

Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria¹

Ángela Saiz-Linares², Noelia Ceballos-López³, Teresa Susinos-Rada⁴

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Abril 2018 / Aceptado: Abril 2018

Resumen. Configurar espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces del alumnado para comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa representa un elemento de valor para propiciar procesos reflexivos en las/os docentes dirigidos a la transformación y a la mejora escolar. En este trabajo presentamos algunas de estas reflexiones, que proceden de una serie de entrevistas semi-estructuradas realizadas a 31 profesionales educativos (orientadoras/es, directoras/es, maestras/os especialistas...) que han participado en la puesta en marcha de experiencias de voz del alumnado en 9 escuelas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Cantabria (España). Utilizamos una codificación temática para sistematizar los significados que estas/os profesionales entrevistadas/os atribuyen a dichas experiencias. Los resultados más relevantes analizan cómo el proyecto colaborativo ha ayudado a construir una cultura escolar más democrática; cómo escuchar la voz del alumnado ha suscitado cambios en su labor docente hacia un/a profesional más dialógica/o e inclusiva/o; y de qué manera han transformado la imagen sobre su alumnado hasta verlos como compañeras/os críticas/os en los procesos de cambio.

Palabras clave: profesional reflexivo, voz del alumnado, mejora educativa, investigación cualitativa.

[en] Student voice and teacher improvement. A research in schools in Cantabria

Abstract. Setting up dialogical spaces in classrooms where students' voices are heard in order to understand the vision of this group about the educational reality can be a very powerful element in propitiating reflective processes in teachers aimed at transformation and school improvement. In this paper we present some of these reflections, which come from 31 semi-structured interviews conducted to different educational professionals who have participated in the implementation of voice experiences of students in 9 schools (infant, primary and secondary education) in Cantabria (Spain). We use a thematic coding to systematize the meanings that these professionals interviewed attribute to these experiences. Some of the most relevant results analyze how the collaborative project has helped to build a more democratic school culture; how listening to the voice of students has led to changes in their teaching work towards a more dialogic and inclusive professional; and how they have transformed the image of their students to see them as critical partners in the processes of change.

Keywords: reflective practitioner, student voice, educational improvement, qualitative research.

¹ Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, titulado "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (Directora: Teresa Susinos. EDU2011-29928- C03-03).

² Universidad de Cantabria (España).
Email: saizla@unican.es

³ Universidad de Cantabria (España).
Email: ceballosn@unican.es

⁴ Universidad de Cantabria (España).
Email: susinost@unican.es

Sumario. 1. Introducción y marco teórico. 2. Marco metodológico. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Saiz-Linares, Á.; Ceballos-López, N.; Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 713-728.

1. Introducción y marco teórico

El artículo que presentamos introduce los resultados de una investigación desarrollada dentro de un proyecto de investigación recientemente finalizado y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, cuyo objetivo principal es la mejora y transformación de las escuelas a través de la apertura de espacios de participación del alumnado, especialmente de aquellos colectivos que tradicionalmente han tenido mayores dificultades para ser escuchados y alcanzar el éxito escolar.

Con el telón de fondo de este gran objetivo, el trabajo presentado conjuga el movimiento de voz del alumnado y el movimiento del profesorado reflexivo, ambos con núcleos de actuación diferentes pero con una finalidad común: quebrantar el statu quo escolar cuestionando el papel subsidiario que el alumnado, en el primer caso, y las docentes⁵, en el segundo, han tenido a la hora de participar en decisiones de relevancia educativa y promover transformaciones en las escuelas.

El movimiento reflexivo aboga por la necesidad de promover la formación y el desarrollo de “docentes reflexivas/os”, esto es, profesionales que reflexionan desde la acción y se convierten en investigadoras de su propia práctica. Esta perspectiva trata de superar determinados modelos docentes que han concebido a las enseñantes como técnicas que resuelven mecánicamente problemas de la práctica mediante la aplicación de conocimientos técnicos especializados (Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2014; Schön, 1998). En consecuencia, estas perspectivas implican una desvalorización del profesorado como agente deliberativo y reflexivo, amén de una rutinización desorbitada de los procesos de enseñanza. Otros autores (Kelchtermans, 2009; Zeichner, 2010) aperciben, además, del peligro de despojar a las cuestiones educativas de resonancias político-sociales y de alejarse de un compromiso ineludible con un modelo socio-educativo más justo y democrático.

En contraposición al modelo técnico, la corriente reflexiva entiende que las docentes ocupan una posición privilegiada en el proceso socializador que representa la escuela: ellas son las principales mediadoras de la cultura escolar y, como protagonistas de estos procesos, poseen unos saberes específicos, o “conocimiento práctico”, que movilizan en el ámbito de su práctica cotidiana (Clandinin y Connelly, 2000; Hostetler, 2016; Russell, 2018). Bajo este prisma, se reconoce el valor de la reflexión como mecanismo para explicitar esos conocimientos, que muchas veces operan a un nivel tácito, cuestionar algunas creencias y generar nuevas y más profundas formas de comprensión. El perfil de enseñante que subyace a estas nociones se define, consecuentemente, por su apertura y su actitud de constante aprendizaje (González y Barba, 2014; Imbernón, 2007), implicando procesos compartidos de re-

⁵ Cada vez que hagamos referencia a las/los maestras, para facilitar la lectura utilizaremos un término genérico, en este caso el femenino, dado que, aunque no es significativa la diferencia, en nuestra investigación participan más mujeres que hombres.

flexión (Gelfuso y Dennis, 2014; Mosley, Taylor y Khan, 2017; Nye y Clark, 2016). La enseñanza concuerda, de esta suerte, con una actividad profundamente artística y situacional (Rodríguez, 2005).

