>- <i>¿Cómo se relacionan y comunican el equipo directivo y el alumnado? ¿Hay un espacio creado para ello? (canales directos/indirectos, formales/informales,...) (Preguntar por experiencias o actividades específicas).</i></p> <p>- <i>¿Cómo funciona y qué utilidad tienen las elecciones de delegados/as? ¿Los delegados se reúnen para hablar del centro? ¿Cómo se comunican con el resto de sus compañeros?...</i></p> <p>- <i>¿Qué actividades extraescolares y complementarias tienen los alumnos (ej PIPO)? ¿Cómo participan en la organización y decisión de estas actividades extraescolares? ¿Cómo se distribuyen los alumnos? ¿Cómo se organizan los grupos? (precisar en función del sexo, edad, capacidad, intereses,...)</i></p> <p>- <i>¿Existen canales de comunicación/actividad/planes o proyectos para facilitar la comunicación entre alumnos de diferentes edades y cursos? ¿Cuáles? (Describir con detalle alguno: ¿Podrías explicarme cómo funciona alguno de ellos, por ejemplo...?).</i></p> <p>- <i>¿Me podrías describir con todo el detalle que puedas cómo son los tiempos de recreo de tu centro? (Indagar por la distribución del espacio, tiempo, agrupamiento de los alumnos, dinámicas de inclusión/exclusión, papel de los profesores,...).</i></p> <p>- <i>¿Cómo son los demás tiempos y espacios no académicos? (Entradas, salidas, comedor, autobús, etc)</i></p> <p>- <i>¿Qué actividades crees que predominan en el patio? ¿Por qué crees que sucede esto? Esas actividades y juegos, ¿por quién son propuestas? (Indagar si los profesores organizan alguna actividad en el recreo o lo hacen siempre los alumnos y, en ese caso, ¿qué alumnos?)</i></p> <p><u>Aula</u></p> <p>- <i>En general ¿cómo fomentan los profesores de este centro la participación de sus alumnos en el aula? ¿Y a ti qué te parece? (Si el entrevistador no lo cita, indagar específicamente sobre las tutorías).</i></p> <p><i>(Ahora vamos a intentar concretar este asunto en el propio entrevistado y en los procesos de E-A en los que participa)</i></p> <p>- <i>¿Cómo definirías a los alumnos y alumnas de tu clase de</i></p>
--	---

	<p>este año?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde crees <b>tú</b> que fomentas más la participación del alumnado? ¿Qué ámbitos te preocupan? ¿Qué mecanismos utilizas para fomentar la participación?</li> <li>- ¿Hay grupos o individuos que participan menos? Por qué? (<i>concretar en chicos, chicas, grupos minoritarios, alumnos con dificultades de aprendizaje,..</i>) ¿Qué se hace? Qué se podría hacer?</li> <li>- ¿Qué opinión crees que tienen tus alumnos sobre estas cuestiones? ¿Cómo lo han manifestado o cómo lo has percibido? (<i>¿Recuerdas alguna situación o ejemplo particular?</i>).</li> <li>- Describir un día tipo ¿Cómo trabajáis en clase? ¿Qué cosas deciden habitualmente los alumnos en el aula? ¿Qué cosas pueden elegir?</li> <li>-¿Cómo se sitúa el alumnado en clase? (<i>Indagar especialmente cuando el profesor haga referencia a una metodología variada en su clase</i>) ¿Cómo se eligen los espacios?</li> <li>- <b>Para EI</b> : ¿Existen rincones de trabajo? ¿Quién los decide? ¿Cómo se organiza el paso del alumnado por cada uno de ellos?</li> <li><b>Para EP</b>: ¿Se realizan agrupamientos? ¿Quién los decide? ¿Cómo se organizan?</li> <li>- ¿Quién decide qué temas se trabajan en clase? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Crees que tus alumnos participan? ¿Cómo? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cómo se deciden los sistemas de evaluación? ¿En qué momentos? ¿Juegan los alumnos algún papel?</li> <li>- ¿Cómo se deciden las normas del aula? (<i>ir al baño, modo de sentarse, cómo tomar la palabra, forma de organizar los materiales, cómo decorar el aula, ...</i>)</li> </ul>
<p><b>5. Despedida y cierre de la entrevista.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Conoces alguna experiencia de participación del alumnado que se esté dando en otro centro o que esté desarrollando algún compañero tuyo y que te haya interesado por algún motivo?</li> <li>- Finalmente, y para comenzar este proyecto conjunto contigo y con tu centro, ¿cuál es el siguiente paso que crees que deberíamos dar? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo?</li> <li>- Mis preguntas ya han terminado, ¿Te gustaría añadir algo más? ¿Alguna cuestión más que no hayamos tenido en cuenta y que quieras que comentemos para finalizar la entrevista?...</li> </ul>

Tabla 11. Guión de la entrevista organizada por bloques temáticos.

Cabe apuntar que este modelo de entrevista es común a ambos casos, para las tutoras participantes, pero no podemos obviar que la participación de la orientadora en el caso 1 (CEIP Bajo Pas) motiva la adaptación de la entrevista en algunos aspectos. Estamos haciendo referencia a la supresión de preguntas dirigidas a indagar sobre la realidad del aula y el grupo concreto de alumnos/as. En este caso, el énfasis se dirige a recoger las aportaciones y puntos de vista de la profesional de la orientación educativa desde una visión de centro, con carácter más global, puesto que el trabajo psicopedagógico que desarrolla se vincula, principalmente, con el centro en su totalidad, y los planes y programas que dinamiza desde el servicio de orientación. Como recogemos en otros trabajos (Haya, Calvo y Susinos, 2010:505) la colaboración de estos profesionales en esta fase de la investigación ha sido crucial dado que nos facilitan el acceso a una visión más general y amplia de las dinámicas de participación de los centros, enriqueciendo la visión particular del aula que nos ofrecen las tutoras, con independencia de que el proyecto de mejora resultante se circunscriba al aula o al centro en su conjunto. Su papel queda definido como el de “informante clave” o “informante cualificado”.

Finalmente es necesario apuntar que las entrevistas, tres en total, dos de ellas en el caso 1 y otra en el caso 2, fueron registradas mediante la grabación en audio, para su posterior transcripción y análisis en los términos que más adelante señalaremos.

#### **b) Observaciones.**

Posteriormente, y finalizadas las entrevistas, se realizaron observaciones de aula. En el caso 1 se registran un total de tres observaciones y en el caso 2 se registran cuatro observaciones. Dichas observaciones fueron realizadas por los dos miembros del equipo de la universidad, de manera alternativa, con la finalidad de poder recoger

entre otros aspectos los sucesos de participación acontecidos en el desarrollo de las diferentes tareas/actividades, las normas y rutinas que rigen la vida cotidiana del grupo, así como las distintas opciones de agrupamientos, disposición del alumnado, materiales empleados, etc.

En el caso 1 (CEIP Bajo Pas) podemos destacar que en todas las observaciones los investigadores adoptaron un papel más activo, puesto que al comienzo de la sesión se encargan de la lectura de un cuento, a petición de la propia la tutora. Dos de las sesiones registradas en horario de mañana estuvieron desarrolladas por la tutora y la de la tarde se desarrolló con dos profesionales en el aula, la tutora y la maestra de apoyo al ciclo. En todo caso, las tres sesiones presentaron una estructura académica similar que consistió en lectura del cuento, asamblea, trabajo individual de fichas y trabajo por rincones.

En el caso 2 (CEIP Juan de Herrera) las observaciones fueron realizadas en diferentes momentos y modalidades organizativas, así se registra una sesión con el grupo completo de alumnos/as y otras tres en las que el grupo se encuentra desdoblado, con la mitad de integrantes. Del mismo modo, dos de ellas fueron realizadas por el investigador y otras dos por una investigadora visitante, atendiendo a los criterios de definición de roles a los que hacemos referencia anteriormente, buscando la complementariedad que ofrece el desempeño de roles “desde dentro” y “extraño-visitante” (Agar, 1980).

El registro de todas las observaciones tuvo lugar mediante la elaboración de un **diario**, redactado inmediatamente después de las observaciones, a partir de las notas de campo. La información y los datos de los diarios fueron sistematizados y analizados, al igual que las transcripciones de las entrevistas, mediante procedimientos cualitativos de análisis de textos. En cualquier caso, el diario como instrumento, se utilizó para focalizar nuestra mirada en las dinámicas de participación de cada caso, entendiendo que cada centro es una entidad educativa única pero también, una realidad social. Todo ello apunta a que debemos tener en cuenta lo propio de cada caso pero también,

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre planes locales de mejora.

---

aquello que se comparte con otros casos, es decir, entre los centros educativos participantes.

A modo de síntesis, presentamos (tablas 12 y 13) el registro de observaciones realizadas:

CASO 1 (CEIP BAJO PAS)	C1Obs 1. Fase 2	C1Obs 2. Fase 2	C1Obs 3. Fase 2
Fecha observación	24-11-2009	02-12-2009	11-12-2009
Duración	1h y 40min	1h y 40 min	1h y 15 min
Características de la sesión observada	Grupo completo Horario de mañana. Sesión de Plástica. Tutora, a cargo de la sesión.	Grupo completo Sesión de mañana Tutora	Grupo Completo Sesión de tarde Tutora y maestra apoyo al ciclo.

*Tabla 12. Temporalización de las observaciones en la fase 2 (Caso 1)*

CASO 2 (CEIP JUAN DE HERRERA)	C2Obs1. Fase 2	C2Obs2. Fase 2	C2Obs 3. Fase 2	C2Obs 4. Fase 2
Fecha observación	04-11-2010	10-11-2010	25-11-2010	25-11-2010
Duración	1h.	1h.	50 min.	45 min.
Características de la sesión observada.	Desdoble 1 (mitad grupo) Tutora	Grupo Completo. Tutora	Desdoble 1 (mitad grupo) Tutora	Desdoble 2 (mitad 2 grupo) Tutora

*Tabla 13. Temporalización de las observaciones en la fase 2 (Caso 2)*

Finalmente, realizamos varias fotografías del aula. Las fotografías nos permiten ver la organización del aula y nos aportan información complementaria que puede ampliar, profundizar o matizar los datos recogidos con el resto de las técnicas utilizadas. En el aula de Educación Infantil se tomaron fotografías del panel informativo utilizado en el aula (con la distribución del alumnado en grupos, organización del trabajo/juego, lista de “responsables de aula”), los rincones del aula, la pizarra, los pictogramas, etc... En el aula de Ed. Primaria imágenes sobre la disposición física del mobiliario, tabloneros informativos, paneles y materiales.

### **c) Recogida de documentos oficiales de centro.**

Paralelamente a la puesta en marcha de las observaciones y la realización de entrevistas, las relaciones del equipo de trabajo se van consolidando, no solo por la mera presencia física de los investigadores en los centros, sino por el contacto cada vez más directo e intenso con los profesionales. Esta cuestión nos anima a solicitar formalmente documentos institucionales (Proyecto Educativo del Centro) para conocer con cierta profundidad aspectos que se recogen en los mismos, y en mayor medida, para enriquecer y ampliar los datos que vamos descubriendo de la mano de nuestros porteros e informantes clave. En ningún caso el análisis de los documentos solicitados se considera necesario para validar o no las descripciones y valoraciones que recogemos en las entrevistas.

#### *2.1.2.2. La construcción de significados: el diálogo con los profesionales.*

El conjunto de datos que han sido recogidos y analizados por los investigadores durante la fase anterior animaron la conversación con los profesionales del centro en relación a la organización y el desarrollo de las clases. Tal y como señalan Rudduck y Flutter (2007: 132) el “dominio de un problema de investigación requiere que veamos los

acontecimientos e interacciones ordinarios con nuevos ojos, porque los aspectos significativos quedan oscurecidos por la familiaridad del contexto cotidiano”. Este es un momento especialmente importante de la investigación dada la importancia de mantener un equilibrio entre la visión de los investigadores y la de los prácticos, de manera que no se anulen ninguna de las dos visiones (Díaz de Rada, 2003). La riqueza de negociar y compartir significados sobre las prácticas pedagógicas que acontecen en el aula reside en que es el primer punto de partida para crear un proyecto de mejora en el que todos los participantes se sientan vinculados y reconocidos, interpelados, en definitiva, a trabajar en algo conjunto.

El primer paso a realizar en este punto de la investigación es que los propios investigadores, con la colaboración de los participantes de los centros, a la luz de los datos recogidos, hayan podido analizar las estructuras de participación del aula y/o del centro, elaborando un documento de trabajo (*Anexos 2 y 3*) que recoja las ideas más importantes, sistematizando así los principales y primeros resultados de la detección de necesidades.

El encuentro para la devolución de estos datos se ha construido en torno a dos cuestiones fundamentales: a) Las observaciones son un mero instrumento de reflexión que ofrece una visión puntual y quizá no exhaustiva de la complejidad de los procesos educativos y b) Hemos de tratar de recoger “la voz del alumnado” para construir el proyecto/actividad de mejora, entendiendo que éste nos lanza cantidad de mensajes (y no de manera explícita, en muchas ocasiones) a lo largo de sus vivencias en el aula.

En nuestro caso, el análisis de los datos nos ha permitido ofrecer a los profesionales del centro una serie de tópicos sobre los que comenzar a discutir, lo que ha quedado reflejado en el documento que denominamos “Retratos de participación” que resume las ideas clave a

partir de las cuales se ha organizado el encuentro con los profesionales de los centros.

La devolución de la información y la negociación de los significados con las profesionales de ambos centros nos ha permitido conocer más en profundidad las razones educativas que sustentan la organización de la clase y también, los cauces que utilizan las tutoras para escuchar y recoger las opiniones del alumnado en relación al desarrollo de la actividad educativa.

El segundo paso tiene que ver con la planificación de la siguiente fase de nuestra investigación. Así, y una vez analizadas conjuntamente las dinámicas de aula registradas, el equipo de trabajo (recordemos que está formado por el investigador y los profesionales de los centros) se dispondrá a diseñar cómo puede llevarse a cabo la consulta al alumnado, dicho de otro modo, cómo conocer qué opina el alumnado y qué propuestas de mejora pueden imaginar sobre su centro, aula o los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que son protagonistas. El papel de los profesionales de los centros en esta tarea se ha centrado en aportar su particular punto de vista sobre los pasajes de participación que se han discutido, generando explicaciones y puntos de vista diferentes y complementarios. De algún modo, con la ejecución de esta tarea no solo nos limitamos a triangular la información recogida, o a negociar los significados con los participantes, sino que además promovemos su implicación activa desde el diseño de la actividad de consulta al alumnado facilitando que desde el comienzo hagan propio el proyecto de mejora que se implementará con posterioridad. En ambos casos, la actividad de consulta al alumnado, recogiendo las aportaciones de las tutoras, se planteará como resultado de un modo de trabajo colaborativo, lejos de la una lógica más próxima que antepone la perspectiva de los investigadores o expertos sobre los prácticos.

Para concluir la descripción de la fase que nos ocupa, presentamos (*tabla 14*) una síntesis de las principales tareas y datos de



interés que pueden ayudar a comprender mejor su desarrollo en cada uno de los casos.

	Tareas	Temporalización	Documentos
<b>Caso 1</b> (CEIP Bajo Pas)	Entrevista inicial tutora	17/11/2009	Transcripción entrevista
	Entrevista inicial orientadora	14/10/2009	Transcripción entrevista
	3 observaciones aula	Noviembre-Diciembre de 2009	Diarios y fotografías de aula
	Devolución de la información y negociación de significados	Febrero de 2010	Documento resumen de tópicos de participación
	Solicitud P.E.C.	Diciembre 2009	P.E.C.
<b>Caso 2</b> (CEIP Juan de Herrera)			
	Entrevista inicial tutora	08/10/2010	Transcripción entrevista
	4 observaciones aula	Octubre-Noviembre de 2010	Diarios y fotografías de aula
	Devolución de la información y negociación de significados	Diciembre 2010	Documento resumen de tópicos de participación
	Solicitud PEC	Noviembre de 2010	P.E.C.

Tabla 14. Fase 2: Detección de necesidades y negociación de significados

### 2.1.3. Fase 3: Consulta al alumnado.

Esta fase supone imaginar y diseñar, por parte del equipo de trabajo, diversas estrategias para aumentar la voz del alumnado, otorgándole un papel protagonista a la hora de detectar dónde desean situar la mejora de su centro/aula. Las actividades de consulta suponen un ejercicio de escucha atenta y activa que pretenden recoger los intereses, necesidades y propuestas del alumnado con el fin de aumentar su participación en procesos que les afectan directamente, relacionados con diferentes ámbitos de la vida escolar: elementos

curriculares, en sentido amplio, organizativos, y espacio-temporales, entre otros muchos.

La forma en la que se concreta la actividad de consulta en cada caso, lógicamente, varía de un centro a otro<sup>15</sup>. Esto se debe, en gran medida a nuestro particular interés por adaptar cada una de las fases que venimos describiendo a la realidad y necesidades detectadas hasta el momento, además de reconocernos en una aproximación al cambio escolar a partir de lo local, acumulativo y emergente, como señala Bolívar (2000:81) *“sin necesidad de contar con unos planes a priori [...] siendo los pequeños ajustes continuos, las experiencias con las contingencias cotidianas, y las sucesivas repuestas, que –acumuladas– pueden crear cambios sustanciales”*.

Del mismo modo, la apuesta por recoger la voz del alumnado se ha apoyado en una consulta con diversidad de canales y lenguajes, promoviendo la participación de todos/as, evitando que el empleo exclusivo de los canales/lenguajes dominantes recoja solo las voces de aquéllos que mejor se adaptan a los modos de comunicación establecidos tradicionalmente en la escuela.

Nos detendremos, a continuación, en las particularidades y señas de identidad de la actividad de consulta en cada uno de los casos que presentamos, no sin antes adelantar y hacer explícito que las tareas del investigador en lo referido al proceso de sistematización, recogida y análisis de datos se desarrollan de forma similar en cada uno de los procesos que acompañan a la consulta.

En definitiva, a lo largo de esta fase nos reuniremos con el alumnado para lanzar y buscar respuestas a este interrogante: *¿Qué queréis cambiar en vuestras escuelas?*

---

<sup>15</sup> En los informes de caso se realizarán las descripciones de las actividades de consulta en detalle. (Capítulo 4: Resultados de la investigación)

a) *La fase de consulta al alumnado en el caso 1.*

La tutora, mediante una *asamblea de clase* y una *consulta en pequeños grupos*, ha recogido la opinión del alumnado acerca de las actividades habituales en el aula, para que durante dos momentos a lo largo de la semana, sean ellos mismos quienes elijan y decidan cuáles de esas actividades (u otras que ellos mismos imaginen) desean desarrollar. Cabe destacar que la enorme presión que siente la tutora de este grupo, en relación al cambio de etapa del alumnado y de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos ha hecho reflexionar sobre las dificultades de introducir un proyecto de mejora a partir de las ideas-problema discutidas en la fase anterior de la investigación, que exigían acciones más dilatadas en el tiempo y por tanto difícilmente compatibles con los objetivos y metas que esta tutora se había marcado. Por eso, cobra más fuerza aún la posibilidad de construir conjuntamente el proyecto de mejora, incorporando su propuesta (de la tutora) consistente en trabajar dos tardes a la semana en las actividades que surjan como resultado de consultar al alumnado.

Con la finalidad de analizar el proceso y el contenido de la consulta al alumnado se realizaron **dos observaciones** de aula donde quedaron registrados algunos episodios de todo este proceso. La tutora decidió incorporar la actividad de consulta al alumnado en las dinámicas de la vida cotidiana del aula, de manera que se aprovecharon varios momentos a lo largo del día y de la semana para ir perfilando las diferentes opiniones e ir decidiendo las actividades que finalmente formarían parte del proyecto de mejora. Este hecho motivó que la orientadora, como profesional de la plantilla que permanece a tiempo completo en el centro, se convirtiera en observadora participante de una de las sesiones de consulta, y redactase, con el apoyo de los investigadores, el correspondiente diario de campo referido a la

observación llevada a cabo. La segunda observación, fue realizada y registrada por los propios investigadores.

El rol que asume la orientadora se dibuja próximo a la idea de “amigo crítico” (Díaz de Rada, 2006) con respecto a la tutora y los investigadores. El desempeño de este rol y las observaciones que realiza le pueden servir para establecer diálogos y reflexiones en torno a los dilemas de la profesión docente y del propio proceso de investigación, relacionados en este caso con la mejora escolar aumentando la voz del alumnado. La asignación de este rol, y la aceptación del mismo por “nuestra” orientadora se torna enriquecedor para el propio proceso investigador, fomentando la dimensión crítica de nuestro trabajo (Escudero, 2009).

Cabe añadir, que además de los diarios de las observaciones, se elaboraron notas de campo que recogían los temas que iban a dar cuerpo al proyecto de mejora.

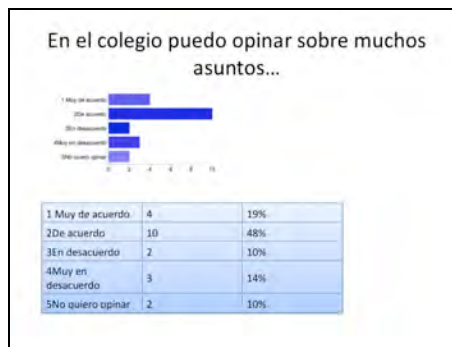
*b) La fase de consulta al alumnado en el caso 2.*

En el C.E.I.P. Juan de Herrera, al que nos referiremos como caso 2, la actividad de consulta diseñada entre el investigador y la tutora se sustentará en dos grandes bloques.

El primero de ellos versará en torno a la cumplimentación de todo el alumnado de una encuesta o sondeo (Anexo 4), que combina preguntas de respuesta cerradas y abiertas, diseñadas por el equipo (tutora e investigador), fruto de la idea aportada por la tutora al querer trabajar con un herramienta informática que había presentado a su grupo y con la intención de vincular la actividad con una reciente unidad didáctica del área de Matemáticas que había abordado la encuesta y el manejo de datos estadísticos. Tal encuesta pasaría a formar parte del blog del aula para facilitar el acceso a la misma. Las preguntas formuladas trataban de recoger el grado de satisfacción con la participación del alumnado en el centro y en el aula, además de posibilitar una primera “lluvia de ideas” sobre aspectos susceptibles de

mejora. Realmente esta herramienta nos facilitó poder *iniciar el diálogo con los alumnos-as* en el siguiente paso de la consulta. De este modo, los resultados obtenidos se presentarán al grupo para ser debatidos y concretar el proyecto de mejora. Por otro lado, considerábamos que éste podía ser un canal, no solo atractivo para los chicos y chicas de sexto de primaria, sino que nos ayudaría a reducir las posibilidades de que en la asamblea algún alumno-a se sintiese presionado y optase por no compartir sus opiniones y sugerencias.

Presentamos a continuación la captura de algunas las pantallas que se mostraron en la presentación (*En el anexo 5 se recoge la presentación completa*).



El siguiente paso en la actividad de consulta consistirá en desarrollar *dos asambleas de aula* para discutir los datos y recoger las posibles líneas de mejora que puedan emprenderse. Estas asambleas sirvieron además para informar al alumnado de la futura actividad de mejora y conocer su opinión acerca de la participación en la investigación. Así pretendíamos significar el carácter inclusivo de nuestra investigación apostando por una forma de hacer que, como señala Parrilla (2010) se desarrolla bajo *modelos participativos e inclusivos en los que el investigador e investigados trabajan cooperativamente para dar voz, representación y capacidad de acción a aquellas personas cuyas vidas y/o experiencias educativas están siendo investigadas*.

Al igual que apuntábamos en el caso 1, el registro de las observaciones sobre las asambleas se plasmó en el **diario de observaciones** del investigador.

En síntesis, la fase de consulta al alumnado se lleva a cabo del siguiente modo (*tabla 15*):

		Tareas	Temporalización	Documentos generados
Caso 1 CEIP Bajo Pas	Diseño PREVIO de la actividad de consulta por parte del equipo de trabajo (Profesionales del centro+Investigador)	Observación asamblea (I)	03/05/2010	Diario de la observación
		Observación asamblea (II)	07/05/2010	Diario de la observación
			08/05/2010	Notas de campo sobre tópicos de la mejora.
Caso 2 CEIP Juan de Herrea		Encuesta on-line (blog de aula)	20/12/2010	Presentación de los datos al alumnado
Observación asamblea (I)		19/01/2011	Diario de la observación	
Observación asamblea (II)		26/01/2011	Diario de la observación	
		27/01/2011	Notas de campo sobre tópicos de la mejora.	

Tabla 15. Fase 3: Consulta al alumnado.

#### **2.1.4. Fase 4: Desarrollo del proyecto de mejora.**

Los proyectos de mejora elaborados y desarrollados en cada uno de los casos ha consistido en un conjunto de actividades que tenían como objetivo aumentar la participación del alumnado en el aula/centro tratando de recoger las voces de todos los alumnos-as en aras del bien común, pretendiendo que dicha mejora se convirtiese, al igual que la propia investigación, en *“una herramienta al servicio de los propios participantes, acorde con una línea de investigación emancipatoria y participativa, preocupada por denunciar y suprimir la “tiranía” de los investigadores al imponer y focalizar, antes y durante la investigación, la atención sobre temas que no interesan, ni benefician, a los propios investigados”*, tal y como señala Dussel (2003) (Citado en Parrilla, 2010:168).

La puesta en marcha de los proyectos de mejora en nuestro trabajo de investigación se deriva de la construcción conjunta de significados y la detección de necesidades que ya hemos descrito en las fases anteriores, por tal motivo, los procesos y productos que presentaremos a continuación serán a la vez diferentes entre sí para cada uno de los casos. Vemos materializada en este punto una de las ideas defendidas en capítulos anteriores, cuando afirmábamos con Ainscow (2001) que las posibilidades de transformación de las escuelas residen en la mejora del conocimiento presente en cada lugar, y no en la importación de propuestas de otros lugares. A continuación, describiremos cómo, en líneas generales, han transcurrido las actividades de mejora en cada caso<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> La descripción detallada de los proyectos de mejora se realiza en los informes de cada caso. (Capítulo 4: Resultados de la investigación)

*2.1.4.1. Elaboración y desarrollo del proyecto de mejora en el caso 1: (CEIP Bajo Pas)*

En el caso 1, durante el curso 2009/10, las actividades de mejora que se diseñaron con la tutora, después de la consulta al alumnado, se integraron en las dinámicas del aula dedicando dos momentos en el horario semanal para desarrollar las propuestas que el alumnado había imaginado. En este sentido, el equipo de investigación (del centro y de la universidad), junto con el alumnado decidieron que las actividades de mejora serían las siguientes:

- Realizar un mural para festejar la llegada de la primavera.
- Jugar a las sillas con música.
- Inventar un cuento y realizar las marionetas de sus personajes.
- Carreras de relevos en el patio.

El trabajo de preparación de estas actividades pasó a formar parte de las rutinas del aula. La clase se dividió en cuatro grupos, siendo cada uno de ellos el encargado de preparar, desarrollar y dinamizar cada una de las cuatro actividades (en las que participaba toda la clase). De esta forma el alumnado, adquirió un papel nuclear en todos los momentos del proyecto, desde la concepción de la idea, pasando por el diseño y elaboración de materiales y recursos necesarios, hasta la exposición al resto del grupo de la actividad. El marco temporal del desarrollo del proyecto se situó a lo largo del mes de mayo de 2010, teniendo en cuenta las limitaciones que la tutora reconoció debido a aspectos que le resultaron insalvables, vinculados con la necesidad de cumplir con las exigencias que su programación de aula y otra serie de “presiones” relacionadas con el inminente cambio de etapa del alumnado.

Durante el desarrollo del proyecto de mejora se realizaron tres observaciones que nos permitieron recoger datos sobre la participación del alumnado: cómo se organizaban, su interés hacia las tareas, la



intervención de los adultos, etc. También se recogió información de este proceso por medio de la realización de fotografías sobre los productos generados en cada una de las actividades (murales, marionetas, configuración de los grupos, etc...). De nuevo, contamos con la actuación de la orientadora como observadora participante para registrar una de las actividades del proyecto. En cualquier caso, el protagonismo del alumnado ha sido elevado, convirtiéndose en un agente más del equipo de investigación.

#### *2.1.4.2. Elaboración y desarrollo del proyecto de mejora en el caso 2: (CEIP Juan de Herrera)*

En el caso 2, el desarrollo del proyecto también pasa a formar parte de las rutinas escolares, aunque a diferencia del caso 1, el interés de la tutora por vincular la mejora con el desarrollo curricular de las áreas instrumentales unido a la flexibilidad que le otorga a las programaciones de aula, facilitó la puesta en marcha de un trabajo basado en proyectos de investigación liderados por el alumnado, incorporando las actividades de mejora a lo largo de cuatro meses (enero a mayo) del curso 2010/11. Una de las características más relevantes de las dinámicas de trabajo de la tutora, que registramos en la fase de recogida inicial de datos, era la creación de diversos proyectos de trabajo para sus alumnos. En este caso, el proyecto que se propone, y a diferencia de otros que habían trabajado a lo largo del curso, surge del interés y preocupación del alumnado por algunos aspectos de la vida escolar. Así, y atendiendo a las necesidades reconocidas en la actividad de consulta, se comenzará a trabajar en torno a dos proyectos de investigación, propuestos y liderados por el alumnado, sobre:

- Los accesos al centro (valoración de la accesibilidad y estado de los mismos).
- La convivencia en el centro, principalmente en los recreos.

De algún modo, el proyecto de mejora en este centro tratará de indagar sobre una forma de participación del alumnado que en términos de Fielding (2004), ya habíamos descrito en capítulos anteriores, “el alumnado como investigador”. Esta forma de participación se caracteriza por asumir un elevado compromiso con la tarea de investigar por parte del alumnado, siendo ellos mismos quienes identifican los tópicos sobre los que investigar, para buscar respuestas a sus propios dilemas, asignando al adulto un rol de guía y agente de apoyo, situándose en posturas más igualitarias. La finalidad última de los procesos de investigación que tienen lugar será incorporar en el proceso de mejora de la escuela los avances y conocimientos generados.

La duración de la actividad de mejora (proyectos de investigación) abarcó 16 sesiones de trabajo en cada proyecto, aprovechando los desdobles del grupo, de manera que una mitad de la clase abordó uno de los tópicos (accesos al centro) y la otra mitad se encargaría del otro (convivencia en los recreos), resultando un total de 32 “reuniones de investigación”. Para registrar el desarrollo del proyecto de mejora, y teniendo en cuenta la dificultad que entraña para el investigador, estar presente en cada una de las sesiones, se solicitó al alumnado la cumplimentación de un *acta de reunión* en la que reflejarían los temas tratados y los acuerdos de trabajo que se iban fijando ellos mismos. En algunas sesiones el investigador, en colaboración con la tutora, participaría como figura de apoyo para establecer algunas directrices respecto a los procedimientos de trabajo (elaboración de informes, organización de la información obtenida, manejo de datos, etc...). Finalmente se registraron, con la intención de documentar el proceso de investigación llevado a cabo por el grupo, un total de cinco observaciones que pretendían destacar aspectos organizativos del aula, dinámicas de participación, roles del alumnado y profesorado, y reflexiones sobre los tópicos de la mejora. Estas observaciones se acompañaron de fotografías sobre determinados momentos de trabajo.

A continuación (tabla 16) presentamos una síntesis de la fase cuatro de nuestro proyecto.

	Actividades de mejora	Temporalización	Datos recogidos
Caso 1	1/Realizar un mural para festejar la llegada de la primavera. 2/Jugar a las sillas con música. 3/Inventar un cuento y realizar las marionetas de sus personajes. 4/Carreras de relevos en el patio.	Mayo de 2010	-3 diarios de observaciones -Fotografías procesos y productos de la mejora.
Caso 2	1/ Proyecto de investigación: los accesos a nuestro colegio. 2/ Proyecto de investigación: la convivencia en los recreos.	Enero – Mayo de 2011	-5 diarios de observaciones -32 Actas de “reuniones de investigación” solicitadas al alumnado - Fotografías.

Tabla 16. Fase 4: Desarrollo del proyecto de mejora

### **2.1.5. Fase 5: Evaluación del proyecto de mejora.**

A lo largo de esta fase pretendíamos desarrollar una valoración del proyecto de mejora puesto en marcha en cada uno de los casos, no solo de su contenido sino también del proceso de trabajo en el que hemos compartido dudas, interrogantes y reflexiones como miembros de un equipo mixto, colaborando con profesionales de los centros, y desarrollando habilidades de escucha activa hacia el alumnado. Como el resto de fases del proyecto, la evaluación ha tratado de ajustarse al máximo a la realidad estudiada y a los procesos acontecidos en cada uno de los casos, por eso, y a pesar de contar con un diseño común de evaluación, nos hemos preocupado por recoger las peculiaridades que se desprenden de la idiosincrasia de los dos contextos, tratando de

conocer qué tienen en común ambas experiencias, sin despreciar lo que las convierte en únicas. El tronco común de la evaluación lo configura nuestro interés por conocer desde la perspectiva de los participantes e implicados las interpretaciones y experiencias que les ha sugerido el proyecto de mejora. Por este motivo, las entrevistas y las reuniones-foro se han convertido en las principales herramientas de evaluación. A su vez, toda la información generada durante el proceso de investigación mediante las diferentes técnicas de recogida de datos, sobre todo la generada a partir de las observaciones de aula, nos permite hablar de una evaluación continua del proceso investigador.

En el caso 1, la evaluación de la experiencia ha supuesto la realización de dos entrevistas, una a la orientadora del centro y otra a la tutora del aula. Estas entrevistas estaban dirigidas a indagar cómo se había desarrollado, según el punto de vista de estas profesionales, la toma de decisiones sobre el diseño y desarrollo del proyecto, cómo han percibido la participación del alumnado durante el diseño y durante cada una de las actividades, cómo ha valorado el alumnado las actividades, cómo han percibido el papel de los adultos, el impacto que el proyecto ha tenido en el rol docente y en la gestión del aula, la visibilidad del mismo en el centro, etc.

Por otro lado, la tutora realizó una evaluación con el alumnado que hacía un repaso por cada una de las cuatro actividades desarrolladas. Además, se realizó una asamblea y una votación en clase donde el alumnado manifestó su grado de satisfacción sobre las actividades, desde la que más les había gustado (carreras de relevos) hasta la que menos (el juego de las sillas).

En el caso 2, la realización de la entrevista a la tutora se complementa con la recogida de información con el alumnado a través de dos vías, por un lado la aplicación de un cuestionario elaborado conjuntamente por el investigador y la tutora, y por otro una reunión o foro. Al igual que hicimos en la fase de consulta al alumnado, el

cuestionario se presenta al alumnado mediante la misma aplicación informática, de forma que podamos devolver los datos al grupo y comenzar a discutir y reflexionar conjuntamente sobre los mismos. El papel activo de los profesionales de los centros a lo largo de todas las fases, se ve de nuevo plasmado en su implicación a la hora de tomar decisiones respecto a la evaluación, no solo en el contenido de las preguntas sino también en la forma en la que ésta se desarrolla, colaborando activamente en el diseño de las actividades de evaluación.

En ambos casos, las entrevistas y el registro de las observaciones sobre las reuniones de discusión acerca del proyecto de mejora han sido transcritas y analizadas en profundidad. En cualquier caso, las entrevistas estaban dirigidas a indagar sobre varios aspectos (*cuadro 10*): cómo se había desarrollado, según el punto de vista de estas profesionales, la toma de decisiones sobre el diseño y desarrollo del proyecto, cómo han percibido la participación del alumnado durante el diseño y durante cada una de las actividades, cómo ha valorado el alumnado las actividades, cómo han percibido el papel de los adultos, el impacto que el proyecto ha tenido en el rol docente y en la gestión del aula, la visibilidad del proyecto de mejora en el centro, etc. Evidentemente, en cada uno de estos aspectos nuestro interés por concretar las preguntas a los proyectos desarrollados nos invita a concretar algunos aspectos (tópicos de mejora y actividades implementadas) en función del caso. Además, en el caso 1, la entrevista a la orientadora (*cuadro 11*) se diseña para obtener una visión complementaria y global del impacto del proyecto en el centro y en el trabajo psicopedagógico.

Guión entrevistas de evaluación a las tutoras

**1. Toma de decisiones en el diseño y desarrollo del proyecto**

- ¿Qué puedes contarnos, de manera general, sobre el diseño y desarrollo de las actividades de mejora?
- Coméntanos, de manera más concreta, cómo habéis decidido entre todos las actividades a realizar y cómo las habéis planificado.
- ¿Cómo se ha decidido desarrollarlas en esos espacios y tiempos donde han tenido lugar?

**2. El alumnado**

- ¿Cómo han recibido estas actividades los niños-as? ¿Qué comentarios hacían a diario sobre ellas?
- En general, ¿cómo valoras la participación del alumnado en el desarrollo del proyecto?
- ¿Has notado algún cambio de aumento/disminución de la participación algún niño-a o grupo en particular?
- ¿Crees que algún colectivo/alumno-a concreto ha participado en menor/mayor medida que el resto? En caso afirmativo, ¿cómo lo explicas?
- Vayamos ahora repasando el trabajo de cada uno de los equipos... ¿qué puedes comentarnos sobre ello?
- En cuanto a la valoración que el alumnado ha hecho sobre estas actividades de mejora... ¿Qué opinión te merece la valoración que han tenido las actividades?

**3. Impacto en el rol docente y gestión del aula**

- ¿Qué dirías que te ha aportado a ti este proyecto?
- ¿Crees que tu rol como docente ha favorecido/dificultado la participación? ¿Has puesto en marcha estrategias diferentes a las que venías utilizando antes de la participación en el proyecto? ¿Qué tipo de estrategias?
- ¿Qué impacto crees que ha tenido el proyecto de mejora en...?
  - La organización del aula (espacial, temporal)
  - La metodología
  - Las interacciones entre el alumnado
  - Las interacciones docente-alumnado
- ¿Qué papeles han jugado en estas actividades otros profesionales que han estado contigo en el aula?

#### **4. Visibilidad del proyecto de mejora**

-¿Alguna familia te ha hecho algún comentario sobre estas actividades? ¿Qué opiniones tienen y te han hecho llegar?

-¿Has compartido el proyecto con otros miembros de equipos docente (ciclos, CCp, etc)?

-¿Y el equipo directivo?

#### **5. Valoración global y continuidad de la mejora**

-En tu opinión, ¿Merece la pena que esta iniciativa tenga continuidad? ¿Cómo hacerlo? ¿Para qué...? ¿En este centro o en otros centros...?

-¿Cómo valoras el proyecto de manera general?

-Comentarios finales

*Cuadro 10. Guión entrevistas de evaluación a las tutoras.*

#### **Guión entrevista de evaluación a la orientadora (Caso 1)**

1. ¿Cómo valoras la participación del alumnado en las actividades? ¿cómo crees que las han recibido?
2. ¿Has percibido algún cambio en la participación?
3. ¿Qué te ha aportado este proyecto? ¿Qué ha significado para ti?
4. En tu labor como orientadora del centro, ¿has puesto en marcha estrategias o líneas de asesoramiento diferentes a las que venías empleando hasta el momento?
5. ¿En qué medida crees que el proyecto de mejora ha generado algún cambio? (Aula, ciclo, nivel, centro...)
6. ¿Algún cambio en las relaciones entre el alumnado?
7. ¿Qué opiniones has recogido por parte de otros profesores/as? ¿Y el E.Directivo?
8. ¿Crees que este proyecto debería/merece la pena que tenga continuidad en el centro? ¿cómo se podría hacer?
9. Valoración general... a la vista de la experiencia que te ha aportado (Si lo tuvieses que iniciar otra vez...)
10. Cualquier otro aspecto que desees comentar...

*Cuadro 11. Guión entrevista de evaluación (orientadora)*

Finalmente, y como venimos haciendo en cada una de las fases descritas, ofrecemos (*tabla 17*) una síntesis de las tareas y documentos generados para constatar el proceso de investigación:

	Tareas	Temporalización	Documentos
<b>Caso 1</b> (CEIP Bajo Pas)	Entrevista evaluación tutora	07/06/2010	Transcripción entrevista
	Entrevista evaluación orientadora	09/12/2010	Transcripción entrevista
	Asamblea-votación del alumnado	21/05/2010	Diario/Notas de la tutora Fotografías
<b>Caso 2</b> (CEIP Juan de Herrera)	Entrevista evaluación tutora	01/06/2011	Transcripción entrevista
	Reunión-foro del alumnado	15/06/2011	Diario y fotografías de aula
	Encuesta valoración	01/06/2011	Documento resumen datos obtenidos

*Tabla 17. Fase 5: Evaluación del proyecto de mejora*

### **2.1.6. Análisis de los datos.**

Como apuntan Taylor y Bogdan (2006:158) puede resultar engañoso dedicar una apartado separado al trabajo con los datos, puesto que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa*. De algún modo la recogida de datos y el análisis de los mismos van de la mano. Siempre que hemos realizado una entrevista, una observación o hemos elaborado notas de campo hemos tratado de ir desarrollando conceptos o proposiciones que podemos utilizar para ir dando sentido a los datos que obtenemos, enfocar los intereses de nuestra investigación o abrir nuevos interrogantes. Hammersley y Atkinson (2009:223) también consideran que el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación, no se trata de un proceso diferente, se inicia en la fase anterior al diseño del trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación y se prolonga durante el proceso de redacción del texto.



En nuestro trabajo el proceso de análisis de datos posee una naturaleza eminentemente cualitativa, tomando como referente el modelo interactivo de análisis (Miles y Huberman, 1984). Para estos autores el análisis de los datos consiste en “tres flujos de actividad”: (a) *reducción de datos*, referida al proceso de seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos “puros” que aparecen en los documentos que se han generado en el trabajo de campo. (b) La *presentación de los datos*, construyendo una “unión organizada de información que permita tomar decisiones y elaborar conclusiones”, que de generalmente adopta la forma de textos narrativos. Por último, (c) la *verificación/elaboración de conclusiones*, en la que se trata de probar y argumentar los resultados para su validez. Estas tres actividades se entrecruzan antes, durante y después de la recogida de datos formando un proceso cíclico, continuo e interactivo.

Para manejar con más facilidad la información procedente de cada estudio de caso, en este caso los textos generados (diarios de observaciones, transcripciones de entrevistas y notas de campo) hemos empleado el programa informático MAXQDA<sup>17</sup> (Kuckartz, 2007).

Podemos diferenciar tres pasos que han guiado el desarrollo del proceso de análisis de los datos:

- 1) Transcripción de toda la información procedente de las observaciones, entrevistas, actas y notas de campo de cada uno de los estudios de caso.
- 2) Lectura global de todo el material recogido, y de las transcripciones realizadas, con la finalidad de obtener una visión global de cada caso.

---

<sup>17</sup> MAXQDA es un software para el análisis cualitativo de datos/textos. La primera versión se creó en 1989. En la actualidad MAXQDA es uno de los programas de análisis cualitativo de datos más destacados, y es utilizado internacionalmente. El programa brinda la facilidad de analizar textos por medio de una variedad de recursos metodológicos. (Fuente: [www.maxqda.com](http://www.maxqda.com) Sitio oficial del programa.)

- 3) Codificación de la información que consistió en adjudicar un código a cada fragmento de texto con unidad de información. Empleamos para ello la codificación temática.

El proceso de codificación temática consistió en ir diferenciando unidades de significado (fragmentos de texto con unidad temática) a las que asignábamos un código que se relacionaba con algunas de las categorías establecidas para la realización de las entrevistas. El sistema de códigos se construyó a través de procesos inductivos-deductivos, ya que partíamos del esquema de categorías que guiaron la entrevista, pero las primeras reflexiones sobre los datos obtenidos de éstas y la transcripción y lectura de las observaciones fueron induciendo y redefiniendo los códigos.

Finalmente, el sistema de categorías y códigos que empleamos fue el siguiente (*tabla 18*):

Categoría	CÓDIGOS	Descripción
1. CONTEXTO	Organización del centro	<i>Declaraciones y observaciones generales relativas al contexto del centro, organización, funcionamiento, ...</i>
	Contexto de aula	<i>Declaraciones y observaciones generales relativas al aula.</i>
	Relaciones profesionales	<i>Declaraciones y observaciones generales sobre las relaciones entre los profesionales de la comunidad escolar.</i>
	Relaciones comunidad	<i>Declaraciones y observaciones generales sobre las relaciones del centro, y los profesionales con el entorno: familias, otros servicios educativos y agentes externos.</i>
	Clima de centro	<i>Declaraciones y observaciones relacionadas con aspectos centrales de la convivencia en el centro</i>
2. TRAYECTORIA PROFESIONAL	Experiencia	<i>Datos relacionados con años de experiencia y otros aspectos generales de su historia profesional</i>
	Perfiles profesionales	<i>Datos relacionados con diferentes roles asumidos en el ejercicio profesional, así como etapas y niveles en los que ha ejercido la docencia.</i>
	Preocupaciones profes.	<i>Declaraciones sobre aspectos vinculados a intereses profesionales que ocupan reflexiones relevantes para el informante.</i>

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre planes locales de mejora.

3.PARTICIPACIÓN	Aprox. Conceptual	<i>Declaraciones generales y ejemplos sobre los significados que los informantes le atribuyen al concepto de participación.</i>
	Barreras Personales	<i>Declaraciones y ejemplos sobre aspectos personales (habilidades, capacidades y otras características intrínsecas) que <u>limitan</u> la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones sobre aspectos que afectan a la vida de uno/a mismo/a y la de la comunidad.</i>
	Barreras curriculares	<i>Declaraciones y ejemplos sobre aspectos curriculares (metodología, normas de organización y funcionamiento, estilos educativos, y otros externos al individuo) que <u>limitan</u> la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones sobre aspectos que afectan a la vida de uno/a mismo/a y la de la comunidad.</i>
	Ayudas personales	<i>Declaraciones y ejemplos sobre aspectos personales (habilidades, capacidades y otras características intrínsecas) que <u>facilitan</u> la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones sobre aspectos que afectan a la vida de uno/a mismo/a y la de la comunidad.</i>
	Ayudas curriculares	<i>Declaraciones y ejemplos sobre aspectos curriculares (metodología, normas de organización y funcionamiento, estilos educativos, y otros ajenos al individuo) que <u>facilitan</u> la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones sobre aspectos que afectan a la vida de uno/a mismo/a y la de la comunidad.</i>
	Incidentes de participación positiva	<i>Acontecimientos/episodios en los que uno o varios alumnos-as participa en el marco de la actividad que se está desarrollando.</i>
	Incidentes de participación negativa	<i>Acontecimientos/episodios en los que la participación es inexistente o se le niega al alumnado.</i>
4. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	GENERAL	<i>Declaraciones y observaciones sobre la percepción del informante acerca del colectivo "alumnado"</i>
	GRUPO CONCRETO	<i>Declaraciones y observaciones generales sobre la percepción del informante referidas al grupo-clase</i>
	ALUMNOS/AS CONCRETOS/AS	<i>Declaraciones y observaciones sobre la percepción del informante referidas a</i>

		<i>un alumno/a concreto.</i>
5. DECISIONES CURRICULARES	Organización espacial	<i>Declaraciones y observaciones sobre el uso y organización de los espacios de aula/centro</i>
	Organización temporal	<i>Declaraciones y observaciones sobre el uso y la organización de los tiempos de aula/centro</i>
	Agrupamientos	<i>Declaraciones y observaciones sobre los diferentes modos de agrupar al alumnado en el aula/centro</i>
	Aspectos metodológicos	<i>Declaraciones y observaciones sobre la toma de posición del informante respecto al proceso de e/a.</i>
	Selección contenidos	<i>Declaraciones y observaciones sobre los contenidos que se abordan/desarrollan en el aula.</i>
	Evaluación	<i>Declaraciones y observaciones sobre aspectos de la evaluación (recursos, métodos, decisiones generales)</i>
	Normas funcionamiento /convivencia	<i>Declaraciones y observaciones relacionadas con las normas de convivencia que rigen las formas de interacción en el aula/centro</i>
6. MEJORA	Aspectos generales de la mejora	<i>Declaraciones y observaciones generales sobre los procesos de cambio escolar, que han tenido o pueden tener lugar: estrategias, ideas, sugerencias, proyectos...</i>
	Dificultades cambios	<i>Declaraciones y observaciones sobre aspectos que dificultan la puesta en marcha de procesos de cambio</i>
	Ayudas cambios	<i>Declaraciones y observaciones sobre aspectos que facilitan la puesta en marcha de procesos de cambio</i>

Tabla 18. Sistema de categorías y códigos.

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre planes locales de mejora.

---

Los códigos que definitivamente manejamos en el proceso de análisis quedan representados del siguiente modo:

<b>1. CONTEXTO</b>	
Organización del centro	<i>1orgcentro</i>
Contexto de aula	<i>1conaula</i>
Relaciones profesionales	<i>1relprof</i>
Relaciones comunidad	<i>1relcom</i>
Clima de centro	<i>1climacen</i>
<b>2. TRAYECTORIA PROFESIONAL</b>	
Experiencia	<i>2exp</i>
Perfiles profesionales	<i>2perfilprof</i>
Preocupaciones profesionales	<i>2preocupprof</i>
<b>3. PARTICIPACIÓN</b>	
Aproximación Conceptual	<i>3aproxconcept.</i>
Barreras Personales	<i>3barrperso</i>
Barreras curriculares	<i>3barrcurr</i>
Ayudas personales	<i>3ayuperso</i>
Ayudas curriculares	<i>3ayucurr.</i>
Incidentes de participación positiva	<i>3incidpos</i>
Incidentes de participación negativa	<i>3incidneg</i>
<b>4. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO</b>	
GENERAL	<i>4percepgral</i>
GRUPO CONCRETO	<i>4percepgrupocon</i>
ALUMNOS/AS CONCRETOS/AS	<i>4percepalumcon</i>
<b>5. DECISIONES CURRICULARES</b>	
Organización espacial	<i>5orgespa</i>
Organización temporal	<i>5orgtempo</i>
Agrupamientos	<i>5agrupa</i>
Aspectos metodológicos	<i>5metodol</i>
Selección contenidos	<i>5seleccont</i>
Evaluación	<i>5eval</i>
Normas funcionamiento /convivencia	<i>5normas</i>
<b>6. MEJORA</b>	
Aspectos generales de la mejora	<i>6aspecgrales</i>
Dificultades cambios	<i>6dificulcamb</i>
Ayudas cambios	<i>6ayudcamb</i>

Tabla 18.b. Representación de los códigos.

## Capítulo 4.

# Resultados de la investigación.

En este capítulo presentamos dos informes de caso relativos a los proyectos de mejora llevados a cabo en dos centros públicos, de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se trata, en primer lugar, del informe del estudio de caso situado en el Centro “Bajo Pas”, referido al proyecto desarrollado en la etapa de Educación Infantil, en un aula del nivel de cinco años. En segundo lugar, se presenta el informe del estudio de caso desarrollado en el Centro “Juan de Herrera”, en un aula de sexto de Educación Primaria.

Pretendemos plasmar en ellos las informaciones más relevantes que se desprenden de cada una de las fases de investigación implementadas en dos contextos reales, en un momento determinado. Evidentemente, la atención de los informes se focaliza en los interrogantes y planteamientos iniciales que compartíamos al comienzo de este trabajo. Trataremos de reconocer en cada estudio de caso cómo se desarrolla la mejora, en estos dos centros concretos, incorporando la VA en los procesos de consulta, puesta en marcha y evaluación de las actividades llevadas a cabo. Todo ello, claro está, sin desviar la mirada de los análisis que nos permiten hacer planteamientos globales que tienen que ver con los procesos de inclusión/exclusión para avanzar hacia la construcción de comunidades escolares más inclusivas y democráticas. La estructura de los informes, compartida para ambos casos, además permitirá al lector conocer el contexto en el que se desarrolla el proyecto de mejora y comprender las prácticas educativas que acontecen en el mismo.

## ***1. Estudio de caso 1: Dar voz al alumnado en la etapa de Educación Infantil. El caso del C.E.I.P. “Bajo Pas” (Puente Arce – Cantabria).***

### **1.1. Contexto del Centro “Bajo Pas”.**

El C.E.I.P. “Bajo Pas”, de titularidad pública, se sitúa aproximadamente a 15 km. de la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se ubica en un contexto rururbano, de unos 2.500 habitantes, convertido en zona residencial, con grandes urbanizaciones que acogen a población de nivel socio-económico medio-alto, tal y como reflejan los datos recogidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), principalmente familias que trabajan en la capital, con alta representatividad de profesiones liberales. No podemos olvidar la existencia de otras unidades familiares, aunque minoritarias, que forman parte de la comunidad escolar, como es el caso de habitantes que siempre han residido en esta población, vinculados al sector agrícola y ganadero, y un número menos elevado aún de familias que residen de manera temporal en un centro de una entidad no-lucrativa de ayuda a la reinserción y rehabilitación de personas drogodependientes, ubicado en este municipio.

En el año académico 2009/10, momento en el que iniciamos el proyecto de trabajo en este centro, están escolarizados algo más de 450 alumnos/as, entre las etapas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP).



*Imagen 1. Fachada CEIP Bajo Pas*

La etapa de EI en este centro abarca tres niveles: 3, 4 y 5 años. Cada uno de ellos con tres líneas, esto es, nueve unidades de E.I., hecho que la convierte en una etapa que aglutina un número elevado de alumnado con respecto al número total del centro (aproximadamente 225 alumnos) . En la etapa de Primaria, cada nivel educativo cuenta con dos unidades. Podemos considerarlo como un centro de tamaño medio cuyas particularidades organizativas y estructurales (por ejemplo, la disposición física de sus edificios) condiciona, a juicio de nuestras informantes, la tarea educativa coordinada.

*“Es un centro de educación infantil y primaria, con la peculiaridad de que está dividido en dos edificios, uno está de hecho a unos dos kilómetros o algo así. El año pasado sufrió obras de ampliación, pero vamos, estuvo mal programado porque a pesar de la ampliación a día de hoy se siguen necesitando espacios, entonces tres años, infantil y tres años está en otro edificio, cosa que, bueno, muchas veces dificulta la coordinación, etc. El segundo ciclo de infantil junto a la primaria y tenemos entre dos y tres líneas, algunos cursos tienen dos líneas otros tres. Recoge una población... Está en Puente Arce, en una zona que se llama La Mina, es una zona de nivel socioeconómico y cultural medio-alto y el centro abarca la población de esa zona y población también en general de los alrededores. ¿Qué más?, hay..., seremos unos 30 profesores más o menos, una plantilla estable...”(C1.Ent\_Inicial\_Orient.)*

El grupo de profesionales que atiende a dicha etapa agrupa a nueve tutores/as, y a tres maestras de apoyo al ciclo que itineran semanalmente por cada una de las nueve clases, a los que se suman otros profesionales del centro que también intervienen de algún modo en la actividad educativa. Se trata de diferentes perfiles profesionales vinculados al apoyo educativo: un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, una maestra especialista en Audición y Lenguaje, un Auxiliar Educador, a tiempo completo en el centro y la Orientadora del centro, también con dedicación total , en tanto que se adscribe a la Unidad de Orientación del mismo. Interviene, igualmente, un Fisioterapeuta, para aquéllos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motórica (aunque no forme parte



de la plantilla del centro). En principio, la variedad de recursos personales y didácticos con los que cuenta el centro para organizar la respuesta educativa atendiendo a la diversidad es valorada adecuadamente.

*“Hay mucho volumen de niños con problemas, con problemática. Mismamente, en el área de lenguaje la logopeda está hasta el tope, pero siempre que vas intenta darte una solución, o sea, yo creo que es un colegio donde no te sientes solo, donde sientes que, aunque luego el problema sea un poco tuyo, que seas tú quien tengas que solucionar tus problemas, sí que tienes apoyo, o bueno la logopeda no puede coger a este niño pero mira os vamos a dejar estos ejercicios para que hagáis con él en clase, o sea yo creo que hay..., en ese sentido. Y en general, hay buen ambiente de trabajo. Materiales y recursos hay muchos también, hombre, nos quejamos un poco de los ordenadores que quisiéramos tener más, pero yo creo que es como en todas partes...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora.)*

Tal valoración no se limita a la existencia o no de recursos que tradicionalmente han estado vinculados con la atención directa al alumnado con necesidades educativas especiales (figuras de apoyo de especialistas, generalmente), sino que la conciencia de tarea compartida por todo el profesorado respecto a la consecución del éxito escolar de todos los alumnos se manifiesta en la descripción que nos ofrecen sobre la asunción de responsabilidades compartidas:

*“Bueno pues yo te diría que, a pesar de ser un colegio que va a más, que es grande, somos muchos maestros, hay una buena convivencia, siempre que necesitas ayuda siempre hay alguien que te la... a ver luego cada uno tiene... te llevas mejor con unos que con otros como en todas partes pero a pesar de ser un centro con muchos profesores, hay bastante conciencia de familia, es un sitio en el que todos estamos al tanto de los problemas que tienen los demás, y siempre hay alguien que te ayuda, siempre hay gente que te brinda apoyo, que cuando vemos que hay una clase más difícil que otra intentamos ayudarnos” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora.)*

En cuanto a la relación que el centro establece con otros agentes educativos, podemos comprobar que, a grandes rasgos, el centro, y en

particular nuestras informantes, describen la tarea educativa como un proyecto compartido entre el claustro y las familias.

*“Las familias también se da..., bueno son más bien familias de clase media-alta, aunque se da también mezcla porque tenemos en frente la casa acogida del C.R. (centro rehabilitación psicosocial), y hay muchos niños de C.R. que vienen al colegio. En general, son muy colaboradoras, quitando casos particulares y hay buena convivencia, no hay mayores problemas. Quitando el año pasado, no sé si lo leerías en la prensa que se cayó un andamio cuando estaban las madres esperando a los niños y hubo un revuelo ahí y tal... Yo siempre he tenido mucha suerte con las familias, nunca he tenido un problema así destacable, y es también muy agradecido porque pasas mucho tiempo con los niños y las familias eso lo saben. Claro, así que imagínate, con estos que llevo 3 años seguidos, porque otras veces tienes que cambiar, pero entonces aquí como seguimos lo de la continuidad, pues cuando los dejas, es que son algo tuyo. Y las familias en cierto modo, pues también”. (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora.)*

Estas afirmaciones se acompañan, en ocasiones de la necesidad de hacer explícita una tarea siempre inacabada como pueda ser la idoneidad de mejorar los cauces de comunicación y participación entre la institución escolar y las familias .

*“El colectivo que menos participa me parece que es la familia, pero también porque no se establecen cauces de participación ...” (C1\_Ent\_Inicial\_Orienta.)*

Asimismo, la oferta educativa del centro fuera del horario lectivo, como son talleres y actividades extraescolares, se realiza en colaboración con entidades locales y municipales. Esto nos permite entrever una cierta apertura del centro a la comunidad.

### **1.1.1 El aula y sus componentes.**

El proyecto de mejora que desarrollamos en el Centro “Bajo Pas” tiene lugar en una aula de E.I. (Nivel 5 años). El contacto con la tutora del grupo, como explicamos en su momento, se produjo por mediación de la orientadora del centro. Su propuesta, la de trabajar con esta profesional, encajaba a su vez con uno de los intereses de la investigación: indagar sobre formas de aumentar la participación en

diferentes niveles educativos, incluso con el alumnado de menor edad de los centros.

El primer contacto con el aula nos permitió intuir, a golpe de vista, un uso organizado del espacio, lejos de inferirse una ocupación del mismo arbitraria o ajena al proyecto educativo de la tutora. De este modo se distinguían rincones pedagógicos (biblioteca, puzzles, juego simbólico y construcciones) por los que con toda seguridad debían rotar los alumnos, además de numerosos apoyos visuales (paneles informativos que combinan el texto y la imagen, agendas y horarios visuales) y una disposición de las mesas del alumnado que favorece el trabajo en equipos (de 4-5 alumnos/as). De algún modo, el primer contacto nos animaba a indagar, con cierto detenimiento, sobre estos aspectos en las entrevistas y observaciones que teníamos pensado realizar. La información aportada por la tutora, junto a las fotografías que tomamos a nuestra llegada al aula nos permitió constatar estos aspectos:

*“Bueno, pues tenemos el rincón de la biblioteca, que es el que estamos nosotras que también tienen puzzles para hacer, se pueden llevar un puzzle a su sitio, el rincón de plástica donde hacen plastilina o cogen el... con pincel... y tienen la pizarra, el del juego simbólico que sería el de la cocinita, donde hay material de juego simbólico, pues está el maletín del médico, la cocinita, está la peluquería... juegan un poco a ser mayores digamos... y el rincón de las construcciones que es el que está ahí, que bueno también tiene una cesta con disfraces con... al lado del espejo que a veces se disfrazan también... y bueno... cada rincón tiene su propia función, evidentemente aquí pues acercamiento a los cuentos, había niños en tres años que los cuentos, me sorprendían, no..., no, no sabían... pues ahora ya ellos están empezando a leer, que eso es importante ya buscan letras, ya tienen más intención... antes la biblioteca les resultaba un poco a veces, ... pues miraban los cuentos. El juego simbólico pues bueno, ahí... si les observas es increíble porque juegan... o sea, yo me doy cuenta que están repitiendo lo que oyen en su casa a su padre y a su madre, entonces... bueno y el rincón de plástica pues también, y las construcciones o sea, es... básicamente esas cuatro, aunque a veces cambiamos también, les ponemos otras cosas.” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*



Imagen 2. Vista general aula Caso 1.



Imagen 3: Rincón juego simbólico. Aula Caso 1.

En cualquier caso, las decisiones sobre el uso del espacio, los elementos decorativos, la elección de materiales, etc... parecen recaer, principalmente, sobre la figura de la tutora. De esta forma el espacio que observamos puede ser entendido como un reflejo de ésta, en detrimento de quienes lo “ocupan” de pleno derecho: los alumnos-as. Cuando aparecen elementos como producciones de los niños-as u objetos que traen de sus casas, éstos han de pasar el “filtro” de quien controla cómo se organizan y gestionan los espacios, esto es, el adulto.

*P.- ¿cómo habéis decidido la decoración de la clase?*

*R.- Bueno, pues depende, yo por ejemplo el año pasado igual sí que la tenía más mía porque... este año, no me pensaba cambiar de clase, al final me cambié a última hora y fue todo un poco... la dejé, pues, más o menos como la tenían, entonces yo creo que eso va en gusto de cada uno, y lo que te decía el otro día... a veces vas a clase y te encuentras con una clase con mucho material... y a veces... te encuentras con mucho material muchos años y otras que están vacías, entonces depende de tal... y enseguida lo llenas con cosas de los niños, eso va en función del gusto de cada persona, gente que le gusta tener menos cosas... eso... hombre una clase de infantil siempre es muy visual, sobre todo al principio y a los niños les encanta, o sea, todo lo que traen pues lo ponemos por ahí, para... todo lo que han traído de Egipto [se entiende que material sobre Egipto recopilado en sus casas] lo hemos colocado, pues eso... porque están en permanente contacto con ello. (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

El grupo lo forman 23 alumnos-as, de edades comprendidas entre los cinco y seis años. Se trata de un grupo diverso en lo que a intereses, ritmos de aprendizaje y necesidades respecta, como es natural. La

diversidad del aula queda patente en la descripción que la tutora nos ofrece sobre su grupo:

*“Luego son de carácter muy movido todos, no son de carácter tranquilo. Bueno cuando tienen que estar están bien pero les cuesta son muy muy movidos. Y luego, muy dicharacheros, bueno ya los conocerás. Sí, son muy, bueno que voy a decir yo de ellos, que llevo 3 años con ellos, son como algo mío casi... Entonces, es así y cada vez hay más niños con dificultades, incluso con deficiencias, integrados en las aulas ordinarias, lo cual me parece muy bien, siempre que se ayude a la persona, una tutoría compartida, eso existe en otros lugares” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Se encuentra escolarizado un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (a.n.e.a.e.<sup>18</sup>), asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo<sup>19</sup>. El relato de la tutora acerca de la “integración” de este alumno en el aula suele producirse a partir de una visión interactiva, que de algún modo reconoce las dificultades del alumno para hacer frente al desarrollo curricular (más bien centrándose en éstas, y atendiendo con menor frecuencia a sus potencialidades) a la vez que describe las oportunidades y retos que han de plantearse a la hora de ajustar la respuesta educativa.

*“Pues imagínate que llegué y había un niño gritando en clase, lo tiraba todo y tal. Yo... El primer mes fue muy duro porque yo no tenía ni idea, sabía que era un autista como lo podía saber cualquier persona, pero no sabía lo que implicaba dentro de un aula. Me puse a hacer cursos, sin ningún problema, me puse a hacer tal..., y al principio yo decía: “no sé si voy a poder”, pues yo considero que la integración..., estoy a favor cien por cien, además cada vez más, siempre que te propongan o te ayuden en el aula donde tú puedas integrar a ese niño, no a costa de sufrir tú y los demás niños. Yo sé, a ver, que desde el colegio se ha hecho lo que se ha podido, porque hay más necesidades en otras aulas, no es la mía la única, entonces están repartidos. Este año tuve más apoyos que mis*

---

<sup>18</sup> De acuerdo con nomenclatura recogida en la normativa vigente (LOE,2006).

<sup>19</sup> Esta situación se certifica mediante el Informe Psicopedagógico correspondiente.

*compañeras de 3 años, porque ellas tenían clases, entre comillas normales. La formación..., yo creo que cuando uno tiene un problema de estos pues te tienes que poner tú las pilas personalmente, pues nos pusimos con el SCHAEFFER<sup>20</sup> (con los signos – aclara-), porque no tiene... no habla, no tiene adquirido el habla y muchas cosas. Pero aparte del apoyo, no el apoyo de que cada día tengas a alguien dos horas que te venga a ayudar, sino alguien que entienda ese problema, y ese niño esté acompañado siempre”. (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

Hemos podido comprobar, además, cómo algunos aspectos relativos a la organización del aula, los materiales didácticos y las decisiones metodológicas tratan de ofrecer respuesta a la diversidad del grupo de alumnos con los que trabaja, tal y como se refleja en la siguiente nota de campo:

*“Mientras tanto observo la clase, su distribución y los materiales que tienen y me dispongo a copiar el horario que ella se ha hecho, pero oigo un ruido y dejo de copiar pensando que no he pedido permiso para hacerlo. En él se diferenciaban cosas como el trabajo en habilidades sociales, asamblea, lectoescritura, trabajo individual, etc. Mientras observo el material veo unas fichas plastificadas y con velcro por detrás y deduzco que es la organización de las tareas de clase son varias y se componen de imagen y letras: asamblea, trabajar, rincones, galleta, recreo, casa y leer cuento. Posteriormente la tutora me explicaría que es el material que utiliza con A. (a.n.e.a.e.) para que sepa en qué momento de la clase se encuentra y qué es lo que toca hacer.” (C1\_Obs2\_nec).*

Por otro lado en el grupo encontramos alumnos-as que en algún momento son significados por la tutora como alumnado con “dificultades de aprendizaje y de conducta”.

Aunque nos explica estrategias que pone en marcha habitualmente para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, de su relato se infiere el carácter de “apoyo terapéutico” de las mismas, y la intervención principalmente individualista en su aplicación. Se evidencia, como podemos observar en este ejemplo, cierta ausencia de

---

<sup>20</sup> Se trata de un SAAC. Sistema aumentativo y alternativo de comunicación, empleado en la intervención educativa con alumnado con dificultades en la comunicación y/o el Lenguaje oral. Programa de Comunicación Total- Habla Signada, de Benson Schaeffer y colaboradores (Schaeffer, Kollinzas y McDowell, 1977; Schaeffer, Musil y Kollinzas, 1980).

medidas globales que puedan integrarse en la transcurso habitual de la vida del aula, y que pensadas para un alumno concreto acaben repercutiendo positivamente en el desarrollo escolar y personal de todos-as.

*“Hay uno de los niños de esta clase que se llama A., tenemos tres A. Se llama A. también, empezó nuevo el año pasado, es un niño con problemas de conducta bastante importantes, seguramente lo veas en cuanto llegues porque... puede tener un día muy bueno y tal... pero es bastante continuo, son demandas de atención, hemos probado técnicas de todas las maneras, la de no hacerle caso pero es peor, la de atenderle es casi peor, la de sacarle fuera que vea el problema y vuelva a entrar... no terminamos de dar... La colaboración con las familias... es uno de los niños que está en el C.R. (centro de rehabilitación psicosocial). Yo he hablado con la madre muchas veces, ella quiere colaborar pero a ella le pasa lo mismo en casa, el no poder... es un niño que además... a ver, la madre cuando me contó todo lo que ese niño ha vivido, entendí perfectamente, dije: no, no, suficiente..., o sea, es más, pensé está hasta bien para todo eso que me están contando, unas cosas muy fuertes, entonces... Pues sí que yo hablé con A. (orientadora), y a ver si podíamos hacer algo, hemos empezado a hacer una especie de modificación de conducta en el aula, y ayer tuvimos una reunión para evaluar las necesidades, se lo volví a decir a A. (orientadora), y A. (orientadora), claro, A. (orientadora) la pobre tiene un volumen de trabajo impresionante, y tiene una libreta en la que yo digo va apuntando... apuntando todo lo que le decimos y pues va a mirar algo un poco más para trabajar paralelamente en la familia y en casa. El año pasado yo lo hice... lo de que peguen un gomet cuando han conseguido un objetivo, trazarle pocos objetivos al principio, que lo llevara y trajera a casa... Al principio bien, pero luego enseguida pues... otra vez, bueno, pues eso... entonces es uno de los problemas quizá... claro, afecta en la convivencia con los demás porque él es muy impulsivo y no mide, no es un niño para nada que tenga hostilidad cuando pega, es que yo sé que no, que tiene un buen fondo, lo que pasa que no lo controla, entonces tenemos que ayudarlo a que controle eso, entonces le hemos puesto pocas normas al principio, porque él llega y lo primero que hace ¡pumba! se tira en la alfombra y da una patada a uno, luego pues cuando tú le corriges enseguida te contesta mal, no admite que le corrijas, tienes que sacarle siempre fuera a pensar y luego él que recapacite y tal... “(C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

La preocupación por lograr un clima de aula adecuado parece ser un aspecto relevante para la tutora del grupo, lo cual se refleja en la percepción de los conflictos como un aspecto inherente a la complejidad de los procesos de relación que merece tiempos y espacios para la reflexión y la intervención sobre los mismos.

*“...cuando surgen problemas, si por ejemplo en el recreo pues hemos tenido un pequeño problemilla y entonces yo les he puesto a trabajar y me he cogido a estos niños que tal, y hemos estado sentados. Generalmente los problemas se resuelven aquí en la biblioteca, que es como que nos aparcamos. Aquí hemos estado hablando los cuatro que han tenido el problema conmigo mientras los demás trabajaban, y algo a lo que ellos están bastante habituados a que... a que en ese momento no venir a nada, siempre ha de haber alguno que venga: ‘C. (tutora) no me sale no sé que... tal’, pero lo normal es que sepan que cuando estás resolviendo un conflicto ellos están ahí, es decir, eso es una atención, eso es una tutoría. Pero, es cuando surge, aquí cuando surge el problema se para la clase y se soluciona, hombre, hay días y días, hay días pues que a lo mejor te apremia tal... y dices si es un problema al que tu consideras no trascendental, no paras, pero lo normal es que en Infantil paremos la clase para resolver cualquier tipo de cuestión que surja, no hay una hora de atención para ellos sino cuando va surgiendo...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

Sin embargo, y pesar de la importancia otorgada a la promoción de un clima de aula positivo, en determinados momentos, las relaciones entre iguales están sujetas a sesgos de género, como relata la tutora:

*“Lo de niños y las niñas por mucho que hagas lo de la mezcla, son como lapas, en cuanto llega el recreo, es muy raro, o sea juegan muy bien juntos, cuando hacemos juegos organizados, que a veces los hacemos, en la clase de educación física. Por ejemplo, yo me voy con el profesor, para apoyarle con A. (alumno) y a veces, nos separamos para que sea más fácil el juego y tal y juegan muy bien juntos y lo pasan muy bien, no tienen ningún tipo de problema en ese sentido, pero en el recreo por más que intentes, niños con niños y niñas con niñas. Yo pienso que es un poco por el tipo de juego que les gusta, los niños tienden más a jugar a carreras, a pillarse, a no sé qué y tal y cual, y las niñas más pues sus cocinitas y tal. Y es una cosa que yo pienso que desde pequeños ya, aparte de que el ambiente hace mucho, porque ellos enseguida, no son mucho*



*de lo del color rosa y eso, no, porque para eso yo desde pequeños les enseñé que eso eran tonterías que eran colores y tal, y creo que no, pero a la hora del juego pues sí". (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

## **1.2. Comprender las prácticas docentes.**

Los datos recogidos a lo largo del proceso de investigación y en particular en los momentos iniciales de búsqueda de significados compartidos nos facilitaron la comprensión del modo en el que las personas se relacionan entre sí y de la forma que adoptan las prácticas pedagógicas que acontecen en este escenario concreto: el aula de infantil (nivel 5 años) y el centro en su conjunto. La posibilidad de entablar encuentros, como fueron las entrevistas con las profesionales del centro y las observaciones realizadas en el aula nos reportarían un conocimiento situado acerca de las preocupaciones profesionales de las participantes, las decisiones curriculares que adoptan, el papel otorgado al alumnado y en general sobre la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este conocimiento nos permitirá por un lado construir en colaboración con las participantes y el alumnado el proyecto de mejora, tratando de poner en valor aquéllos aspectos que facilitan la introducción de cambios incorporando la VA en los mismos. Por otro lado, facilitará que dicho proyecto sea lo más respetuoso posible con la cultura escolar, evitando que las nuevas propuestas sean percibidas como algo ajeno, inalcanzable o alejado de su propia realidad. Veamos, pues, qué ocurría en el escenario cuando llegamos.

*“Mi mayor preocupación es que a veces no tienes manos para todos”*

*(C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

La diversidad de ritmos de aprendizaje, intereses y necesidades del alumnado se convierte en una realidad que en ningún momento es

ignorada por la tutora. En su relato lo sitúa dentro de una de sus principales preocupaciones profesionales. Se atribuye la responsabilidad de asegurar el éxito educativo de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. No considera que se trate de una tarea sencilla, tampoco diluye responsabilidades en las debilidades del sistema escolar, y sí que reclama la necesidad de apoyo (aunque no podamos aseverar que éste se dirija únicamente al alumno – directo- o la institución y sus profesionales –indirecto-). En cualquier caso, la importancia concedida a la atención a la diversidad y el reconocimiento de la misma dentro de sus principales preocupaciones profesionales dibujan un panorama favorable para la construcción de mejoras que persiguen el bien común.

*“Bueno, pues mira, mis preocupaciones profesionales son..., yo creo además que cualquier compañera te lo puede decir, estamos en una etapa en las que las aulas son diversas, son numerosas, no lo podemos comparar a cuando nosotros éramos pequeños, yo me acuerdo que éramos cuarenta y pico en clase, pero bueno. Veinticinco niños de educación infantil, con niños con necesidades educativas especiales, me parecen bastantes. O sea, mucho número de niños, mucha diversidad y a veces, no das abasto para atenderlos a todos, esa es mi mayor preocupación, sobre todo hay una franja..., porque yo siempre digo que están los que van muy, muy bien, que más o menos funcionan solos con la explicación general que tú das y tal, pero que quizás necesitarían un refuerzo después, una motivación para que no.... Porque también, sabértelo todo te puede llegar a aburrir. Están los que necesitan tu ayuda prácticamente nada más das tu explicación, que son los que más te absorben. Y luego, hay una franja intermedia que, no sé qué palabra utilizar, porque son niños que van peor, que les cuesta, pero van y siguen yendo y que necesitan un apoyo individualizado también, pero como les estás dando a los que están peor que ellos, los vas dejando. Entonces, mi mayor preocupación, es que, a veces, no tienes manos para todos y el apoyo lo tienes algunas horas y luego te pueden venir problemas...”*  
(C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).

*“...Es muy importante que sean protagonistas...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

Las rutinas en el aula de E.I. se convierten en el eje vertebrador de la actividad educativa. Dichas rutinas responden a una organización temporal de lo que sucede cada día que se somete a un esquema concreto, pensado por la tutora. El orden de las actividades incluye además los roles que son asignados al alumnado en cada una de ellas. Para cada actividad (por ejemplo: reparto de materiales, hacer la fila, pasar lista, etc...) existen alumnos-as que se responsabilizan, con carácter rotatorio, del buen funcionamiento de las mismas. Se trata de una forma de organizar los tiempos y los espacios que ha estado presente, en este grupo, a lo largo de todo el ciclo, desde que comenzaron en el nivel de 3 años, hasta el momento actual, nivel de 5 años.

*“Esto como empieza en tres años, en tres años digamos que para los niños de infantil son muy importantes las rutinas, sobre todo al principio, que tengan claro que hay un orden que hay un momento para cada cosa igual a veces, demasiado, o sea demasiado duro y demasiado establecido, parece que no les dejas salirse de ahí, pero con grupos tan numerosos y tan diversos es necesario un poco de orden y de organización, entonces en ese orden y esa organización, para que ellos entren a ella es muy importante que sean protagonista, es decir, que cada día cada equipo tenga un encargado, ese encargado va a ser protagonista pues de... repartir el material, repartir las fichas, recoger, que su equipo esté en orden, va a haber un encargado de la clase entera que va a ser el dueño de la fila, el que pone la cesta el que marca las rutinas cuando se hacen, el que coloca los pictogramas, entonces... digamos que cada día se... eso va rotando, para que todos participen y para que todos sean protagonistas cada día... el día que les toque...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

De esta forma el alumnado, a los ojos de la tutora, se convierte en “protagonista” de las actividades. Ahora bien, son protagonistas cuando

ella decide y en las actividades que ella ha previsto. Como se puede reconocer en los significados que ella misma atribuye al uso de las rutinas en el aula, ese orden es “estricto” y exige por su parte adoptar un rol bastante dirigista, en tanto que ha de asegurar que nadie interrumpa el devenir de los acontecimientos que se han prefijado.

Las rutinas a las que hace referencia se traducen en un horario de clase que configura una estructura de trabajo, con tiempos delimitados, pensados por el adulto, y en los que el alumnado tiene poco margen de elección. El día de trabajo comienza con una dinámica que conocen como “asamblea”. En esta asamblea las tareas también se repiten día tras día (básicamente pasar lista, exponer el orden de actividades del día y un turno de intervenciones del alumnado para compartir acontecimientos que les resultan interesantes o relevantes, sobre su vida cotidiana, generalmente). A partir de ese momento las actividades varían en función de las áreas curriculares que se van a trabajar y de la disponibilidad horaria de otras figuras distintas a la tutora (viene un especialista, un apoyo, etc...)

*“Hacemos la explicación del trabajo que vamos a hacer, normalmente pues, tres días suelen ser lectoescritura, dos días, lógica matemática... y se hacen juegos, y rutinas, trabajo sobre ello, todo en la asamblea, o sea, todo un poco con carácter lúdico pero para que... para introducir la ficha que vamos a trabajar después hacemos la explicación y ya se abre el momento de trabajo individual, cuando van terminando pues se van a los diferentes rincones que es donde les ha tocado ir, normalmente pues trabajamos con una de las fichas del libro y otra de refuerzo, después tenemos el recreo y luego volvemos a clase, y ahí depende de lo que nos toque, cada día tenemos una cosa pues si nos toca conocimiento del medio... (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

Además, el resto de las decisiones curriculares se adoptan atendiendo a criterios de la tutora. No hemos podido reconocer, ni en las entrevistas, ni en las observaciones de aula antes de la puesta en marcha del proyecto de mejora, demasiadas oportunidades para incorporar la voz del alumnado en la dinámica del aula. Todo parece estar sujeto a

reflexiones acerca de lo que la docente considera deseable, pertinente y necesario para el buen funcionamiento del aula y la promoción de aprendizajes en sus alumnos-as, pero en esas reflexiones no hay espacio para el alumnado. Éste se engancha a un funcionamiento que ha sido diseñado y pautado por el adulto, que le viene dado.

Podemos encontrar ejemplos en el uso que hacen de los espacios, y las actividades que realizan, incluso cuando se entiende que la actividad no forma parte de lo “obligatorio” del horario, como es el trabajo por rincones, a los que acuden cuando terminan el trabajo que se realiza en la mesa vinculado con la lógica matemática, el lenguaje, etc...:

*“P.- Y entonces, ¿los alumnos deciden libremente a que rincón van o hay una organización anterior a eso?”*

*R.- No, hay una organización, es la rueda aquella de los colores, cada color es un equipo: equipo rojo, equipo verde, equipo azul, equipo amarillo... y rota. Esto por qué lo hemos hecho así, porque al principio, el primero que terminaba se iba al rincón que quería entonces ¿qué pasa?... que hay unos cuantos niños que siempre terminan primero, entonces se llenaba el rincón preferido, y a los que iban los últimos siempre les tocaba pues el rincón menos preferido, me parecía bastante injusto, entonces haciéndolo así todos van a pasar por todos los rincones y van a pasar terminen cuando terminen, entonces es una manera como más democrática de que todos pasaran por todos los rincones, y... bueno eh... los movemos por la mañana nada más llegar y si no... “C. (tutora) no has movido los rincones...” una cosa superimportante, y ya está así pasan todos por... y aparte lo otro fomentaba mucho el correr, en tres años y en cuatro pues yo era más permisiva con eso, ahora ya, ellos saben que tienen que dedicarle el tiempo” (C1\_Ent\_Inicial Tutora)*

Apoyando su relato, encontramos en el aula un panel visual (Imagen 4) en el que se recogían los equipos y sus componentes, las tareas que conforman las rutinas y sus responsables, y la organización de las rotaciones por los diferentes rincones en función del equipo de cada alumno.



Imagen 4. Panel de rutinas en el aula (Caso 1).

Ocurre lo mismo con la formación de los grupos de trabajo (equipos). En este caso los criterios de la tutora se relacionan con la posibilidad de ofrecer la ayuda necesaria a cada alumno-a, y con la posibilidad de facilitar su trabajo de apoyo y supervisión al progreso de aprendizaje de cada uno.

*P.- Y ¿cómo se sientan los alumnos?, porque aquí veo que están organizados por equipos ¿no?...*

*R.- Si, están organizados por equipos y los equipos los haces tú en función de lo que tú quieras, eh... sueles ponerlos... yo, por ejemplo, eso cada uno... yo los pongo mezclados, yo no tengo el equipo de los buenos y de los malos, con el del tal... hay a veces que tienes que hacerlo así... yo te podría decir que esos dos equipos de ahí son muy autónomos trabajando y estos dos necesitan más ayuda, pero en los dos están mezclados, esto que te ayuda que tú cuando estás sola... pues normalmente yo voy a estar siempre al lado de A(un niño) y con el otro A(otro niño) que también es de bastante ayuda, y vendré de vez en cuando a este equipo que es donde están otros niños que necesitan también ayuda... esto pues eso también para ayudarte a ti misma ¿no? porque si los tienes, niños que necesitan mucha ayuda... los tienes muy separados, te cuesta más, pero a la vez, pues aquí hay pues dos niños por ejemplo que destacan mucho en lenguaje que me venían muy bien que estuvieran ahí porque siempre ayudan a sus compañeros, y en el otro equipo igual hay dos niñas que en lenguaje destacan de una manera... vamos, despuntan, entonces te ayuda, te ayuda que... les están oyendo hablar... a veces les ayudan, no me gusta porque ayudar para ellos es 'yo te lo hago' (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Casi a modo de excepción, reconocemos en la negociación de las normas que rigen la convivencia del aula un atisbo de participación del alumnado en aspectos que le afectan. Aunque se produce un intento por escuchar lo que los alumnos pueden decir sobre cómo funcionaría mejor el aula, en el ámbito de normas de conducta, prevalece la autoridad del docente y su capacidad de decisión.

*“Entonces nosotros lo que hacemos, este año mira, no nos hace falta, el año pasado teníamos en la puerta un cuadro de conducta con los nombres de todos los niños y las normas que decidimos entre todos básicas que eran escuchar a los demás, levantar la mano para hablar... no molestar al compañero porque sí... bueno, algunas normas que hicimos entre todos, íbamos pegando “gomets” según las iban consiguiendo, al final de curso en el último trimestre, levantando un poco la mano, todos consiguieron, porque también es importante ver que, o sea que ellos vean que cuando hacen el esfuerzo pues tú un poco les premies ¿no?, consiguieron pegar todos el “gomet” verde y este año lo quitamos a principio de curso, a ver, no es que se porten todos perfectamente en todo momento pero bueno hemos conseguido tener un clima bastante estable en clase, pero el año pasado sí que les hizo falta, porque había muchos niños que incumplían esas normas y nos dificultaba” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

### **1.2.1. La participación del alumnado en el aula: ¿cómo es entendida? ¿Cómo son los espacios de participación?**

Como abordamos en capítulos anteriores de este trabajo, el concepto de participación que defendemos tiene que ver con el “*proceso de compartir decisiones que afectan a la vida de uno mismo y de la comunidad en la que vive*” (Hart,1992). Creemos que en el contexto escolar, las posibilidades con las que cuenta el alumnado para tomar decisiones sobre aspectos que le afectan están determinadas por las oportunidades o limitaciones que dicho contexto ofrece, esto es, por las barreras y ayudas para la participación que podemos identificar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los modos en los que se establecen las

relaciones en el grupo. Además, entra en juego la visión que tiene sobre la participación el profesorado y las características personales que son reconocidas (generalmente por el adulto) como facilitadores u obstáculos para que dicha participación se produzca.

A su vez contamos con el apoyo que supone la guía para la reflexión sobre la incorporación de la VA en las prácticas educativas (Fielding, 2004) y las características que en otro momento de este trabajo destacamos como esenciales<sup>21</sup>. Estas herramientas, desarrolladas en el marco teórico de la investigación, nos animan a indagar e interrogarnos acerca de las condiciones que favorecen formas de participación auténticas, basadas en el encuentro dialógico y el reconocimiento de la autoridad del alumnado. Para ello nos preguntaremos cómo se escucha y a quién, quién toma las decisiones, qué espacios y momentos existen para el encuentro dialógico, y sobre todo si son necesarias nuevas estructuras/espacios para la participación.

En este apartado, en el que tratamos de comprender las prácticas docentes, hemos considerado fundamental reflexionar acerca de todos estos aspectos por dos motivos:

En primer lugar, porque se convierte en una buena oportunidad para conocer de qué modo se integran o se concretan las ideas expuestas sobre la voz del alumnado en la escuela, en concreto en la etapa de Educación Infantil.

En segundo lugar porque pretendemos obtener una imagen de cómo tiene lugar la participación del alumnado para comenzar a imaginar proyectos de mejora que incorporen la VA en los procesos de cambio.

---

<sup>21</sup> Véase Capítulo 2. *Cuadro 2: Características de las prácticas educativas en las que se reconoce la VA*



#### *1.2.1.1. Aproximación al concepto de participación.*

La asociación que la tutora establece entre las responsabilidades otorgadas al alumnado y la promoción de la participación en el aula nos ofrece una idea de lo que para ella significa el concepto que estamos explorando:

*“Bueno, respecto a la participación yo pienso que, o yo lo veo así, que en una clase de educación infantil, tal y como tenemos establecidas las rutinas, el que cada día haya unos niños encargados del aula, que cada día haya un encargado que pasa lista... como que todos participan mucho, en mayor o menor medida”.(C1\_Ent\_Final\_Tutora)*

Participar, de este modo, se aleja bastante de las oportunidades con las que cuentan los alumnos para tomar decisiones referidas a aspectos que les afectan. De hecho vincula el concepto de participación con oportunidades para manifestar opiniones, sin que necesariamente éstas sean incorporadas en la dinámica del aula. Se llega a confundir el término con la posibilidad de intervenir, de tomar la palabra para relatar y compartir anécdotas, preocupaciones y curiosidades. Participar se convierte en sinónimo de “expresión oral”, de tiempos en los que la palabra se “concede” al alumnado.

*“yo entiendo participación más bien a nivel oral, ¿no? a nivel de contarnos cosas de participar en lo que llamamos las asambleas, porque en el otro tipo de participación, ya te digo que como está muy establecida pues cuando les toca, les toca, hay niños que se implican más y niños que se implican menos”.(C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Esta particular visión sobre la participación se complementa y enriquece con la información que nos facilitan otros profesionales del centro, como es el caso de la orientadora. En su aproximación al

concepto de participación encontramos elementos que se reconocen en las aportaciones que hemos estudiado con anterioridad desde el movimiento de la VA. Se incluyen aspectos como:

- La acústica de la escuela y la necesidad de contar con canales y espacios de comunicación en los que el alumnado pueda compartir preocupaciones, sugerencias y propuestas sobre el funcionamiento y la organización escolar.
- El fomento de habilidades y actitudes que permiten construir comunidades democráticas.
- El reconocimiento de todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo al alumnado, como agentes de cambio y facilitadores de un aprendizaje intergeneracional.

*“R.- Qué aspectos positivos y negativos... pues... Aspectos positivos: Posibilitando su participación, estamos escuchando a los alumnos, estamos recogiendo sus sugerencias, sus propuestas, estamos educando en la democracia, en la participación, estamos generando un clima positivo para la convivencia, desde el respeto y la escucha y nos aprovecharemos de todos los beneficios educativos que eso tiene. Como aspectos negativos, puede ser un poco más “incómodo” para el profesorado porque tiene que contar con algo que hasta ahora no era muy habitual contar con ello, que es la opinión de los alumnos y que eso supone modificar ciertas expectativas. Contar con y dar voz al alumnado es algo indiscutiblemente rico y positivo desde el punto de vista educativo, pero puede resultar más trabajoso para determinados estilos de liderazgo”.*  
(C1\_Ent\_Inicial\_Orient.)

La riqueza que nos ofrece la diversidad de puntos de vista que aportan las profesionales del centro sobre el concepto de participación (por un lado la visión de la tutora y por otro el de la orientadora) supone un reto y una oportunidad en nuestras dinámicas de trabajo. Así durante la fase que designamos como *detección de necesidades y negociación de significados*<sup>22</sup>, pudimos poner en diálogo unas y otras ideas para abrir la mirada de las participantes. Lejos de cuestionar las ideas previas de

---

<sup>22</sup> Esta fase se ha descrito, con detalle, en el capítulo 3 de la tesis.

las profesionales del centro, más propio de posturas expertistas, reconocimos en esta disparidad de criterios la posibilidad de negociar el significado de participación, rescatando y poniendo en valor sus aspectos fuertes, aquéllos que se encuentran más próximos a los ideales planteados en las bases teóricas de la investigación.

De este modo nos propusimos rescatar de las prácticas educativas que observamos en diferentes momentos, episodios en los que uno o varios alumnos participan en el marco de la actividad que se está desarrollando. Tales episodios fueron designados como “incidentes de participación positiva” en nuestro sistema de categorías y códigos para el análisis de la información obtenida en el campo. A su vez, se convertirían en ejemplos de “buenas prácticas” sobre las que informar a la tutora, en nuestro afán por devolverle un mensaje positivo acerca de su práctica y animar la reflexión sobre su propia acción.

*“Le da la palabra a N. que es la maquinista<sup>23</sup> de hoy y es quien comienza a organizar la clase. Lo primero que hace es pegar el orden de los pictogramas que, aunque estaban preparados para A. (que finalmente no viene) los ordena ella, cambiando algunas cosas (como el trabajo con el maestro de apoyo, P.T.). De esta forma queda estructurado el trabajo de toda la mañana”.*  
(C1\_Obs2\_Detec.necesidades)

*“Posteriormente C. (la tutora) señala el comienzo de la asamblea y pregunta quién tiene algo especial que contar que ella sabe que hay alguien que puede hacerlo porque ya se lo ha dicho en la fila. Varios alumnos-as contestan antes que la niña a la que le ha ocurrido el suceso y C. recuerda que debe contarle ella y no los demás. La niña recuerda que se le ha caído un diente, bueno que se lo quitó su hermana con un imán y sangró mucho. C. le sigue preguntando “y después que pasó, después qué hiciste” hasta que la niña cuenta que lo puso debajo de la*

---

<sup>23</sup> El/la maquinista de clase es el encargado y responsable del día. Se sitúa en la primera posición de la fila, ayuda a la tutora con algunas tareas como pasar lista o el reparto de materiales. Este “cargo” rota diariamente.

*almohada y que el Ratoncito Pérez la visitó por la noche.”*  
(C1\_Obs1\_Detc.necesidades)

Podemos observar en ambos ejemplos, que hemos considerado representativos de otros muchos que fueron registrados, cómo se integra el concepto de participación de la tutora en la vida cotidiana del aula. Igualmente pudimos registrar momentos en los que la participación era inexistente o se le niega al alumnado, esto es, “incidentes de participación negativa”. Estos episodios también se compartirían con la tutora, a lo largo de las reuniones de devolución de información para sintonizar los significados sobre el concepto de participación, a modo de “oportunidades perdidas”. La aproximación al concepto de participación se configura, de este modo, no solo por los momentos en los que ésta se manifiesta de la forma que sea. Cuando la participación es inexistente, o negada al alumno, también podemos imaginar implicaciones de este concepto en las prácticas educativas.

*Entre tanto, ya han entrado la mayoría de los niños, y C. (tutora) cuenta “1,2, y...” todos se callan y comienza a explicarles que hoy seré yo (observador) quien les cuente un cuento, mientras lo muestra. Un niño levanta la mano y dice: “Ese ya nos le han contado!” Pero C. sigue explicando que “Nacho ha hecho un gran esfuerzo por venir a trabajar con nosotros”, ante la insistencia del niño y de otros/as que se suman al comentario ella repite que yo he hecho tal esfuerzo y que tienen que demostrarme lo educados que son; inmediatamente me manda sentarme en una silla frente al grupo (sentado en círculo, en una alfombra).*  
(C1\_Obs3\_Detc.necesidades)

*Quedamos los niños/as, G. (la maestra de apoyo) y yo, la tutora ha tenido que salir un momento del aula. Cuando comienzo a leer, otro niño vuelve a comentar que sabe cómo es el cuento. G. con tono serio dice: “Es de muy mala educación interrumpir a un adulto cuando está hablando, así que silencio!”.*  
(C1\_Obs3\_detc.necesidades)

*[El observador se sitúa en un lateral del aula donde se ubica el rincón que llaman “cocinita”] Ahora, el rincón de la cocinita está muy próximo a mi sitio, y A. (alumno, que juega en dicho rincón) me mira todo el tiempo, se levanta y viene*

*hacia mí, pero C. lo interrumpe y se lo lleva, sin decir nada, a su sitio de vuelta.  
(C1\_Obs3\_Detec.necesidades)*

Más allá del carácter ilustrativo de estos incidentes de participación sobre las dinámicas que se dan en el aula, encontramos en éstos oportunidades para empezar a reflexionar sobre aspectos que facilitan o dificultan la participación. En ellos interactúan factores vinculados con aspectos curriculares y personales que nos invitan a detenernos con atención en lo que hemos denominado barreras y ayudas para la participación y que serán discutidas a continuación.

#### *1.2.1.2. Análisis de las barreras y ayudas para la participación.*

Aunque hayamos anticipado algunos condicionantes que intervienen en las oportunidades que le son otorgadas al alumnado para poner en marcha procesos de toma de decisiones sobre aspectos que le resultan relevantes, nuestro propósito en estos momentos pasa por reconocer qué aspectos facilitan y/o limitan esas posibilidades.

#### ***Barreras para la participación***

Hemos definido como “*barreras para la participación*” aquéllos aspectos, declarados por los informantes o registrados mediante las observaciones, que limitan la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones relativas a aspectos que afectan a la vida de uno mismo y de la comunidad. Estableceremos una distinción entre los aspectos que se derivan de decisiones curriculares, aspectos organizativos y otros externos al individuo (barreras curriculares) y aquéllos que se atribuyen a características intrínsecas a la persona, habilidades, capacidades... (barreras personales).

### Identificación de las barreras personales

Podemos señalar diferentes ejemplos en los que se constata cómo determinadas características intrínsecas al alumnado limitan su participación. Cabe destacar que en su mayoría se trata de atribuciones en las que el adulto (en este caso la tutora y la orientadora) basa sus explicaciones acerca del porqué algunos alumnos participan en menor medida de la vida del aula. Generalmente estas atribuciones se vinculan a dificultades en la comunicación o determinados rasgos personales, por ejemplo elevada timidez, introversión, desinterés o bajo nivel de dominio sobre un tema. Estos aspectos se infieren del conocimiento que el adulto asegura tener de su grupo. En ningún caso pudimos rescatar verbalizaciones u opiniones del propio alumnado acerca de las limitaciones que encuentran en sí mismos para participar.

*“el grado de participación pues depende del niño... siempre, hombre, en el nivel en que yo estoy prácticamente ya todos participan de la misma manera quitando niños más tímidos que les tengas que empujar un poco más, cuando están en tres o cuatro años, que están empezando se notan más las diferencias, yo creo que eso depende del carácter de cada niño fundamentalmente”  
(C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*P.- Y ¿habéis percibido o has percibido tú en este caso alguna diferencia entre los chicos y las chicas?*

*R.- Pues no, no.*

*P.- ¿Y entre los alumnos que consideras...?*

*R.- Ya... pero tampoco me he parado a pensar en ello, quiero decirte que... no sé.*

*P.- ¿Y entre aquellos alumnos que digamos tienen dificultades de aprendizaje, frente a los que tienen mejores notas?, por así decir...*

*R.- Sí, sí tienen más dificultad para participar, menos mecanismos, claro. Sí, podría ser ese el colectivo que menos participa.*

*P.- Pero tú eso lo has percibido, puedes decir pues lo he visto aquí, o aquí... ¿cómo manifiestan eso los alumnos si tú lo has podido ver?*

*R.- Pues... no explícitamente que es así, no, pero bueno, a la hora de un alumno*

*con dificultades de aprendizaje o con necesidades de otro tipo pues tiene menos mecanismos, iniciativa, autonomía para responder y participar que el resto y entonces es esperable que participe menos. (C1\_Ent\_Inicial\_Orient.)*

*“Yo creo que eso depende ya de la forma de ser de los niños del grado de timidez que tengan, de apertura a los demás, porque aunque es una clase bastante participativa hay niños que tú vas a ver que les cuesta más, enseguida, tu preguntas, pues cuando haces cualquier tema que haces una especie de evaluación inicial a ver que conocen, porque a veces te sorprenden y conocen muchas cosas ya de un tema, pues siempre hay niños que van a participar aunque no sepan nada, o sea, ellos van a levantar la mano y van a querer decirte algo, hay niños que participan con intención, porque saben cosas, y hay niños que les va a costar mucho más, en este grupo...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

### Identificación de las barreras curriculares

Éstas se convierten en las más numerosas dentro del conjunto de las barreras que hemos registrado en el caso. Como anunciábamos anteriormente, las decisiones curriculares y la forma que adoptan algunos elementos del curriculum en el aula condiciona los “momentos y espacios” para la participación. Cuando hemos pedido a la tutora que reflexione sobre estos aspectos hemos encontrado respuestas diversas. Éstas tratan de argumentar de qué manera la organización escolar o las “presiones” que parece ejercer el cumplimiento de las programaciones didácticas dificultan la posibilidad de desarrollar entornos más participativos, o por extensión democráticos.

*“Antes lo pensamos, que deberíamos dejar una libertad en ciertas cosas, antes creo que tú me preguntaste las decisiones que ellos tomaban y tal, les preguntamos... yo creo que en lo plástico, en el taller de plástica, me gusta mucho que sean creativos y que lo hagan ellos como ellos quieren, yo les doy ideas y tal... pero cuando, las demás cosas, la verdad que... va todo muy pautado, en educación infantil va todo muy... pero bueno, si creo que tampoco podría ser de otra manera, con grupos pequeños sí, pero con grupos de veinticinco niños con*

*esta diversidad que tenemos o lo organizas todo así o sería, hombre, les cuentas el cuento que les apetece, les das... o sea... lo que pasa es que tu preparas un cuento y tienes preparado el cuento que te lleva a la explicación de lo que quieres hacer ¿no? entonces un poco, que va todo así como mecánico, también tienes un día para traer cuentos de casa y traerlos, o sea, por ahí, más o menos... (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“Si que es una de las cosas que... que a veces que traigan más cosas ellos para contarnos, darles más... más lugar a ellos para que cuenten, lo hacemos muy poco porque no hay tiempo, entonces... de participación me habías dicho, yo creo que eso... darles así más momentos para que ellos cuenten cosas suyas...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“Lo que pasa que claro, era un grupo pequeño de diez, doce niños y... lo que pasa que no hay tiempo porque si pones eso... pues tienes que dedicar muchas horas de la semana a ese trabajo claro, no harías otras cosas... también ¿no?, sustituirías unas por otras, y dijimos: eso es superinteresante pero al final te puede la rutina y la de cosas que tienes que hacer”... (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Las decisiones que se adoptan de forma colegiada, para todo el segundo ciclo de Educación Infantil, como puede ser la elección de materiales didácticos, la conveniencia de utilizar o no el libro de texto, o la puesta en marcha de trabajos por proyectos influyen en las prácticas docentes de cada tutor/a. De hecho, ante el acuerdo de utilizar el libro de texto, se percibe cierta “resignación” en nuestra informante y llega a considerar esta decisión como un aspecto que dificulta la participación del alumnado.

*“Entonces eso en nuestro colegio pues no lo hay, estamos más bien cada uno en nuestro aula con los niños y la participación es escasa, pero yo sí la veo muy positiva en todos los sentidos, lo que pasa que no ha lugar a ello a veces, aspectos negativos pues no se los veo la verdad... pues eso que a veces tenemos tanto que hacer que nos quite tiempo, pero bueno eso sería cuestión a lo mejor de pararse a pensar, de reflexionar, hasta qué punto todos estos libros que rellenamos serían necesarios o no... es que eso... somos muchas en educación infantil, cada una lo vemos de una manera, pero como hay que tomar una decisión final, es decir que no puede ser que unas vayan con libros otras con proyectos, con tal... no, tiene que ir todo unificado, pues a veces... yo por ejemplo*



*soy más partidaria de hacer proyectos que libros de texto, pero aquí la tradición ha sido siempre libro de texto y a veces encima, como no nos parece suficiente, hacemos otro y vamos a hacer otro proyecto sobre el arte, vamos a hacer otro librito sobre Egipto, y vamos a hacer tal... entonces al final es tanto el volumen de trabajo que... no te da tiempo". (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*"Lo que pasa que es que no siempre hay tiempo, no siempre hay tiempo, porque tú tienes una editorial que trabajar, un proyecto que trabajar tú en clase, y a veces, dices, sería mucho mejor llevarles al huerto, por ejemplo, estar una hora con ellos trabajando en el huerto y llevarles a clase de los mayores pero a veces el tiempo te come, entonces yo creo que se participaría..." (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

La forma en la que se organizan los apoyos personales (tanto el de la maestra que apoya al ciclo, como los de los especialistas) puede convertirse en un obstáculo para promover la participación del alumnado. Cabe pensar que, por definición, éstos deberían posibilitar formas de trabajo, agrupamientos y opciones metodológicas que facilitasen una respuesta educativa atenta con la diversidad del aula y con la construcción de espacios para la participación. Sin embargo, hemos encontrado en el uso que se otorgan a dichos apoyos numerosos ejemplos de barreras curriculares para la participación. La mayoría de los mismos tienen que ver con la disparidad de criterios educativos en los que se basan las actuaciones de cada profesional. Ofrecemos algunos de los más representativos.

*"Me parece que la función de la maestra de apoyo en esta sesión ha sido acompañar a A. (alumno), ser casi su sombra y tratar de que estuviera en silencio y no "perturbando" la actividad de los demás. Le obliga a sentarse en la silla, permanece siempre a su lado, le saca al patio... A. ha permanecido al margen de la actividad. La maestra de apoyo no interactúa con ningún otro niño, salvo A. y A2. De hecho, a varias preguntas que le hacen los niños, "¿tengo que escribir en este papel?", etc. les dice, "no lo sé, haced lo que os haya dicho C. (su tutora), yo no sé lo que os ha dicho". (C1\_Obs2\_Consulta)*

*[En el desarrollo de una de las actividades de mejora todos los alumnos están participando de la actividad, excepto A., el maestro de apoyo lo sujeta y éste se queja]:*

*“A. (alumno con necesidades educativas especiales) que está sentado sujeto por el P.T. chilla” (C1\_Obs2\_Mejora)*

*“El P.T. interviene recriminando los gritos y pide orden. La tutora está organizando al grupo para salir al patio, coge la bolsa del premio (globos decorados para cada niño del equipo que gane) y se encamina hacia el patio, todos vamos detrás. Por el camino, la tutora pregunta a otra tutora si sabe dónde ha llevado la A.E., (Auxiliar Educativo), a A. (alumno), que no está con el grupo” (C1\_Obs2\_Mejora)*

### ***Ayudas para la participación***

Por su parte, entendemos por “*ayudas para la participación*”, aquellos aspectos que facilitan la posibilidad de que un alumno pueda tomar decisiones sobre aspectos que afectan a su vida y la de la comunidad, especialmente en lo que se refiere a decisiones en torno al currículum y el desarrollo de una identidad propia. Al igual que apuntábamos en la definición de “barreras”, y sujetos a los mismos parámetros, se establece una distinción entre las ayudas personales y las curriculares.

### ***Identificación de las ayudas personales***

Los aspectos intrínsecos al alumnado que facilitan su participación en el aula son reconocidos por los adultos entre un amplio abanico de características personales. Las ayudas personales registradas son las menos numerosas en el conjunto del análisis global sobre barreras y ayudas para la participación. Suelen describir y explicar la posibilidad de participar desde las “formas de ser y estar en el aula”, incluso atendiendo a variables de género.

*“Y en cuanto a capacidad yo creo que... la capacidad yo creo que te puede dar seguridad, el dominar un tema, el dominar una materia, el dominar algo, a todos, a los adultos también te da más seguridad para hablar sobre ella, entonces si que puede influir, aunque hay niños muy capaces y muy tímidos también, o sea tampoco...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“Por ejemplo en la participación igual los niños son más espontáneos porque las niñas suelen ser más tranquilas, suelen ser más tímidas, siempre en general hablando, a lo mejor despiertan como más tarde... no te podría decir...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Entre todas ellas destacamos la edad del alumnado como ayuda para la participación cuanto más elevada sea ésta. En algún momento comparten con nosotros afirmaciones como la siguiente:

*“P.-¿Y si mirásemos sólo en el alumnado, si pusiéramos el foco en los alumnos?.*

*R.- ¿En los alumnos?*

*P.- No sé si se percibe alguna diferencia en el centro o si tú la has percibido.*

*R.- Bueno, quizás los alumnos mayores, mayores me refiero a los del último ciclo de primaria pues se les oiga más, por las características propias de su edad, pero no sé darte más respuesta a esto”. (C1\_Ent\_Inicial\_Orient.)*

De este modo, y desde el punto de vista de una de nuestras informantes, a medida que la edad avanza la participación se facilita. Atendiendo a estas afirmaciones cobran fuerza para nosotros los argumentos que desde el movimiento de la VA se dirigen a replantearnos la idea de infancia y juventud (Cook-Sather, 2002) y la necesidad de abrir nuevas miradas en torno a la infancia, reconociendo al niño como ser humano completo, capaz de participar libremente en la sociedad y en la escuela, en oposición a una óptica adultocéntrica que nos aporta una visión de infancia pautada y graduada (Susinos, 2009).

### Identificación de las ayudas curriculares

En las entrevistas iniciales con las participantes y en las primeras observaciones realizadas, previas a la puesta en marcha del proceso de consulta al alumnado y el desarrollo del proyecto de mejora, son escasas las ayudas curriculares que pudimos identificar, en mayor medida si las comparamos con las barreras curriculares a las que hemos hecho alusión anteriormente. No obstante reconocemos en algunas decisiones metodológicas ejemplos de prácticas que promueven y facilitan la participación. Dichos ejemplos ilustran que, al menos para nuestras informantes, el aumento de la participación del alumnado depende, de algún modo, del modo en el que el adulto gestiona los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en sentido amplio, en el centro.

*“En la dinámica interna del aula, depende del tutor, del profesorado si invita más a la participación o no, si diseña una metodología más participativa o menos, si eso se traduce en participación en las pautas metodológicas y didácticas y yo creo que depende de la persona que lleve el aula”. (C1\_Ent\_Inicial\_Orient.)*

*“¿Podríamos destacar en tu centro educativo algunos de los lugares donde los alumnos participan libremente?”*

*R.- La asamblea.*

*P.- Vale, la asamblea de los alumnos que es la experiencia de la que hemos hablado antes.*

*R.- Sí.” (C1\_Ent\_Inicial\_Orient.)*

Las estrategias didácticas que la tutora pone en marcha, y que facilitan la participación, suelen ir acompañadas de la intención por aumentar la comunicación, escuchar lo que el alumnado tiene que decir y otorgar responsabilidades que ella misma considera adecuadas para el buen funcionamiento del aula o para trabajar objetivos curriculares que son relevantes, casi siempre, desde su punto de vista.

*“A. por ejemplo... siempre hacemos nada más salir al recreo un corro de la patata o algo para que él participe (refiriéndose a A. Un alumno de necesidades educativas especiales)”. (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“P.-¿Cómo organizas tú la participación dentro de tu clase...?  
R.- Pues eso, es todo... o sea en el panel verde que estás..., que ves ahí, pues es donde está toda la organización del día, quién va a ser el encargado, quién va a ser el responsable de cada equipo, y eso por ejemplo antes, nada más... lo teníamos a su altura en tres y cuatro años y ellos mismos lo manipulaban, ahora ya... quieras que no, la asamblea la utilizamos, pues lo que te decía el otro día, para fomentar el trabajo individual, pues en cuanto entro por la mañana yo lo coloco, venga chicos hoy: tal, tal, tal, tal... y ellos ya con esa organización saben lo que tiene que hacer cada uno, entonces me parece muy importante porque aunque para ti sólo sea que un niño reparta hojas, a parte que a ti te ayuda, te ayuda a organizarte, mientras él reparte tu vas con el niño que te necesite o tal, pues para que ellos participen, sean autónomos, sean independientes, aprendan, sean responsables de la tarea que asumen, y además funciona muy bien, o sea que... te puedes despreocupar porque ya... hombre, también estamos en cinco años al principio igual tienes que estar más detrás de ellos, pero ellos el día que son responsables, vamos, o sea, no hace falta que les digas nada, ellos están a lo que tienen que hacer...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“P.-¿Hay otras estrategias o crees que se podrían utilizar otras cosas para...?  
R.- Si, a nivel individual yo creo que podrías trabajar con ellos, bueno, pues, nosotros por ejemplo repetimos mucho, lo del error, ¿no? que... ahora que estamos con el proceso de lectoescritura, hay niños que tienen miedo a leer por si se equivocan, pues, darles... yo que sé... confianza en sí mismos, ¿no? que y saber que si se equivocan no pasa nada... yo, a veces me trabo mucho con los nombres, hay dos niñas que desde tres años les tengo cambiado el nombre, y a veces... y siempre les digo ¿ves como me he equivocado? Y no pasa nada, para equivocarse hay que aprender, o sea, para aprender hay que equivocarse, entonces es un poco por ahí pues darles confianza, darles... trabajar mucho a nivel individual con ellos, es que a medida que ellos van avanzando, se van viendo más seguros y participan más, todo como una cadena... entonces, bueno, si ya ves que un niño que le cueste de una manera excesiva, pero pues ya... puedes trabajar más con él”. (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“Una vez que hemos hecho la rutina, que hemos establecido lo que vamos a hacer a lo largo del día, pues siempre ahí se abre un espacio para que ellos cada uno... si alguno quiere contar algo especial que le ha pasado, que normalmente los lunes si que nos extendemos más que nos cuentan lo que han hecho el fin de semana, luego lo dibujan y lo escriben, pero entre semana también pues a uno que se le ha caído un diente otro que tal...” (C1\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Finalmente, y para cerrar nuestro particular análisis sobre las barreras y ayudas para la participación trataremos de recoger, a modo de síntesis (*tabla 19*), algunas de las que consideramos más relevantes o representativas. Éstas, a nuestro juicio, podrían ser consideradas como el punto de partida para diseñar, en colaboración con las profesionales del centro, el proyecto de mejora que se pretende implementar. Todas ellas corresponden a momentos previos al desarrollo del proyecto de mejora, cuando nuestra aproximación a la realidad estudiada coincidía con la finalidad de comprender las prácticas docentes que se estaban dando.

La devolución de la información, en términos de barreras y ayudas e incidentes de participación, resultó de gran ayuda en los intentos por “compartir significados” entre las profesionales del centro y los investigadores. Compartir las posibilidades que nos ofrece el currículum (las decisiones sobre el cómo y el qué enseñar, o el uso del tiempo y el espacio escolar) para aumentar la participación del alumnado supuso para todos, investigadores y profesionales del centro, comenzar a ampliar nuestra mirada sobre los procesos de mejora que incorporan la voz del alumnado.

	Personales	Curriculares
Barreras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Edad del alumnado</u>: la primera infancia.</li> <li>- <u>Características personales</u>: timidez, desconocimiento sobre temas abordados, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Rol del apoyo especializado</u>: intervención al margen del currículum pensado para todo el alumnado.</li> <li>- <u>Ritmos escolares</u>: existen “presiones” derivadas de una concepción rígida de las programaciones de aula: “Tengo que cumplir unos objetivos”.</li> </ul>
Ayudas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Edad del alumnado</u>: la participación es posible a medida que aumenta la edad. (P.e.:tercer ciclo de primaria)</li> <li>- <u>Características personales</u>: buena capacidad comunicativa, extroversión, adecuado conocimiento sobre temas abordados, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Involucrar al alumnado</u> en las responsabilidades del aula.</li> <li>- <u>Actividades de escucha</u>: existe un claro interés del docente por promover la expresión de opiniones del alumnado. (P.e.: asamblea de aula)</li> </ul>

Tabla 19. Síntesis de las barreras y ayudas (Caso 1)

### 1.3. El desarrollo del proyecto de mejora.

Hemos descrito en otro capítulo de este trabajo<sup>24</sup> el proceso que se ha seguido para poner en marcha el proyecto de mejora en el caso 1 (CEIP Bajo Pas). Tal y como apuntábamos en ese momento, es necesario entender que la forma que adopta el proyecto de mejora en cada uno de los casos de estudio no puede desvincularse del proceso global de nuestra investigación, forma parte de un proceso más amplio. Así, el “producto” que presentamos como “proyecto de mejora”, no puede ser abordado al margen de los “procesos” que han animado y facilitado su

<sup>24</sup> Véase “Capítulo 3: Marco metodológico de la investigación”. En particular la descripción de las fases 3 y 4 (Consulta al alumnado y Desarrollo del proyecto de mejora)

puesta en marcha. Nos referimos a las fases previas de trabajo en las que hemos tratado de, por un lado, comprender las prácticas docentes de una realidad educativa concreta y por otro, sintonizar significados con las participantes del centro que han colaborado con nosotros en la investigación.

Con todo ello, el proyecto de mejora que se gestó en el CEIP “Bajo Pas” puede ser considerado, además, como el resultado de un ejercicio de escucha atenta de la tutora para recoger los intereses y las propuestas del alumnado sobre aspectos curriculares vinculados con el tipo de actividades que le resultan interesantes. Este ejercicio de escucha se tradujo en la formulación de interrogantes al alumnado sobre sus experiencias en el aula: *¿qué actividades os gustaría que hiciésemos en clase?*.

*“Una vez cumplidas esas tareas diarias comienza la nueva actividad: la tutora vuelve a recordar lo que van a hacer: “Os voy a preguntar a cada uno que cosas os gustaría hacer en clase, que actividades os gustaría hacer, las vais diciendo y yo las anoto aquí (cartulina pegada en la pizarra). (C1\_Obs1\_Consulta)*

La propia actividad de consulta supuso en sí misma una oportunidad para que los miembros del grupo (tutora y alumnado) comenzaran a experimentar nuevos modos de relación y a disfrutar de nuevos espacios de participación. Por primera vez en mucho tiempo, según refiere la tutora, el alumnado es consultado acerca del desarrollo de las clases, sobre los tiempos y contenidos escolares, con el afán de que sus propuestas sean incorporadas en las dinámicas del aula.

*“P.- La primera pregunta es así muy general y es para que cuentes un poco cómo habéis elegido entre todos las actividades a realizar y cómo las habéis pensado o planificado, porque sí que se veía que estaban muy integradas en la vida cotidiana del aula.*

*R.- Hombre, la primera asamblea que hicimos para decidir... bueno cuando... yo les conté primero que había pensado que antes cuando eran pequeños, que ellos yo sé que echan de menos a veces decidir qué cosas hacer o... más que decir qué cosas hacer, cosas que hacíamos antes y ya no hacíamos, ¿no? por... claro,*



*quieras que no llevo tres años con ellos, este curso igual ha sido el cambio más brusco que pueden haber notado ellos, ¿no? de... mucho más trabajo de mesa, mucho más trabajo individual y a lo mejor menos grupal y de asamblea y alguna vez pues cuando había tiempo ellos escogían un cuento y lo contábamos o querían hacer un juego y lo hacíamos, pero la verdad es que el resto era todo como muy pautado. Encima como tienes que contar con las especialidades, con los apoyos, con que tienes niños de integración en el aula y cada vez que hay un apoyo hay que respetarlo, entonces siempre está como muy ajustado todo, ¿no? por mucho, que decimos que es un horario flexible en infantil lo cierto es que intentamos ajustarnos mucho pues sobre todo a los apoyos que tenemos ¿no?, a las especialidades". (C1\_Ent\_Final\_Tutora)*

Esta consulta se integra en una de las rutinas ya establecidas: la asamblea. Recordemos que este espacio era empleado, habitualmente, para que cada alumno pudiese compartir anécdotas y preocupaciones sobre aquello que le parecía importante. Generalmente, sobre aspectos de la vida cotidiana fuera del aula, y rara vez para expresar opiniones acerca del desarrollo de las clases, las actividades escolares o cualquier otro aspecto relacionado con el currículum. Sin embargo, pudimos observar cómo en el desarrollo de la actividad de consulta este espacio se transforma. La asamblea pasa a ser considerada como el lugar en el que el alumnado puede establecer un diálogo con la tutora para reflexionar sobre el currículum, en concreto sobre las actividades que pueden formar parte de la organización horaria de cada día. En los ejemplos que presentamos a continuación, podemos observar cómo se desarrolla la actividad de consulta al alumnado aprovechando la asamblea diaria de clase.

**Ejemplo 1:** *“Una vez terminadas las rutinas con el alumno, la tutora retoma el tema de la asamblea, anunciando que el próximo viernes se hará otra asamblea para decidir por equipos las actividades a escoger de entre las que se han anotado hoy, se da por terminada la actividad, son las 10:20 horas. (C1\_Obs1\_Consulta)*

**Ejemplo 2:** “La actividad comienza con la explicación de la tutora de lo que se va a hacer, les dice que: van a hacer algo especial que cree que les va a gustar mucho, que consiste en elegir actividades que les gustaría hacer en clase, todos los alumnos van a decir actividades que les gustan mucho, actividades que no se hacen en clase, actividades que han hecho y ya no hacen u otras cualquiera que se les ocurran a ellos. Una vez recogida esa información decidirán entre todos cuáles de ellas son las que van a realizar y dedicarán unos días para llevarlas a cabo”. (C1\_Obs1\_Consulta)

**Ejemplo 3:** “Tutora: “han salido muchos juegos, ¿qué momento sería bueno para hacerlos?”.

Contestan según les va nombrando la tutora por las manos levantadas. Sugieren lo siguiente: “todos los días”, “un día que haga sol”, “el domingo”, “un día sí y otro día no”, “el viernes que ya estamos más cansados”. La tutora va haciendo comentarios a las aportaciones de los alumnos, no se registran por escrito: “todos los días no se puede”, “el domingo no estamos”, “bien lo del viernes, porque necesitamos descansar”. (C1\_Obs1\_Consulta)

**Ejemplo 4:** La tutora reclama la atención del grupo “ahora tenemos que pensar cómo lo hacemos, ¿nos da tiempo a hacerlo todo?, ¿cómo podemos escoger entre estas cosas?

M. contesta: “separando los juegos”.

Alumno/a: “cada día uno”.

Alumno/a: “cada día tres”.

G.: “un día sí otro día no”.

Tutora: ¿cómo escogemos?

Manuel: “separándolos, una de adelante y otra de atrás de la cartulina.”

(C1\_Obs1\_Consulta)

En resumen, la actividad de consulta se podría concretar en cuatro pasos. Cada uno de ellos se fue recogiendo (a modo de apoyo visual para el alumnado) en el panel del aula (imagen 5):



Imagen 5: Panel de aula en el que se plasmó el proceso de consulta (Caso 1)

- Paso 1: Lluvia de ideas: dinámica grupal en la que todos los alumnos dicen, espontáneamente, actividades que les gustaría hacer en clase.
- Paso 2: Valoración y elección de cada una de las ideas.
- Paso 3: Decisión acerca de los tiempos disponibles para poder realizar esas actividades.
- Paso 4: Asignación de las actividades seleccionadas a los grupos encargados de su preparación.



Imagen 6. Detalle del panel del aula (Pasos del proceso de consulta)

A pesar de que la consulta al alumnado se desarrolla desde un formato que debería promover y facilitar la participación de todos en la toma de decisiones (asamblea, votaciones y respeto hacia los turnos de palabra), algunos alumnos estuvieron “al margen” de dicha actividad. En concreto, durante nuestra observación del proceso de consulta recogimos algunos incidentes de participación negativa. Precisamente, uno de los alumnos (significado por la tutora por sus dificultades de conducta) no intervino en ningún momento, no aportó ideas al grupo.

*“Finalmente, todos los equipos han tomado sus decisiones y se sientan en la alfombra. En este momento, C. (tutora) pide a un alumno que vaya llamando a los representantes de cada equipo (está subido de pie en un banco y también lo harán los representantes de cada equipo) para que nos cuenten las decisiones que han tomado. C. recuerda que el equipo no sólo está encargado de explicar y presentar la actividad, sino también de ir preparando el material que se necesite para el desarrollo de cada actividad. Se recuerda que esta preparación formará parte de las actividades del aula durante la semana. A2 (un alumno) ha estado en todo momento al margen de la dinámica del aula”. (C1\_Obs2\_Consulta)*

El proceso de consulta al alumnado, desarrollado en dos asambleas, dio lugar a la elección de cuatro actividades distintas que pasarían a formar parte del horario de clase durante el tiempo que se implementó el proyecto de mejora (miércoles y viernes, en horario de tarde, durante el mes de mayo de 2010). Dichas actividades fueron formuladas por el alumnado:

- a) *Realizar un mural para festejar la llegada de la primavera.* Una actividad plástica consistente en elaborar elementos decorativos (corazones, flores, etc.) que formarían parte de un único mural, hecho por todos, para adornar la clase.
- b) *Jugar a las sillas con música.* Desarrollo del conocido juego en el que los participantes dan vueltas alrededor de sillas (hay una silla menos que el número de participantes) al ritmo de la música,

hasta que ésta deja de sonar y los participantes deben sentarse, quedando eliminada del juego la persona que no consiguió un asiento.

- c) *Inventar un cuento y realizar marionetas de sus personajes.* Los alumnos crearían un cuento inventado entre todos. Posteriormente diseñarían las marionetas para el mismo.
- d) *Carreras de relevos en el patio.* Desarrollo del conocido juego de relevos. Se forman equipos para hacer carreras en el patio.

Cada una de estas actividades fue encomendada a un grupo de alumnos, coincidiendo con los equipos de trabajo que ya existían en el aula. Cada equipo de trabajo organizaría la actividad para presentársela al resto de la clase. Los grupos eran los encargados de recopilar el material necesario para cada actividad y decidir las normas pertinentes para el desarrollo de cada una de ellas, siempre con el apoyo y la supervisión de la tutora. Esas normas eran expuestas al resto del grupo justo antes del desarrollo de las actividades.

¿De qué modo se incorpora la VA en el proyecto de mejora?:

*El alumnado como “encuestado activo”*

Reconocemos, hasta el momento, cierto compromiso e interés de la tutora por recoger lo que el alumnado tiene que decir sobre su experiencia en el aula. Se anima la intervención del alumnado para iniciar un diálogo sobre qué actividades le gustaría que fuesen incorporadas a las dinámicas establecidas por el adulto. De esta forma los estudiantes son considerados como compañeros de “discusión”, mediante la creación de espacios formales de reunión (asamblea) donde se debate acerca del desarrollo de las clases. Sin embargo, esas reuniones se sustentan sobre relaciones basadas en la prevalencia de la lógica tradicional. El docente sostiene mayor rango de autoridad y

capacidad de decisión. Los temas seleccionados y el modo en el que son incorporados en el aula se aproximan más a los intereses de la tutora y de la escuela que a los del alumnado.

Esta forma de participación, ha sido descrita en las bases teóricas de nuestra investigación cuando hacíamos alusión a lo que Fielding (2004) denomina “*el alumnado como encuestado activo*”.

Es la propia tutora quien nos alerta sobre las limitaciones del proceso de consulta y el desarrollo del proyecto de mejora. En los ejemplos siguientes se constatan algunas de estas cuestiones:

***Ejemplo 1: Los tiempos escolares, ya establecidos, condicionan las propuestas del alumnado.***

*R.- Entonces, antes de decidir qué actividades hacer, qué actividades no hacer, pensamos en cuándo hacerlas, salió, que está ahí apuntado [señalando al mural de la pared], que todos los días... que los domingos... bueno, salieron de todo tipo de tal... entonces fuimos desechando ¿no?: ¿porqué los domingos no? pues porque no venimos al cole, ¿Por qué los lunes ¿no? pues por... decidimos primero que las tardes, porque por las mañanas eso, digamos que lo dije yo que teníamos muchas cosas que hacer y bueno, que íbamos a dejarlo un poco para por las tardes... entonces desecharon los días por el día que había inglés, el día que había música y bueno... pues salieron... ¿los martes fue, no? los martes y los...  
P.- Miércoles y viernes...*

*R.- Miércoles y viernes, porque claro los martes tienen inglés, ¡ah! y los lunes tenían religión y biblioteca, entonces, una vez que decidimos los días pensamos en las actividades, cuales eran posibles y cuales no, tu les dices un poco, pero bueno como ya son bastante mayores ya salían cosas... lo del teatro pues que nos exigía mucha preparación, que no teníamos tiempo para preparar los disfraces, pues un poco así, claro tú les encaminas un poco a lo que quieres, porque andábamos muy justas de tiempo (C1\_Ent\_Final\_Tutora)*

***Ejemplo 2: “Han salido muchos juegos pero podéis pensar en otro tipo de actividades”.***

*Tutora: “viendo lo que habéis dicho, han salido muchos juegos, pero podéis pensar en otro tipo de actividades”. Pide manos levantadas para dar ideas de otro tipo de actividades diferentes. Da la vuelta la cartulina para anotar en el reverso la nuevas propuestas.*

M. (alumna): “disfrazarnos”.

L. (alumna): “disfrazarnos y hacer teatro”.

N. (alumna): “pintar cuadros con pinceles”.

D. (alumno): “hacer de esquiador” Tutora: “eso no es un juego, piensa otra”.

M. (alumno): “pintar con pintura de manos”.

H. (alumno): “hacer un paisaje con pinceles”.

Llega A. (alumno), que se incorpora tarde a clase, la tutora lo sienta en una silla a su lado. La dinámica sigue donde se había quedado.

G. (alumno): “hacer un cuadro entre todos, cada uno lo que quiera y lo juntamos”.

(C1\_Obs1\_Consulta).

**Ejemplo 3: La capacidad de decisión y acción de la tutora es mayor que la del alumnado.**

“Entonces luego pues ahí fue donde a lo mejor dirigí un poco más, fuimos desechando cosas, yo les dije que contábamos con poco tiempo para hacerlo y ya era el último trimestre, que a lo mejor si hubiera estado el primer trimestre ya planteada la actividad pues... hubiera habido más tiempo, se hubiera podido enfocar de otra manera...” (C1\_Ent\_Final\_Tutora)

**¿Qué oportunidades de participación nos ofrece el proyecto de mejora?**

A lo largo de las sesiones en las que el alumnado era el responsable de diseñar, dinamizar y guiar el desarrollo de las actividades que él mismo había seleccionado y planificado tuvimos la oportunidad de registrar momentos de participación diferentes a los que habitualmente se venían dando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Las dinámicas que se establecieron (cada grupo diseña la actividad y la presenta a sus compañeros) nos permitieron reconocer multitud de ayudas curriculares para la participación (superando significativamente a las barreras detectadas).

Un número elevado de estas ayudas curriculares parecen estar relacionadas con la asunción de un rol menos dirigista por parte de la tutora.

*“P.-¿Y algún cambio en relación a cómo te relacionas tú con los niños? Aparte de intentar un poco no ser tan dirigista.*

*R.- Yo estaba tranquila, o sea, porque no tenía la cosa de decir, a ver que salga bien, porque no..., tenía la cosa de que disfrutaran, ¿sabes? de que... como que me lo he tomado con relax, porque siempre quieres que salga todo muy bien, que... yo con ellos soy bastante exigente en los trabajos, que escriban bien, que tal... siempre dentro de sus posibilidades, sin exigirles más de la..., y quería que por una vez como que disfrutaran, ¿sabes? que un poco, ayudarles, pero no ser yo la que... De hecho ellos te venían como a pedir ayuda, o sea, pero que eran ellos, yo decía: “es como si fuerais a dar clase vosotros”, es como... y yo quería que saliera bien por ellos, que se llevaran una buena sensación, pero no por mí ¿sabes?, porque realmente es una cosa que han hecho ellos, pero no por mí, porque realmente es una cosa que han hecho ellos, y entonces... pues bueno, eso era... como de relax, intentar relajarme y dejarles un poco a ellos que...”*

*(C1\_Ent\_Final\_Tutora)*

Muchas otras de las ayudas curriculares detectadas se relacionan con la propia dinámica de las actividades que también invita a la participación, así lo reflejan estos ejemplos:

***Ejemplo 1: “El equipo rojo” explica a sus compañeros el desarrollo de la actividad. A (alumno con n.e.e.) interviene en la explicación.***

*“Mientras la tutora está fuera, el equipo rojo se ha colocado de frente al corro de sus compañeros, con los materiales necesarios para la explicación (M. tiene los 4 testigos en la mano y N. la cartulina en la que se recogen las normas del juego, a su lado está M. y a continuación D.). El maestro de Pedagogía Terapéutica (P.T.) se ha colocado con A (n.e.e.) junto a los compañeros del equipo rojo, del que forma parte, al lado de M. El primero en intervenir es A., que tiene que decir en lenguaje de signos “queremos jugar y correr” (previamente ha preparado la frase en clase con el P.T.). El P.T. modela la frase, A. intenta irse, sólo reproduce algún signo.*

*(C1\_Obs2\_Mejora)*



**Ejemplo 2: “El equipo amarillo” involucra al resto de la clase en la invención de un cuento.**

*“Hoy le toca realizar su actividad al equipo amarillo y se trata de inventar un cuento y hacer marionetas con los personales. C. les pide que expliquen la actividad a los demás. En ese momento se levantan los integrantes del grupo y cada uno de ellos explica una parte de la actividad mientras se van pasando y enseñan el mural que han realizado y que resumen las normas y características de la actividad (incluyendo lo que se necesitan para desarrollarla)”. (C1\_Obs3\_Mejora)*

**Ejemplo 4: Todos aportan una frase al cuento.**

*“Los niños-as van explicando la actividad y las dos últimas niñas enseñan los cuatro personajes que se han elegido para el cuento: caperucita roja y el lobo, un enanito, un cerdito y pinocho (enseñan los dibujos que después colorearan por equipos: azul el enanito, amarillo: caperucita y el lobo, verde: pinocho y rojo: el cerdito). Se comenta así que entre todos van a inventar un juego y se aclaran de nuevo las características de la actividad. Posteriormente los niños-as del equipo se sientan en la asamblea y C. (tutora) señala quien comienza (F.) y terminará (S.) el cuento, haciendo con ello una rueda para que todos los niños-as vayan elaborando el cuento”. (C1\_Obs3\_Mejora)*

Evidentemente, en el proyecto de mejora también hubo espacio para que algunas barreras para la participación saliesen a la luz. La propia tutora explica que algunos aspectos coyunturales al proyecto se convirtieron en limitaciones para ofrecer mayor capacidad de decisión al alumnado: el momento del curso en el que se desarrolla, la premura por completar su programación didáctica, el inminente cambio de etapa y el sentido propedéutico que atribuye a la Educación Infantil respecto a la Educación Primaria, entre otros.

*“Yo quería repasar las letras con témpera y pincel y no pude” – dice N. (alumna)- (Culpa de la profe y las prisas... -anota la tutora en el registro de la actividad-). También comentan que ha quedado muy bonito y que “Nos sirve para decorar la clase”. El resto de compañeros dicen, en general, que ha quedado muy bonito y tan solo hay una queja: “No nos dejaban pintar como queríamos”. Hablamos*

*sobre éste hecho y les explico que el equipo azul tan sólo trataba de dirigir la tarea.*

*(C1\_Obs\_ Evaluación del alumnado)*

En cualquier caso, el proyecto de mejora nos dejó momentos (como el que refleja el ejemplo siguiente) en los que la división de roles, tan marcada hasta ahora en el aula, comienza a ser más difusa. El alumnado toma las riendas del aula y la tutora apoya esa compleja tarea, cediendo ciertos espacios a la VA.

*“Empiezan a discutir entre los que están en clase, solo recojo algunas frases, hay mucho murmullo. “Sí, había que barnizar las flores” “Calla, no digas nada hasta que lo contemos” “¡ y corazones!”*

*Vuelve C. (tutora) : “Cuento 1, cuento 2 y cuento...” (Norma frecuente para pedir silencio). Sigue: “el equipo azul que salga y nos lo cuente, aunque creo que esta mañana ya nos han escuchado algo”, replica:*

*- Salen 3 niños y 3 niñas, se colocan frente al grupo sentado en la alfombra, con una cartulina en la mano, a modo de carpeta en la que están escritas normas de la actividad y materiales necesarios. Uno a uno dicen algo al grupo:*

*o C. (alumna): “Vamos a hacer un mural de la /pimaera/”. (C. me informa que esta niña tiene cierto retraso en el habla, y que ha sido todo un avance que salga delante de todos y diga su frase, que estaba muy nerviosa).*

*o Y. (alumno): “Vamos a necesitar, cartulina, pinturas, tijeras, flores y corazones, y barniz y pinceles”.*

*o Otro niño: Unos equipos tendrán flores para pintar.*

*o Otra niña: “yo voy a repartir flores”.*

*o A. (alumno): “yo voy a repartir corazones”*

*o M. (alumno): (Empieza a dar sus instrucciones como si se lo hubiese aprendido de memoria: podemos usar muchos colores y poco el negro...) El tono y la forma de decirlo causa en C. (tutora) un ataque de risa, yo también me río, y el grupo empieza a reírse. La exposición ha resultado divertida, y C. que no puede parar de reír, se acerca y da un beso a M. (alumno) y dice: “Muy bien chicos”.*

*(C1\_Obs1\_Mejora)*



*Imagen 7: Mural de la primavera elaborado por el grupo-clase (Caso 1)*

#### **1.4. La evaluación: ¿Qué valoración hacen del proyecto de mejora los protagonistas?**

La forma en la que se desarrolla la evaluación del proyecto de mejora, descrita en otro apartado de este trabajo<sup>25</sup>, nos permitió conocer las opiniones y valoraciones que sus protagonistas tenían al respecto. Las entrevistas con las profesionales del centro (tutora y orientadora) y la observación de la asamblea que la tutora desarrolló con el alumnado se convirtieron en la plataforma adecuada para conocer sus puntos de vista sobre el proyecto en su conjunto.

##### *¿Qué nos dicen las profesionales del centro?*

La valoración general del proyecto de mejora, tanto para la tutora como para la orientadora, ha sido positiva. De su relato se desprende que han hecho suyo el proyecto, al igual que consideran que los alumnos lo han sentido como propio. Nos atrevemos a afirmar que, como mínimo, su dedicación a lo largo de todo el proceso ha facilitado que incorporen a sus preocupaciones profesionales reflexiones acerca de cómo tiene lugar la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>25</sup> Véase “Capítulo 3: Marco metodológico de la investigación”. En particular la descripción de la fase cinco (Evaluación del proyecto de mejora).

*“Bueno, en cuanto a la visión que tengo yo respecto a la participación de los alumnos, es decir, en... que realmente yo he estado dentro del aula en dos ocasiones puntuales que es en estos momentos en los que sí te puedo valorar cómo es esa participación y... y refiriéndome a ellos, pues decir que...que lo valoro muy positivamente. Todos los alumnos han participado mostrando una actitud muy activa, muy motivados a diseñar actividades, a proponer, a guiar a sus compañeros. Bueno, en definitiva me ha, me...lo valoro muy positivamente”.*  
(C1\_Ent\_final\_Orient.)

*“Entonces, en esta actividad la participación ha sido muy intensa, porque eran como muy protagonistas... o sea tenían que preparar, tenían que... Estaban nerviosos el día de la exposición a sus compañeros, o sea, has visto cosas que, bueno, te llaman la atención ¿no?, pero yo creo que la participación, quitando dos o tres niños que evidentemente les puede haber costado un poco más, ha sido de un nivel muy alto, o sea, y para mí lo han hecho todos fenomenal, cada uno en su... Sobre todo, lo importante es lo motivados que estaban, ¿sabes?”(C1\_Ent\_final\_Tutora)*

En su valoración incorporan nuevas miradas al concepto de participación. En el caso de la tutora este aspecto podría ser considerado como uno de los más destacables. Con anterioridad a la implementación del proyecto, la aproximación que hacía al concepto de participación estaba muy vinculada con la posibilidad de intervenir, oralmente, en el aula. En cambio, una vez finalizado el proyecto de mejora, vincula a la idea de participación otras características:

*“Estaban nerviosos, pero, yo creo que han participado de todo el proceso, o sea, a veces nosotros en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje hay pasos que ellos no los viven, tú ya les das el trabajo hecho y ellos tienen que hacer la ficha, o tienen que escucharte y luego hacer la ficha, aquí es como que ellos han sido participantes de todo el proceso: de **escoger qué hacer, de escoger con qué materiales hacerlo, cómo hacerlo, de prepararlo para sus compañeros y luego de participar en las actividades de sus compañeros y luego incluso de valorarlo...** Es como un proceso muy amplio en el que han participado”.*  
(C1\_Ent\_final\_Tutora)

Esas características tienen que ver con la posibilidad de que su alumnado indague, reflexione y tome decisiones sobre diferentes aspectos curriculares (selección de contenidos, actividades, evaluación del desarrollo de las sesiones, etc...). Además, exige por su parte adoptar una posición distinta frente al diseño y desarrollo del trabajo en el aula. Las actividades de mejora han puesto de manifiesto la ausencia de la VA en el proceso de toma de decisiones curriculares (*“tú ya les das el trabajo hecho y ellos tienen que hacer la ficha”*).

Cuando describe, desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de las actividades que eligieron y lideraron los alumnos, reconoce el impacto positivo sobre el interés por aprender del alumnado y la posibilidad de disfrutar aprendiendo cuando se le otorga un rol mucho más activo, es decir, no solo como receptores de propuestas, sino como parte implicada y activa en las mismas.

*“Hicimos los paneles explicativos con el dibujo, escribieron lo que... en qué consistía cada actividad, lo dibujaron, lo colorearon y bueno incluso... hubo un equipo que preparó... me ayudó a mí a hacer las fotocopias de las marionetas, subieron conmigo en el recreo a hacer las fotocopias... Para que participaran en todo el proceso, eso en un día a día es muy difícil claro porque son muchas cosas, subieron a escoger conmigo las cartulinas, un poco así... los del mural de primavera subieron a hacer las fotocopias conmigo también, escogieron juegos, hicieron premios para sus compañeros, los escondimos, hicimos unos globos con gomets, bueno, digamos que esa parte fue la que más les gustó, con diferencia. Luego la exposición a sus compañeros unas veces salió mejor y unas veces salió peor, pero se la prepararon muy bien, entonces... me gustó mucho el día que hicimos el juego de las sillas por ejemplo, o el día del mural de primavera lo explicaron muy bien también, luego la actividad pues unas han salido mejor, otras peor, pero bueno, y luego ya una vez que hicimos las cuatro actividades que disfrutaron mucho haciéndolas, tanto en la explicación como lo que fue luego el desarrollo”. (C1\_Ent\_final\_Tutora)*

A la idea de participación se suma la preocupación constante de la tutora por asegurar que todos puedan sentirse parte del proyecto común. Las actividades ofrecían la oportunidad de que cualquier alumno pudiese aportar algo, se caracterizaron por un diseño abierto, respetuoso con la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje.

*“Yo siempre les dije, tienen que escribir todos y a la hora de preparar la actividad, como ya estaba yo pendiente, todos participaban, todos han escrito, todos han dibujado, unos coloreaban, otros tal...” (C1\_Ent\_final\_Tutora)*

*“P.- ¿Tú has notado algún cambio en relación a la participación?  
R.- No, más o menos ha sido, pues... como son ellos. Quizás C. que es una niña que no habla, habla muy poco, aunque le cuesta. Tenía una especie de mutismo selectivo cuando empezó el cole y ahora ha mejorado muchísimo. Se había ensayado mucho la parte en casa con su madre, y la vi... le costó decirla ¿eh?, pero la vi como muy motivada, como... era algo diferente, no sé como decirte, como salía con sus compañeros, no salía ella sola y tal, sí que me sorprendió para bien (C1\_Ent\_final\_Tutora)*

La tutora ha experimentado nuevos modos de relación con el alumnado. A través del diálogo y la escucha atenta, ha podido compartir encuentros en los que al parecer, aprenden los unos de los otros: ella de sus alumnos y viceversa. Reconocemos en sus palabras algunos aspectos que caracterizan una forma de comprender las relaciones que se establecen en el marco de la escuela cercanas a lo que Fielding (1999) llama “colegialidad radical”, cuando cobra relevancia el encuentro entre diferentes personas, el alumnado se convierte en agente activo en los procesos de transformación de los modos de enseñanza-aprendizaje, y se reconoce a los otros como seres valiosos, con sus ideas y proyectos, demostrando un claro compromiso por celebrar la diversidad.

*“Que nos hemos dado cuenta que ahora al final estamos así [hasta el cuello] cuando deberíamos estar disfrutando ya de los niños que nos despedimos de*

*ellos y tal... un poco eso, y buscar como más momentos para compartir con ellos de otra manera. (C1\_Ent\_final\_Tutora)*

Del mismo modo, el proyecto ha puesto en valor las oportunidades de aprendizaje entre los adultos. La orientadora del centro, desde el rol que adoptó como agente de apoyo a la mejora, nos relata cómo su participación en el proyecto le ha permitido recibir el conocimiento de la tutora y sus experiencias para ponerlas al servicio de nuevos retos en su labor docente.

*“Yo supongo, y en mis conversaciones con la tutora, bueno, que los alumnos piden participar, porque ya han experimentado la situación de... de tener voz en el aula. Entonces, yo supongo, y por lo que la tutora me dice, que ellos ahora sí que... que muestran interés por tener su voz en estas actividades. Pero bueno, no lo digo por experiencia propia... (C1\_Ent\_final\_Orient.)”*

*“En mi relación directa con la tutora, pues me posibilita el poder entrar de manera más constante o más directa en el aula y... bueno, eso me ayuda a estrechar lazos con ella, con lo cual pues... a la hora de proponer, de valorar, de coordinar en otras cosas pues... facilita bastante. Y, por otro lado, en general, bueno, pues abre un cauce a tomar otra... otra postura diferente a la que normalmente... bueno, a la visión que hay más clínica y de intervención puntual del orientador en un centro. Abre la posibilidad de participar más en primera persona de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Pero bueno, no sé...”(C1\_Ent\_final\_Orient.)*

### *¿Qué nos dice el alumnado?*

Mediante una asamblea, el grupo acompañado por la tutora, pudo debatir sobre el desarrollo del proyecto de mejora. En ella se solicitó al alumnado que votasen cada una de las cuatro actividades que habían diseñado. Sus votaciones fueron recogidas en el panel de aula.



Equipo azul (Mural primavera): 3 votos

Equipo rojo (Relevos): 9 votos

Equipo amarillo (Sillas): 7 votos

Equipo verde (Cuento): 1 voto

*Imagen 8. Votos obtenidos por cada equipo. Caso 1.*

Los resultados de las votaciones dieron lugar a un debate posterior en el que todos pudieron compartir reflexiones más amplias sobre las actividades. Sus aportaciones fueron registradas en un documento que, a modo de “notas de campo”, elaboró la tutora.

Veamos, a continuación, qué reflexiones comparten sobre cada actividad. Para ello, hemos rescatado algunos fragmentos de las notas de campo de la tutora en las que se recogen citas literales (en negrita) de los alumnos-as. Trataremos posteriormente de dar sentido a estos fragmentos:

***Fragmento 1: Valoración de la actividad “Carrera de relevos”:***

*En primer lugar, hablamos de la actividad del equipo rojo (la más votada). Uno de sus miembros comenta su malestar por los conflictos surgidos: **“No me ha gustado y no me he divertido”, “Algunos niños se han portado fatal”.***

*Otros comentarios de los miembros del equipo rojo son: **“No nos dio tiempo a prepararlo”**- Éste hecho es cierto, ya que tuvieron menos tiempo que otros equipos para preparar la actividad y el material. A pesar de esto, el resto de niños del equipo rojo opina que les gustó como salió la actividad. Algunos niños de otros equipos hacen los siguientes comentarios: **“Yo me lo he pasado muy bien”, “Me ha gustado mucho el premio”, “Ha sido la actividad que más me ha gustado”.** Éstos comentarios, según mi punto de vista, tratan de apoyar y animar a los niños del equipo rojo, y en parte son fruto de toda la reflexión llevada a cabo por la mañana, después de que surgiera el conflicto.*



*Hablamos de que lo más importante es el esfuerzo que han hecho ellos al preparar la actividad y que no pasa nada si ha surgido algún “problemilla” durante su desarrollo. (C1\_ Evaluación\_Alumnado)*

**Fragmento 2: Valoración de la actividad “Mural de la primavera”.**

*Comenzamos después a hablar de la actividad del equipo azul (mural de primavera). La recordamos brevemente ya que fue la primera de todas. Los miembros del equipo azul están de acuerdo en que la actividad salió muy bien aunque dos niños comentan: **“Algunos niños no se esforzaron y pintaron saliéndose”**, **“Yo quería repasar las letras con témpera y pincel y no pude”** (culpa de la profe y las prisas...). También comentan que ha quedado muy bonito y que **“Nos sirve para decorar la clase”**. El resto de compañeros dicen, en general, que ha quedado muy bonito y tan solo hay una queja: **“No nos dejaban pintar como queríamos”**. Hablamos sobre éste hecho y les explico que el equipo azul tan sólo trataba de dirigir la tarea. Tras charlas un rato, entre todos pensamos, que también hay que admitir sugerencias que vienen de los demás.*

*(C1\_ Evaluación\_Alumnado)*

**Fragmento 3: Valoración de la actividad “Juego de las sillas”.**

***“Ha sido lo más divertido de todo”** (es curioso, pues varios de ellos votaron al equipo rojo), **“Nuestro premio era más bonito”**, **“Los niños se portaron muy bien”**. El resto de compañeros opinan: “Lo pasé muy bien”, “Me ha gustado mucho”, “Me ha gustado el premio”. En conclusión, la opinión general (a pesar de haber recibido sólo un voto), es que fue la actividad que mejor salió de todas: “Nos portamos muy bien”, **“Fue la más chachi”**, **“Fueron los premios más bonitos”**. El equipo verde manifiesta claramente su alegría por los comentarios.*

*(C1\_ Evaluación\_Alumnado)*

**Fragmento 4: Valoración de la actividad “Elaboración de un cuento”**

*Los niños del equipo amarillo nos comentan: **“Me gustaron mucho las marionetas”**, “Algunos niños (hablan de dos en concreto) no escuchaban el cuento”, **“Un niño decía tonterías y estropeó el cuento”**, **“Algunos niños se portaron muy bien”**, **“Yo estoy contenta de cómo quedaron las marionetas”**. Como las opiniones son muy diversas pregunto al resto de alumnos. Una gran mayoría habla de lo bonitas que eran las marionetas. Un niño*

manifiesta : **“Pues a mi me pareció un aburrimiento el cuento”**. Tras hablar un rato de lo importante que es valorar el trabajo de los demás aunque a veces no nos guste una niña dice: **“Los niños del equipo amarillo han trabajado mucho preparando las marionetas y eran muy bonitas”**, un niño responde: “C. les ha ayudado” y la niña añade: “A vosotros también os ayudó”. Hablamos sobre buscar las cosas que nos han gustado de cada actividad y no los posibles “errores”, porque así premiaremos el esfuerzo de los niños al prepararlas. (C1\_Evaluación\_Alumnado)

El análisis de estos fragmentos nos permite inferir una serie de consideraciones acerca del proyecto de mejora, a través de la visión del alumnado:

- La espontaneidad de sus comentarios, y la diversidad de puntos de vista sobre las actividades refleja la existencia de espacios para la participación en los que cada persona puede compartir sus opiniones acerca de lo que acontece en el aula.
- La existencia de comentarios positivos y negativos sobre las actividades nos invita a pensar acerca de las dinámicas de participación que se han establecido a lo largo del proyecto, y en concreto durante la evaluación del mismo. Se promueve la escucha hacia todas las voces presentes en el aula, incluidas aquellas que podrían resultar, en principio, “incómodas”.
- Sus valoraciones van más allá de la manifestación de preferencias sobre las actividades concretas. Nos invitan a cuestionarnos los modos de actuación del adulto y las estrategias metodológicas que subyacen a las actividades de corte dirigista, con menos espacio para incorporar su voz. (*“No nos dejaban pintar como queríamos”, “Yo quería repasar las letras con témpera y pincel y no pude”*).
- Lo que la escuela considera relevante no coincide necesariamente con lo que el alumnado pone en valor en los procesos de aprendizaje. Las actividades de juegos son las más votadas (relevos y sillas), frente a otras en las que cobra importancia la

actividad plástica o procesos de iniciación en la lectoescritura (mural y cuento).

### **1.5. Consideraciones de las profesionales sobre la mejora.**

*“Sí que un poco pues se ha contagiado la inquietud de... de dar un margen mayor a los alumnos de... de participación. Entonces de alguna manera, bueno, el resto de las tutoras eh... reciben esa inquietud y se están planteando, bueno, pues cómo pueden concretar eso en el resto de cursos, ¿no?”(C1\_Ent\_Final\_Orient.)*

Con la puesta en marcha de este proyecto pretendíamos alumbrar y acompañar procesos de cambio y mejora escolar en el centro. Hemos ido analizando, a lo largo de este informe, de qué manera se incorpora la VA a esos procesos y se promueven espacios de participación a partir de una visión del alumnado como agente de cambio, capaz de discutir y hacer propuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en beneficio del bien común.

Aunque el proyecto de mejora resultante se circunscribe a un marco temporal y espacial muy concreto, nos gustaría reconocer en el trabajo que se desprende de esta investigación, oportunidades para pensar de qué manera los cambios construidos pueden sostenerse más allá de los límites que plantea una actividad que ha finalizado en un momento puntual.

El proyecto de mejora se desarrolla en el aula, pero sus posibilidades de expansión pueden ser mucho más amplias. Lo que sucede durante el proceso de cambio se integra en las conversaciones habituales con otros miembros del claustro. La tutora sitúa la experiencia dentro de los temas que se abordan en las reuniones, y así nos lo hace llegar durante el transcurso del proyecto, en una de las visitas al aula para observar la actividad de consulta con el alumnado :

*“Casi al finalizar la actividad, C. (tutora) me comenta (al observador), de nuevo, que cuando ella comentó lo que estaba haciendo con su grupo en una reunión con las profesoras del ciclo, le han dicho que es una actividad muy interesante y que sería necesario y deseable plantearlo como una actividad que durara todo el curso”. (C1\_Obs2\_Consulta)*

Finalizado el proyecto de mejora, nuestro interés por conocer cómo sostener el cambio motiva plantear a las profesionales algunos interrogantes acerca de la idoneidad o no de continuar de algún modo implementando experiencias similares a la descrita.

*“En este nivel somos tres, pero bueno, con la de apoyo también lo he comentado... y bueno con A. (la orientadora) habíamos comentado la posibilidad de llevarlo al ciclo, incluso a lo mejor comentarlo en un claustro... bueno eso ya...”*

*P.- Y en relación a todo esto... en cuanto al equipo directivo ¿te han expresado alguna opinión, te han preguntado alguna vez por el proyecto?*

*R.- Pues la verdad que estamos todos que...*

*P.- Ni os veréis seguramente...*

*R.- Con F. sí, con la jefa de estudios, y sobre todo yo creo que A. y ella (tienen al lado los despachos) sí que hablan, y sí que me ha preguntado alguna vez que qué tal... vino a ver un día eso y tal... y, sí... les parece algo, claro, estupendo.*

*P.- Bueno, a ver, ¿tú crees que este plan merecería la pena que tuviera continuidad y en ese caso cómo se podría hacer o...?*

*R.- Continuidad con este grupo de alumnos o...*

*P.- Sí, o con otro, lo que se te ocurra...*

*R.- Sí, sí que merecería la pena que tuviera continuidad, a mí me ha gustado, claro, es que esto... cada uno somos muy particulares en la manera de ver las cosas, pero es muy interesante, además es un proceso en el que trabajas muchas cosas con ellos... o sea no sólo es... porque ellos escribieron las normas, escribieron. O sea trabajas la lectoescritura, dibujaron, la creatividad, la imaginación, que piensen qué cosas hacer, aunque tú les ayudes como... o sea realmente no estás perdiendo el tiempo, todo lo contrario, es un poco, cambiar... lo que te decía yo antes, cambiar el chip y tal... Entonces una continuidad me parecería genial, yo de hecho me lo voy a plantear, yo el curso que viene no sé ni donde... o sea sé en qué colegio voy a estar pero no sé el curso que me va a tocar... pero sí que me lo voy a plantear, hacer algo así, porque me ha gustado mucho... (C1\_Ent\_Final\_Tutora)*

Además, la divulgación del proyecto se apoya en canales de comunicación “inaccesibles” para los miembros del equipo de investigación externos. Veíamos en el fragmento anterior cómo se comparte la experiencia con otros profesionales (equipo directivo).

Finalmente, abordar estas cuestiones sobre la mejora en las conversaciones con las profesionales del centro, resultó más que útil para nosotros. El conocimiento de la cultura escolar que se da en su centro, a la que difícilmente podemos acceder desde “afuera”, enriquece las propuestas de mejora para futuros proyectos que puedan ser implementados.

*“Bueno, sí que hay algunas cosillas que yo creo que deberíamos de cuidar más o de plantear de otra manera. En primer lugar, que sí que lo estuvimos cuestionando con el equipo de la universidad, el cómo presentarlo, si presentarlo o no o cómo hacerlo al claustro. Y bueno, al final la presentación la hice yo con la tutora en un claustro, pero de manera muy breve y casi de forma pasajera, pues yo creo que... que se debería hacer de una manera más seria, con un espacio y un tiempo propios para... para el proyecto, el presentarlo al resto del centro, ¿no? Porque, bueno, es una manera de que vayan pensando en estos temas y de que se involucren en la medida... cada uno en la medida que... aunque sólo sea cómo... sí, cómo... sabiendo que... que eso se está haciendo. De la misma manera, cosa que no se ha hecho, muchas veces por tiempo y... bueno, y porque a veces las cosas urgentes desplazan a las importantes, pues lo que no se ha hecho ha sido eh... dar una información al resto del profesorado, al claustro de qué ha pasado con este proyecto que se inició, ¿no?, no se ha hecho una evaluación o una reflexión de... de cómo ha ido. No, no... se les ha dado a conocer. Entonces bueno, eso es una cosa que... que queda pendiente y... bueno, sobre todo... y bueno, ya lo comenté antes pero en cierta manera creo que... que para una experiencia así engancharía más de un... profesor porque de alguna manera el trabajo es más productivo, se... se contagian unos a otros y... bueno, eso... por hacerla más extensiva la experiencia. Y, en el caso nuestro, que una tutora no está pues yo creo que hubiera dado posibilidad de... de alguna manera de que perviviera”. (C1\_Ent\_Final\_Orient.)*

## ***2. Estudio de caso 2: Dar voz al alumnado en la etapa de Educación Primaria . El caso del C.E.I.P. “Juan de Herrera” (Maliaño – Cantabria).***

### **2.1. Contexto del Centro “Juan de Herrera”.**

El colegio “Juan de Herrera”, de titularidad pública, se convierte en el escenario en el que se desarrolla el segundo caso que presentamos en este trabajo de investigación. A lo largo del curso 2010/2011 nos aproximamos a su realidad educativa con el fin de animar y acompañar al centro en la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto de mejora que, a través del aumento de la participación del alumnado, favoreciera el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas y democráticas.

Se trata de un centro que abarca las etapas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Está ubicado en la localidad de Maliaño, a escasos kilómetros de Santander (capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria). Dicha localidad forma parte, junto a otras siete localidades, del término Municipal de Camargo. Con una población cercana a los 10.000 habitantes, la localidad de Maliaño ha experimentado un rápido crecimiento poblacional en las últimas décadas ya que se trata de una zona de expansión industrial de la ciudad. De acuerdo con los datos recogidos en el Proyecto Educativo de Centro, las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en el centro proceden de un entorno socioeconómico y cultural medio-bajo.

Durante el año académico en el que se desarrolla la experiencia, se encuentran escolarizados 410 alumnos/as aproximadamente, distribuidos entre los nueve niveles educativos de las dos etapas, que se organizan en torno a dieciocho unidades escolares, cuenta con dos líneas educativas en cada uno de los niveles. Destaca entre la diversidad natural que define al alumnado que acude al centro, un elevado número de alumnos/as de etnia gitana debido a la proximidad

de un asentamiento ubicado en la misma localidad, cuya característica más destacada es un entorno socialmente desfavorecido.

En líneas generales, cabe destacar la implicación del centro en diversos planes y programas institucionales (Proyecto de Innovación Pedagógica y Organizativa, Red de Escuelas UNESCO, Agenda 21-Educación para la Sostenibilidad<sup>26</sup>, etc.) Hecho que refleja, por un lado, la apertura del centro hacia la comunidad y por otro, su vitalidad pedagógica.



*Imagen 9. Fachada CEIP "Juan de Herrera".*

El claustro del centro lo componen 35 profesionales. Entre ellos se encuentran quienes forman parte de la Unidad de Orientación Educativa<sup>27</sup> (maestra de Audición y Lenguaje, maestra de Pedagogía Terapéutica y Orientador). Como hemos abordado ya en otros capítulos del trabajo, el autor de esta tesis forma parte de la plantilla del centro, en tanto que es el orientador del mismo. A su vez, se encuentran

---

<sup>26</sup> Para profundizar en las características de estos planes y programas consúltese el anexo 6. Todos los programas forman parte de la oferta institucional que la administración pone al servicio de los centros. Éstos, voluntariamente, deciden adscribirse adoptando determinados compromisos educativos por su parte.

<sup>27</sup> De acuerdo con el modelo de orientación de la C.A. de Cantabria, se contempla en los centros de Educación Infantil y Primaria con más de 250 alumnos/as la existencia de una estructura especializada de orientación educativa, que forma parte de las estructuras de coordinación docente del centro. El orientador, y coordinador de la unidad, forma parte de la plantilla docente del claustro. (Para ampliar consúltese anexo 7: Descripción del Modelo de Orientación de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte).

inmersos en la tarea educativa, debido a los convenios suscritos con la administración educativa, algunos profesionales de asociaciones externas al centro. Entre éstos destacamos la presencia de un “mediador gitano” de la “Asociación Gitanos de Hoy de Cantabria”, que acude al centro tres días a la semana para realizar talleres educativos desde una perspectiva intercultural, acercar la cultura gitana al centro, y mejorar la comunicación entre las familias gitanas y la institución escolar.

Aunque más adelante conoceremos cómo se concreta el proyecto de mejora y la investigación en general, podemos adelantar que éste tiene lugar en el tercer ciclo de la etapa de E.P., de la mano de una de las profesionales del centro que desarrolla su labor docente en el sexto curso. Siendo esta tutora nuestra “informante clave” en el proceso de recogida de datos sobre la realidad educativa que nos ocupa, podemos apoyarnos en sus palabras cuando afirmamos que, a grandes rasgos, el centro educativo disfruta de un buen clima escolar. Observamos en su labor educativa preocupaciones vinculadas a las demandas de su entorno. Sin embargo, las reflexiones de esta maestra, muy críticas por otro lado, nos hablan de una tarea que ha de ser constantemente revisada para asegurar que su apertura a la comunidad, la apuesta por valores como la cooperación y la mejora de la comunicación entre sus miembros no pierdan fuerza.

*“El clima, un clima que...a veces, el clima real no tiene nada que ver, o sea, o no va a conjunto con la imagen o los principios que el centro se supone que trabaja. Un centro que se aboga mucho pues igual por la cooperación, por el tema bueno de ser...de relación con el medio...sí, sobre todo de la comunicación, de la cooperación. Y yo creo que realmente luego...sí que es un principio pero que a veces igual no es tan real, ¿no? Entonces igual sí que esa dinámica real de cooperación, de comunicación, de apertura, de flexibilidad...luego no es tan real, no es tan real. O sea, sí que igual se tienen ciertas banderas que no son reales, tan reales en el día a día y en la comunicación”. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora )*



La actividad educativa parece desarrollarse desde los presupuestos de la tarea coordinada y consensuada próxima a modelos de colegialidad docente. Encontramos proyectos que se comparten no solo a nivel de ciclos, sino internivelares. Puede que tan solo se trate de algunas experiencias puntuales, pero a nuestra llegada, en el centro existían intentos por compartir procesos de cambio e innovación. Lo que hacen unos docentes preocupa y despierta el interés de otros, y en ocasiones es el primer paso para comenzar a imaginar líneas de trabajo compartidas. Para nosotros, un panorama como éste resulta mucho más alentador que aquel en el que cada aula, cada docente emprende cambios de forma aislada.

*“...Por lo menos los dos últimos años que he estado yo aquí, pues ha habido una revista que se hacía trimestralmente donde colaborábamos todos los ciclos y...aportando pues...pues o textos o imágenes o creaciones de ellos y ahí veíamos lo que habían hecho unos cursos, lo que habían hecho otros eh...también ha habido interés por algunos ciclos por hacer actividades que también pudieran compartir otros ciclos...hay interés también por parte de los profesores de realizar alguna actividad conjunta y...hombre, sí que igual en ciclos más próximos hay más comunicación que igual pues, por ejemplo, puede pasar entre infantil y ciclos...tercer ciclo, ¿no? Pues que...ahí sí que igual falta un poco de comunicación, ¿no? Luego, el centro, sí que es verdad que igual menos de lo que tendríamos que hacerlo, ¿no?, pero sí que se muestra en el centro lo que se va haciendo, ¿no? Y yo creo que eso pues sirve para que unos y otros vayan bien. Luego, por ejemplo, a nivel...a nivel digital se han realizado ya blogs de aula que los alumnos conocen y al ir pasando de un ciclo a otro siguen visitando los blogs de...de otros ciclos y mandan comentarios...y eso, bueno, pues a nivel de participación está muy curioso porque ellos se acuerdan de las cosas que hacían, mandan comentarios, pues eso...o ideas, de lo que han hecho ellos otros años, animan a que participen otros...y eso, sobre todo, se ha creado mucho entre el primer y el segundo ciclo cuando los alumnos que han estado en el primer ciclo han pasado al segundo ciclo. No sé si esto se continuará cuando pasen al tercero pero...sí que se ha vivido eso un poquito. [..] Parece que...que no ha servido pero yo creo que sí, que sí porque también se ha respetado un poco el trabajo de otros*

*ciclos, ¿no?, se ha empezado a valorar también el que en otros ciclos se podían hacer otras cosas y ellos ven que...pues eso, que hay un trabajo detrás, ¿no? Y sí que ha sido...eso ha sido una cosa muy curiosa que... bueno, yo creo que ha surgido pues hace...desde tres cursos hacia...hasta el presente que es, cuando hemos comenzado a hacer el tema de los blogs de ciclo, y que yo creo que tenemos que andar más en ello. Que da juego". (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Las relaciones del centro con el resto de agentes de la comunidad educativa parecen estar consolidadas, se describen formas de participación por parte de las familias y se implementan actividades con otras instituciones ajenas a la institución escolar.

En el caso de las familias, más allá de los canales y mecanismos de participación con los que cuentan todos los centros, incluido éste que nos ocupa (A.M.P.A.S, Consejo escolar, entrevistas con el profesorado...), nuestra informante clave nos alerta de algunas cuestiones relevantes. En primer lugar, sobre la necesidad de impulsar una cultura de participación distinta al mero traslado de quejas y descontentos. En segundo lugar, hace una llamada al colectivo docente para cuidar y reflexionar sobre los mensajes que la escuela lanza a las familias sobre sus hijos, defendiendo la idoneidad de la devolución positiva acerca del desarrollo del alumnado.

*"Hombre yo creo que...las familias también tendrían que...que decir algo en algún momento me imagino y...y aportar de alguna manera. Hay que...igual hay que establecer algún mecanismo o algún medio para que ellos se sientan también...pues escuchados, ¿no? Lo que pasa que es que, yo veo un poco lo que te decía antes, ¿no? Que...que habría que romper mucho esa dinámica de la queja. O sea, la única vez que tu realmente estableces, a veces, contacto con padres, a parte de que muchas veces es para informarles de lo mal que van sus hijos, cosa que es errónea, que pocas veces les llamamos para decirles que van muy bien, a veces resulta que los que van bien ni les llamas, o sea, eso es un error que cometemos muy gordo, ¿no?, que a veces la única información que les damos es la negativa, ¿no?, de sus hijos, entonces igual eso también es un cambio importante. Y luego, pues eso, que ellos no se acerquen sólo a ti para quejarse, que se acerquen a ti también para...pues igual opinar o...o añadir...entonces ahí el rol de ellos y el rol nuestro tiene que cambiar mucho". (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

*“Pues eso, por ejemplo, en la comunicación con las familias yo creo que tendría que mejorar en muchos aspectos, la participación de las familias también, la participación en eso, en un sentido creativo y de ayuda mutua, ¿no? El verte tu y ellos como alguien que tiene un objetivo común no...no objetivos diferentes”.*  
(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)

En el caso de la colaboración con agentes educativos del municipio, nos ejemplifica experiencias que tienen o han tenido lugar en el centro reconociendo el valor que en ocasiones puede tener un equipo de trabajo externo, acompañando, asesorando o apoyando la tarea educativa.

*“Pues con instituciones formales sí que hay una buena relación en el sentido de aportar cosas al centro y...en el caso de solicitudes pues también, o sea, yo creo que en ese aspecto no hay ninguna pega. Y lo mismo con instituciones cercanas que yo creo que, por ejemplo, ahí en la escuela de medio ambiente sí que hay un trabajo muy interesante, muy cercano al centro, sí que buscan nuestra participación y una participación activa, crítica en...yo ahí sí que les daría un diez a ellos en ese sentido porque...cuidan, cuidan mucho el...el venir al centro, trabajar con nosotros, que nosotros estemos a gusto, que nosotroselijamos, que les aportemos, que los niños puedan...Ay mira, eso sí que es un medio de...de expresión para los alumnos muy bueno”.* (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)

### **2.1.1 El aula y sus componentes.**

El proyecto de mejora que se desarrolla en el CEIP “Juan de Herrera” comienza en un aula de 6º de EP (Tercer ciclo).

Desde el punto de vista físico, las características del aula se asemejan a las de cualquier aula de un centro educativo al uso. Cabe destacar la presencia de equipamiento informático (un mini-portátil para cada alumno/a y Pizarra digital interactiva –PDI-) (Imagen 11) puesto que

junto a otras 3 aulas, son las únicas dotadas de este tipo de infraestructuras.

La organización del mobiliario varía en función de las actividades que se desarrollan en el aula, lo habitual es encontrar los puestos escolares en forma de “u”, o agrupados de cuatro en cuatro.

*P.- ¿Cómo se eligen los espacios, Cómo se utiliza el espacio en clase?*

*R.- Bueno, en principio ellos están en una distribución...se han sentado cómo han querido, yo no les conocía y les he dejado sentarse cómo han querido. Para mí, el que estén con un compañero u otro me es indiferente mientras...mientras eso no les perjudique para la participación en el aula o para que entre la cohesión esa que se produce de a dos sea mayor que la grupal, ¿no?, si estamos trabajando en grupo. Me es indiferente. Ahora, en el momento que yo veo que todo eso incide en que no puedan trabajar o que no puedan aportar o que les sirva para distraerse pues ahí yo ya interfiere, ¿no?, de alguna manera les cambio. El espacio lo tengo ahora mismo en forma de U, porque bueno, tenemos dos pizarras, necesitamos también que estén mirando a la pizarra pero, en el momento que hay un desdoble, yo les dejo sentarse cómo quieran...no sé, yo los espacios creo que también ellos tienen que estar cómodos. ...Y si trabajamos en parejas me gusta que estén los dos, que puedan hablar bien, que tengan espacio, que tengan...lo que nos permita también un poco el aula. Pero...yo no tengo un espacio fijo de trabajo. O sea, a ver, la clase tiene una distribución física que me lo va también a pedir, sobre todo, principalmente, pues eso, las pizarras que tenemos ahora, que necesito que estén mirando, que puedan ver todos, que puedan participar todos.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Como podemos observar en el ejemplo anterior, encontramos ya en las decisiones sobre la forma de organizar el espacio y los compañeros de trabajo en el aula los primeros atisbos de participación del alumnado. En algunos momentos pueden elegir dónde y con quién se sientan, por ejemplo. Igualmente el análisis del espacio del aula deja entrever los intentos por implicar al alumnado en tareas organizativas. Existe un panel informativo (Imágenes 12 y 13) en el que se reflejan dichas tareas. Con carácter rotatorio, cada alumno ha de asumir responsabilidades de diversa índole como ocuparse del material didáctico, ayudar a la tutora en el uso de la PDI, ayudar en el préstamo de juegos de mesa, controlar el orden y la limpieza, etc...

## Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora.

---

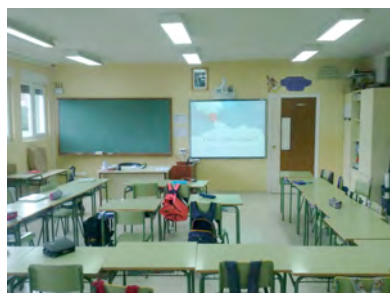


Imagen 10. Vista general aula caso 2.



Imagen 11. Pizarras aula caso 2.



Imagen 12. Panel informativo. Aula caso 2.

RESPONSABILIDADES				
Asistencia TIC	Materiales	Recadero	Limpieza personas	Escoleros Juegos
DANIEL	RAUL	MARINA	NOVE	LIDIA
REGO G.	SULAN	AMANDA	VANESA	ALVARO
ANIELA	CESAR	YAZA	RODRIG P	RISA
BAREN	SANDRA	ELENA	PAUCEL	PAUL
LIDIA	NOVE	SERGIO G.	ANTANIA	AMANDA
ALVARO	VANESA	DANIELA	SERGIO R.	YAZA

Imagen 13. Detalle panel. Caso 2.

El grupo lo forman 21 alumnos (11 niñas y 10 niños), de edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Para la tutora, este es el primer curso que trabaja con el grupo. Desde su punto de vista el peso de la trayectoria escolar previa es el aspecto que mejor puede ayudarnos a comprender su funcionamiento. Se trata de un grupo con escasa iniciativa, acostumbrado a ejecutar las instrucciones que el adulto les hace llegar. La pasividad en el alumnado es uno de los aspectos que más parecen incomodar a la tutora, dentro de sus intenciones está la de devolver al alumnado la capacidad de proponer, opinar y reinterpretar el error en el aprendizaje, aspectos que la escuela hasta el momento parece haber ignorado. Así lo constatan sus argumentos:

*P.- Vale. Vamos a centrarnos ahora más en tu...en tu aula, en tu tutoría, ¿de acuerdo? ¿Cómo definirías a los alumnos y alumnas de tu clase de este año?*

*R.- Pues creo que son...ahora mismo a principio de curso, que espero que no sea*

*igual que al final...son alumnos muy trabajadores, muy correctos, yo creo que obedientes, en el sentido de que no se plantean grandes cosas...sí, trabaja...trabajadores, muy comedidos en sus opiniones también.*

*Yo creo que es un poco lo que...*

*lo que veo.*

*P.- ¿Y por qué no esperas que sea...que sea así al final?*

*R.- Hombre porque yo la dinámica que veo que hay en el aula, para cómo yo quiero trabajar, me da poco juego. Que creo que...que vamos, que irá cambiando porque...son alumnos un poco pasivos, excesivamente pasivos, están a la espera de que tú propongamos constantemente, que está bien...no tienen seguridad en lo que hacen, constantemente te están pidiendo tu aprobación a todo lo que hacen, a cosas también a veces un poco...pero claro, yo creo que es también a lo que están acostumbrados y en lo que, en cierto modo, se les ha entrenado, porque es que les entrenamos. Entonces, están entrenados en la obediencia, la organización, que para mí va a ser muy bueno, porque eso es también un punto de partido...de partida, que me va a servir para trabajar. Pero si que es verdad que...que falta un poco la otra parte, ¿no?, de autonomía del alumno, les cuesta...Luego pues tienen poca seguridad en emitir opiniones, en lo...están poco seguros en lo que realizan porque piensan que siempre han cometido fallo, siempre eh, es una cosa que están muy obsesionados con el...no quiero decir lo que he hecho porque está mal. Es la frase que siempre dicen. No está mal, no sabemos si está mal, no sabes si está mal o está bien. Tienen miedo al error y eso es fundamentalmente lo que veo.  
(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

En palabras de la tutora la “pasividad” que define al grupo, cuando lo recibe, es la consecuencia de una forma de entender las relaciones entre docentes y alumnado basada en la escasa atención que se presta a la capacidad de decisión del alumnado. Al parecer, en niveles inferiores se ofrecen muchas menos oportunidades para tomar decisiones sobre aspectos que le resultan importantes al alumnado. De este modo, recibe a un alumnado que en sexto de educación primaria o bien está dentro de la dinámica escolar (un alumno obediente y competente desde el punto de vista de los contenidos académicos) o está fuera, no encaja en el estatus quo de la organización escolar.

*“Yo creo que no son activos realmente y, sobre todo, pues...incluso en, en, en...niveles inferiores, ¿no? Que es que no tiene nada que ver el...porque pensamos que sólo pueden opinar los del tercer ciclo y no tiene nada que ver. Yo creo que pueden opinar, pues bueno, desde infantil se puede empezar ya a opinar, ¿no? Porque de hecho ellos saben ya lo que no quieren. Lo que quieren no pero lo que no quieren sí, con lo que ya tienes un punto de partida. Y yo iría pues...principalmente por esa línea, ¿no?”*

*P.- Vale. ¿Cómo definirías al...al alumnado que tienes en estos últimos años? ¿Qué destacarías de ellos?*

*R.- Hombre...es que hay mucha diferencia del año pasado a éste. En este curso tengo a un alumnado bastante pasivo. Han estado acostumbrado a trabajar de una forma muy dirigida. Organizada pero muy dirigida. Y...bueno, pues eso corresponde con un alumno pasivo, muy dócil, muy acostumbrado a trabajar en la orden, en la orden cerrada, poco en la creación, poco en el debate...Luego se ha valorado mucho al alumno que tenía una competencia de conocimiento. Sin embargo a otro tipo de alumnos pues...yo les veo con la autoestima bastante baja por...precisamente por esto, porque el rol de alumno que sabe es el que ha sido favorecido en el aula y ha habido otro tipo de alumnos pues que no...no tienen su espacio, y así definiría un poco el grupo. Es un grupo dócil, obediente, tranquilo, pero bueno, igual todo lo contrario que pido yo a la hora de trabajar”.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Las relaciones entre la tutora y su grupo están fuertemente marcadas por el interés notable de ésta por acercarse a los grupos humanos. Dificilmente entiende la tarea de educar y el ejercicio de la tutoría de sus alumnos sin cuidar los vínculos que se producen entre ellos y su profesora.

*“Bueno, yo creo que es fundamental el ser tutor de un grupo. Lo que pasa que... bueno, también depende mucho del perfil del trabajo, es decir, lo que también desempeñes, ¿no? Pero cuando llevas un grupo humano yo creo que el acercamiento a los alumnos es fundamental. Y esa relación de tutor grupo es diferente a ser simplemente un profesor de asignatura. Cambia mucho”.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

## 2.2. Comprender las prácticas docentes.

La presencia en el campo como investigador, y el interés explícito por conocer y comprender las prácticas educativas que acontecen en el mismo motivó el desarrollo de una serie de técnicas (como la realización de entrevistas en profundidad y la observación participante) que nos ofreciesen una mejor comprensión de la realidad en la que se iba a implementar el proyecto de mejora. De acuerdo con Guasch (2002) *“uno de los objetivos centrales de la investigación que aplica la observación participante es definir conceptos clave desde el punto de vista de los actores implicados en la realidad social que se estudia”*. Así, pudimos dar sentido a lo que acontecía en los diferentes escenarios (aula, centro, etc...) a través de la mirada de la tutora con la que comenzábamos a trabajar. A pesar de formar parte de los actores del campo (ya hemos comentado extensamente el doble perfil del autor de esta tesis) , nos interesaba en estos momentos comprender la realidad desgranando los significados que para esta maestra eran relevantes en lo que a su práctica pedagógica respecta.

Hemos organizado los diferentes tópicos que abordamos en este informe de caso en torno a ideas/dilemas que la tutora compartió con nosotros en las entrevistas. De esta forma, su discurso, al que nos atrevemos a calificar como complejo y elaborado<sup>28</sup>, nos guiará en nuestro intento por comprender la realidad estudiada.

---

<sup>28</sup> Las citas que se extraen de las entrevistas de la tutora son, en general, de una extensión mayor que las que presentábamos en el Informe de caso 1. Hemos tratado de reflejar, con dichos fragmentos, el discurso elaborado y las reflexiones en profundidad que nos permitan aproximarnos a su “mundo de significados”.



*“Sus aportaciones no son consideradas buenas...entonces ellos nunca...no tienen opción al éxito” (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Anteriormente descubríamos en el discurso de la tutora que la “pasividad” del alumnado puede ser explicada en términos de la trayectoria e historia escolar de cada alumno/a, ya que desde su punto de vista la escuela ha ignorado las posibilidades de la educación para promover la participación escolar y social del alumnado. Ahora, al tratar de comprender su práctica docente, descubriremos que la necesidad de asegurar el éxito escolar de todo el alumnado, sin excepciones, pasa también por dirigir la mirada a lo que ocurre en las aulas. De algún modo es responsabilidad de la escuela organizar la respuesta educativa del alumnado tratando de garantizar que éste quiera y pueda formar parte del proyecto educativo en sentido amplio. Por todo ello, la tutora comparte con nosotros algunas reflexiones acerca de dónde poner el acento, dónde detenerse. Cobra especial importancia para ella lo que hace como docente para promover procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿qué tipo de contenidos se abordan en la escuela? ¿cómo conectan con los intereses del alumnado? ¿qué valor tiene la repetición por la mera repetición? ¿qué ocurre si se introducen cambios en la metodología, los modos de relación entre alumnado-docente, etc...?

*“...Igual es una reflexión que también me hago porque he trabajado muchos años con alumnos de compensatoria que están totalmente descolgados del sistema, que eso es una cosa que he vivido de una forma muy cercana. El alumno está machacado con el contenido repetitivo, llevan años y años oyendo lo mismo, cosa que les sigue sin interesar, cosa que no adquieren...porque es que no quieren saberlo tampoco, porque llega un momento que... es que ya están aburridos de oír lo mismo. Entonces cuando cambias el recurso o cambias el procedimiento o cuando cambias la forma del trabajo, ellos, de repente...porque ese...en...en el otro modo, ya están fracasados, ya se sienten fracasados porque nunca, nunca,*

*han tenido una reacción positiva en lo otro. Nunca, porque o ha suspendido, o los trabajos que entregan no son adecuados, todas sus aportaciones no son consideradas buenas...entonces ellos nunca...no tienen opción al éxito. Entonces en el momento que se plantea otro tipo de actividad, otro tipo de material, otro tipo de recurso, de repente ellos tienen una posibilidad, una, de éxito. Y normalmente cuando sucede eso hay un cambio, bueno, fundamental en la motivación del alumnado. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Como se puede apreciar, las afirmaciones de la tutora conectan con muchas de las dudas que motivaron la puesta en marcha de este trabajo de investigación. Acceder a sus reflexiones comenzaba a facilitar la tarea de “sintonizar” con ella en aquéllos conceptos que se tornan clave en nuestro trabajo: la participación del alumnado y la apuesta por identificar y reducir los procesos de exclusión escolar y social.

*“Mi mayor preocupación es no ir yo demasiado rápido, no asustarles, y por otra parte que ellos vayan haciendo un cambio progresivo, que asuman, que disfruten y que les motive”. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

La dirección que parecen tomar sus prácticas tiene que ver con la idea de introducir algunos cambios en la dinámica del aula. Sus preocupaciones profesionales se vinculan con la idea de superar procedimientos de trabajo en los que el alumnado es receptor pasivo de contenidos y actividades ajenos a sus intereses, con escaso margen para la participación. Se plantea además que ese cambio, hacia modos de enseñanza en los que el alumno se convierte en agente activo, ha de ser progresivo y respetuoso con la diversidad de ritmos de aprendizaje e intereses que existe, como es natural, en el grupo. Algunos de esos cambios tienen que ver con la introducción de herramientas que considera novedosas para su alumnado (por ejemplo, en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-) y otros con la utilización de diversidad de estrategias didácticas que pone a su alcance.

*“En el aula lo que me preocupa es poder trabajar con unos medios nuevos a los que unos alumnos que no están nada acostumbrados puedan...lo primero, no temerlos y utilizarlos como un recursos más y...por otra parte, que mi forma de trabajar sea eh...comience siendo muy progresiva en...porque hay un cambio muy importante en la forma del trabajo y que ellos no se sientan asustados y poco a poco vayamos...los dos, tanto ellos como grupo como yo como profesora, vayamos creciendo a la par, ¿no?, porque ahora mismo pues estamos en un desencuentro total de...de intereses y de conocimientos y de...y de todo, y de planteamientos del trabajo en el aula. Entonces, mi mayor preocupación es no ir yo demasiado rápido, no asustarles, y por otra parte que ellos vayan haciendo un cambio progresivo, que asuman, que disfruten y que les motive. Y que no les desenganche, precisamente por ese...esa exigencia que pueda marcar yo, lo que yo sé o lo que yo les puedo plantear. Esa es mi máxima preocupación, controlar yo la información que doy también y como la doy, muy importante. Y la organización de aula también porque...un cambio muy brusco en la organización de aula tampoco puede ser bueno, entonces hay que ir poquito a poco. Eso, mi máxima preocupación es esa en el aula, ahora mismo. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Esta idea de cambio se traduce en estructuras de enseñanza - aprendizaje muy flexibles. El esquema general de las sesiones de trabajo varía, está al servicio de las necesidades del grupo y del contenido que se aborda. En algunos momentos pudimos registrar sesiones en los que a la explicación inicial de la profesora le sigue el trabajo individual del alumno/a, en otros la tutora se convierte en una figura de apoyo y guía para los aprendizajes, y en otros el trabajo grupal motiva que los alumnos aprendan de sus iguales y la tutora destine más momentos de apoyo personalizado a quien pueda necesitarlo.

*“Hay días que ocupo yo más espacio que ellos porque igual, pues se explica más...otros momentos, ellos más que yo. Hombre, yo es verdad que igual hablo demasiado a veces, igual tenía que callarme un poquito más. Pero fundamentalmente es que depende un poco de la dinámica que tengamos, porque hay momentos en los que yo, parece que no estoy, que son ellos los que tienen establecida su tarea, voy interviniendo, de vez en cuando, cuando se produce*

*alguna situación en la que necesitan un refuerzo, sí que es verdad que aprovecho mucho las necesidades de ellos para explicar algo en general, también me gusta de vez en cuando explicar cosas de forma individual porque yo creo porque yo creo que ahí se produce, a veces, mucho más el aprendizaje que en el grupo. El grupo es físico pero a veces no están ni atentos ni conectados contigo. Entonces, hay cosas que sí que explico en general pero luego, muchas veces, con alumnos que lo requieren pues vuelvo a estar con ellos de forma individual. Me gusta, a veces, sentarme también con ellos en las mesas, estar como uno más con ellos. Depende un poco también el trabajo que estemos haciendo. Hay días, pues eso, que es más dirigido, pues porque igual estoy explicando algo, tengo que mostrar algo y tengo que dar unas normas de trabajo o una organización y, ese día, hablo yo más pero igual son ellos otro día los que lo están haciendo. Depende un poco lo que hagamos". (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora )*

En el periodo inicial de observación pudimos reconocer, desde nuestro punto de vista, ejemplos interesantes de situaciones de aprendizaje que tienen lugar en el aula bajo los planteamientos didácticos a los que aludíamos:

#### Ejemplo 1: Momentos de atención individualizada:

*"La tutora se dirige a A. (una alumna), se sienta con ella y le va diciendo los pasos que ha de dar para que inicie el trabajo. Y hace lo mismo con Al (otro alumno) que está al otro lado.*

*A. le pregunta a la tutora. cómo poner las fotos en le Tumblr [una aplicación informática para compartir textos e imágenes] y ésta le responde que primero escriba le texto.*

*M. (una alumna) le dice a la tutora, aunque no parecía venir al caso, que tiene en su casa un texto sobre determinantes, y ésta le dice que le gustaría que lo traiga a clase para ponerlo en el Tumblr. (C2\_Obs4\_DetecNec )*

#### Ejemplo 2: Ayuda entre iguales:

*K. (una alumna) está ayudando a Y. (otra alumna) a cambiar el color de la plantilla. Al volver a su sitio A. (la alumna que había recibido la explicación por parte de la tutora previamente), le pregunta a K. qué hay que hacer y ésta se lo explica. (C2\_Obs4\_DetecNec)*

Ejemplo 3: Una alumna ayuda a la profesora en el desarrollo de la sesión. “La asistencia TIC<sup>29</sup>”

*Después de la introducción, la tutora plantea un ejercicio/problema en la PDI, es la alumna asistente Tic (D.) la que abre la aplicación, y va introduciendo datos en el ejercicio (comparten la tarea la tutora y D.) Para dar las respuestas, esta vez, el grupo levanta la mano, y es la profesora quien otorga el turno de palabra.*

*Llevamos 15 minutos de sesión, y en ese momento llega un alumno, se sienta, saca sus materiales y se acerca a la tutora para mostrarle la agenda (supongo que se trate de una nota explicando el retraso) La tutora asiente y da las gracias. Continúan resolviendo los problemas en la pizarra, se mantiene la dinámica de levantar las manos y esperar a que la profesora de la palabra (cada vez es un alumno-a distinto-a; aunque hay algunos que no levantan nunca la mano).*

*(C2\_Obs2\_DetecNec).*

*Lo que sí que busco es pues, por lo menos, que trabajen de vez en cuando con alguien que no están habituados a trabajar.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

En los momentos iniciales de la investigación, coincidiendo con lo que hemos descrito y denominado “fase de detección de necesidades”, pudimos observar cómo la organización de los agrupamientos en el aula varía en función de la actividad. La entrevista con la tutora nos permitió además conocer el sentido y la justificación de algunas de estas decisiones. Tal y como ejemplificamos a continuación, existe un claro interés por su parte por promover en el grupo la posibilidad de trabajar con los otros, de disfrutar de diferentes compañeros/as en diferentes momentos, de reconocer, en definitiva, que en la diversidad del aula se dan oportunidades para enriquecerse los unos de los otros.

---

<sup>29</sup> Así es como denominan en el grupo la tarea de apoyar a la profesora con el manejo de la Pizarra digital. Se trata de una responsabilidad que recae, con carácter rotativo, en todos los alumnos/as.

*“Pero...yo en eso soy flexible [refiriéndose al modo en que agrupa al alumnado], si necesito hacer grupos inmediatamente se desmonta la clase y se hacen grupos. ¿Los grupos? Pues en principio voy a hacer lo mismo. Hasta que les conozca más les dejaré que se coloquen como quieran. A medida que les voy conociendo voy a también a variar. Voy a variar. Lo que sí que busco es pues, por lo menos, que trabajen de vez en cuando con alguien que no están habituados a trabajar. Juego, trabajo mucho con el azar, para todo, o sea...si hay que preguntar pido un número, le sumamos tres, le multiplico por dos...bueno, hago mil virguerías para que salga alguien de clase si... ¿sabes?...tiene que contar alguien algo pues, bueno...buscar un poco el azar. Los agrupamientos igual, distribuyo unos, doses y luego junto unos y doses...Juego mucho con esas cosas para descolocarles a ellos porque yo también ya les conozco, o sea, les voy conociendo. Entonces tampoco quiero caer en poner siempre a los mismos con los mismos...Me gusta que interactúen, pues, trabajos en parejas hemos hecho ya dos o tres días y les cambio mucho. Ellos quieren trabajar con sus amigos, normal, pero bueno, también me gusta que trabajen con otros porque a veces se dan situaciones curiosas en eso”. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora).*

### **2.2.1. La participación del alumnado en el aula: ¿Cómo es entendida? ¿Cómo son los espacios de participación?**

Al igual que expusimos en el informe de caso 1, nuestro interés por comprender las prácticas docentes que tienen lugar en este contexto pasa también por conocer de qué manera las ideas vinculadas con la participación del alumnado toman forma. Apuntábamos, además, que esta tarea nos ha de permitir obtener una imagen de cómo tiene lugar la participación del alumnado, en un aula y centro concretos, para comenzar a plantear un proyecto de mejora que incorpore la VA en los procesos de cambio.

En este proceso continuamos preguntándonos acerca de cómo se escucha y a quién, quién toma las decisiones y qué momentos existen para el encuentro dialógico entre los miembros de la comunidad educativa.

### *2.2.1.1. Aproximación al concepto de participación.*

La denuncia que la tutora hace sobre algunos modos de entender las relaciones que se establecen en la escuela y las prácticas pedagógicas que animan a la pasividad en las aulas se convierte en un aspecto clave para aproximarnos a su concepto de participación. De este modo, identifica las posibilidades de participación del alumnado con las oportunidades que el contexto escolar ofrece o niega. En sus palabras, son las dinámicas de aula las que establecen mecanismos y oportunidades de participación al alumnado. Según refiere, el alumnado no es consciente de hasta donde puede ser escuchada su voz debido a que la escuela, constantemente, le ha negado la oportunidad de tomar decisiones acerca de lo que le resulta relevante o realmente le afecta.

*P.- Vale. ¿Crees que el alumnado siente que participa lo suficiente en la vida del centro y del aula?*

*R.- Yo creo que no. Yo creo que ellos se dejan llevar por lo que les planteamos en el día a día. Yo creo que ellos reducen la participación a la acción, entonces, a ver...viven muy en lo inmediato ellos, entonces...yo la percepción que tengo...ellos están a gusto. Ellos, sí que es verdad que en el centro les veo a gusto, en general, ¿no? Habrá casos de gente que no encaje, que siempre pasa, pero, en general yo veo que los alumnos están a gusto. Están a gusto, vamos. Lo que pasa que sí que es verdad que no creo que sean muy conscientes de que opinen o no opinen, ¿no? Luego habrá aulas donde su opinión se escuche más, habrá aulas donde no se escuche nada, o sea, si es que eso ya...dependerá de las dinámicas que se establezcan en el aula, ¿no? Pero ellos en principio yo creo que se dejan...vienen aquí, están a...eso sí que son supergenerosos porque ellos están esperando a que les ofrezcas todo y lo que caiga, sea bueno o sea malo, lo que caiga.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Es precisamente esta negación de la participación del alumnado la que conlleva que la queja constante se instale en los intentos que protagonizan los alumnos por reclamar cambios en las dinámicas establecidas en el centro. Cuando su opinión no es tenida en cuenta casi nunca, cuando la acústica de la escuela es inexistente y la rigidez es la característica que define el estilo comunicativo predominante, el alumnado se ve desprovisto de herramientas y estrategias valiosas para transmitir sus preocupaciones e intereses a los adultos y responsables de la organización escolar.

*¿Cómo llegas a esta conclusión, cómo siente el alumno que participa?*

*R.- A ver, yo siento que participa cuando eso, cuando empieza a proponer cosas también, porque es que si tú no...claro...si simplemente le estás lanzando mensajes y mensajes y mensajes, ellos van tragando, van tragando, van tragando pero no dicen nada y, de hecho, muchas veces muchos conflictos del aula también es por la incomodidad que tienen, ¿no?, de admitir todo, todo...en general, nos quejamos a veces pero yo creo que son bastante sumisos. Porque yo, vamos, me veo con su edad, muchas cosas que veo como adulto y no sé si...yo sería más rebelde creo, ¿no?, porque no estaría tan cómoda, vería cosas que no me gustan. Y luego sí que es eso, es a lo que vamos, ¿no?, el siguiente paso, o sea, la no opinión, el no poder opinar antes de crear el conflicto lleva a la queja, ¿no? Porque ellos realmente ya se quejan cuando están cansados de una situación. Cuando algo les parece injusto es cuando realmente establecen la queja pero, para llegar a eso, no ha habido un paso anterior de dar, de dar opinión, o sea, se pasa directamente de la acción, a la queja, no hay un paso intermedio. Porque igual, tú si planteas, oye, a mi esta situación no me va, puede haber una solución, puede haber un cambio, ¿no? Pero claro, pero también para eso nosotros tenemos que ser más flexibles. Yo creo que esa es una de las cosas que también hay que cambiar, la flexibilidad de...de muchas cosas. Somos bastante rígidos.  
(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Por estos motivos, aumentar la participación del alumnado puede convertirse en un reto para la escuela y a la vez en una oportunidad de mejora. Según la tutora, cuando tratamos de incorporar la voz del alumnado a las dinámicas escolares contribuimos al desarrollo de un modelo de alumno (y de ser humano, añadiríamos) que está siendo



educado en la participación, la responsabilidad, el respeto y la actitud crítica ante lo que le rodea.

*Vale. ¿Y en el aula, aspectos positivos y negativos de la participación?  
R.- Hombre, en el aula yo creo que tener un alumno responsable, crítico, eh...que aporta, vivo, para mí es fundamental. O sea, para mí es fundamental. Yo quiero en mi aula alumnos vivos, no quiero...quiero que estén vivos, que opinen pero...vuelvo a lo mismo, ¿no? Enseñarles a que...pueden ser críticos con lo que está pasando pero de una forma respetuosa. Es...yo creo que es fundamental eso. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

La valoración positiva de la participación del alumnado no se limita al ámbito del aula. Ampliando la mirada, reconoce que el aumento de la participación del alumnado en la vida del centro conlleva la posibilidad de sentir como propio el proyecto educativo y el centro en su conjunto. Participar facilita que el alumnado “se sienta parte de algo”.

Añade, por otro lado, que esa participación ha de ser promovida desde el respeto, no solo al recibir las opiniones, sino al emitirlas. Aumentar la participación exige un esfuerzo por parte de todos, especialmente de los docentes que han de asegurar que ésta se establece en términos que no resultan contradictorios con un clima de respeto y buen trato entre los miembros de la comunidad escolar.

*¿Qué aspectos, positivos y negativos, tiene la participación del alumnado en el centro?*

*R.- Hombre, positivos, pues muchos, ¿no? Desde que ellos empiecen a considerar el centro como algo suyo, que eso es fundamental. Yo creo que, por condición humana, hasta que no sentimos que algo es propiedad nuestra por desgracia no...no empezamos a implicarnos. Eso es la primera, o sea, la primera es pensar que lo que...este espacio y las cosas que están dentro son también de ellos, forman parte de su vida y muchas horas de su vida. Entonces, al empezar a*

*opinar, yo creo que eso va a cambiar, ¿no? Y entonces el respeto por la cosas, que aquí en general no es...no...los alumnos respetan bastante las cosas eh. A veces más que los profesores y que otros adultos. Entonces yo creo que esa podría ser una de las cosas más positivas, el ver el centro como algo suyo, algo suyo y que ellos crean, o sea, físicamente como idea. Eso para mí es lo más positivo. Lo negativo que pueda surgir...pues bueno, un poco relacionado con lo de antes, ¿no?... el que la crítica no sea bien aceptada, que la crítica o la opinión se convierta en queja y desestabilice igual, pues no sé, pues ciertas...conciencias, ¿no?, que...pues bueno, tenemos que admitir también, claro, si estamos expuestos a la opinión, tenemos que admitir la opinión positiva y la opinión negativa. Entonces eso, pues bueno, puede crear problemas más de relación, ¿no?, entre ciertos...entre ciertos sectores. Eso, pues bueno, sí que puede ser un...conflicto, ¿no? Pero yo creo que bueno, que...que basando en que tu opinión tiene que estar basada en el respeto y que hay que...o sea, hay que enseñarles a...a opinar en el respeto, también. Y en la tolerancia. Yo creo que bueno eso...es fundamental pero...vamos, el problema fundamental...es un problema humano, de relación, eso es el problema que puede surgir. No veo yo otro. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

#### 2.2.1.2. Análisis de las barreras y ayudas para la participación.

Más allá del análisis de las reflexiones acerca del concepto de participación que la tutora comparte en la entrevista en profundidad, nos propusimos, en el transcurso de la fase de *detección de necesidades y negociación de significados*, rescatar en las prácticas educativas observadas episodios en los que uno o varios alumnos participan de la actividad que se desarrolla. Dichos episodios, junto al posterior análisis de barreras y ayudas para la participación<sup>30</sup>, nos permitirían formarnos una idea más amplia de cómo tiene lugar la participación en este contexto. Esta información, la relativa a incidentes de participación y barreras y ayudas para la participación se convertiría a su vez en un material muy valioso para comenzar a compartir encuentros formales e

---

<sup>30</sup> Los códigos denominados “incidentes de participación positiva/negativa” y las “barreras/ayudas para la participación”, aparecen descritos con mayor profundidad en el capítulo 3 de esta tesis (“Metodología de la investigación”). Para facilitar la lectura de este informe se ha omitido la descripción detallada de tales conceptos, descritos y analizados a su vez en el informe de caso 1.

informales entre el equipo de investigación y la tutora del centro. Dichos encuentros tienen como finalidad tratar de sintonizar significados respecto a conceptos clave que nutrirán el futuro proyecto de mejora (participación del alumnado, procesos de inclusión/exclusión y la incorporación de la VA en la mejora).

### *Barreras para la participación*

Como hemos apuntado en otro momento, a la hora de reconocer aspectos que limitan la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones relativas a aspectos que afectan a la vida de uno mismo y de la comunidad podemos diferenciar entre aspectos que se derivan de características intrínsecas a la persona (habilidades, capacidades, etc...) y otros vinculados con decisiones curriculares y aspectos organizativos (externos al individuo).

### *Identificación de las barreras personales*

Encontramos en el discurso de la tutora algunos argumentos que tratan de explicar porqué determinados alumnos/as participan en menor medida en la vida del aula/centro. Se trata, generalmente, de atribuciones en las que el adulto reconoce limitaciones en el alumnado vinculadas a rasgos personales como la inseguridad, la falta de interés por lo escolar o una baja autoestima.

*P.- ¿Y esos alumnos que ahora mismo muestran esa inseguridad de la que hablas, quiénes son?*

*R.- ¿Quiénes son en qué sentido?*

*P.- No, no me refiero con...con nombres.*

*R.- Ya, pero que son chico, chica o por grupos sociales...*

*P.- Chicos, chicas, grupos...*

*R.- No sé, yo creo que es también, depende mucho de la personalidad del alumno*

*y, a veces, suele pasar, [...], pues eso, puede ser una alumna que no dé problemas, una alumna que se comporte bien en el aula pero que no tenga suficiente carácter como para imponerse a ciertas situaciones y, entonces, van perdiendo, van perdiendo autoestima, van perdiendo juego, van perdiendo espacio y se van quedando y se van quedando y, ahora mismo, pues tiene una seguridad...una inseguridad en ellos mismos y en lo que hacen pues...pues enorme que les bloquea, que se puede dar ese caso. Hombre, luego hay alumnos que sí puede suceder pues eso, que no tengan posibilidades de éxito porque su vida familiar o su vida social fuera del centro no les ayude en nada, también. Hay casos muy diferentes e incluso alumnos que en casa y...pueden trabajar perfectamente, les ayudan, hacen las tareas pero luego llegan al centro y siguen sin coger ese papel porque no...no pueden con él, no llegan...no llegan.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Del mismo modo, la “inseguridad” que observa en algunos alumnos es a su vez consecuencia de los modos de relación que se establecen entre el propio alumnado. Así, las barreras personales para la participación que ella identifica en esos alumnos parecen ser consecuencia de barreras curriculares (por ejemplo, la imagen que los otros proyectan sobre estos alumnos). El siguiente ejemplo ilustra la complejidad del propio concepto “barreras personales”, y la dificultad para establecer un límite claro acerca de dónde terminan unas y comienzan otras. Al fin y al cabo, la forma de ser y de estar de algunos alumnos guarda una estrecha relación con las actitudes que los demás manifiestan sobre ellos.

*Entonces hay ya unos roles muy claros. Son alumnos que llevan muchos años juntos. Hay roles muy definidos en el grupo. Y eso es un poco lo que pasa, ¿no? Hay ya alumnos desautorizados por ellos mismos. Y otros que son la verdad en el aula, que tampoco es así. Es algo difícil de desarmar, tanto lo uno como lo otro porque son tan seguros, tan seguros que a veces dicen barbaridades. Y el resto, como ese papel ya está asumido de que el que habla es el que dice la verdad, ¿no?, o no...comete fallo, pues todos a callar. Y a veces no es así tampoco.*

*(C2\_Ent\_Inicial\_Tutora )*

*P.- ¿Ese alumnado crees que participa cómo los demás?*

*R.- Yo creo que igual puntualmente, ¿no? Pero es que realmente están con la autoestima bastante bajita y...bueno, pues suele ser que bastante también, al tener la autoestima tan baja, pues están en una situación bastante de...están hereditos y entonces pues...son dóciles, en el sentido de que tampoco...en algunos casos se rebelan, pero la mayoría de lo casos no. Entonces, tienen tanta inseguridad de poder, ni siquiera, fallar, que es que eso, no se atreven ni a opinar. Entonces ahí sí que hay...pero esa gente...o sea, hay, hay persona, ¿no?, que en todos los grupos hay ese tipo de personas. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

En cualquier caso, son algunas de estas limitaciones personales (extensibles también al tipo de contexto de procedencia del alumno) las que limitan las posibilidades de que una persona llegue a participar activamente de la dinámica escolar, esto es, sintiéndose capaz de tomar decisiones sobre aspectos que le resultan relevantes en lo que respecta a su vida en comunidad. Precisamente, en el contexto que nos ocupa, es el alumnado de etnia gitana, de acuerdo con la información que nos aporta la tutora, el que menos participa. Sus intereses, estilo de vida y en general sus experiencias culturales lo alejan de lo que la escuela ofrece mediante un curriculum que sostiene una cultura hegemónica poco o nada atenta con la diversidad cultural de fuera de la escuela.

*P.- ¿Y qué grupos crees que participan menos?*

*R.- Hombre...yo creo que el grupo de...bueno, no sé si llamarlo minoría étnica... pregunto, ¿sí? Es una minoría étnica...El grupo de gitanos hay muchos...muchos alumnos que se su situación social es muy dura y que no tiene nada que ver el día a día. Su organización simplemente horaria, de hábitos, no tiene nada que ver con lo que aquí viven y...todo lo demás, ¿no? Hay un grupo, incluso como niños, ¿no? Hay niños, en general, que están viviendo pues....pues lo que pueda vivir la sociedad ahora, ¿no? El mundo de la información, jugar en grupo, participar en actividades extraescolares y menos mal que en el centro tenemos el proyecto PIPO y estos alumnos también se enganchan a muchas actividades que de otra manera*

*no verían. Pues, simplemente, actividades lúdicas o deportivas que ellos fuera de aquí no harían, ¿no? Entonces yo ahí también bueno, pues “chapó” por ese proyecto, ¿no?, porque permite, por ejemplo, que ellos accedan a esas cosas. Pero sí que es verdad que es que es una desconexión tan, tan, tan alejada, que les ves, a veces, que es que claro, te miran cómo diciendo, ¿de qué estamos hablando?, Simplemente en un recreo el cambio de cromos. O sea, ellos no saben que...o no han visto, ahora ya bueno, pues alguna cosa más pero...el consumo...ellos no tienen el mismo nivel de consumo que los demás, el acceso al consumo tampoco es el mismo. Entonces les separan mucho del resto de los niños. Su forma de juego...les separa, les separa mucho eso. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

En momentos puntuales registramos, durante el primer periodo de observaciones en el aula, algunas barreras personales manifestadas por el propio alumnado. Cabe destacar que tan solo registramos dos ejemplos, frente a las numerosas barreras personales codificadas en el análisis del discurso de la tutora. Como se observa a continuación, es la alumna quien ofrece una explicación sobre el porqué de la ausencia de participación en la actividad grupal que se estaba desarrollando en ese momento. Su explicación está basada en las dificultades con el manejo de las TIC.

*A. (una alumna) alude de sí misma que es cafre porque ha tenido un problema con el ordenador: “Soy una cafre, no he hecho nada”. La tutora le responde que no es cafre, simplemente que a veces pierde el tiempo<sup>31</sup>. (C2\_Obs4\_DetecNec)*

### Identificación de las barreras curriculares

Muchas de las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan a nivel de centro y aula condicionan los momentos y espacios para la participación. Las aportaciones más relevantes que comparte la tutora,

---

<sup>31</sup> El fragmento se extrae de las notas de campo que corresponden a la Observación 4 de la *Fase de detección de necesidades y negociación de los significados*. Se trata de una sesión en la que el alumnado había estado trabajando individualmente con su ordenador portátil y posteriormente debía presentar al resto del grupo el trabajo realizado. Esta alumna no realiza ninguna exposición.

mediante la entrevista en profundidad, sitúan las barreras curriculares para la participación en tres ámbitos de las prácticas pedagógicas.

En primer lugar encontramos en sus reflexiones numerosas alusiones a aquéllos estilos docentes en los que predomina un rol directivo por parte del adulto. Según la tutora, en el empeño por “controlar” todo lo que ocurre en el centro/aula quedan pocos espacios para que la voz del alumnado sea escuchada e incorporada a las dinámicas de la escuela.

*P.- ¿Qué visión tienes tú acerca de cómo, en las aulas, se fomenta la participación?*

*R.- Hombre, yo creo que todavía se...somos muy directivos, todavía. Les dejamos poco...yo creo que es una participación excesivamente guiada que, igual, lo hacemos todos, ¿no?, yo la primera también. Queremos controlarlo todo demasiado y yo creo que ese control a veces es excesivo y...y lo que cortas al final es, pues la capacidad también de que ellos se expresen o de que cuenten o...organizamos la participación pero excesivamente, está todo muy pautado. Yo creo que eso es lo que destaca, igual. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Al estilo docente le acompañan presiones que tienen que ver con los ritmos escolares que responden, generalmente, a las exigencias de un currículum y una lógica programática que no parece respetar del todo los ritmos de aprendizaje y necesidades que manifiesta el alumnado.

*P.- ¿Crees que...que tus alumnos participan en este tipo de decisiones [El entrevistador hacía referencia a decisiones acerca de los contenidos y criterios/formas de evaluación] en qué se trabaja?*

*R.- Yo creo que poco. Igual, a veces, más el cómo pero en el qué yo creo que les dejamos poca opción.*

*P.- Y por qué se les deja poca opción.*

*R.- Me imagino que también por buscar lo operativo...a veces también vivimos mucho con la presión y más en...lo que en cursos más pequeños no nos presiona tanto en cursos más avanzados presiona y uno de ellos es, pues la importancia*

*del...de los temarios, el trabajar con los textos...eso también, pues a veces te va...aunque quieras perderlos de vista y aunque quieras trabajar de otra manera, pues eso te hace también tener unos plazos de trabajo y entonces pues buscas el que salga adelante pues...pues ciertas cosas y buscas la operatividad, las sesiones son cortas, estás con ellos poco tiempo... (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Por último incorpora en sus reflexiones acerca de qué limitaciones plantea el currículum y la organización escolar en la participación del alumnado un tópico que comienza a adquirir especial significación en todo su discurso: la escuela es poco o nada tolerante con el error. Parece primar la consecución del logro (producto) frente a las oportunidades de aprendizaje que pueden surgir en el propio proceso.

*P.- Y además de ese tipo de mensajes ¿cómo crees que...que ha podido ser la...la trayectoria o cómo...cómo hemos sido los adultos con esos alumnos que ahora mismo no participan?*

*R.- Hombre, yo creo que es que...*

*P.- ¿Qué mensajes les ha lanzado la escuela?*

*R.- Pues principalmente ese, el que no pueden fallar. En que el fallo...el fallo no puede existir, o sea, y la penalización del hacer algo mal. Están muy traumatizados con el hecho de hacer las cosas mal. O sea, se les ha dado el mensaje constante de que lo que hacen tiene que estar bien hecho. A ver, el objetivo es llegar a algo bien hecho, pero para llegar a algo bien hecho tienes que seguir un proceso y ... ¿cuándo algo está bien hecho?. Y con niños de doce años, de once años, de diez años, de nueve años. ¿Cuándo algo está bien hecho?. O sea, llegar a la excelencia hombre, sería el ideal llegar a la excelencia, pero hombre, nos estamos perdiendo el proceso. Y entonces yo creo que eso, que...que se...Se valora mucho y es que yo creo en el...en el aula se está constantemente esto, se valora mucho el resultado, que es importante el resultado pero, ¿y el proceso? Entonces qué pasa, que ellos...les cuesta también hacer reflexión de lo que hacen, no quieren, claro, no quieren volver a corregir, no quieren volver a rehacer. Ellos una vez que lo hacen y tú les dices que está mal se acabó, porque está mal, o sea, me estás diciendo que está mal. Yo ya no me voy a esforzar más. Porque además me estás diciendo que no tengo posibilidad de éxito. Entonces yo creo que eso es una dinámica que está muy...en la...en la escuela está muy...muy fija. Y claro, lleva a los alumnos pues a es...a...hay alumnos que se sienten fracasados desde primer ciclo de primaria y viven con ese fracaso*



*eternamente porque creen que nunca van a conseguir el éxito, porque ni en las pequeñas cosas hay éxito. Entonces eso es una cosa que yo creo que viven muchos alumnos y lo viven de forma traumática. Y luego hay otros que, bueno, aparentemente consiguen ese éxito y que entonces pues eso, tienen su autoestima tan elevada que se creen que tampoco...es que es erróneo, o sea, es...es erróneo en los dos casos, en el del fallo y en el del éxito. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

Además de las reflexiones que la tutora comparte con el investigador, pudimos registrar en las dinámicas de aula algunos ejemplos (no especialmente numerosos) de barreras para la participación. Estos ejemplos se relacionan con las normas de organización y funcionamiento. Al parecer, la petición de turnos de palabra o de ayuda con las tareas se realiza alzando la mano. En ocasiones, y pese a cumplir con las normas establecidas, las demandas de determinados alumnos no son atendidas.

*N. (una alumna) levanta la mano y llama dos veces a la tutora que está con J. (otro alumno). Sin reconocer quién le llama la tutora responde “¿qué?” y continúa con lo que estaba haciendo. Cuando termina con este alumno le pregunta a N. si sigue atascada y se dirige hacia ella pero le intercepta V. (alumna). La tutora se centra en lo que V. le pregunta acerca de si ha corregido o no un texto. Así que C. se pone a corregirlo. A N. no le funciona el ordenador y aún no ha podido escribir nada. (C2\_Obs3\_DetecNec)*

Como podemos observar en el ejemplo anterior, la alumna que demandaba ayuda no la recibe en ese momento. En cambio, otros compañeros/as que hacen uso de estrategias distintas para captar la atención del docente, obtienen la ayuda de inmediato.

### Ayudas para la participación

Las ayudas para la participación han sido descritas a lo largo de nuestro trabajo como aquellos aspectos que facilitan la posibilidad de que un alumno/a pueda tomar decisiones sobre aspectos que afectan a su vida y la de la comunidad. De nuevo estableceremos una distinción entre las ayudas personales y curriculares para la participación.

#### Identificación de las ayudas personales

En el discurso de la tutora éstas son las menos numerosas atendiendo al conjunto del análisis global sobre las ayudas a la participación. En cualquier caso, y como se muestra en el siguiente ejemplo representativo de las ayudas registradas, las ayudas personales para la participación se vinculan con características personales del alumnado que lo sitúan en una posición “privilegiada” para compartir con el resto de compañeros y docentes sus puntos de vista, opiniones y decisiones.

*R.- Los excesivamente seguros sí participan pero, a veces, más que participar, imponen. Es una cosa muy curiosa. Hay unos alumnos muy reforzados. Muy, muy, muy reforzados de tal manera que es que...o sea, se creen en el derecho de...vamos, de valorar todo. Excesivamente a veces. Porque juzgan o prejuzgan a veces. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora)*

#### Identificación de las ayudas curriculares

De acuerdo con la opinión de la tutora, el aumento de la participación del alumnado está estrechamente relacionado con el estilo docente y con la forma en que se desarrollan las sesiones de trabajo en el aula. De este modo, la tutora considera que son determinadas decisiones metodológicas, adoptadas por el adulto, las que facilitan el hecho de que el alumnado pueda expresar su opinión en el aula. Esas decisiones, como podemos observar a continuación, tienen que ver con cuidar

algunos aspectos nucleares en el desarrollo de las sesiones. Alude, entre otras, al diálogo auténtico como eje vertebrador de la comunicación entre adultos y jóvenes, la reflexión sobre los tiempos de intervención con los que cuenta el docente y el alumnado y la actitud de escucha atenta y activa, que exige animar al alumno a que opine acerca de cómo está transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*P.- ¿Y que mecanismo utilizas para fomentar la participación?*

*R.- Hombre, yo creo que es fundamental el diálogo...el diálogo, pero el diálogo real, o sea, yo creo que ellos tienen que...que opinar...es verdad que bueno, pues que también...a eso también se aprende, ¿no? O sea, a establecer, pues eso, tiempos en que ellos tienen que hablar, que yo tengo que escuchar también muchas veces tengo yo también que darles tiempo, porque ese es otro problema, que de una sesión de cincuenta minutos, si nosotros hablamos cuarenta y cinco es difícil que ellos...opinen, ¿no? Entonces pues eso, darles tiempo, darles espacios eh...pues poco a poco espacios físicos también en donde ellos puedan expresar. Luego bueno, pues también igual la forma de trabajar a mi me gusta mucho que ellos creen cosas, ¿no? Y cuando tú estás creando algo tú ya estás diciendo cómo eres, cómo piensas y cómo te comportas y qué valores tienes. Entonces yo creo que es que en la misma actividad tú ya estás también expresándote. Y en la participación de clase pues muchas veces preguntándoles, también, cómo os ha parecido esto, la dinámica que hemos hecho os ha parecido bien, os ha gustado, os habéis sentido cómodos. Buscar también el referente de su respuesta en muchos momentos de...de la acción, porque a veces inmediatamente ellos ya te están diciendo o prestando su opinión, ¿no? Y, pues eso, diariamente ante una situación de aula o algo que introducimos nuevo, qué os ha parecido trabajar así, os ha parecido más fácil, más difícil, cómo lo veis, yo creo que eso es una actitud, el...el dejarles que ellos participen es una actitud tuya, que se mantiene ...o sea, si eres...si tú das participación al alumno lo das siempre y si tú eres demasiado directivo esa...esa dirección la mantienes también siempre, o sea, yo creo que esa es una actitud tuya, el que ellos sean un...o sea, es...es un elemento más que tiene que estar funcionando. (C2\_Ent\_Inicial\_Tutora )*

Su particular concepción sobre el estilo docente que considera más adecuado y la invitación a que todos sus alumnos expresen su opinión y participen en la vida del aula se concreta en las prácticas pedagógicas que pudimos observar. En el siguiente ejemplo registramos cómo su preocupación por que todos participen se materializa en las interacciones con su alumnado:

*“Empiezan otro ejercicio, la tutora les pide que lo copien en el cuaderno de cada uno, y lo resuelvan individualmente, después corrigen en grupo. “Ahora váis diciendo vosotros las soluciones”. Es la tutora quien nombra a los que darán la respuesta, observo que nombra a niños y niñas que no han participado aún en las actividades en voz alta (a aquéllos que no habían intervenido aún)... pero el resto sigue levantando las manos”. (C2\_Obs2\_DetecNec.)*

Igualmente, podemos confirmar a través de las observaciones que la promoción de un clima de aula en el que se reconoce el error como oportunidad de aprendizaje, se materializa en una actitud de respeto entre compañeros y se celebra la diversidad, son rasgos definitorios de su estilo docente. Es precisamente esta forma de dinamizar el aula y el grupo la que nos ofrece situaciones como la siguiente que se propone a modo de ejemplo ayudas para la participación.

*[Asistimos a una dinámica de clase en la que la tutora va haciendo preguntas a todo el alumnado en voz alta sobre la resolución de un problema matemático]. Si un alumno tarda en contestar el resto se apresura, interrumpe y da la respuesta... ante esta situación la tutora decide interrumpir la dinámica. Con tono relajado apunta: “Vamos a ver, no dejáis pensar la respuesta a los compañeros, bajad las manos y aprended a respetar el turno, no tenemos ninguna prisa”. Una alumna da una respuesta incorrecta ( $7 \times 7 = 42$ ) (Se trata de A. - una alumna con necesidades de compensación educativa-) la clase abuchea, y la tutora eleva la voz, muy seria, para decir: “Ya está bien, es que no dejáis pensar a la gente, no sé como lo tengo que decir”. A. rectifica y da la respuesta correcta, añade en voz baja y dirigiéndose a su compañera de al lado, (casi no se escucha), “Pensaba que preguntaban  $6 \times 7$ ”. De ahí en adelante se respetan los turnos. (C2\_Obs2\_DetecNec.)*

Presentamos, a modo de síntesis (tabla 20) un extracto de las barreras y ayudas para la participación descritas hasta el momento:

	Personales	Curriculares
Barreras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Características del alumnado</u>: inseguridad, baja autoestima, falta de interés por lo escolar...</li> <li>- <u>Procedencia del alumnado</u>: entornos socioculturales empobrecidos. Situaciones de desventaja que afectan a la historia escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Modos de relación entre iguales</u>: penalización y actitudes negativas hacia los errores de los demás.</li> <li>- <u>Estilos docentes</u> directivos y controladores.</li> <li>- Tiempos y ritmos escolares poco atentos con los ritmos de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>
Ayudas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Características del alumnado</u>: seguridad en sí mismos, historia escolar de éxito, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Estrategias docentes</u>: Asegurar que existen tiempos en los que el alumnado puede opinar y manifestar sus necesidades.</li> <li>- <u>Invitar y animar a que todos participen</u>. Interesarse por las opiniones de cada uno de sus alumnos.</li> <li>- <u>Uso del diálogo</u>. Asegurar tiempos para el encuentro dialógico.</li> <li>- <u>Apoyar y animar la creación del alumnado</u> de materiales y producciones como medio de expresión.</li> </ul>

Tabla 20. Síntesis de las barreras y ayudas (Caso 2)

### 2.3. El desarrollo del proyecto de mejora.

*“En líneas muy generales... bueno pues en principio ha sido un trabajo, un trabajo de aula práctico integrado en el área de lengua, aunque hemos utilizado también herramientas de otras asignaturas, hemos utilizado la organización de desdobles, porque considerábamos que era mejor trabajar con el grupo más reducido... y en esas sesiones divididos en dos grupos se ha trabajado dos líneas de investigación, esas líneas de investigación las han elegido los alumnos, han partido de una hipótesis de trabajo, y a partir de esa hipótesis han intentado*

*comprobarla, mediante la observación, recogida de datos, eh... con esos datos lo que han hecho es ponerlo en una serie de documentos, analizarlos, sacar unas conclusiones, y después de sacar unas conclusiones, realizar unas propuestas de mejora para el centro, en líneas generales ese sería el proceso que hemos seguido... Paralelo a todo esto, hemos confeccionado un blog que nos ha permitido pues, ir mostrando todos los resultados que conseguían, y eso es... en líneas generales la descripción de la actividad". (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

El desarrollo de las dos primeras fases de nuestra investigación, denominadas “*Entrada al escenario*” y “*Detección de necesidades y negociación de significados*” nos ha permitido, hasta el momento, comprender las prácticas docentes que acontecen en la realidad educativa y sintonizar significados con la maestra del centro que participa en la investigación. En el transcurso de estas fases, el equipo mixto que se crea en el centro (investigador y tutora) comienza a reconocer el valor de la puesta en marcha de un proyecto que trate de incorporar la VA en los procesos de cambio y mejora escolar. De este modo, comienza a adquirir especial interés para el equipo de trabajo la necesidad de invitar al alumnado al diálogo que se había establecido, solo entre adultos hasta el momento, sobre cómo desarrollar la mejora de la escuela. Este interés se sustenta en el reconocimiento de la autoridad del alumnado como agente de cambio y transformación en educación (Cook-Sather, 2002) así como en la necesidad de comenzar a indagar sobre los modos de relación pedagógica entre docentes y discentes basados en la apertura genuina mutua (Fielding, 2011).

El ejercicio de escucha activa hacia lo que el alumnado tiene que decir y proponer en relación con la mejora de la escuela se tradujo en la formulación de interrogantes que animasen los inicios del proyecto de mejora. Describiremos de aquí en adelante, cómo se lleva a cabo el proceso de consulta al alumnado y el desarrollo del proyecto de mejora<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> La consulta al alumnado y el desarrollo del proyecto de mejora corresponden a las fases 3 y 4 de la investigación. Éstas se han descrito, desde el punto de vista metodológico, a lo largo del capítulo 3 de esta tesis. Véase: “*Capítulo 3. Marco Metodológico de la investigación*”.

¿De qué modo se incorpora la VA en el proyecto de mejora?:

*El alumnado como investigador*

El proyecto de mejora que surge de la VA supuso compartir con el grupo diferentes espacios y tiempos en los que pudiese dar comienzo un auténtico diálogo sobre las posibilidades de cambio y mejora en el aula y el centro. Esto exigía que el equipo de trabajo mixto debía planificar qué forma podría adoptar el proceso de consulta para recoger las opiniones y necesidades del alumnado.

A propuesta de la tutora del grupo, se decidió desarrollar la consulta a través de dos vías de recogida de información: un cuestionario on-line y dos reuniones de grupo, sobre las que nos detendremos más adelante. Del mismo modo, nuestro interés particular por garantizar que todos, sin excepciones, formasen parte del diálogo sobre las posibilidades de mejora, junto a la necesidad de que los implicados estuviesen informados antes de iniciar la experiencia motivó que el proceso de consulta adquiriese la siguiente forma:

En primer lugar, se organizó una reunión entre los adultos y el alumnado para informar del proyecto que se pretendía poner en marcha. El objetivo de dicha reunión no era otro que informar al grupo de la propuesta y obtener y confirmar su interés y voluntad para comenzar a imaginar propuestas de mejora sobre aspectos que a ellos les resultan relevantes o les afectan de algún modo. En ese momento se solicita al alumnado la cumplimentación de un cuestionario<sup>33</sup> on-line. Esta herramienta diseñada por la tutora, resultó de fácil aplicación debido al habitual uso que se hace de este recurso informático en las actividades de clase. Igualmente, permitió que aquéllos alumnos/as que

---

<sup>33</sup> El cuestionario completo y la presentación de los resultados al alumnado pueden consultarse en los anexos 4 y 5.

por diferentes motivos no acudían con regularidad al centro pudiesen cumplimentar el cuestionario desde sus casas, o en diferentes momentos, permitiendo en definitiva dilatar el proceso de consulta el tiempo que fuese necesario. Las preguntas, cerradas y abiertas, trataban de indagar sobre el grado de satisfacción del alumnado con la posibilidad de expresar sus opiniones en el aula, su percepción sobre si éstas son o no tenidas en cuenta y qué aspectos del aula/centro les gustaría mejorar. Destacamos las siguientes:

- *¿Qué te parece lo mejor del colegio/aula?*
- *¿Qué te gustaría cambiar del centro/aula?*
- *En el colegio puedo opinar sobre muchos asuntos (Grado de acuerdo)*
- *En el colegio siento que me respetan (Grado de acuerdo)*
- *Me gusta la forma en la que trabajamos en clase ...*

En segundo lugar, y después de que todos los alumnos y alumnas hubiesen manifestado su opinión a través del cuestionario, se vuelve a reunir al grupo para devolver los resultados.

*N. (orientador) comienza la sesión recordando a los alumnos que el objetivo del proyecto es mejorar el colegio y para ello les necesitan, “es importante vuestra opinión para empezar a montar la actividad o plan de mejora”. Acto seguido les recuerda el cuestionario que realizaron antes de vacaciones y les pregunta si pueden decir algún tema sobre el que se les preguntó. La mayoría de ellos no lo recuerdan, aunque hay algunas aportaciones: “si te respetan tus profes y los alumnos”, “si te respetan tu turno de palabra”.*

*N. (adulto) les recuerda que además de las preguntas anteriores, que se basaban en tener que elegir una opción, había preguntas abiertas donde se podía escribir. Así la Alumna 1 comenta que una de las preguntas era “¿qué cambiarías?” y la alumna 2 añade que otra era “¿qué es lo que más te gusta?” (C2\_Obs1\_Consulta)*

*N. (orientador) comienza a mostrar los resultados de las preguntas cerradas de opinión, para lo que usa un power point con la tabla de resultados y una gráfica. La primera pregunta trata acerca de si en el colegio pueden opinar sobre muchos asuntos, el 67 % de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo, y un 14%*



*en desacuerdo. N. hace hincapié en el hecho de que la mitad está de acuerdo pero también les hace reflexionar acerca de que “lo que opina la mayoría no debe llevarnos a pensar que no hay gente que opine diferente”. La tutora les recuerda que algo parecido les sucedió a ellos cuando realizaron una actividad con gráficas en clase y recalca la importancia de que 5 personas hayan señalado que creen que no puedan opinar.*

*N. reflexiona que la propuesta de mejora no sólo dependerá de la mayoría sino de lo que hagan todos y de la decisión conjunta: “queremos que todos hablen, escucharos a todos”, así que “hay que escuchar a los que quieren hacer cosas diferentes para tener en cuenta a todos. El fin de la encuesta era escucharos a todos”. (C2\_Obs1\_Consulta)*

Finalmente, y tras la presentación de resultados se inicia un debate (que ocupará dos sesiones de trabajo) sobre las propuestas de mejora que han expresado en el cuestionario. Comienzan a surgir los primeros tópicos que pueden ser abordados en el proyecto de mejora: la organización de los recreos, el uso de los ordenadores en clase, las normas sobre cómo se organizan las entradas y salidas al centro, la convivencia entre el alumnado, el estado de las infraestructuras del centro, etc. Son muchos y muy diversos, por lo que la sesión de consulta ha de garantizar que aquéllos que finalmente van a ser incorporados en el proyecto de mejora responden a las demandas del grupo, tratando de priorizar los más relevantes. Se anima a la participación de todos los miembros del grupo en la búsqueda de un consenso.

*N. (orientador) recuerda que con las propuestas se hará un debate, donde todos darán sus ideas y se decidirán los acuerdos, recalcando que serán acuerdos entre los alumnos y los profesores. Les recuerda que para cambiar las cosas deben hacer un esfuerzo y participar activamente, que no todo depende de los profesores. (C2\_Obs1\_Consulta)*

A lo largo de la sesión los alumnos desarrollan sus propuestas, previamente trabajadas en grupos de 4 a 6 componentes, para aclarar el sentido de las mismas. Como se muestra en los siguientes ejemplos, se producen situaciones de auténtico diálogo y escucha atenta por parte del adulto. Cuando las propuestas del alumnado, por diferentes motivos resultan “inviabiles”, existe una respuesta del adulto que argumenta el porqué de la imposibilidad de que ésta sea llevada a cabo. El diálogo sobre las propuestas de mejora es a su vez una oportunidad para dar a conocer al grupo algunas cuestiones de funcionamiento del centro que hasta entonces nunca habían sido expuestas ni debatidas con el alumnado.

**Ejemplo 1: El adulto argumenta por qué determinadas propuestas no pueden ser llevadas a cabo.**

*En relación al recreo también se hicieron sugerencias. Un alumno pide que el recreo dure una hora y media, frente a la media hora actual. Otro alumno manifiesta “sabía que alguien lo diría” y añade “tenemos que trabajar también”. N. (adulto) recuerda que el recreo encaja en la organización del colegio y no se puede cambiar la hora ni el tiempo de duración, al menos este año. Esa decisión no solo depende de los profesores, hay normas que marcan la duración de los descansos (C2\_Obs1\_Consulta)*

**Ejemplo 2: Un grupo expone las propuestas de mejora que han estado discutiendo previamente. Se habla del estado de los accesos al centro.**

*Comienzan a poner en común las ideas que han debatido en los grupos. D. (alumna) expone que su grupo (que además conforman Na. y S.) han hablado de los accesos al colegio. Pide que les dejen atravesar el hall del centro, ya que si llegan por la parte de arriba han de bajar para entrar y volver a subir. La tutora le recuerda que además, el otro día habló del acceso de las personas que no pueden caminar bien o que van en sillas de ruedas. Además les recuerda que las propuestas no tienen por qué ser sólo para ellos sino que también puede afectar al centro. Recuerda que su compañero R. ahora está con muletas y le insta a que cuente qué tal se mueve por el centro. R. cuenta que le cuesta moverse y que no puede hacer las cosas como los demás. D. añade que los niños pequeños vienen con mochilas de carro pero las tienen que coger en brazos para subir a clase lo que hace que les duelan los brazos, así*

*se lo cuenta su hermana. N. resume la intervención diciendo que han hablado del recorrido de la entrada y de la accesibilidad.*

*D. apunta que además H. (otra compañera) y ella habían hablado además de habilitar un espacio para dejar las bicicletas. V. (alumna) añade que así pueden venir en bicicleta al centro. (C2\_Obs2\_Consulta)*

**Ejemplo 3: Un grupo reflexiona acerca del uso de los ordenadores en el aula.**

*El siguiente grupo ha hablado acerca del uso del ordenador. M. (alumna), como portavoz, expuso que en lengua y matemáticas con la tutora buscan en las web y éstas les ayudan más que el libro de texto. Proponen poder usarlo más en conocimiento del medio e inglés. La tutora expone que en inglés cree que los usan y M. le aclara que sólo lo usan para el disco del libro en la pizarra digital y que no usan los portátiles. N. (adulto) sintetiza la intervención y aclara que la propuesta es pensar entre todos cómo se usaría el ordenador, ver cómo se pueden plantear las sesiones y no dejarlo sólo a trabajo del profesor. (C2\_Obs2\_Consulta)*

**Ejemplo 4: Otro grupo comparte sus preocupaciones sobre el estado de la convivencia entre el alumnado.**

*Y. (alumna) dice que han hablado de las relaciones entre compañeros. S. (alumna) toma la palabra y expone que se hicieron amigos de los de la otra clase pero que ahora hay problemas otra vez. Se.(alumno) apunta que también sucede en clase, donde hay personas que “no son sociables”, Y. añade “que se aíslan” y S. entiende que “se apartan”. N. (adulto) les felicita por no poner nombres ni personalizar. N. sintetiza la aportación destacando que han hablado de las relaciones entre compañeros, de los conflictos, y de las personas que se apartan y/o nosotros apartamos. (C2\_Obs2\_Consulta)*

El debate ha facilitado que todo el grupo llegue a un consenso acerca de qué temas pueden incorporarse a los intentos de mejora de su aula/centro. Surgen de este modo dos tópicos sobre los que comenzar a trabajar como propuestas para el proyecto de mejora. Uno de ellos hace referencia a los accesos al centro, en términos del estado arquitectónico de los mismos. El otro tiene que ver con la convivencia en los recreos.

Seleccionados y consensuados los aspectos que deberían ser mejorados en el centro, el alumnado no obtiene una solución inmediata por parte de los adultos. A cambio, son invitados a iniciar un proceso que dará lugar al futuro proyecto de mejora. Esto corresponde a su vez con una forma concreta de animar y promover la participación del alumnado, como veremos más adelante.

*N. (orientador) y la tutora proponen al grupo que, quizás, la mejora puede ser ésta (refiriéndose a los temas seleccionados por los chicos y chicas), para lo que hay que hacer un informe tras investigar, documentarlo, ver cómo de accesible es el centro, cómo tiene lugar la convivencia y presentarlo a quien corresponda. En definitiva, seleccionados los tópicos que el alumnado considera susceptibles de mejora, los adultos animan al grupo a iniciar una “investigación” que les permita llegar a unas conclusiones que puedan ser compartidas con otras personas. (C2\_Obs2\_Consulta)*

Más allá de la oportunidad que ha supuesto la consulta al alumnado para crear espacios de escucha y diálogo, reconocemos en este proceso el rol activo del alumnado a la hora de identificar los tópicos que serán objeto de investigación por su parte. Tópicos que se vinculan con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la vida en común.

Cuando el rol del adulto, como en este caso, trasciende al de agente que escucha de manera activa para aprender con y del alumnado (le invita a que investigue sobre las posibilidades de mejora), se sitúa en posturas más igualitarias, tratando de apoyar los procesos de indagación y aprendizaje sobre los temas que ha seleccionado el alumnado. El proceso de investigación liderado por el alumno, que configura el núcleo del proyecto de mejora que presentamos de aquí en adelante, tratará de responder a los dilemas, intereses y necesidades planteadas por el alumnado. La colaboración de la tutora, en aspectos procedimentales de la investigación del alumnado, se refleja en actitudes de respeto y auténtica escucha acerca de los asuntos que ha planteado el grupo. El fin último de los procesos de investigación que desarrolla el alumnado

no será otro que incorporar los avances y conocimientos generados a los procesos de mejora de la escuela. De este modo, podemos considerar que la forma de participación que tiene lugar y se promueve en el desarrollo del proyecto se aproxima a lo que Fielding (2004) ha denominado “el alumnado como investigador”.

A continuación trataremos de describir cómo toma forma el proyecto de investigación del alumnado. Nuestro interés, por ahora, pasa por ilustrar en qué medida sus intereses y preocupaciones se ven reflejadas en las investigaciones dirigidas y desarrolladas por ellos mismos, en las que la tutora y los adultos implicados se convierten en facilitadores del proceso de investigación. En cualquier caso la mejora de la escuela se vincula con lo que para ellos es relevante. En la descripción de los proyectos de investigación que surgieron del proceso de consulta trataremos de reconocer los presupuestos básicos que identifican esta forma de promover la participación del alumnado.

#### **Los proyectos de investigación del alumnado.**

Después de que el alumnado haya seleccionado los tópicos sobre los que va a investigar, corresponde a la tutora asegurar las condiciones necesarias para que la investigación pueda ser desarrollada. Como respuesta a una serie de interrogantes que nos planteamos, iremos analizando de qué manera transcurre el proyecto de investigación que abarcó 32 sesiones de trabajo, de una hora de duración, entre los meses de enero y junio de 2011, con el grupo de alumnos y alumnas de sexto de primaria.

#### ***¿En qué momentos/espacios investiga el alumnado?***

Una de las primeras decisiones que se adoptaron tenían que ver con los tiempos y espacios que se destinan al proyecto de investigación. En este

momento se plantearon una serie de cuestiones que facilitarían que el proceso pudiese desarrollarse adecuadamente.

El grupo, antes del inicio del proyecto de mejora, disfrutaba de una medida organizativa, denominada “desdobles”, que consiste en desarrollar algunas sesiones de trabajo solo con la mitad del grupo (11 alumnos/as) mientras que la otra mitad (10 alumnos/as) acude con otro docente a trabajar en otro área. Los desdobles tenían lugar dos veces por semana y fueron el momento que destinó la tutora, dentro del horario, para que el alumnado pudiese trabajar en sus proyectos. De esta forma, cada grupo contaba con dos sesiones semanales para trabajar en el proyecto. El uso de los desdobles facilitó que los dos grupos de trabajo<sup>34</sup> pudiesen contar con un tiempo y espacio adecuados para llevar a cabo la investigación.

*“El espacio lo hemos... vamos lo he decidido yo... y bueno, contigo (refiriéndose al entrevistador), (se ríe), hemos decidido un poco eh... viendo también la organización que teníamos en el aula con respecto a otras áreas, y los tiempos reales que tenemos durante la semana... el utilizar desdobles yo creo que ha sido un acierto, porque en el desdoble, está sólo la mitad de la clase, la atención que podemos tener con ellos es más individualizada, y la... y las doce personas... once personas, perdón que estaban trabajando en ese momento estaban centrados en ése trabajo, no había interferencias de, de... pues de otro tipo. Entonces el desdoble yo creo que ha estado bien yo creo que en ese sentido, son menos, entre ellos pueden interactuar mejor... mmm... la tranquilidad de clase es diferente, y eso ha sido de forma organizativa”. (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Los proyectos de investigación, de este modo, pasan a formar parte del horario lectivo del alumnado. No son necesarios espacios “auxiliares” ni ajenos a la vida del aula. Quedan integrados, en términos de organización temporal, en el trabajo de la tutora y de los alumnos.

---

<sup>34</sup> Denominaremos “grupo 1” al que se encarga de investigar la convivencia en los recreos y “grupo 2” al que investiga sobre el estado de los accesos y barreras arquitectónicas en el centro.

### ***¿Cómo son los agrupamientos?***

La formación de los grupos de trabajo (grupo 1 y grupo 2) fue realizada por la tutora. Ésta trató de atender a los intereses de investigación del alumnado sin dejar de prestar atención al criterio de heterogeneidad en ritmos de trabajo, capacidades, autonomía y competencia curricular, entre otros aspectos.

Una vez establecidos los grupos, correspondería al alumnado tomar decisiones acerca de cómo gestionar los agrupamientos en las diferentes tareas que iban surgiendo. De este modo, y como expresa la tutora, eran ellos mismos quienes organizaban, en función de sus intereses y potencialidades, los agrupamientos en el transcurso del proyecto de investigación.

*“...Luego ya dentro de ese grupo, la propia organización de esas once personas la han llevado ellos, ellos han decidido si han querido trabajar en grupos, en tríos o ha habido algún momento que la gente ha cambiado las conexiones que se hacían entre ellos eran vivas, ellos eran lo que decidían si querían trabajar con una persona o querían trabajar con otra, eh... las decisiones que tomaban era un poco por iniciativa de ellos, a los que les ha gustado trabajar más la imagen han trabajado más la imagen, a los que les ha gustado más texto, texto... eso ha sido ya la propia organización del grupo la cohesión que entre ellos... eso ha sido ya un trabajo de ellos, nosotros hemos establecido un poco la organización general, por funcionamiento... y lo demás ha sido a cuenta de ellos, necesidades... y como han querido organizarse...” (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

### ***¿Qué tareas asume la tutora como acompañante del proceso de investigación liderado por el alumnado?***

Garantizar que el proyecto de investigación liderado por el alumnado pueda desarrollarse adecuadamente exige que los adultos asuman determinadas responsabilidades que van más allá de procurar tiempos

y espacios en los que se puede discutir, debatir e investigar sobre los temas que éstos han identificado como relevantes. De acuerdo con Fielding y Bragg (2003) es necesario tener en cuenta diferentes aspectos que resultan imprescindibles para asegurar el éxito de este tipo de iniciativas en las que el alumnado actúa como investigador. Entre esos aspectos destacan la necesidad de dotar a los grupos de investigación de los recursos necesarios, promover relaciones de confianza y respeto entre los miembros del grupo, abordar aspectos éticos de la investigación y guiar al alumnado en los aspectos procedimentales básicos de la investigación.

En nuestro caso pudimos observar cómo a través de diferentes tareas que la tutora iba proponiendo a los grupos se acompaña activamente al alumnado y se favorece que sus proyectos de investigación funcionen adecuadamente. Veamos algunos ejemplos:

- a) *Presentar y negociar con el alumnado un “decálogo del investigador”*. En los inicios del proyecto de mejora la tutora, junto al alumnado, debatieron y negociaron algunos aspectos éticos de los procesos de investigación. Se abordaron algunas cuestiones relacionadas con el respeto hacia las opiniones de todos los miembros del grupo, los informantes, la confidencialidad de los datos recogidos, la necesidad de devolver la información a quienes participan en el proceso, el sentido y finalidad de la propia investigación y muchos otros. Todos estos aspectos adoptaron la forma de “decálogo del investigador” (*cuadro 12*). Su elaboración se basó en la presentación de la tutora de diferentes afirmaciones que eran discutidas y aprobadas por el grupo. Este decálogo se convertiría en un recurso de consulta a la hora de ir tomando decisiones sobre la forma de llevar a cabo sus investigaciones.



INVESTIGAR...	
1.	... implica tener curiosidad por conocer aquello que nos rodea, hacernos preguntas y buscar respuestas.
2.	... juntos nos exige que respetemos a nuestros compañeros: sus ideas, sus opiniones y sus esfuerzos.
3.	... nos sirve para conocer nuestro entorno.
4.	... nos ayuda a pensar todos juntos cómo podemos hacer que cada uno de nosotros se sienta bien.
5.	... sobre nuestro entorno no puede ser la excusa para atacar a las personas que nos rodean, no podemos señalar a nadie con el dedo, ni juzgarle.
6.	... conlleva reflexionar y argumentar sobre nuestras ideas y sobre lo que ocurre.
7.	... puede ser muy divertido
8.	... puede ser útil para cambiar lo que no nos gusta de la realidad: convertirla en un lugar mejor donde vivir, estudiar y relacionarnos.
9.	... exige que seamos cuidadosos, que no utilicemos información sobre los demás sin su permiso.
10.	... puede ayudarnos a aprender a compartir, a debatir, a escuchar.

*Cuadro 12. Decálogo de investigación adoptado en el proyecto de mejora del caso 2.*

- b) *Apoyar la autonomía de trabajo en los grupos: proporcionar un “modelo de acta” al alumnado para registrar los avances del proyecto.* La tutora presentó a los grupos un modelo de acta (cuadro 13) que fue discutida y aprobada por el alumnado. Este documento se creó con la intención de documentar los progresos del alumnado en cada sesión de trabajo. De este modo, los acuerdos adoptados por los grupos de investigación y sus avances quedarían reflejados en las actas que ellos mismos cumplimentaron. A su vez se animaba a que cada sesión fuese dinamizada por dos miembros de cada grupo, con carácter rotatorio.

**ACTA DE REUNIÓN DE INVESTIGACIÓN 6° B**

FECHA DE LA REUNIÓN: 24/02/2011

Coordinadores/as del grupo (cada día será una pareja de investigadores):  
Sergio G. y Sandra

¿Sobre qué hemos trabajado hoy? (Resumen)

Después de leer el decálogo hemos concluido que tenemos que trabajar en grupo no ignorar a los demás (respetar) y seriedad en el trabajo.

Hemos llegado al acuerdo de hacer dos grupos con cada caso.

#Hipótesis convivencia: tenemos que mejorar relaciones entre alumnos y alumnos y profes

Hipótesis recreo: '¡¡¡¡¡¡¡¡ GUSTO EN EL RECREO !!!

¿Qué acuerdos hemos alcanzado/ Qué tareas nos quedan pendientes?

Hemos llegado al acuerdo de hacer dos grupos con cada caso.

Reparto de tareas.

Recreo: Ponto 3.

Convivencia: Ponto 3. pasar a informe.

Cuadro 13. Modelo de acta empleada en las reuniones.

### **¿Cómo transcurren las sesiones desde el punto de vista metodológico?**

Las reuniones de los grupos de investigación, como hemos apuntado anteriormente, tienen lugar dentro del horario lectivo del alumnado, en este caso dos sesiones semanales para cada grupo.

Nos resultaría complicado establecer un esquema/patrón de trabajo de las sesiones en las que el alumnado desarrolla sus investigaciones, en gran medida debido a que cada sesión se ajusta a las decisiones que ellos mismos adoptan sobre la forma de organizarse y a la diversidad de tareas que se llevan a cabo. En cualquier caso, las observaciones que realizamos de las reuniones de investigación nos permitieron extraer algunos aspectos organizativos que son comunes a ambos grupos.

Estas pautas son: el grupo se reúne para revisar el acta de la sesión anterior (*imagen 14*) y a partir de ahí se realiza el reparto de tareas y funciones que se pueden realizar a lo largo de la sesión de trabajo. Estos ejemplos ilustran el procedimiento general de trabajo:

*“La estructura de la sesión es la siguiente: se comienza con una asamblea donde se da lectura del acta de la sesión anterior y se resuelven dudas de carácter general y se realiza la distribución del trabajo, posteriormente, se dividen en los grupos de trabajo con el fin de desarrollar las tareas y se concluye con la redacción del acta de la sesión”. (C2\_Obs4\_Mejora)*

*“La sesión se inicia con la propuesta y recordatorio de la tutora de la lectura en asamblea del acta de la sesión anterior. Uno de los alumnos manifiesta que les falta aún de terminar el punto de las conclusiones de su parte y que por eso no lo han añadido al informe aún.*

*E. (una alumna) se dispone a la lectura del acta que tiene dos partes: una valoración del trabajo realizado hasta ahora y la propuesta de distribución de tareas. En primer lugar, realizan una valoración positiva del trabajo que están realizando ya que les permite a todos los alumnos mejorar y además realizar propuestas de mejora para el centro. Posteriormente, pasan a la distribución de tareas: V. (alumna) y E. (alumna) trabajarán sobre el informe final y el resto se pondrán a concluir los tópicos sobre los que trabajan”. (C2\_Obs4\_Mejora)*



*Imagen 14. Desarrollo de sesión de trabajo. Caso 2.  
(El grupo y la tutora se reúnen para organizar la sesión de trabajo.)*

El desarrollo de las sesiones de trabajo tiene un marcado carácter democrático. Todas las decisiones son sometidas a reflexión y discusión grupal. Se solicita la opinión del grupo para avanzar en distintos aspectos: qué tarea hay que realizar, quién es el responsable o quién está interesado/a en llevarla a cabo. Los coordinadores de cada sesión se preocupan por que todos tengan una tarea que desarrollar. En ocasiones las tareas que se asignan son bien recibidas por el resto de compañeros, en otros casos la necesidad de avanzar en el proyecto obliga a algunos alumnos/as a esforzarse para conseguir un objetivo común.

*“El grupo comienza a trabajar:*

*- Dos alumnas (D y K) se ofrecen como coordinadoras, “¿qué os parece si K y yo somos las coordinadoras hoy? Al grupo le parece bien.*

*- D: bueno, pues vamos a repasar las tareas: un grupo va a sacar las fotos a los accesos, otro va a terminar las preguntas para las entrevistas, y otro va a mirar con la tabla que hicimos cómo están los accesos.*

*- D: “Ad. (señalando a un alumno que no tiene tarea asignada) ¿y a ti qué te apetece hacer? Tenemos... (y le repite de nuevo las tareas a las que puede unirse)*

*- Ad: ¿Quién está en cada grupo? D. le responde y Ad. Quiere unirse al grupo de las fotografías, pero D le recuerda que en ese grupo hay más gente, que las de las entrevistas son solo 2, mejor iría en ese. Ad responde ¿y qué le preguntamos? D le explica que tienen unas preguntas pensadas, y que hoy van a revisarlas antes de ponerse a preguntar. Ad contesta “bueno... me pongo con ellas” (Se oye un “jolín!”)*

*- D: ¿Pero vas a trabajar bien? Tienes que ponerte a trabajar ya. Ad. dice: “hago unos dibujos rojos”.*

*- A continuación los grupos de las fotos y del control del estado de los accesos salen del aula con la cámara de fotos y con la tabla que emplean a modo de registro. Se quedan en el aula tres alumnos: Ad, N, y R (el grupo encargado de las entrevistas).*

*- El grupo de la entrevista comienza a trabajar, van leyendo las preguntas en voz alta, y se oye a Ad dar alguna idea (“¿por qué no ponen un ascensor ahí?”) Sus compañeras lo escuchan, y parece que apuntan algo (no puedo registrar el qué). De vez en cuando Ad. Pega un grito y sus compañeras entre risas le dicen “vaya susto”. Parece que Ad. Se está divirtiendo con esa situación. La tutora desde su*

*sitio le dice: Ad, sigue trabajando, no pegues esos gritos, que váis muy bien”.*

*(C2\_Obs1\_Mejora)*

Este ejemplo puede ser considerado como ilustrativo del desarrollo de las sesiones de investigación. El alumnado debate, discute y toma decisiones. El propio alumnado invita a otros a participar. En ocasiones, la necesidad de cumplir los objetivos y tareas que ellos mismos se iban marcando facilitó que reclamasen la participación de todos, sin excepciones, para alcanzar sus propias metas. Se aprecia la actitud de respeto de la tutora ante los espacios en los que el alumnado discute y toma decisiones, de hecho, no se registraron intervenciones por su parte en el transcurso de la tarea del alumnado. De este modo, el rol que asume la tutora en las sesiones de trabajo se sitúa muy próximo al de guía y apoyo en los procedimientos de investigación. Las intervenciones con los grupos de trabajo, dentro del aula, se realizan a demanda del alumnado. La tutora interviene, generalmente, cuando los grupos solicitan su ayuda. Se trata de una ayuda muy vinculada a aspectos procedimentales, sobre su propia investigación, y de manejo de los recursos didácticos que se encuentran a disposición del alumnado, como las herramientas TIC.

*“M. y R. (dos alumnas) continúan introduciendo las entradas (texto) en el blog. Estas alumnas repasan las actas que han escrito a mano cada día, a través de ellas redactan las entradas del blog donde relatan qué hicieron, cómo lo llevaron a cabo y quién lo realizó.*

*En un momento se presenta un problema ya que al guardar las entradas escritas no aparecen en el blog al volver a entrar, preguntan a la tutora y ésta les apunta que deben actualizar la ventana del blog.*

*Al intentar insertar una fotografía se dan cuenta de que el formato de la misma les descuadra y divide el texto, así las alumnas se han de poner a modificar el tamaño y formato de la imagen. Las alumnas apuntan que es más difícil, por estos pequeños problemas, de lo que creían este trabajo”. (C2\_Obs3\_Mejora)*

*“El grupo de la entrevista está haciendo un “ensayo” con la tutora para comprobar si las preguntas se entienden. Cuando terminan, la tutora les dice que la primera no la entendía muy bien, les pide que la formulen de otra manera.*

*- Regresan al aula los grupos que estaban en el exterior, y sacan el ordenador portátil para descargar las fotos que han hecho. Uno de los grupos necesita la cámara para sus fotografías, pero ésta no tiene batería. La tutora les sugiere que pueden aprender a manejar un programa para el tratamiento y edición de imagen (las fotos que sacamos con esta cámara son muy pesadas, estaría bien reducirlas y ponerles un marco, etc...) Mientras explica el programa, los 6 alumnos-as están rodeándole, de pie, y muy atentos a las indicaciones.*

*- El grupo de la entrevista, continúa trabajando en las preguntas (de vez en cuando – en concreto 2 veces- Ad comenta en alto: ¡Nacho de qué te vas a disfrazar en carnaval!. Le contesto que si quiere cuando termine la clase hablamos del carnaval, que ahora le necesitan sus compañeras en la tarea.*

*- C. está explicando el programa de edición de imagen, y en ese momento suena el timbre (una música) para ir al recreo. Recogen el ordenador, las dos coordinadoras apuran el tiempo redactando el acta y empiezan a salir hacia el patio.*

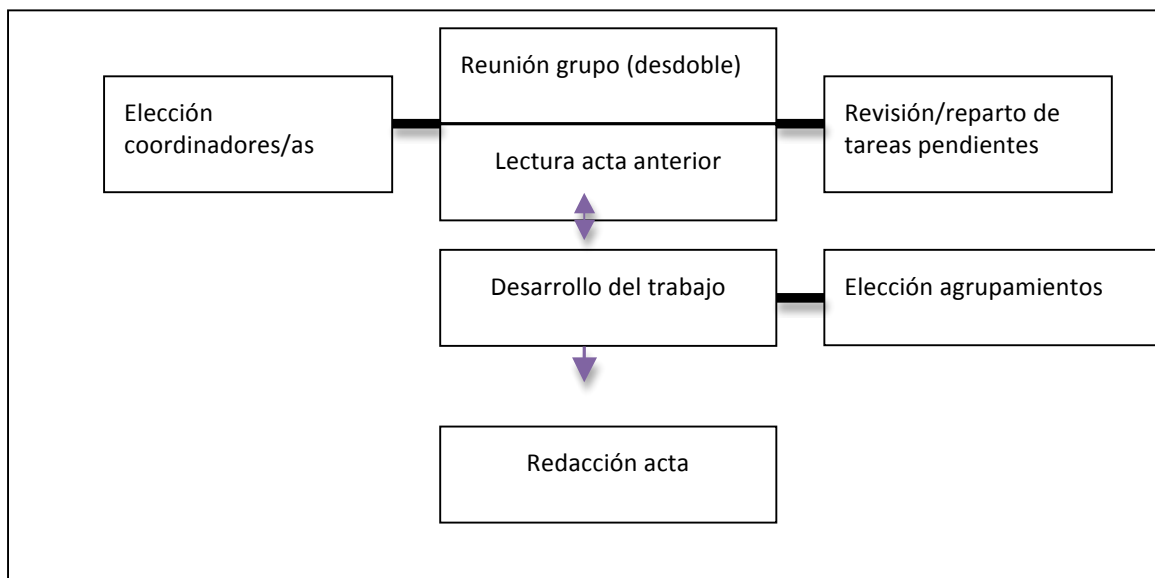
*- Finaliza la sesión”. (C2\_Obs1\_Mejora)*

Así y durante treinta y dos sesiones de trabajo, la actividad se centró en analizar los datos recogidos, reflexionar, discutir sobre los mismos y organizar toda la información para que ésta pudiera ser difundida, a través de sus producciones, a toda la comunidad escolar. En líneas generales, el proceso de investigación del alumnado estuvo sujeto a estos pasos:

- i. Proponer aspectos/tópicos para la mejora
- ii. Debatir y seleccionar (mediante consenso) los tópicos de la mejora.
- iii. Desarrollo de las sesiones de trabajo:
  - a. Formular hipótesis
  - b. Recoger datos (entrevistas, cuestionarios, fotografías, ...)
  - c. Analizar los datos
  - d. Elaborar los informes de investigación
- iv. Creación de un blog que permitiese dejar constancia del proceso y de los resultados.

A modo de síntesis (*cuadro 14*) presentamos los aspectos metodológicos claves sobre los que se van construyendo las sesiones de trabajo. El grupo, desdoblado, se reúne, realiza el acta de la sesión anterior, escogen coordinadores/as para ese día y comienzan a trabajar. Los agrupamientos varían en función de las tareas que han de realizar, de hecho el modo en el que trabajan (parejas, grupo pequeño o gran grupo) forma parte de las decisiones que toma el alumnado.

La sesión siempre concluye con la redacción del acta en el que se valoran los avances y se marcan tareas/objetivos para la próxima reunión.



*Cuadro 14. Esquema de desarrollo de las sesiones de investigación del alumnado. (Caso 2)*

### ***¿Cuáles son las producciones del alumnado?***

El trabajo de investigación realizado por los dos grupos de alumnos/as (uno sobre la convivencia en los recreos y otro sobre el estado de los accesos al centro) quedó plasmado en dos tipos de producciones empleando diferentes soportes.

Por un lado, y a propuesta de la tutora, el alumnado elaboró un “*informe de investigación*”<sup>35</sup> en el que se recogen las hipótesis de trabajo, los instrumentos y procedimientos de recogida de información y las conclusiones y propuestas de su investigación. La redacción de los informes colectivos supuso para el grupo una oportunidad para tomar conciencia del trabajo y esfuerzo colectivos. El producto final, a modo de informe, culmina un proceso en el que todos han sentido que forman parte. Los logros, comenta la tutora, son logros colectivos:

*“Y luego, el ver un resultado final, están alucinados, el resultado final, ellos ver ese, eso... conseguir que ellos han hecho un informe que está en papel, que está presentado, hay algunos que no se lo creen... Y eso, bueno, también es...”*

*P- No se lo creen, ¿en qué sentido?*

*R- No se lo creen en eso, porque ellos, yo creo, que no pensaban nunca que después de todo este trabajo fueran capaces de escribir veinte hojas, que son las veinte hojas creadas por ellos, ¿no?, que el alumno, a ver, que el alumno está siempre limitado a escribir, o sea su trabajo puede estar resultado en un folio, un trabajo, un... pero nunca ven un trabajo general de todos, en un único libro, un único documento, eso no lo habían visto, no lo habían creado ellos nunca, el hecho de encuadernar ese documento, están ahora locos, estamos ahora en el momento en el que lo vamos a encuadernar físicamente, están como locos, quieren hacerlo ellos también, o sea, viven el producto, viven... viven como algo de ellos, ¿no?” (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

---

<sup>35</sup> Los dos informes de investigación pueden ser consultados en los anexos 8 y 9.



Por otro lado, el proceso de trabajo se plasma en un “*blog de aula*”<sup>36</sup> que diseñan los propios alumnos. Aunque el apoyo de la tutora en aspectos técnicos resultó fundamental, los contenidos que se muestran en el blog fueron elaborados por los alumnos investigadores. Como ilustra el siguiente ejemplo, el blog se convierte en una herramienta al servicio del grupo, un recurso didáctico más, presente en las sesiones de trabajo, favoreciendo la diversidad de tareas en las que todos pueden aportar algo: desde aspectos estéticos hasta la dotación de contenidos al mismo.

*“Se prosigue repartiendo las actividades del día de hoy: C. (alumno) y Na. (alumna) continuarán con el diseño de los dibujos del blog, M. y R. continuarán introduciendo las entradas del blog, P., J., y R. (alumnos) redactarán el acta de la sesión anterior y posteriormente diseñarán las preguntas de la entrevista a la directora del centro y K., D. y N. (alumnas) siguen con el informe”.*  
(C2\_Obs3\_Mejora)

En cualquier caso, ambas producciones sirvieron de plataforma al alumnado para recoger y divulgar sus propuestas al resto de la comunidad educativa. Gracias a la creación del blog, en el que también decidieron añadir sus informes, otros alumnos/as y docentes de niveles inferiores pudieron visitar el trabajo realizado durante el proyecto de investigación. Igualmente, sus informes fueron presentados por ellos mismos en un consejo escolar ordinario y se entregaron al equipo directivo.

---

<sup>36</sup> La dirección del blog y algunas aclaraciones sobre su diseño pueden ser consultadas en el anexo 10.

### ¿Qué oportunidades de participación nos ofrece el proyecto de mejora?

Las sesiones de trabajo registradas mediante las observaciones que realizamos en el transcurso del proyecto de mejora y las reflexiones compartidas con la tutora participante nos permitieron reconocer algunas ayudas para la participación que consideramos relevantes. Tales ayudas se vinculan al modo de relacionarse entre el alumnado y con la metodología que caracterizó el desarrollo de las mismas.

Antes de proceder a señalar algunos ejemplos de ayudas para la participación que ilustran las potencialidades que el proyecto de mejora nos ha dejado entrever en el caso que nos ocupa, cabe retomar algunas reflexiones compartidas anteriormente. De este modo, cuando describíamos los aspectos metodológicos que caracterizan el desarrollo del proyecto de mejora hemos aludido a variedad de estrategias que promueven el aumento de la participación del alumnado en la organización y gestión del aula. Hemos tratado de documentar de qué manera el alumnado toma decisiones respecto a los diferentes tipos de agrupamientos que tienen lugar en el aula, cómo se organiza el reparto de tareas, quiénes se convierten en dinamizadores de las sesiones de trabajo, qué contenidos se abordan en las mismas, etc.

Sin duda, estas decisiones solo pueden adoptarse en un marco de trabajo que favorece la participación del alumnado para gestionar aspectos que le afectan en el aula. En sí misma, la apuesta metodológica de la tutora ha supuesto un amplio abanico de oportunidades para la participación.

Por todo ello, las ayudas para la participación que hemos registrado, tienen que ver con las dinámicas de trabajo descritas hasta el momento.

En cualquier caso, la posibilidad de que el alumnado pueda tomar decisiones sobre diferentes aspectos curriculares unida al interés de la tutora por recoger las opiniones de todos a lo largo del proyecto ha modificado la forma de estar del alumnado en el aula, incluso la de

aquéllos que anteriormente participaban en menor medida. La tutora relata, entusiasmada, este hecho:

*“Pues, antes ellos realizaban las actividades que se les proponía, no se les ocurría proponer nada, ahora en mi clase, la propuesta es algo más que puede surgir. Yo llego a clase y hay muchos días que oigo “nos faltaba de hacer no sé qué... ¿podíamos hacer no sé cuántos, y lo podíamos hacer no sé cómo...?” eso era impensable en septiembre, octubre, noviembre... de hecho yo proponía y todos alucinaban, ahora ellos proponen y alucino yo. Ese es el cambio, ¿no? (se ríe). La propuesta, ¿no? Pues llevar la clase, de otra manera, ellos tienen, ahora mismo, el espacio de clase es de todos, es de todos, e incluso eso, de alumnos que antes no... no estaban tan... tan visibles en el aula, que para mí eso ha sido muy importante y casos muy concretos de alumnos, y se nota porque he recibido también información de otros profesores que me lo dicen, de esos alumnos....  
(C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

La diversidad de tareas que se desarrollaron a lo largo del proyecto y el interés destacado de la tutora porque todos aportasen algo al mismo ha favorecido que determinados alumnos y alumnas que permanecían “invisibles” en el aula, adquiriesen protagonismo. Un protagonismo que la tutora asocia con la posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos que les afectan, de aportar ideas al grupo, de asumir responsabilidades compartidas y de mostrar destrezas y habilidades no necesariamente vinculadas con el curriculum academicista al que están acostumbrados:

*“Sí, yo creo que fundamentalmente ha habido gente que era muy insegura, y eso al principio cuando iniciamos el proyecto era algo que ya habíamos hablado, y gente que había como invisible en el aula, y se ha notado mucho, en la fase final en la que ellos han tenido que presentar los resultados, al otro grupo, se ha visto, pues eso, alumnos que estaban ocultos, y de repente pues han tomado, han tomado protagonismo porque ellos querían contar lo que habían hecho, querían explicarlo. Ha habido gente que durante el año no ha tomado responsabilidades en muchas actividades, y en el proyecto las ha tomado, por.. por la propia dinámica del trabajo, porque como el trabajo cada uno ha hecho un poco lo que ha*

*querido, ha resultado que gente que es más responsable en otras áreas, o que es más visible en áreas instrumentales se ha ido a lo que ellos les gustaba, entonces han dejado un espacio libre, un espacio libre que ha ocupado aquel que no tenía espacio... y de repente, pues eso, pues hay gente que ha tomado protagonismo en el aula, y un protagonismo además muy interesante, porque les ha reforzado mucho la autoestima, han ganado en seguridad, y eso se ha transferido a otras áreas, y se ha transferido en otros momentos también del grupo, ¿no?. El grupo, eso, ya no sólo en este momento de trabajar el proyecto, sino que en otros momentos de otras áreas, esas personas han cogido seguridad para mostrarse al resto del grupo y eso para mí es muy importante".*  
(C2\_Ent\_Final\_Tutora)

Por último, cabe destacar el protagonismo que se concede al proyecto en otros niveles de la etapa de Primaria. Animados por la tutora, los alumnos investigadores expusieron a modo de charla-presentación las conclusiones de su proyecto al resto de grupos de tercer ciclo. Igualmente, fueron autorizados por el consejo escolar para comunicar los resultados y propuestas de la investigación en una de sus reuniones ordinarias al finalizar el año académico.

#### **2.4. La evaluación: ¿Qué valoración hacen del proyecto de mejora los protagonistas?**

Con la intención de recoger las opiniones y valoraciones de la tutora y el alumnado participante en el proyecto iniciamos el proceso de evaluación del mismo. Aunque hemos descrito en otro apartado de este trabajo los aspectos metodológicos de dicha evaluación<sup>37</sup>, cabe señalar que en este caso se ha sustentado en torno a tres actividades: la entrevista a la tutora, un cuestionario de valoración cumplimentado por el alumnado y una reunión en la que participó todo el grupo (tutora y alumnado) para exponer en un marco dialógico sus opiniones sobre el proyecto.

<sup>37</sup> Véase "Capítulo 3: Marco metodológico de la investigación". Fase 5: "Evaluación del proyecto de mejora".

*¿Qué nos dice la tutora del centro?*

El proyecto ha supuesto para la tutora una oportunidad de aprendizaje en torno a diferentes aspectos de la gramática escolar. Su valoración general es, sin lugar a dudas, positiva. En su relato reconoce el valor de la experiencia para su desarrollo profesional y para la promoción de aprendizajes en su alumnado. Más allá de estos aspectos, se amplía el horizonte hacia las posibilidades de intervención a favor del bien común en el centro. De acuerdo con sus reflexiones, este proyecto no solo ha mejorado su forma de abordar las prácticas docentes o el aprendizaje del alumnado, ha contribuido a cuidar y mejorar la propia institución escolar, al menos en su contexto más cercano.

*“Bueno, fundamentalmente para mí ha sido una experiencia muy positiva, como dicen ellos, a veces dura... pues sí, a veces dura. Bueno, yo creo que el trabajo es así, ilusionante para mí ha sido una ilusión, y yo creo que una ilusión que ha tenido luego un final real, y que lo va a tener, no sé hasta dónde llegaremos, pero el empeño de que esto se vea de alguna manera si es importante, ¿no? Y como experiencia... yo creo que es rica para todos, para todos, en lo bueno, en lo negativo, en lo positivo... y yo creo que ganancia, ganancia en abrir vías de comunicación necesarias, fundamentales, en hacer que el centro sea más de todos, que para mí eso es fundamental, porque ellos en algún momento que sienten que algo es de ellos es cuando realmente se implican, lo cuidan lo mejoran... y lo ven de otra manera, y como experiencia, pues bueno, yo creo que que... muy positiva”. (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Sin duda, el impacto que el proyecto ha tenido sobre los modos de relación que se establecen entre alumnado y docente, cobra especial relevancia en las reflexiones que la tutora comparte con nosotros. La experiencia les ha situado, en cierto modo, en un escenario de relaciones más igualitarias. El trabajo se ha apoyado en la construcción conjunta de un proyecto, en el reconocimiento del alumnado como alguien capaz de aportar y enriquecer la tarea educativa. Las dinámicas

de trabajo que se han establecido han revertido en la calidad de las relaciones humanas que se dan en el entorno del aula.

*“Su relación de ellos conmigo... la relación que tenemos ahora ha mejorado mucho, la teníamos buena, pero ahora nos conocemos mucho más... y yo estoy encantada de estar con ellos en clase, estoy muy a gusto, estoy muy a gusto...yo trabajando, y yo creo que esa dinámica de trabajo ha sido bonita, bonita, se ha creado una ilusión por algo que se ha llegado al final, y que ellos ven que es verdad. Porque yo creo que ellos no se lo creían, que íbamos a llegar a algún sitio no se lo creían y yo que sí, que a algún sitio vamos a llegar, pero no pensé tampoco que así, entonces ha sido un proceso, que además hemos vivido juntos, y eso nos ha unido más, yo creo que su relación con ellos es... es mucho más rica que a principio de curso, y motivado por este proceso porque hemos hecho y pasado muchas cosas juntos, y bien, vamos yo estoy encantada, yo estoy encantada...” (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Por otro lado, experimentar nuevos modos de estar en el aula, de desarrollar las prácticas pedagógicas y de relación con el alumnado ha promovido reflexiones profundas en torno al curriculum escolar. Las presiones a las que en otros momentos ha estado sometida, vinculadas con el abordaje de objetivos y contenidos ajenos a sus intereses y los del alumnado o las tareas de evaluación y calificación, que se sitúan próximos a una concepción técnica del curriculum, han sido cuestionadas después del desarrollo del proyecto de mejora:

*“Luego también me ha permitido trabajar muchas cosas, que a veces en la misma estructura del área no te permite, ¿no?, y trabajar con esa libertad para mí es fundamental, o sea saber, que yo estoy trabajando, el texto que yo ahora estoy trabajando de comunicación como yo quiero, y unos parámetros de libertad totales, eso para mí es fundamental, no he tenido el agobio de poner una nota, después de este trabajo, ni valorar con una nota, ni tener que suspender a nadie, que eso es ideal, si va a repercutir, que eso creo que también es interesante, y yo lo he hablado con ellos, tiene que repercutir en sus notas, porque sí que es verdad que ha sido un esfuerzo grande y que es parte de su esfuerzo y es parte de su aprendizaje, entonces eso sí que se va a ver reflejado en su nota, pero , vamos para mí, todos son sobresalientes ahora mismo, claro. Yo ha habido gente que no la puedo pedir más. Otra cosa es, bueno hay más parámetros para medir la*

*evaluación de ellos, pero su implicación en el proyecto ha sido total de todos, por parte de todos. Y entonces eso, pues no sé, ha sido un proceso muy bonito. Que parece que todo es idílico, no, ¿eh?, ha habido también cosas complicadas, pero bueno, se han sacado adelante”. (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

En relación a uno de los planteamientos iniciales de nuestro trabajo, recordemos que tratábamos de construir con los centros proyectos de mejora aumentando la participación del alumnado, el paso de la tutora por el mismo ha supuesto una oportunidad para incorporar o rescatar entre sus preocupaciones profesionales el tópico de la participación, llegando a otorgarle una posición privilegiada tras el desarrollo del mismo.

*“Buff, a mí me ha aportado un montón de cosas, pero bueno que a ver... yo creo que a ver... que cada día en el aula es un aporte, y este que ha sido un proceso largo, de muchos meses, pues a mí me ha aportado un montón de cosas. Volver a rescatar sobre todo el tema de la participación de ellos, yo he hecho un rescate de eso, ¿no?, que siempre me ha parecido importante, que igual en mi aula estaba presente de alguna manera, pero yo creo que ahora ha cogido más peso, eso muy importante”. (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Finalmente, y al margen de los aprendizajes que la tutora refiere, el valor de este proyecto reside, desde nuestro punto de vista, en su capacidad de ofrecer desafíos constantes a la tarea de educar, de ampliar la mirada sobre lo que ocurre en los centros/aulas y la posibilidad de animar procesos de mejora que persiguen el bien común.

*“Yo, daros las gracias, y a ti en concreto por la oportunidad que me habéis dado de hacer algo, una propuesta interesante, bonita, muy muy desafiante al principio, y yo necesito desafíos para trabajar, y para mí fue una oportunidad, o sea, el que me lo ofrecieras... dije “¡juy! Qué bien, alguien que me mueve la silla”, a mí me gustan los desafíos, y le acepté, y yo he estado encantada también con*

*vosotros, encantada con ellos, encantada con vosotros, y para mí ha sido, eso, un aliciente al curso, trabajo sí, pero un aliciente...” (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

### ¿Qué nos dice el alumnado?

La evaluación realizada con el alumnado, como señalamos anteriormente, se desarrolló alrededor de dos momentos. En primer lugar, como hicimos en el proceso de consulta, se solicitó la cumplimentación on-line de un cuestionario diseñado por el equipo de mixto de trabajo. En dicho cuestionario<sup>38</sup> se formularon preguntas abiertas y escalas de valoración en las que cada alumno podía dejar constancia de su opinión sobre el proyecto de mejora de forma anónima. Entre otras, se formularon preguntas relacionadas con el interés suscitado, las relaciones entre compañeros, entre docentes y alumnado o la recogida de los puntos fuertes y débiles de la experiencia. Realmente, el equipo mixto de trabajo (investigador y tutora) consideró esta herramienta de gran utilidad por dos motivos: en primer lugar debido a que asegura el anonimato del alumnado y en segundo lugar, como apuntamos en el momento de la consulta, debido a que se convierte en una herramienta que supera límites espaciales y temporales, favoreciendo que todos, sin excepciones, puedan expresar su opinión a pesar de no estar presentes en la evaluación presencial que se desarrollaría posteriormente. Del mismo modo, las pretensiones del equipo de trabajo sobre el uso de este instrumento de evaluación no iban más allá de la posibilidad de animar el debate y anticipar los tópicos de discusión que serían planteados en la reunión grupal de evaluación (*imagen 15*) que tendría lugar más adelante.

Como dato reseñable, podemos destacar que un porcentaje elevado de alumnos/as (95%) concluye que el proyecto le ha resultado *muy interesante o interesante*. Tan solo un alumno consideró que no lo fuese.

<sup>38</sup> El cuestionario de evaluación y los resultados pueden ser consultados en el anexo 11.



En cualquier caso, lejos de conformarnos con los datos estadísticos que se derivan de este instrumento de evaluación, nuestro auténtico interés pasaba por compartir un espacio de encuentro dialógico en el que adultos y alumnos/as reflexionasen sobre la experiencia desarrollada.



*Imagen 15. Reunión grupal de evaluación del proyecto. Caso 2.*

Con los datos obtenidos, y en el transcurso de una sesión de evaluación grupal, se presentó al alumnado una síntesis de los mismos. En dicha sesión de evaluación pudimos recoger las reflexiones y opiniones del alumnado sobre diferentes aspectos del proyecto de mejora. Sus aportaciones suponen una revisión en torno a diversos aspectos sobre los que ya nos hemos detenido a lo largo de este informe, trataremos de recoger su discurso a través de varios ejemplos que nos permitan comprender mejor qué ha supuesto la experiencia para ellos:

*Ejemplo 1:* Una pregunta general ¿Cómo valoras el proyecto? Sirve de estímulo para comenzar a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos o sobre cómo se han relacionado entre ellos. En este fragmento podemos observar el sentido de responsabilidad compartida entre todos, poniendo en valor la oportunidad que puede suponer apoyar el aprendizaje de otros compañeros, independientemente de quién se trate.

*E. (alumna) apunta que el proyecto le ha parecido divertido y que han aprendido bastante. Ante la pregunta de la tutora de ¿qué han aprendido? E. (alumna) señala que a hablar con la gente, cosas de ordenador y a escribir cartas. La tutora pregunta si después del proyecto ellos ven que pueden hacer todos esos procesos de forma autónoma, los alumnos responden de forma positiva. Los alumnos de forma voluntaria no apuntan nada más y la tutora comienza a preguntar de modo individual, haciendo hincapié en los alumnos que habitualmente no hablan. La tutora pregunta a Y. (alumna). Ésta responde que el proyecto ha sido divertido, que si bien ha habido choques ellos los han solucionado. La tutora pregunta a L. (alumna). Ésta responde “lo mismo” haciendo referencia a lo que ha dicho Y. A. (alumno) destaca que ha estado bien. S. (alumno) de manera espontánea, expone que ha estado bien “el trabajo en equipos”. E., voluntariamente, añade que han aprendido a manifestarse para mejorar. M. comparte que a ella le ha gustado que haya más gente en los grupos, que no sean equipos de 2 o 3 personas. Al respecto, la tutora expone que ella ha notado que en este trabajo cuando pedía voluntarios la gente se ofrecía y, además, daba igual quién fuese el compañero. Destaca que han comprendido que los trabajos salen con el esfuerzo de todos. Además D. (alumna) añade que cuando veían que alguien necesitaba ayuda, daba igual quién, todos se ofrecían.*

*(C2\_Obs\_EvalFinal)*

Más allá del contenido de sus valoraciones sobre el proyecto. El extracto de las notas de campo que se ha presentado anteriormente supone un ejemplo de auténtico encuentro basado en el diálogo entre docente-alumnado. Es a su vez una demostración de estrategias que la tutora puede llevar a cabo en el aula para animar a la participación de todos. La actitud de escucha auténtica y el interés manifiesto por recoger las voces de todos/as alimenta el sentido inclusivo que pretendíamos dar al proyecto de mejora.

En el *ejemplo 2*, como vemos a continuación, se refuerza el sentido inclusivo de la experiencia. Cuando el alumnado es preguntado acerca de los aprendizajes que ha podido realizar en el marco de la experiencia, sus respuestas no versan en exclusiva en torno a los contenidos.

Aprender con y de los otros ha promovido un clima de trabajo en el que se reconoce y celebra la diversidad, en el que todos se sienten parte de un proyecto y son valorados por sus aportaciones.

*La tutora le preguntó a A. (alumna con ciertas dificultades para manejar medios informáticos): “¿Qué habéis aprendido?”. V. (alumna) se adelantó a la respuesta y apuntó que A. había aprendido a usar el Movie Maker (un programa para realizar videos). A. añadió que además de aprender a usar mejor el ordenador había podido ver las opiniones diferentes de las personas y eso le ayudó a ser menos cabezota.*

*N. (observador) hizo una llamada de atención recordando que al inicio del proyecto ella apuntó que “¡ A ver qué va a pasar con los que no manejamos bien el ordenador!”. A. (alumna) reconoce que le han ayudado, sobre todo, S. (alumno) “que ha tenido mucha paciencia”, y que por ello ha mejorado mucho. N. (observador) le preguntó si ella había enseñado también a los demás y A. reconoció que había dado alguna idea para mejorar algún aspecto. E. (alumna) apuntó que lo que mejor se le daba a A. era la decoración. N. valoró como muy positivo el valor de A. de reconocer en qué necesitaba que alguien le echase una mano. Y. (alumna) apuntó que A. (alumno) también había mejorado en el manejo del ordenador, sobre todo, a la hora de escribir.*

*M. (alumna) expuso que todos han aprendido a utilizar diferentes programas de ordenador, y E. añadió que hasta los usan en casa.*

*N. les insta a que piensen si aprendieron algo más que a trabajar con el ordenador.*

*V. (alumna) apunta que sobre todo a hablar y entrevistar a gente diferente.*

*(C2\_Obs\_EvalFinal)*

En sus reflexiones hay también espacio para abordar aspectos curriculares relacionados con las finalidades educativas o el uso del tiempo, como se muestra en el *ejemplo 3*. Por un lado, reafirma una de nuestras motivaciones en el proyecto: trabajar en beneficio del bien común, esto es, lo que se enseña y aprende en la escuela puede ayudar a mejorar los centros escolares. Y por otro, en el diálogo entre docentes

y alumnado se pueden abordar aspectos sobre los que la VA no ha sido tenida en cuenta tradicionalmente.

*“V. (alumna) apunta que sienten que son una gran familia donde todos cuentan, y cambiaría el horario para poder trabajar en el momento que les apetezca. Además que “todo el mundo trabaja para tener algo para otros”.*

*D. (alumna) señala que “te pones nervioso al tener que recoger rápido para irte”, haciendo referencia a lo que anteriormente comentaba ella misma en relación a la prisa al tocar el timbre”. [Han estado opinando sobre la organización horaria, el tiempo que se destinaba a las sesiones de evaluación. En un grupo éstas coincidían con la última hora de la jornada lectiva]*

*J. (alumno) apunta que en este trabajo todos se han esforzado “no como en otros que vaguean”. La tutora le pregunta por qué cree que es este cambio, y J. responde que no es el típico trabajo. E. (alumna) apunta otra razón “nos vemos más reflejados en el problema que estudiamos”.*

*(C2\_Obs\_EvalFinal)*

En cualquier caso, el análisis de estos fragmentos refleja la existencia de un espacio de participación en el que la voz de todos los alumnos es escuchada. Reconocemos, en definitiva, un espacio en el que niños y niñas son animados a situarse en una posición que les permita compartir con los demás sus puntos de vista.

## **2.5. Consideraciones de la tutora sobre la mejora.**

*“Sí, también tienen conocimiento de ello, lo visitan, han sido entrevistados [refiriéndose al equipo directivo del centro] también han formado parte del proyecto, van a ser informados ahora, porque una vez que ya han sacado las conclusiones y han hecho propuestas ellos creen que las propuestas por una parte tienen que ser comunicada a la gente que organiza el centro, como es jefatura de estudios y dirección, también han considerado que esos resultados van a ser comunicados al consejo escolar, proponer que se les ponga un orden del día en un consejo ordinario, para que ellos puedan comunicar las conclusiones a las que han llegado, un grupo ha considerado que eso podrían hacerlo, y luego quieren pues bueno, hacer algún tipo de documento que pueda llegar a la alcaldía*

*del ayuntamiento, en el que está el centro, entonces, claro, ahora estamos en una fase en la que tenemos que expandirlo y comunicarlo, y bueno, pues tampoco ahí... en cerrando, cerrando un poco todo, ¿no? Y nos queda la fase de comunicación, que ya la tenemos muy iniciada, porque al tener el blog pues yo creo que es un recurso buenísimo para presentar todo lo que se ha hecho”.*  
(C2\_Ent\_Final\_Tutora

El proyecto de mejora se gesta y se implementa en un aula concreta, como hemos descrito. Sin embargo son los propios protagonistas de la mejora (tutora y alumnado) los que expanden la experiencia a otros ámbitos de la vida del centro. Así, la experiencia involucra al equipo directivo puesto que el alumnado lo hace partícipe de los procesos de investigación (como fuente de datos). Igualmente se divulga el proyecto a través del blog de centro y de exposiciones que realizan a otros grupos. Por último, la necesidad de difundir sus propuestas motiva su participación en un consejo escolar ordinario, en el que hicieron entrega de sus informes de investigación.

Todos estos aspectos nos permiten reconocer oportunidades que favorecen una visibilidad notable del proyecto en el centro. Por otro lado, las acciones emprendidas por los participantes nos animan a imaginar un panorama alentador en relación con la sostenibilidad de los cambios que se han ido alumbrando. De este modo cobra para nosotros especial relevancia una de las hipótesis de partida de este trabajo que sitúa la mejora escolar dentro de la propia institución escolar, localmente situada.

A estas consideraciones podemos añadir algunas otras que tienen que ver con los procesos de “contagio” que recaen sobre otros actores del escenario escolar. De acuerdo con la tutora, algunos de los compañeros/as docentes se empezaron a interesar por la experiencia, quedando abierta la posibilidad de retomar, con un grupo más numeroso de docentes, el proyecto de mejora.

*R- Yo creo que sí, que como continuidad tiene, que está, hombre, y yo creo que la continuidad viene también por la expansión, por el que cale más personas que se vea que se puede hacer algo, ya hay más iniciativas en el centro y yo creo que son buenas estas iniciativas, si que se tiene que ver ahora, el siguiente paso es que ésta que hemos hecho se plasme de alguna manera en el centro y quede de alguna manera en el centro reflejada, y a partir de ahí, hacer una nueva propuesta, hombre, este curso, solo lo hemos hecho con un... o sea ha tenido una duración de un año, ¿no?, y con un grupo terminal, que ya acaba su andadura en el centro, que si se empieza con un grupo como quinto o cuarto, en el que ellos mismos van a ver los propios resultados y los van a vivir... yo creo que nos queda esa parte, el que el haberlo hecho con sexto este año es un poco engañoso, porque lo van a disfrutar, por así decirlo, otros. Y yo creo, que eso es una cosa que ellos han tenido clavada también todo el proceso... y entonces empezar con otro curso que fuera quinto y pudieran hacer ese proyecto durante un año y al año siguiente ellos mismos llevar a cabo sus propuestas, sería fundamental... entonces yo la continuidad la marcaría por ahí. Y yo creo que también, bueno, las condiciones se han dado así, pero estaría yo creo que más interesante eso, empezarlo con un curso en el que... que ellos mismos vayan a disfrutar de esa mejora, es fundamental también para ellos. Y la continuidad pues bueno, ahora se ha abierto una vía, y yo creo que esa vía podemos con ella, hay una experiencia de trabajo, hay una experiencia de resultados, y eso puede ayudar también a otros alumnos y a otros compañeros a que se inicien en ello... y sí, yo como idea me parece muy buena. (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Sus reflexiones nos han de servir para enriquecer las propuestas de mejora que puedan emprenderse en adelante. Este apunte sobre la idoneidad de iniciar procesos de cambio con alumnado que no cambie de centro en un periodo corto de tiempo, puede resultar interesante para facilitar la expansión de una cultura de la participación en el centro.

El alumnado también parece haber manifestado su postura a este respecto en diferentes ocasiones. Sin duda ellos (los alumnos) pueden convertirse en agentes de cambio, y sostenedores del mismo. Así lo relata la tutora:

*P- ¿Cómo valoras tú la participación del alumnado en el plan, en general?*  
*R- Hombre, eh, vamos a ver, yo creo que el proceso ha sido muy bonito porque el, el poder analizar su realidad, el que ellos con sus ideas propongan algo, están*

*muy ilusionados, ellos terminan este año aquí en el centro, ¿no? Están muy ilusionados en que este proyecto no quede aquí, sino en que se comunique de alguna manera, hacen mucho hincapié el hecho de que ellos se van, pero quieren que los que se quedan se queden mejor, entonces, sí son conscientes de que eso que han hecho tiene un valor... tiene un valor y puede ser empleado de alguna manera... (C2\_Ent\_Final\_Tutora)*

Finalmente, el alumnado recogió el compromiso de los adultos (equipo mixto de trabajo) por asegurar que sus propuestas serán incorporadas y discutidas en el futuro. La participación del alumnado en un consejo escolar, la presentación de los informes del alumnado en la administración local o la participación en certámenes educativos (*Certamen municipal: "Humanidad y medio"*), fueron los primeros pasos para asegurar la divulgación del proyecto y de sus aportaciones sobre la mejora de la escuela. De todo ello fueron testigos directos.

*La tutora les insta a que hablen más tarde cómo van a entregar la carta y cómo van a dar a conocer el trabajo a otros cursos.*

*N. (orientador) asume, junto con la tutora, la responsabilidad y el compromiso de hacer llegar su trabajo y de seguir insistiendo en sus propuestas el año próximo, "daremos la lata".*

*La tutora apunta que como ellos se quedan en el centro, les irán contando los avances. Además les comenta que les han ofrecido participar en un concurso del Ayuntamiento y les solicitan permiso para poder contar su experiencia. D.*

*(alumna) apunta "si dejamos contarlo en uno internacional...". (Se refiere a un certamen al que han presentado su proyecto)*

*La tutora les recuerda que los premios de estos concursos revierten en el centro y que otros disfrutarán de ellos.*

*Y V. (alumna), recoge que ellos se llevarían el orgullo de ganar.*

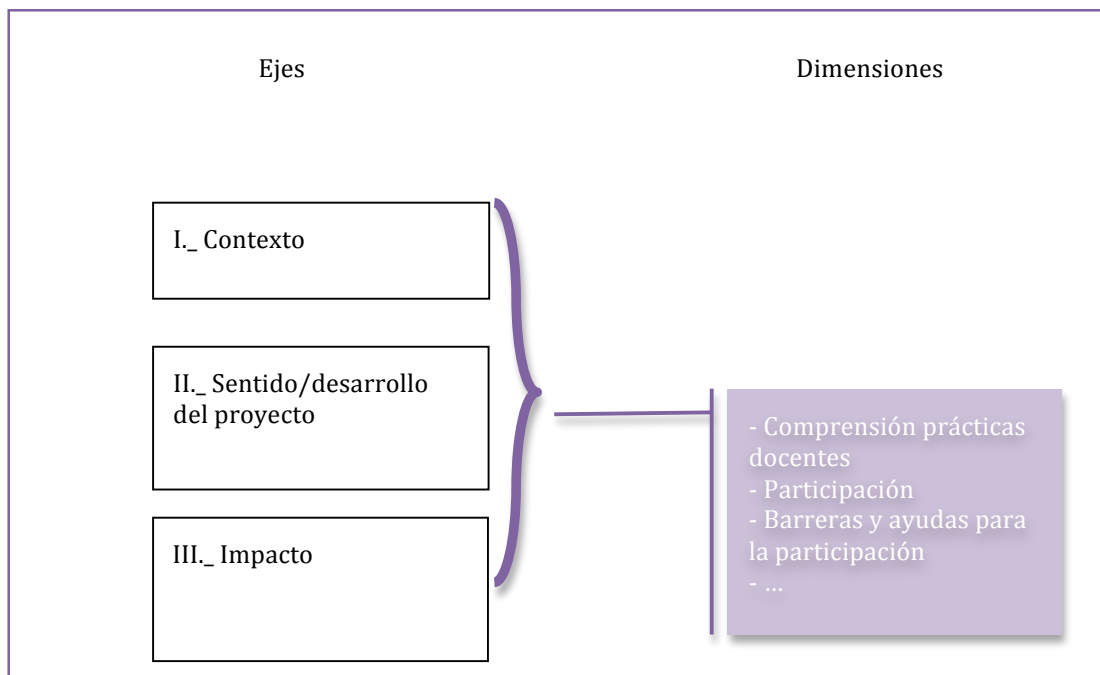
*(C2\_Obs\_EvalFinal)*

### **3. Análisis comparativo de los dos estudios de caso.**

Para concluir el capítulo que nos ocupa, cuya finalidad no es otra que presentar los resultados de la investigación a través de los dos informes de estudio de caso, presentamos a continuación un análisis comparativo de los mismos. Este apartado surge de la necesidad de extraer y explicar algunos de los aspectos comunes y diferenciadores del proyecto de mejora emprendido en cada uno de los centros. El objetivo de este análisis comparativo tiene que ver con la posibilidad de destacar aquellos aspectos que nos aporten información relevante sobre el desarrollo de los proyectos en estos dos casos. De ningún modo pretendemos, en este momento, extraer generalizaciones ni resumir las principales aportaciones detectadas en el transcurso de la investigación en su sentido más amplio. La tarea de síntesis y apertura de interrogantes sobre el trabajo de investigación que conforma esta tesis queda pospuesta para el siguiente capítulo que denominaremos “*conclusiones de la investigación*”.

En líneas generales hemos estructurado este análisis comparativo (cuadro 15) en torno a tres grandes ejes, 1) *El contexto social e institucional en el que tienen lugar los proyectos de mejora.* 2) *El sentido y desarrollo de dichos proyectos* y 3) *El impacto sobre la realidad escolar estudiada.* Sobre estos tres ejes adquieren especial protagonismo algunas de las dimensiones que nos han servido de guía en la presentación de los resultados, es decir, la comprensión de las prácticas docentes que tienen lugar en ambos casos, los significados atribuidos a la participación, las formas en las que ésta es promovida o negada y el interés transversal por reconocer procesos de inclusión/exclusión relacionados con los procesos de cambio.





Cuadro 15. Ejes y dimensiones del análisis comparativo de los estudios de caso.

### 3.1. El contexto social e institucional en el que tienen lugar los proyectos de mejora.

⇒ En ambos casos hemos hecho referencia al contexto social e institucional de los centros. Partimos de dos realidades muy diferentes entre sí, como no puede ser de otra manera. Nuestro interés por analizar los aspectos y condicionantes socio-económicos que influyen en la institución escolar y en el desarrollo de los proyectos locales de mejora nos situó en **dos realidades cuyas características merecen ser destacadas**. Ambos centros son de titularidad pública y abarcan las etapas de Educación Infantil y Primaria. Su tamaño, entendido en términos de número de alumnado que escolariza y la plantilla de profesionales que forman el claustro, es similar, podemos considerarlos como centros de un tamaño medio. El CEIP Bajo Pas (caso 1) se sitúa en un contexto que puede ser definido como rururbano, con una

población de nivel socioeconómico medio-alto, mientras que el CEIP Juan de Herrera (caso 2), muy próximo a la capital de Cantabria, se caracteriza por la acogida de alumnado procedente de un entorno socioeconómico medio-bajo, y en algunos casos en desventaja socioeducativa. En ambos casos la percepción de nuestras informantes en la investigación acerca de los recursos a su alcance para el desarrollo de la tarea educativa es positiva. De sus Proyectos Educativos de Centro (PEC) se desprende un interés nuclear por compensar las posibles desigualdades derivadas del entorno y por asegurar el éxito escolar y social de todo el alumnado, aspecto que todas las participantes han situado en el punto de mira de sus principales preocupaciones profesionales. Asimismo, uno de los centros (caso 2) destaca por su “vitalidad pedagógica”, entendida ésta como la participación y desarrollo de diversidad de planes y programas que persiguen la apertura del centro a la comunidad, la participación en redes de centros escolares, la formación continua mediante seminarios de trabajo dentro del centro, el compromiso por la sostenibilidad y la colaboración con entidades locales que desarrollan tareas educativas desde ámbitos muy diversos (educación medioambiental, asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan por la integración de la etnia gitana, etc...)

⇒ El acceso a los centros participantes y las primeras tomas de contacto con los equipos directivos de los mismos nos facilitó la creación de **equipos mixtos de trabajo** (profesionales del centro e investigador) diferentes en cuanto a la composición. En el caso 1 (CEIP Bajo Pas) contamos con la colaboración de la orientadora del centro y de una tutora de la etapa de Educación Infantil. En el caso 2 (CEIP Juan de Herrera) el equipo de trabajo lo formaron el investigador (a su vez orientador del centro, como se ha señalado en otras ocasiones) y una tutora del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Más allá de la diversidad de perfiles profesionales que configuran los equipos de trabajo cabe destacar en qué medida dichos perfiles facilitaron que

pudiésemos indagar y experimentar sobre formas de incorporación de la VA en los procesos de mejora en **diferentes niveles y etapas educativas** (desde las más tempranas, como es el caso del aula de E.I. hasta otras más avanzadas, como es el caso del aula de sexto de E.P.) Es necesario destacar a su vez, el papel de la profesional de la orientación educativa en los procesos de cambio y mejora escolar. Su participación en el proyecto, además de facilitarnos el acceso a una visión del centro escolar que trasciende el ámbito de la tutoría y del grupo-clase, adquirió un rol destacado en la visibilidad que la experiencia adquirió en otras estructuras de coordinación docente.

⇒ Las **prácticas pedagógicas** desarrolladas por las tutoras de ambos casos también fueron objeto de un análisis detallado, siempre con la finalidad de comprender mejor qué venía ocurriendo en los escenarios escolares antes de la puesta en marcha del proyecto de mejora. Esta aproximación, en la que tratamos de ser absolutamente respetuosos con sus estilos docentes evitando una aproximación “expertista” más ocupada en juzgar/valorar sus decisiones que en comprenderlas, nos facilitó la complicada tarea de **“sintonizar significados”** con las participantes. De hecho, este análisis de las prácticas cotidianas de aula resultó de gran utilidad a la hora de detectar e identificar barreras y ayudas para la participación. En el caso 1, cobraron especial protagonismo las barreras curriculares vinculadas con un estilo docente más directivo y las presiones derivadas del sentido propedéutico que la tutora atribuía a la E.I., en concreto con la necesidad de facilitar la adquisición de la lectoescritura a los futuros alumnos/as de E.P. En cambio, en el caso 2, las barreras para la participación se vinculaban con aspectos personales del alumnado que la tutora atribuía a una trayectoria escolar en la que la escuela apenas ha tratado de animar a la participación tal y como la entendemos en nuestro trabajo. Respecto a las ayudas para la participación, adquieren

protagonismo aquéllas que se asocian con aspectos personales del alumnado, como son la facilidad para comunicar opiniones y las habilidades relacionadas con la toma de decisiones sobre aspectos que afectan les afectan o resultan importantes a cada uno de ellos. En ambos casos, este proceso de acercamiento y reflexión sobre las prácticas docentes animó el diálogo con las participantes para poner en común las diferentes miradas sobre el concepto de participación y comenzar a imaginar nuevos escenarios en los que ésta fuese ubicada como eje vertebrador de los proyectos de mejora.

Nuestro acompañamiento en los procesos de cambio se inicia en ambos casos tratando de reconocer aquéllos aspectos de las dinámicas que acontecen en el aula que puedan ayudarnos a imaginar entornos educativos (aulas/centro) en los que la VA, la de todos sin excepciones, se incorpora progresivamente a la cultura escolar.

### **3.2. Sentido y desarrollo de los proyectos de mejora**

El sentido de ambos proyectos, fruto de las reflexiones que han sido compartidas a lo largo de las primeras fases del proyecto<sup>39</sup>, se vincula con la necesidad de **emprender procesos de cambio y transformación que persiguen al bien común y el progreso individual de todos los miembros del grupo**. Tales procesos se nutrirían del aumento de la participación del alumnado, de todo el alumnado, en el desarrollo de los proyectos de mejora. En cualquier caso, el sentido compartido de los proyectos no resulta incompatible con la convicción de que cada contexto manifiesta unas necesidades a las que los procesos de cambio deben atender, cobra fuerza en ambos casos la concepción de los procesos de mejora como mejoras locales. Además, y a pesar de que los proyectos se desarrollan bajo el paraguas de unas fases que son comunes a ambos casos, el diseño emergente que caracteriza nuestro trabajo, descrito en otro momento, facilitó que cada contexto, cada

---

<sup>39</sup> Estamos haciendo referencia a las fases 1 y 2, denominadas “entrada al escenario” y “Detección de necesidades y negociación de significados compartidos”.

grupo de trabajo emprendiese procesos de cambio diferentes entre sí, veamos qué forma adoptan los proyectos.

### *3.2.1. Los proyectos de mejora: un sentido compartido a través de itinerarios diversos.*

La forma que adoptan los proyectos en cada uno de los casos es diferente entre sí. Partimos de necesidades diferentes, y avanzamos a ritmos también distintos. En ambos casos, sin embargo, los procesos de cambio comienzan con **la consulta al alumnado**, es decir, a partir de encuentros basados en el diálogo y la escucha atenta entre docentes y alumnos, cuando estos últimos son preguntados acerca de los cambios que pueden ponerse en marcha para mejorar la escuela. Trasladar este interrogante al alumnado es una tarea compleja y estimulante, hemos comprobado cómo independientemente de la edad del alumnado, los docentes han encontrado formas de animar la participación e incorporar las voces de los niños y niñas a las propuestas de mejora. De hecho, los dos informes de caso nos reportan diversidad de formas en los que puede desarrollarse esa consulta. En el caso 1, con el grupo de E.I., la asamblea de aula y la apuesta por apoyar el lenguaje oral con otro tipo de lenguajes (visual – dibujos, símbolos o pictogramas-) permitió recoger las voces de todos los miembros del grupo. En el caso 2, el apoyo en las T.I.C.s (cuestionarios on-line) y las reuniones de discusión grupales, fueron los canales empleados en la consulta.

Si bien la consulta al alumnado puede ser considerada en ambos casos como el impulso más relevante para la puesta en marcha de los proyectos de mejora, es a partir de aquí cuando las formas de participación promovidas comienzan a diversificarse. Cada proyecto, descrito con más detalle en los informes, se pudo reconocer en diferentes formas de participación del alumnado. Retomando esta cuestión, cabe señalar que en el caso 1, la participación del alumnado

se dibuja más próxima a lo que se ha dado en llamar “el alumnado como encuestado activo”, mientras que en el caso 2, “el alumnado como investigador” se convierte en la forma de participación resultante. Aunque estas tipologías forman parte de una descripción teórica que hemos desarrollado en otros capítulos de este trabajo, el desarrollo y posterior análisis de los proyectos de mejora nos permitió identificar diversos rasgos definitorios en cada caso. Sin ánimo de profundizar de nuevo en las características de cada una de estas formas de participación, debemos destacar que el grado de participación del alumnado (entendido como un continuo) en los proyectos de mejora guarda una estrecha relación con el grado de compromiso que la escuela adquiere con las propuestas, opiniones y necesidades manifestadas por el alumnado.

En cualquier caso, ambos proyectos evidencian cómo las mejoras emprendidas se nutren, en mayor o menor medida, de la incorporación de la VA en los procesos de cambio. Lógicamente, al tratarse de contextos y realidades diferentes, con necesidades también diferentes, los procesos desarrollados y los “productos” que hemos presentado en cada caso son muy distintos entre sí.

Cabe añadir que el lugar que ocupan los proyectos en la vida del aula/centro también estuvo sujeto a diversos condicionantes que merece la pena explicitar. El caso 1 pone en marcha un proyecto de mejora que se concreta en el desarrollo de actividades puntuales<sup>40</sup> y paralelas al diseño y desarrollo del currículum pensado por la tutora para el grupo. Seguramente, y rescatando las reflexiones de la tutora, el momento del curso en el que se pudo desarrollar (próximo al final del mismo) entrañó dificultades sobre las que hemos reflexionado en el informe. En el caso 2, la apuesta de la tutora por insertar el proyecto en una de las áreas curriculares y destinar dos momentos semanales a la

---

<sup>40</sup> Conviene aclarar que al referirnos a “actividades puntuales” estamos aludiendo a las cuatro propuestas didácticas que el alumnado diseñó y puso en práctica a lo largo del proyecto de mejora. Éste, desde una perspectiva global, abarca procesos más amplios que se suceden a lo largo de las fases descritas en el informe del caso 1.

investigación liderada por el alumnado facilitó que el proyecto se introdujese de lleno en la vida del aula, y en ocasiones en la del centro.

### **3.3. Impacto de los proyectos de mejora.**

Los proyectos de mejora en ambos casos se gestan en el seno de un aula concreta. La puesta en marcha, el diseño y la implementación de los mismos involucra al alumnado de cada uno de los grupos y a los equipos de trabajo mixto que se crearon en los centros. Aunque ambos proyectos se circunscriben a un aula, la expansión y el impacto que tienen sobre la organización escolar en sentido amplio es bastante diferente.

⇒ En el **caso 1**, el proyecto de mejora parece tener unos depositarios concretos, los alumnos/as del nivel de cinco años de E.I. y su tutora. Si bien es cierto que la valoración positiva del proyecto que realizan las profesionales del centro animó a que éstas asumiesen un papel activo en la divulgación de la experiencia a través de determinadas estructuras de coordinación docente. De hecho, en la evaluación del proyecto que realizamos la tutora nos informó de que esta experiencia fue relatada en una reunión de coordinación del Equipo de ciclo, donde se estudió la posibilidad de poner en marcha, en próximos cursos, experiencias similares. Por su parte, la orientadora del centro compartió la experiencia con la jefatura de estudios. Sus aportaciones y reflexiones sobre la sostenibilidad de los cambios desarrollados supusieron un cuerpo interesante de posibles líneas de actuación para continuar con la experiencia en otros momentos. Sin embargo, algunos aspectos coyunturales, como son la movilidad de las plantillas docentes en los centros de titularidad pública, interfirieron en que tales sugerencias se convirtiesen, al menos por ahora, en realidad. La tutora abandonó el centro al año siguiente del desarrollo del proyecto de mejora. Aún con todo, la permanencia de la orientadora en el centro y las funciones que

se atribuyen a éste perfil (dinamizadora de la innovación educativa, entre muchas otras) nos invita a imaginar un futuro que podría resultar alentador.

⇒ En el **caso 2**, también identificamos unos depositarios concretos de la mejora: alumnado y tutora del grupo de sexto curso. Sin embargo, un proyecto que se inicia en un aula concreta termina adquiriendo un protagonismo notable en diferentes ámbitos de la organización escolar. Trataremos de rescatar aquí cuáles son esos ámbitos y cómo se produce la divulgación del proyecto en cada uno de ellos.

Sin duda la forma de participación que se promueve en el proyecto de mejora, “alumnado como investigador”, desarrollada en el informe del caso dos, facilitó en gran medida la expansión del proyecto más allá del grupo-clase. Son los alumnos y alumnas quienes van tomando decisiones que facilitan una mejor divulgación del proyecto. En primer lugar se crea un “blog” en el que los alumnos van dando cuenta de todo su proceso de trabajo, a modo de plataforma de comunicación anunciada en diferentes foros (aulas de otros niveles, página web del centro, etc...) Los tópicos seleccionados por el alumnado para sus trabajos de investigación y la forma en la que ésta se llevó a cabo, animó que el trabajo saliese del espacio aula, preguntaron a otros compañeros/as y realizaron entrevistas al profesorado, incluyendo miembros del equipo directivo, entre otros.

El proyecto, a medida que avanzaba el trabajo de investigación liderado por los niños y niñas, se hacía cada vez más visible en el centro. Finalmente, la petición del alumnado de asistir a un Consejo escolar ordinario<sup>41</sup> facilitó la tarea de comunicar a los representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa las propuestas de mejora

---

<sup>41</sup> No existe representación de alumnos/as en este órgano de gobierno de los centros de Educación Infantil y Primaria. Para más información puede consultarse el *Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.*



que ellos mismos habían realizado. Con todo ello, el claustro incluyó en una de sus sesiones ordinarias dichas propuestas para que fuesen debatidas e incorporadas en la organización de algunos ámbitos de la escuela, por ejemplo, en la gestión de los espacios de recreo, la organización de actividades lúdico-deportivas en los mismos y la petición de servicios de mantenimiento al ayuntamiento de la localidad. Cabría destacar además el compromiso del equipo directivo con las propuestas contenidas en los trabajos de investigación del alumnado, considerando que éstas han de incluirse en los debates pedagógicos que se pongan en marcha para organizar espacios de recreo o iniciar gestiones de mejora de las instalaciones del centro.

## **Capítulo 5.**

### **Conclusiones de la investigación.**

A lo largo de este último capítulo de la investigación nos proponemos realizar un ejercicio de síntesis que nos ayude a comprender el desarrollo de los proyectos locales de mejora emprendidos. Sin duda, este ejercicio de síntesis se nos presenta como un quehacer necesario en cualquier proceso de investigación, que en nuestro caso se presenta como una tarea compleja. No resulta sencillo extraer las ideas y aportaciones más relevantes de este estudio sin dejar de creer que muchos aspectos serán expuestos de una forma superficial o insuficiente. Aún con este riesgo presentamos a continuación estas reflexiones a modo de síntesis final que nos parecen una oportunidad para avanzar en el campo de investigación que hemos iniciado y constituyen un primer paso para establecer nuevas dudas e interrogantes que nos animen a continuar investigando.

En cualquier caso, antes de avanzar en la exposición de las conclusiones de la investigación, quisiera hacer explícito que este trabajo ha supuesto para mí, en el ámbito personal y profesional, un proceso de aprendizaje indiscutible. La investigación ha facilitado que muchas de las ideas y conocimientos de partida hayan sido sometidos a procesos de reflexión profunda, cuestionándonos muchos aspectos que sobre las posibilidades de mejora de la escuela formaban parte del bagaje de experiencias profesionales con el que iniciamos el trabajo.

El conjunto de reflexiones que presentamos como “conclusiones de la investigación” se han organizado tratando de dar respuesta e incluso abriendo nuevos interrogantes, sobre los tópicos que fueron planteados en el primer capítulo del trabajo, cuando esbozábamos los propósitos de nuestra investigación. De este modo queremos plasmar de qué manera se gestan y desarrollan los proyectos de mejora que promueven el aumento de la participación del alumnado y tratan de incorporar su voz al complejo entramado de la cultura escolar, haciéndonos eco de las valiosas aportaciones que el modelo de educación inclusiva nos ofrece.

### **5.1. Conclusiones generales de la investigación.**

A continuación presentamos las conclusiones generales de la investigación. Éstas se organizan retomando los objetivos planteados al comienzo del trabajo o bien en torno a interrogantes que han emergido en el desarrollo del propio proyecto. En cualquier caso, pretenden recoger las principales aportaciones que el trabajo de investigación nos ha reportado como autores del mismo. Son, a su vez, ideas-núcleo que pueden ofrecer al lector una visión panorámica de las potencialidades y limitaciones de nuestro trabajo.

## Las aportaciones del marco teórico en la construcción y desarrollo del proyecto de investigación.

El desarrollo de una escuela inclusiva requiere que cada comunidad educativa inicie un proceso de reflexión y cambio que le ayude a pensar qué posibles dinámicas de exclusión pueden estar teniendo lugar en el seno de cada centro y con ello, de qué manera se pueden prevenir o revertir estas situaciones. Con esta intención se apostó por dar forma al proyecto de investigación que nos ocupa. Los tres grandes ejes teóricos y las preocupaciones profesionales sobre los que ya hemos reflexionado en profundidad y sobre los que se sustenta todo el proyecto son los siguientes:

**A)** El interés sostenido por indagar en el fenómeno de la inclusión/exclusión educativa que ha venido ocupando las primeras aproximaciones a la investigación del autor de esta tesis como miembro de un equipo de investigación de la Universidad de Cantabria. Son precisamente estas primeras aproximaciones las que nos permitieron conocer algunos de los trabajos anteriores que dicho equipo venía desarrollando en colaboración con otros grupos de investigación (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007). Más allá de alimentar nuestra curiosidad investigadora y ofrecernos un conocimiento situado sobre los avances y el estado de la cuestión en ese ámbito, consideramos que el conocimiento adquirido podría servirnos como punto de partida para nuestro trabajo.

En un intento por relatar sucintamente el conocimiento que nos había reportado la participación directa con el grupo de investigación pretendemos ahora, incorporar tales avances en materia de los fenómenos de inclusión/exclusión al discurso teórico que hemos construido. Estos fenómenos son entendidos como un proceso, no como un estado, como algo dinámico y cambiante que ha sido abordado desde dos puntos de vista complementarios y en diálogo permanente: las estructuras sociales y la construcción de la subjetividad, la

dimensión macro y la dimensión micro del fenómeno. Entendemos así el fenómeno de la exclusión-inclusión como algo en proceso, en movimiento, en construcción y cambio (Calvo y Susinos, 2006), por lo que para nosotros era importante llegar a descubrir qué hace que en cada relato de vida, las experiencias relatadas tendieran hacia la participación socioeducativa o hacia la exclusión de la misma. Más allá de ver las consecuencias de estos procesos (o del producto final), para nosotros era importante también analizar qué papel jugaban los sujetos en estas dinámicas. Así pues, partimos del análisis de las confluencias y divergencias de varios testimonios que nos hablan de cómo se va gestando a lo largo del tiempo la exclusión social y cuál es el papel que la escuela ha tenido en dicho proceso en cada historia o caso particular.

A partir de aquí, la investigación actual se propone avanzar en el conocimiento sobre el fenómeno de la inclusión/exclusión investigando dentro de las propias escuelas a través de un análisis contextualizado de sus necesidades y de sus posibilidades. Entre las necesidades identificadas por cada centro, algunas de ellas serán elegidas como prioritarias y darán lugar al diseño de proyectos de mejora inclusivos.

**B)** El reconocimiento de que las iniciativas de mejora escolar han de partir de acciones locales, particulares y genuinas en cada centro, a la vez que todas ellas han de situarse en el escenario común de los ideales inclusivos. La mejora escolar es cambiar la escuela para mejorar la vida de todos los alumnos, particularmente la de aquéllos cuyo proceso de escolarización y resultados académicos pueden y deben mejorar. Se trata de que todos los alumnos, pero también sus profesores, directivos y las familias sientan que forman parte de una comunidad educativa que tiene objetivos compartidos y que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros (Stoll y Fink, 1999; Bolívar, 2004).

En este sentido, hoy sabemos que la exclusión también se alimenta en el interior de las propias escuelas dado que es la organización, a través de sutiles mecanismos, quien coloca a los sujetos al margen de los cauces, actividades y dinámicas de participación y aprendizaje de los que sí disfrutaban otros alumnos/as.

De esta forma, se ha considerado necesario realizar un análisis de las barreras y ayudas para la participación. Este análisis nos ha permitido ir configurando una imagen de la escuela como organización que puede tener un papel muy relevante en la vida académica (y extraacadémica) del alumnado. Así pues, este análisis parece decirnos que la escuela sí importa, que la escuela “marca una diferencia”, es decir, que lo que ocurre en su seno tiene importantes consecuencias para el alumnado. Y precisamente este es el punto de partida que tomamos para reconocer que la escuela puede mejorar y convertirse en un lugar acogedor para todo el alumnado.

El modelo del cambio escolar que hemos desarrollado a lo largo de nuestra investigación defiende la promoción de buenas escuelas para todo el alumnado, entendiendo así que dicho cambio debe estar guiado por unos principios generales y universales como son, entre otros, la igualdad y la participación, pero a la vez, que la transformación de cada escuela sólo puede hacerse desde el respeto a la idiosincrasia de cada centro y comunidad y que, además, cada escuela debe comenzar su particular proceso de transformación. Entender que las escuelas pueden y deben mejorar desde sus necesidades y con sus propios métodos es el primer paso para reconocer que la mejora puede venir y desencadenarse desde muy diferentes lugares. En nuestro proyecto de investigación se busca la mejora escolar por medio de la mejora de la participación del alumnado.

**C)** Por último, la presente investigación se reconoce en el movimiento de la voz del alumnado y en los presupuestos que lo sustentan, tal y como ha sido descrito por algunos autores (Fielding, 2004; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007). Esta apuesta supone

una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mucho mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo y la oportunidad para la transformación escolar que modificará tanto los roles del alumnado, como la misma profesionalidad docente, tal y como hoy es entendida.

Los cambios que nuestra investigación quiere apoyar en las escuelas son cambios dirigidos a mejorar y aumentar la participación del alumnado en la vida del aula y del centro escolar. Decíamos anteriormente que todo ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado. Se necesita en definitiva un cambio en la “adultocéntrica” cultura escolar que ha tendido a silenciar la mirada del alumnado bajo la excusa de su minoría de edad y sus insuficientes conocimientos académicos.

Así pues, hemos considerado esta apuesta por aumentar la participación del alumnado como elemento movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar y simultáneamente, como una reflexión sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado pueden ser consideradas inclusivas.

### **Las oportunidades de aprendizaje para el profesorado**

En esta investigación se torna fundamental el reconocimiento del efecto que en la formación permanente del profesorado y de la innovación pone en valor el desarrollo de proyectos de mejora internamente diseñados y desarrollados como oportunidades insustituibles para el aprendizaje reflexivo sobre la propia práctica. De

esta forma se pretende vincular la formación a proyectos de trabajo, valorando las potencialidades de la “formación desde dentro” (Imbernon, 2007).

Resulta evidente que las relaciones de colaboración que se crean entre miembros externos e internos al centro, en el marco de esta investigación, movilizan procesos de autorreflexión sobre la práctica pedagógica que revierten al centro en su trayectoria formativa y pedagógica.

De una forma sintética nos referimos aquí a cómo es posible vincular el desarrollo de cada una de las fases de la investigación con las oportunidades de aprendizaje que ésta ofrece al profesorado participante. En cada una de las fases, los procesos de acción-reflexión, nos han permitido a todos los miembros del equipo, y por extensión a la propia institución, beneficiarnos de las ventajas de la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado (Imbernon, 2007). En los dos casos que hemos presentado a lo largo de este trabajo de investigación el rol de co-investigadoras de las participantes (tutoras) ha quedado claramente definido. Intentaremos rescatar en qué medida la participación de las docentes en la investigación ha supuesto una auténtica oportunidad para reflexionar sobre sus práctica y para aproximarse a los procesos de investigación en educación.

Así por ejemplo, durante la fase que denominamos “*Detección de necesidades y negociación de significados compartidos*” buscábamos “sintonizar” o construir significados compartidos con las tutoras. Esta tarea supuso revisar, en lo referido a los intereses nucleares de nuestro proyecto, ideas sobre el concepto de participación y las dinámicas de trabajo en el aula. Podemos afirmar con Dussel (Citado en Parrilla, 2010:168) que la investigación que presentamos ha pretendido convertirse en “una herramienta al servicio de los propios participantes, para denunciar y suprimir la tiranía de los investigadores al imponer y focalizar, antes y durante la investigación, la atención sobre temas que no interesan, ni benefician a los propios investigados”. Alentados por



esta concepción de la investigación, promovimos a lo largo del proyecto una toma de decisiones que se desarrolla de forma consensuada, estableciendo reuniones de trabajo entre los miembros del equipo para discutir las principales dudas e incertidumbres. Se trata de un proceso de acción-reflexión, cuya finalidad es reconocer su práctica y alumbrar la mejora. El tipo de investigación desarrollada y la modalidad de trabajo descrita ponen en valor, por lo tanto, la potencialidad formativa que supone para los docentes la reflexión sobre su propia práctica.

Además, hemos tratado de argumentar la validez e idoneidad del trabajo colaborativo en los procesos de investigación, reconociendo cómo la apuesta por incluir en los equipos de trabajo diferentes perfiles profesionales, unos más vinculados a la práctica y otros a la investigación desde la universidad, enriquece a la investigación educativa e invita a pensar en alternativas alentadoras de formación del profesorado.

En otro orden de cosas, las nuevas formas de relación entre profesorado y alumnado (al tratar de aumentar la participación de éste último) conllevan la introducción paulatina de nuevos modos de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, explorar nuevos canales de comunicación en el aula y rompen con modelos didácticos más tradicionales que resultan incompatibles a la luz de los intentos por dar voz al alumnado.

Todas las participantes, vinculadas tanto a Educación Infantil como a la etapa de Educación Primaria coinciden en señalar que es posible ampliar los espacios de participación para todo el alumnado, independientemente de la edad y de otras características personales de los niños y niñas. Su paso por el proyecto de investigación sitúa el tópico de la participación en un lugar destacado dentro de sus preocupaciones profesionales, sin duda, más privilegiado del que ocupaba antes de su incursión en la construcción de los proyectos de mejora.

*“Bueno, lo más importante que además he comentado ayer con mis compañeras, que a veces no nos damos cuenta, que tenemos una oportunidad muy buena, tal y como tenemos establecidas las clases en educación infantil, con cierta flexibilidad, para disfrutar de ellos de esa manera, disfrutar de ellos y ver que es algo muy bueno para ellos y que a veces nos obsesionamos, quizás demasiado, por hacer muchas cosas escritas, porque lleven muchas cosas hechas a casa, como si tuviéramos que demostrar un poco que trabajamos mucho en clase. (C1\_Ent\_Final\_Tutora).*

*“Entonces, hombre, para mí el que ellos puedan dar su opinión y que... me parece fundamental, me parece fundamental por eso, porque es una pena, que viviendo como viven aquí tantas horas, no sean ellos partes de esa realidad, ¿no?, y este año, ellos son conscientes de muchas cosas, cuando también yo creo que han ganado en respeto, porque al entender las cosas también respetan más el trabajo de los demás, respetan más las decisiones que se toman, yo creo que ellos no son conscientes de eso, pero en su forma de hablar, pues ahora entienden, ¿no?, dicen “ya, ahora entiendo porque esto es así”, o incluso unos a otros, ¿no?” (C2\_Ent\_Final\_Tutora).*

Por último cabe señalar que el trabajo colaborativo que se establece entre las tutoras y sus grupos de alumnos y el establecimiento de relaciones más igualitarias que se construyen en el marco de los proyectos de mejora promueven ciertos cambios en la imagen que los docentes elaboran sobre el alumnado. Desde una percepción del alumno como “sujeto paciente” que se limita a recibir las propuestas y decisiones adoptadas por el adulto sobre aspectos que le afectan e importan, hasta una visión de los niños y jóvenes como “sujetos agentes” que pueden contribuir y enriquecer con sus aportaciones y puntos de vista el proyecto educativo de la escuela.

### **Las oportunidades de aprendizaje para el alumnado**

Esta investigación se ha ido construyendo sobre la hipótesis de que mejorar, promover, facilitar y aumentar la participación del alumnado en las dinámicas de aula y centro tiene efectos positivos en la

convivencia escolar, en la imagen que el alumnado se construye sobre sí mismo (como alguien competente, una imagen que se aleja de la idea infantilizada que nuestra sociedad suele alimentar sobre jóvenes y niños como personas “incapaces” o “inmaduras”) y en el aprendizaje, como se ha constatado en otras investigaciones (Rudduck y Flutter, 2007; Holloway y Valentine, 2003; Susinos, 2009).

En primer lugar, la participación del alumnado en los proyectos de mejora, en los términos que ya se han descrito detalladamente, posibilita la elaboración de una imagen de sí mismos más positiva. Descubren, y en algunos casos, reconocen, que poseen un espacio propio. Se trata de una aproximación a espacios en los que su opinión es tenida en cuenta, se considera valiosa. Lo que tienen que decir sobre la vida en común es incorporado a la acústica de la escuela. Precisamente este tipo de aprendizajes, que tienen que ver con la devolución que los adultos hacen a los jóvenes en términos de reconocimiento de su “autoridad pedagógica”, cobran un valor especial en aquéllos alumnos que tradicionalmente han estado al margen de los procesos de participación, alumnos y alumnas que conocemos y hemos designado como “alumnado sin voz pedagógica”.

Por otro lado, las oportunidades que ofrecen los espacios de participación que se crean y desarrollan en el marco de los proyectos de mejora van consolidando determinados aprendizajes que tienen que ver con modos de relacionarse entre los miembros de la escuela más próximos a lo que hemos definido como “comunidades auténticamente democráticas”. Estos espacios, en definitiva, les permiten conocer mejor los formatos que deben adoptar los procesos de comunicación dialógicos para que sus aportaciones e intercambios sean incorporados a la gramática escolar.

Definitivamente, y como han confirmado las tutoras que han participado en la investigación, cuando el alumnado siente que forma

parte de un proyecto común, que su opinión es tenida en cuenta y que se promueven formas de participación que facilitan la toma de decisiones sobre aspectos que le importa y afectan a su vida y a la de los demás, empiezan a interesarse por colaborar con el proyecto de la escuela, particularmente por aquéllas acciones dirigidas a mejorarla.

### **El papel del profesional de la orientación educativa en la investigación.**

Como anunciábamos en el primer capítulo de este trabajo, el perfil del autor de esta tesis, en tanto que su labor profesional se desarrolla como orientador de un centro de Educación Infantil y Primaria, motivó varios interrogantes en el planteamiento inicial de los temas de estudio. Algunos de ellos, como los condicionantes que supone para el trabajo de campo el hecho de situarnos como agentes internos dentro de uno de los casos de estudio, ya fueron contemplados al comienzo de este trabajo. En cambio, otros han ido adquiriendo especial relevancia en el transcurso de la propia investigación. Queremos compartir en estos momentos algunas de las reflexiones suscitadas en torno al rol de los profesionales de la orientación educativa en los procesos de cambio y mejora de las escuelas.

Para nuestra investigación el trabajo psicopedagógico desarrollado por los profesionales de la orientación es un instrumento clave en la construcción de buenas escuelas para todo el alumnado, por eso en nuestro trabajo hemos querido contar con los orientadores/as de los centros educativos que conforman nuestros “casos de estudio”. De esta forma, el profesional de la orientación educativa se ha incorporado al equipo de investigación aportando información e ideas relevantes sobre el clima del centro, el trabajo en el aula y las posibilidades de mejora y cambio en cada institución. El papel de este profesional ha sido crucial durante todo el proceso de indagación. La posibilidad de haber contado con la participación de la orientadora en el caso 1, se ha convertido en

una excelente oportunidad para contribuir con algunas reflexiones al conjunto de interrogantes suscitados.

Desde que la comunidad de Cantabria asumiera las competencias en materia de educación en el año 1998, la Consejería de Educación ha legislado sobre diferentes ámbitos del sistema educativo (atención a la diversidad, convivencia escolar, decretos de currículo de las diferentes etapas educativas, etc.), siendo uno de ellos la creación de un modelo de orientación y tutoría basado en la creación de servicios internos de orientación, no solamente en la etapa de la educación secundaria (los Departamentos de orientación), sino también en las etapas de infantil y primaria por medio de la creación de las Unidades de orientación cuya implantación comienza en el año académico 2005-2006<sup>42</sup>. En dicho modelo, las Unidades de orientación se definen como estructuras especializadas en la orientación, la intervención psicopedagógica y el asesoramiento en los centros (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2008) y de manera muy reciente su trabajo se ha definido con mayor detalle en el decreto que aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Colegios de Primaria en esta comunidad<sup>43</sup> donde las Unidades de orientación educativa son contempladas como un órgano de coordinación docente<sup>44</sup>. De esta forma, el orientador de estos niveles educativos es entendido como un recurso interno y estable del centro que, junto con el resto de profesionales de las escuelas, debe

---

<sup>42</sup> En España, estos servicios internos se están desarrollando en otras comunidades autónomas como Castilla-La Mancha, Asturias o las Islas Baleares. Por otro lado, la creación de estas estructuras responde a lo que se vienen considerando las tendencias de la orientación en el marco Europeo, donde a pesar de la diversidad de servicios, funciones y áreas de intervención existentes, se aprecia una progresiva incorporación del trabajo de la orientación al currículum escolar desde una perspectiva ecológica y sistémica (Grañeras y Parras, 2008).

<sup>43</sup> Decreto 25/2010 de 31 de marzo, BOC del 14 de Abril de 2010.

<sup>44</sup> Junto a otros como la comisión de coordinación pedagógica, los Equipos de ciclo, los Equipos docentes, los tutores o la Comisión para la elaboración y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad.

velar por la creación de centros educativos donde todos los alumnos/as aprendan algo socialmente útil, mejorando la atención a la diversidad y el asesoramiento curricular a los centros docentes. Precisamente el importante papel que tienen los orientadores-as en nuestra investigación ha sido posible gracias a la existencia de una estructura de orientación inserta en el propio centro educativo, dado que esto le ha dado estabilidad al proyecto, así como posibilidades de encontrar a los profesionales que podrían estar dispuestos a colaborar en la investigación y que finalmente se han incorporado al equipo de investigación.

La existencia de una estructura interna de orientación facilita en los centros una perspectiva del trabajo psicopedagógico en evolución, en construcción y cercana a los problemas que viven los profesores y los alumnos; una perspectiva que en definitiva se aleja conscientemente del modelo clínico, centrado en el diagnóstico y la intervención con alumnado concreto (donde el profesional de la orientación adquiere el rol de experto), para avanzar hacia un modelo centrado en la comunidad educativa, el asesoramiento colaborativo y la mejora de los centros (Calvo, 2008; Domingo, 2004, Gallego 2011, Parrilla, 1996).

En todas estas fases, como veremos a continuación, el rol del orientador ha sido fundamental como co-investigador y facilitador del cambio. A modo de resumen se recogen las tareas que el profesional de la orientación educativa desarrolló en los proyectos de mejora. Hemos tratado de sintetizar en la tabla siguiente (*tabla 21*) el rol de este profesional asociado a cada una de las fases de los proyectos.

<b>Fases del proyecto</b>	<b>Roles de los profesionales de la orientación</b>
1) Elección de casos y entrada al centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita la selección y acceso a los casos.</li> <li>- Informante clave.</li> <li>- Generador de dilemas éticos.</li> </ul>
2) Detección de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informante clave.</li> <li>- Informante calificado.</li> </ul>
3) Devolución de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador de la triangulación.</li> <li>- Generador de un encuentro entre la perspectiva émic y étic de la</li> </ul>

	investigación.
4) Consulta al alumnado y 5) Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de mejora	- Observador participante. - Amigo crítico. - Co-evaluador del proyecto de mejora. - Sostenedor de los cambios.

*Tabla 21. Roles de los profesionales de la orientación en las fases del proyecto.*

Desde el punto de vista de las tareas propias de la investigación y en los términos en que se ha descrito desde la investigación etnográfica, los profesionales de la orientación han desempeñado el rol de “porteros” (Díaz de Rada, 2003), dado que nos han situado en el campo y nos han ayudado en el proceso de selección de los participantes en el estudio (centros y profesionales). Por otro lado, también han sido nuestros “informantes claves” puesto que nos aportan información relevante sobre los casos de estudio, siendo el nexo de unión entre dos universos simbólicos, el de los maestros y el de los investigadores (Monistrol, 2007).

En definitiva, con este trabajo hemos podido comprobar que la colaboración de agentes educativos con diferentes perfiles profesionales enriquece la investigación educativa, dado que le permite al investigador el acceso a diversas y complejas miradas sobre la realidad escolar. Así, un perfil como el de orientador/a ofrece una visión de centro, dada su presencia en los diferentes ciclos y órganos de coordinación docente, que en ocasiones complementa la visión del tutor más vinculada a la realidad del aula.

De esta forma, podemos afirmar que el rol del orientador/a en los centros admite nuevos retos acordes con la evolución en los modelos de orientación hacia una apuesta por el trabajo psicopedagógico desde un enfoque sistémico. El proyecto de mejora iniciado en cada uno de los centros está suponiendo una diversidad de retos para estos profesionales, retos asociados con la sostenibilidad de los cambios, con la transferencia de las experiencias innovadoras o con la necesidad de

reinventar una profesión como la de la orientación educativa muy vinculada a labores de diagnóstico y de clasificación de la población escolar.

**Barreras y ayudas para la participación. El compromiso por incorporar la VA, de todo el alumnado.**

Como ya describimos en los informes de cada uno de los casos estudiados, la investigación se ha desarrollado en el marco de dos contextos educativos diferentes entre sí. Precisamente una de las diferencias más destacadas entre ambos tiene que ver con las etapas educativas en las que se implementan los proyectos de mejora. Cabe recordar que hemos trabajado con los dos extremos de la enseñanza básica, un aula de Educación Infantil (nivel 5 años) y un grupo de alumnos/as del tercer ciclo de Educación Primaria.

En los planteamientos iniciales de la investigación ya recogíamos nuestra inquietud por indagar de qué manera el aumento de la participación y la incorporación de la VA en los procesos de cambio y los proyectos locales de mejora puede desarrollarse con independencia de la edad de los alumnos. Una inquietud que también se trasladaba hacia características del alumnado (condiciones de (dis)capacidad, origen sociocultural, sexo o etnia) que el sistema escolar ha convertido, en algunas ocasiones, en motivo de segregación, negación de la participación y en el peor de los casos en factor determinante de la exclusión escolar.

El trabajo de investigación nos ha demostrado que la participación del alumnado puede ser valiosa y profunda, también en las etapas educativas iniciales donde, con frecuencia, el adulto ha dado por hecho que el alumnado no tiene la madurez o la independencia de juicio suficiente como para proponer mejoras en los procesos educativos.



Trabajar con alumnos y alumnas de Educación Infantil ha supuesto un verdadero reto dado que, en general, las investigaciones educativas realizadas hasta el momento en el marco de la mejora de la participación escolar suelen trabajar con jóvenes de mayor edad, entendiendo que los más pequeños tienen una opinión menos informada de lo que quieren o de lo que mejorarían en su clase o su centro. Sin embargo, nosotros hemos entendido que, el alumnado de cualquier edad es competente para expresar sus deseos y para imaginar mejoras, si bien puede ser que la metodología de trabajo utilizada hasta el momento no haya sido sensible a otras formas de manifestación diferentes al lenguaje oral y escrito. De ahí la importancia que le hemos dado a la observación participante en el aula, entendiendo que el alumnado nos envía continuamente mensajes sobre su situación en el centro y en el aula, unos de forma más explícita y otros de forma más implícita. De esta manera, hemos intentado hacer frente a uno de los retos clave que se plantea el movimiento de la voz del alumnado, esto es, ofrecer alternativas y combatir, desde una óptica emancipatoria, al discurso dominante basado en el reconocimiento de algunos estudiantes más privilegiados o más “capaces” que otros para expresar sus necesidades e intereses (Silva, 2001). Estos argumentos pueden sumarse a la defensa de la incorporación de la voz del alumnado, especialmente la de aquéllos que tradicionalmente han sido ignorados, alumnado “sin voz pedagógica”.

Pese a todo, a lo largo del desarrollo del proyecto de mejora, tanto el alumnado como la tutora han expresado un conjunto de barreras para la participación que han impedido, no sólo una participación más profunda y más extensa por parte de toda la clase en las dinámicas y actividades de aula, sino también que dentro del propio grupo de alumnos y alumnas, algunos de ellos hayan participado menos o que otros compañeros hayan tomado más decisiones o decisiones más importantes que los demás. De esta forma, las observaciones han

revelado algunas cuestiones de interés sobre las que deberemos seguir indagando como el papel del alumnado con dificultades de aprendizaje en el proyecto, el papel de los profesionales del apoyo o los valores de competitividad que en ocasiones contaminan las dinámicas que acontecen en las aulas.

De la evaluación llevada a cabo sobre los proyectos de mejora se deriva la necesidad sentida y explicitada por parte del alumnado de participar más, no sólo en las decisiones sobre qué hacer en el aula, sino también en la posibilidad de establecer mayores niveles de participación en el centro como organización compleja.

Por otro lado, es importante también la decisión que se ha tomado sobre los espacios y los tiempos que creamos para alentar la participación del alumnado. En este sentido, las tutoras han expresado diversas dificultades a la hora de desarrollar estos proyectos en un marco, de exigencias curriculares y administrativas, poco o nada flexible. La dificultad se deriva, por un lado, de la falta de tiempo, dado que el proyecto ha ido progresivamente creciendo y se ha hecho más complejo con las aportaciones del alumnado y por otro lado, esta dificultad también se deriva de la gran presión que siente el profesorado de estos niveles educativos por alcanzar un determinado desarrollo en los objetivos que marca el currículum y en el aprendizaje de los contenidos. Así pues, el progresivo “academicismo” que se está instalando en los últimos años en la educación infantil y primaria debe ser analizado desde un punto de vista crítico, dado que con ello los niveles de participación del alumnado se ven limitados y el trabajo en el aula se hace cada vez más individualista.

Finalmente, este proyecto de investigación nos ha permitido constatar la necesidad de establecer estrategias encaminadas a escuchar las diferentes voces que se encuentran presentes en el aula. Nadie pone en duda que en una clase compuesta por subjetividades diversas es habitual que algunas narrativas se hagan presentes mientras que otras queden totalmente silenciadas. Así, consideramos que para que los

proyectos de mejora en los que se quiera conceder protagonismo al colectivo discente tengan éxito es necesario promover diferentes espacios, que en ocasiones pueden entenderse como complementarios, en los que todas las personas que se encuentran presentes puedan expresarse. Estos espacios se convierten en indispensables si no queremos que las decisiones adoptadas resulten parciales y reflejen únicamente los deseos y valoraciones de una pequeña parte del aula. De ahí que sea necesario que los docentes conozcan en profundidad el juego de relaciones de poder que, necesariamente, se hallan presentes en el aula para adoptar medidas que traten de establecer un equilibrio entre las narraciones vertidas por las diferentes subjetividades en los procesos de toma de decisiones respecto a la mejora.

#### Las oportunidades de aprendizaje para la institución

De poco serviría conformarnos con los aprendizajes, que a pesar de ser extremadamente valiosos, realizan los participantes en los proyectos de mejora, si éstos ocurren de manera aislada, quedando depositados únicamente en las personas y no en las instituciones. El interés y la finalidad de la puesta en marcha de este tipo de proyectos reside precisamente en promover cambios y mejoras que afectan al conjunto de la comunidad educativa y que se depositan a su vez en la escuela como institución. Por ese motivo los intentos por mejorar la escuela fueron emprendidos, en ambos casos, a partir del reconocimiento del centro como unidad y motor de cambio.

Hemos comprobado cómo la idiosincrasia de cada contexto nos ha permitido conocer y detectar en colaboración con los profesionales de los centros unas necesidades a las que los procesos de cambio pueden y deben dar respuesta. Probablemente, al igual que las necesidades y

puntos de partida son diferentes e irrepetibles en cada contexto, lo son los aprendizajes que cada centro educativo haya podido extraer de su participación y elaboración de los proyectos de mejora que tratan de incorporar la VA. En un intento por extraer aquéllos que consideramos comunes a los dos centros implicados en la investigación, hemos encontrado los siguientes:

En primer lugar la puesta en marcha de estos proyectos de mejora invita a la escuela a focalizar su atención en los procesos de aprendizaje del alumnado, a revisar las prácticas docentes que en ella acontecen y a cuestionarse los modos de relación que existen entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre adultos y jóvenes, docentes y alumnado. De esta reflexión, se deriva el reconocimiento y la denuncia, que a la luz de los proyectos de mejora desarrollados, promueve una actitud crítica en relación con la ausencia del alumnado como sujeto agente, al no ser reconocido como sujeto capaz de participar en los procesos de cambio. De algún modo, sitúan a la escuela en una posición privilegiada para ensayar modelos de funcionamiento democráticos, en los que el aprendizaje puede provenir de cualquier miembro de la comunidad escolar, en definitiva disfrutando de lo que en su momento hemos denominado “aprendizaje intergeneracional”, basado en el reencuentro infatigable entre todos los miembros de la escuela. Las prácticas pedagógicas caminan hacia la colegialidad radical (Fielding, 2011), caracterizadas por su naturaleza dialógica, enfatizando la necesidad de reconocer en los otros aportaciones valiosas.

En segundo lugar, nos atrevemos a afirmar que en todos los casos, se movilizan procesos de auto-reflexión en el centro. Es muy probable que estos procesos se inicien de la mano de un grupo reducido de profesionales comprometidos con el proyecto de mejora, así lo hemos podido constatar en nuestros estudios de caso. Sin embargo, este grupo reducido de docentes cuenta con un enorme potencial de cara a

la divulgación y expansión horizontal de los cambios que se promueven. Las oportunidades de “contagio” que registramos en diferentes estructuras de coordinación docente como vehículo y espacio de transmisión de inquietudes y retos ilustran tal afirmación a la perfección.

Finalmente, la escuela descubre que lo que en ella acontece importa. El desarrollo localmente situado de los proyectos de mejora con una clara orientación inclusiva conceden al centro un especial protagonismo en la gestión de lo global. Cambios poco ambiciosos, de dimensiones modestas pero reales, plantean importantes avances en la construcción de escuelas cada vez más inclusivas. Supone para la institución escolar una oportunidad de ensayar modos de relación más democrática y prácticas que caminan hacia la inclusión.

## **5.2. Conclusiones relacionadas con aspectos metodológicos de la investigación. Alcances y limitaciones.**

La finalidad de este apartado con el que cerramos la investigación es determinar y reflexionar sobre el posible alcance y las limitaciones del trabajo que hemos realizado. Trataremos de abordar, en líneas generales, cómo la elección del método de investigación descrito en otro apartado de esta tesis nos ha facilitado la construcción de un conocimiento organizado sobre el tema estudiado . Igualmente intentaremos ofrecer un conjunto de reflexiones que surgen del análisis de la credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos de nuestro estudio.

Los investigadores sociales que apostamos por un marco de trabajo dentro del paradigma cualitativo de investigación lo hacemos conscientes de que el contexto en el que nos movemos no está exento de incertidumbres. Por ello, rescatar algunos de los criterios que aseguran

y respaldan la credibilidad de los trabajos de campo (Guba y Lincoln, 1982) puede resultar enriquecedor en este momento. Así, y para avalar la confianza en nuestros “hallazgos”, hemos adoptado las siguientes pautas y cautelas metodológicas en el desarrollo de nuestra investigación:

- El estudio se sustenta en un *trabajo prolongado en el campo*. En cada uno de los casos, nuestra presencia como investigadores se prolongó, a través de diferentes momentos, durante un curso completo. El contacto y permanencia continuada en los centros, además de las relaciones profesionales que se entablaron con los participantes, y el contexto en general, nos facilitó que los/as participantes se sintieran partícipes no solo de los proyectos de mejora emprendidos, sino de la investigación en sentido amplio.
- La *observación persistente*. Durante nuestra presencia en el escenario en el que se desarrolla la investigación se realizaron observaciones participantes que permitieron detectar y comprender los rasgos esenciales de cada contexto y las prácticas que acontecen en los mismos. Principalmente, tuvimos acceso a las dinámicas de trabajo de las tutoras, focalizando nuestra atención en los procesos de participación que surgen en el aula. Como se ha descrito en el capítulo en el que se comparten las bases metodológicas de la investigación, la rigurosidad en la recogida de datos y la elaboración de notas y diarios de campo facilitó la sistematización de los procesos de investigación.
- *Comprobaciones con los participantes*. Tanto las transcripciones de las entrevistas realizadas con los informantes, como los resúmenes de los informes de cada caso se pusieron a disposición de los informantes/participantes en aras de ofrecer la posibilidad

de gestionar y autorizar el uso de los datos obtenidos y de comprobar los datos e interpretaciones del investigador.

- *Triangulación.* Hemos utilizado diferentes fuentes y métodos de recogida de datos: entrevistas, análisis de documentos institucionales de centro, observaciones y materiales generados por los equipos de trabajo y los participantes en la investigación. Del mismo modo la recopilación de los datos provino de diferentes personas relacionadas con los proyectos de mejora. En ambos casos, las observaciones llevadas a cabo se realizaron por dos investigadores distintos, no de forma simultánea en cada actividad, sino alternando la presencia de unos y de otros.

En cuanto al diseño de la investigación cabe destacar que la tarea de indagar las dinámicas de participación en un aula y centro educativo, así como imaginar de forma conjunta (con el alumnado y profesorado) nuevas formas de aumentar la voz del alumnado para la mejora de los procesos educativos, es una tarea que necesita un diseño de investigación emergente. Así, las fases de la investigación que se han desarrollado en los dos casos, tienen una parte común pero, a su vez, adoptan formas y matices diferenciadores en cada centro debido al interés de la investigación por dar respuesta a las necesidades y preocupaciones que surgen en cada contexto.

La metodología de investigación utilizada se sitúa en el marco de los procesos de investigación cualitativa - colaborativa, con predominio de técnicas propias de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2003; Jociles y Franzé, 2008) dado que uno de los objetivos fundamentales de la investigación era conocer y comprender las dinámicas de participación que se estaban dando en el aula y/o centro educativo para, en un segundo momento, imaginar cómo se podría aumentar y mejorar la participación del alumnado. Pretendíamos alumbrar y

acompañar los procesos de mejora de la escuela haciendo de la misma un lugar donde cada alumno y alumna pueda expresar su opinión, manifestar sus puntos de vista y sentirse vinculado a un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje.

Como viene siendo habitual desde la metodología etnográfica, las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido: la observación participante, las notas de campo, el diario de campo, entrevistas, fotografías y grabaciones en audio. Como es sabido, estas técnicas generan datos de corte cualitativo que en nuestro caso han sido sistematizados y analizados basándonos en la codificación temática.

Para cada uno de los casos se estableció un equipo de trabajo mixto. De esta forma, lo que tradicionalmente hemos considerado en la investigación educativa “objetos” de investigación, es decir, los profesionales y los centros, pasan a convertirse en miembros del equipo de indagación, en co-investigadores de la práctica educativa, entendiendo con ello que el diálogo entre el punto de vista externo (etic) y el interno (emic) ha sido fundamental en todas y cada una de las fases de la investigación. Además el apoyo externo del resto de miembros del grupo de investigación de la Universidad de Cantabria, facilitó que en determinados momentos hayamos podido someter a análisis y reflexión el proceso de investigación que pusimos en marcha. De este modo las consultas y comprobaciones que se hicieron en el seno del grupo de investigación nos dieron la oportunidad de contrastar y reorientar en ocasiones el desarrollo del trabajo.

Finalmente, han sido algunas limitaciones temporales y circunstanciales las que nos animan a cuidar determinados aspectos para futuros trabajo de investigación que pretendan continuar en este ámbito de trabajo.

En cuanto a las limitaciones temporales cabe señalar que, aunque resulte obvio, en algún momento el investigador ha de abandonar el escenario y comenzar la fase de reflexión y redacción de informes, alejándose del trabajo de campo, produciéndose una



desconexión con nuevos acontecimientos que resultarían interesantes para ampliar la mirada sobre los procesos de cambio acontecidos. Este hecho, nos invita a abrir nuevos interrogantes a los que difícilmente podremos dar respuesta. Dichos interrogantes tienen que ver con la sostenibilidad de los cambios que tuvieron lugar, el desarrollo de futuros proyectos inspirados en el trabajo relatado, etc...

Otras cuestiones que hemos denominado “circunstanciales” tienen que ver con algunos imprevistos que surgen en el desarrollo del trabajo de investigación y dificultan que como investigadores podamos hacer realidad algunos compromisos éticos de nuestra investigación. En concreto, la movilidad de las plantillas docentes que se traduce, en nuestro caso, con el traslado de una de las participantes a otro centro, o el cambio de etapa de los alumnos de sexto, imposibilitó el establecimiento de espacios de diálogo y reflexión para devolver los resultados globales del trabajo de investigación del que son partícipes.

Finalmente, y como cierre del trabajo de investigación, nos atrevemos afirmar que el campo explorado y las conclusiones que se derivan de esta tesis doctoral, reconociendo sus alcances y limitaciones, han generado en el autor un interés aún mayor por continuar indagando sobre los intentos de mejora de la escuela que emergen de la voz del alumnado con una finalidad inclusiva.

---

## Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13, 2. Pp. 70-75.

- (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

ADLER, P. y ADLER, P.A. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Bervery Hills. CA: Sage.

- (1998). Observational Techniques. En DENZIN, N. y LINCOLN, S. (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres. Sage. Pp. 79-110.

AGAR, M.H. (1980). *The Professional Stranger*. Nueva York. Academic Press.

ALCOFF, L. (1991/92). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20. Pp. 5-32.

APPLE, M.; Y BEANE, J. (1999). *Democratic Schools: Lessons from the Chalkface*. Buckingham: Open University.

ARNÁIZ, P. (2004). La Educación Inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. Vol. 7 (2). Pp. 25-40

ARNOT, M. (2006). Gender voices in the classroom. En SKELTON, B, FRANCES, B. & SMULYAN, L. (Eds.). *Sage handbook on gender and education*. (Pp. 407-422). London: Sage.

ARNOT, M. y REAY, D. (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: the implications for pupil consultation as transformative practice. En R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.). *Knowledge, power and social change*. London. Routledge.

AROCENA, J. (2001). Globalización, integración y desarrollo local. En A. Vázquez y O. Madorey (Eds) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Rosario, Homo Sapiens.

ÁVILA, H.L. (2006): *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Eumed.net (<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>) (Consultado el 28 de junio de 2011).

BARTON, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Ed.) *Discapacidad y sociedad*. Pp. 19-34. Madrid. Morata.

- (1999). Teachers, change and professionalism: what's in a name? En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*. Pp 128-146. Sheffield: Dpt. of Educational Studies.

BECK, U. (1992). *Risk society*. Londres. Sage (Trad. Cast.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Ed. Paidós, 1998).

BÉLANGER, N. y CONNELLY, C. (2007). Methodological considerations in child - centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*. Vol.2 (1). Pp. 21-38.

BENJAMIN, S., MELANIE, N., HALL, K. y COLLINS & KIERON SHEEHY, J. (2003). Moments of Inclusion and Exclusion: pupils

negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*. Vol 24 (5). Pp. 547-557.

BOISER, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista de la CEPAL*, n° 86, 47-62.

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Ed. Síntesis. Madrid.

- (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.

- (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En MORENO, J. M. (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 93-120.

- (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

- BOLIVAR, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. Ed. La Muralla.

BOOTH, T. (1998). The poverty of Special Education: theories to rescue?. En C. Clark y Millward, A. (Eds.). *Theorising Special Education*. London. Routledge. Pp. 79-89.

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAM, M., y SHAW, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE. (Trad. Cast. de D. Duran, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO, 2002).

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres. Routledge.

BOOTH, T. y POTTS, P. (1985) (Eds.). *Integrating Special Education*. Oxford. B. Blackwell.

BRAGG, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school". En THIESSEN, D & COOK-SHATER, A.(2007): *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer. Netherlands. Pp. 659-680

- (2007b). Student Voice and Governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol.28 (3). Pp. 343-358.

BURKE, C. (2007). The view of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol.28 (3). Pp. 359-372.

CALVO, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. Kikiriki. *Revista de Cooperación Educativa*, 89: 11-17.

CALVO, A. y SUSINOS, T. (2006). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. Changing Knowledge And Education: Communities, Information Societies And Mobilities. XXII Cese Conference. Granada.

CASTEL, R. (1992). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21. Pp. 27-36.

- (2004). Encuadre de la exclusión. En Saül Karsz. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa Editorial. Colección Biblioteca de Educación. Pedagogía social y Trabajo social, núm. 5. Barcelona, España.

CEFAI, C. y COOPER, P. (2009). The narratives of secondary school students with SEBD. EN C. CEFAI y P. COOPER (Eds.). *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Pp. 37-56. Londres. Jessica Kingsley.

COLÁS, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ed. Alfar.

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2008). *Modelo de Orientación para Cantabria*.

Propuesta.([http://www.educantabria.es/orientacion\\_educativa/orientacion\\_educativa/modelo-de-orientacion/modelo-de-orientacion](http://www.educantabria.es/orientacion_educativa/orientacion_educativa/modelo-de-orientacion/modelo-de-orientacion)) (Consultado el 8 de agosto de 2011)

CONTRERAS,J. y PEREZ DE LARA,N.(2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del niño (1989). Aprobada en su Asamblea General mediante resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

(<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>) (Consultado el 5 de Julio de 2011)

COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, Vol. 31 (4). Pp 3-14.

- (2007). Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralistic feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol.28 (3) Pp. 389-403.

CORTINA, A. (2005): Profesionalidad. En P. CEREZO GALÁN, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

CRUDDAS, L. (2001). Rehearsing for reality: young women's voices and agendas for change. *Forum*, 42 (2). Pp. 62-66

DAVIES, J.D. (2005). Voices from the margins: the perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties about their educational experiences. En P. Clough, P. Gardner, J.T. Pardeck & F. Yuens (Eds.) *Handbook of emotional behavioural difficulties*. Pp. 299-316. Londres. Sage.

Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC del miércoles, 14 de Abril de 2010).

DENZIN, N.K. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice Hall.

- (1989). *Interpretive Interactionism*. Londres. Sage.

DÍAZ DE RADA, A. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LVIII (1): 237-262.

DÍAZ DE RADA, A. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Guía didáctica. Madrid. UNED.

DOMINGO, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. MORENO, J.M. (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 363-391.

DUSSEL, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid. Trotta.

DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso y F.J. De Jordán de Urríes Vega (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

EDWARDS, J. y HATTAM, R. (2000). Using students as researchers in educational research: beyond silenced voices. Documento inédito. Debate para el *Students completing Schooling Project*.

ERICKSON, S. Y SHULTZ, J. (1992): *Students' experience of curriculum. Handbook of Research on curriculum*. Ed. P.W. Jackson. Macmillan. Nueva York.

ESCUADERO, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. En *Revista de Educación*, 339. Pp.: 19-41.

- (2009): El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4: 1-4

FIELDING, M. (1999). Radical Collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*. Vol. 26 (2). Pp. 1-34.

- (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2. Pp. 123-141.

- (2001b). Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st Century schooling? *Forum*, Vol.43 (2). Pp. 100- 109.

- (2004). 'New Wave' Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, vol.2, No 3. Pp. 197-217.



Dar voz al alumnado en al construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora.

---

-(2004b). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*. Vol 30, 2. Pp. 295-311.

- (2007). On the necessity of Radical State Education: Democracy and the common School. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41 (4). Pp. 539-557.

- (2008). Personalisation, education and the market. *Soundings*. Vol. 38. Pp. 56-69.

- (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), 31-62.

FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as Researchers. Making a difference*. Cambridge. Pearson Publishing.

FLICK,U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FREEMAN, M.D.A. (1996). Children´s Education: a test case for best interests and autonomy. En R.DAVIE y D. GALLOWAY (eds.) *Listening to children in Education*. Londres. David Fulton.

FULLAN, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London: Cassele.

FULLAN, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press and Toronto: OISE Press.

- (2005). *Leaderships and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco, Jossey-Bass.

- FURMAN, G. C. (2004): The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42: 2. Pp. 215-235.
- GALLEGO, C. (2001). *Los grupos de apoyo entre profesores. Procesos de formación y desarrollo*. Universidad de Sevilla, tesis doctoral.
- (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Temáticos Escuela*, 13. Pp. 10-12.
- (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70. Pp. 93-110.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Nueva York. Basic Books.
- GLASSER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York. Aldine.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.
- GRAÑERAS, M. y PARRAS, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, MEPSyD-CIDE.
- GUASCH, O. (1991). *La sociedad rosa*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- (2002). *Observación participante*. Cuadernos metodológicos, 20. Barcelona, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*. Pp. 232-252

- (1998). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En DENZIN, N. y LINCOLN, S. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*. Londres. Sage. Pp. 195-220.

HABERMAS, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol.1. Reason and the Rationalization of Society*. Boston. MA:Beacon Press.

- (1996). *The Habermas Reader*. Cambridge. Polity Press.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Ed. Paidós.

HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2006): Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *En Revista de Educación, 339. Págs.: 43-58.*

HARGREAVES, D. (1967). *The Challenge for the Comprehensive School*. London. Routledge & Kegan Paul.

HART, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

HAYA, I., CALVO, A., SUSINOS, S. (2010). El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de la participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. En SANCHIZ, M.L. y otros (2010) (Ed): *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del s. XXI*. Valencia: Márgenes.

HALLOWAY, S. L. y VALENTINE, G. (2003). *Ciberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge Falmer.

IMBERNON, F. (2007) (Coord.): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Ed. Grao. Barcelona.

- JOCILES, M.I. y FRANZÉ, A. (Eds.) (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- JORGENSEN, D.L. (1989): *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Londres. Sage.
- KUCKARTZ, U. (2007). *Realizing Mixed-Methods Approaches with MAXQDA*. Documento inédito. (Fuente electrónica, consultado el 22 de julio de 2011) <http://maxqda.com/download/MixMethMAXQDA-Nov01-2010.pdf>
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester. Manchester University Press.
- LINCOLN, Y. (1993). I and thou: method, voice, and roles in research with the silenced. En McLAUGHLIN, D. & TIERNEY, W.G. (Eds.). *Naming silenced lives: personal narratives and processes of educational change*. Pp. 29-47. New York. Routledge.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6. Pp. 125-146.
- MANNION, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol.28 (3). Pp. 405-420.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla. Servicios de publicaciones Universidad de Sevilla.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (Coord.) (2002): *Desarrollo de las instituciones educativas*. Guía didáctica. Madrid. UNED

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora.

---

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?. En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Pp. 162-179. Madrid. Morata.

MILES, M.B. (1986). *Research findings on the Stages of School Improvement*. New York: Center for Policy Research, Mimeo.

MILES, MB. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Londres. Sage.

MONISTROL, O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29:1-4  
([http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/pdf\\_formatod\\_29225200792820.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/pdf_formatod_29225200792820.pdf))(Consultado el 4 de septiembre de 2011)

MORENO OLMEDILLA, J.M. (COORD) (2004). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Guía didáctica. Madrid. UNED.

MURILLO, F. J. (2001): “Dos prácticas convergentes”. Monográfico sobre Mejora de la eficacia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300. Pp. 48-53.

NIETO, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard educational review*, 64 (4). Pp.392-426.

NIETO, J.M. y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Págs. 1-26.

NIXON, J., MARTIN, J., MCKEOWN, P. and RANSON, S. (1997) *Towards a learning profession: changing codes of occupational*

practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 5–28.

PARRILLA, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.

- (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327. Pp. 11-30

- (2003). La respuesta educativa a la diversidad. En R. Cano González (Ed.) *Bases Pedagógicas de la educación especial*. Pp. 95-130. Madrid. Biblioteca Nueva.

- (2005). La educación inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. *Temáticos Escuela*, 13. Pp. 7-9

- (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol.3 (1). Pp. 165-174.

PARRILLA, et. al (2010). El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. Pp. 273-281. En MANZANARES, A. (2010): *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.

PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer. ([http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/666.pdf](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf)).

- (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)*. Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora.

---

- (2008). *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

- (2008b). 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*. Vol. 6, No. 2. Pp. 157-171.

PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ªEd.) . Londres. Sage.

RANSON, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management and Administration*, 28 (3), pp 263-279.

REAY, D. (2006). I'm not seen as one of the clever children: Consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review*. Vol. 58 (2). Pp. 171-181.

ROBINSON, C. y TAYLOR, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*. Vol.10(1). Pp. 5-17.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1. Pp. 1-15.

ROJAS, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345. Pp. 377-398.

RUBIN, B.C. y SILVA, E. (2003) (Eds.). *Critical voices in School Reform: Students living through change*. Londres. Routledge Falmer.

RUDDUCK, J. (2006). Student voice, student engagement and school reform. En THIESSEN, D. & COOK-SATHER (Eds.) *International handbook of student experience in elementary and secondary schools*. Dordrecht. Kluwer academic Publishers.

RUDDUCK, J. y FIELDING, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*. Vol 58, Nº2. Pp. 219-231.

RUDDUCK, J. y FLUTTER, J.(2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Ed. Morata. Madrid.

SAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.

SCHAEFFER, B., KOLLINZAS, G., MUSIL, A. Y MCDOWELL, P. (1977). *Spontaneous verbal language for autistic children through signed speech*. Sign Language Studies, Núm 17, pp. 287-328.

SCHAEFFER, B., MUSIL, A. Y KOLLINZAS, G. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*. Champaign, Illinois: Edit. Research Press.

SHULTZ, J. y COOK-SATHER, A. (2001): *In our own words: Students' Perspectives on School*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

SILVA, E. (2001). Squeaky wheels and flat tires: a case of study of students as reform participants. *Forum*, 43 (2), 95-99.

SKRTIC, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B.M. Franklin (Ed.) *Interpretación de la discapacidad*. Pp. 35-72. Barcelona. Pomares-Corredor.

SLEE, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?. *Educational Review*, 53 (2), 113-123



SMYTH, J. (2006). When students have power: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 9 (4). Pp. 285-298

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Ed. Morata.

STOLL, L. Y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Ed. Octaedro. Barcelona.

SOO HOO, S.(1993). Students as Partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum*, 57. Pp. 386-394.

SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327. Pp. 49-68

- (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13. Pp. 4-6.

- (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. et al (2010). La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. Págs. 282-291. En MANZANARES, A. (2010): *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.

SUSINOS, T. Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1). Pp. 15-30.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- TEZANOS, J.F. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Ed. Sistema.
- THOMPSON, P. Y GUNTER, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers'. A situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), Pp.839-856
- TOMLINSON, S. (1982). *Sociology of special education*. London. Routledge & Kagan.
- (1992). ¿Por qué Johnny no puede leer? Teoría crítica y educación especial. En C. García Pastor (Ed.) *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Pp. 31-46. Salamanca. Amarú.
- TORRES, X. (1994). ¿De qué hablamos en las aulas? En ANGULO, F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- VAN VELZEN, W. et al. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven, Belgium: ACCO.
- VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, F.J. Y DÍAZ DE RADA, A. (Eds.) (2007): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid. Ed. Trotta.

WITTROCK, M. (1989). *La Investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Ed. Paidós.

WOLFF, S. (2004). Ways into the field and their variants. En FLICK, U., KARDORFF, E. y STEINKE, I. (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. Londres. Sage. Pp. 195-202.

WOODS, P. (1980). *Pupil Strategies*. London. Croom Helm.

WYNESS, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local Diversity. *Educational Review*. Vol. 58 (2). Pp. 209-218.