En definitiva, el movimiento reflexivo propugna la agencia de las docentes a la hora de tomar decisiones, investigar sobre su práctica, emitir juicios y producir un conocimiento pedagógico legítimo, donde la actividad reflexiva debiera ser consustancial a su labor cotidiana (Schön, 1998; Zeichner 2005).

Sin embargo, a diferencia del pensamiento espontáneo, la reflexión se caracteriza por ser un proceso más consciente y metódico que debe ejercitarse (Perrenoud, 2007; Ryan y Ryan, 2012), precisando espacios y tiempos destinados específicamente a tal fin, especialmente en los entornos educativos actuales presididos por la hiperactividad y la inminencia (Han, 2013).

El movimiento de voz del alumnado, por otra parte, trata de rescatar las voces de las/os estudiantes en aras de comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa, preconizando su agencia en la toma de decisiones sobre elementos vehiculares de la vida escolar, como el currículum o la organización de la escuela (Arnot y Reay, 2007; Bragg y Manchester, 2012; Fielding, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Bourke & Loveridge, 2016; Robertson, 2017). Como señala Cook-Sather (2014), es una oportunidad para compartir experiencias, opiniones, conocimientos y propuestas acerca de la realidad educativa con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje y construir una cultura escolar más inclusiva y democrática. De esta suerte, los conocimientos y experiencias de las/os jóvenes se alzan como elementos de ineludible valor para reflexionar sobre ciertas inercias, normas y prácticas habituales en las escuelas y para promover, consiguientemente, mejoras educativas orquestadas desde las preocupaciones e inquietudes del propio alumnado (Susinos, Haya y Ceballos, 2015; Fielding, 2015; Flint, 2015; Quinn & Owen, 2016). Este énfasis en la colaboración exhorta a construir otro retrato del estudiantado diferente del tradicional con respecto a lo que éste puede ser y hacer (Kincheloe, 2007; Clark, 2010; Healey, Flint y Harrington, 2016; Robertson, 2017). En palabras de Rudduck y Flutter (2007), este cambio en la mirada supone:

“ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer” (p. 15).

Un primer paso para ello implica la construcción de espacios seguros donde su voz sea considerada autorizada en los procesos educativos de transformación (Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez, 2011; Fielding, 2015; Coiduras, Balsells, Alsinet, Urrea, Guadix y Belmonte, 2016; Robertson, 2017). Esto hace necesario repensar los espacios, físicos y metafóricos de participación escolar, así como cuestiones de poder acerca de quién tiene derecho a tomar decisiones, cómo usar ese poder y quiénes están relegadas/os a permanecer en silencio (Bernstein, 2000; Groundwater-Smith, 2011). En consecuencia, esta concepción del alumnado redefine el papel del profesorado en las escuelas y su relación con las/os estudiantes hacia propuestas mucho más democráticas como facilitadores de aprendizajes y experiencias de valor educativo (Bolívar, 2005; Fielding y Moss, 2011; Robertson, 2017).

Bajo el marco del movimiento reflexivo, los procesos de voz del alumnado significan una oportunidad de deliberación para las docentes sobre su propia práctica

y creencias pedagógicas (Flutter, 2007; Grion y Cook-Sather, 2013; Ceballos y Susinos, 2014; Baroutsis, McGregor & Mills, 2016). En el trabajo que presentamos, desarrollamos una propuesta de reflexión docente que toma en cuenta el movimiento de voz del alumnado como motor de cambio en la escuela. Entendemos que configurar espacios dialógicos en las aulas y en los centros donde se escuchen las voces del alumnado puede constituirse como un elemento muy potente a la hora de propiciar procesos reflexivos en las maestras y otras profesionales de la educación dirigidos a la transformación y mejora educativas, así como a su desarrollo profesional. Aquí presentamos estas reflexiones, procedentes de las 31 entrevistas realizadas a docentes tras su participación en experiencias de voz del alumnado en escuelas del territorio español.

2. Marco metodológico

Metodológicamente, encuadramos este trabajo dentro de un paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2014) de orientación etnográfica (Hymes, 2006). Este posicionamiento metodológico responde a una inclinación expresa por penetrar profundamente en los significados construidos por nuestras participantes y por comprender las reflexiones desarrolladas tras las diferentes experiencias de participación vivenciadas en cada centro escolar (Rapley, 2014; Ruiz-Olabuénaga, 2012). Interesa, en resumidas cuentas, conocer las formas en que las participantes interpretan las experiencias de voz, atendiendo a los matices y a los contextos particulares de acción y tratando de responder a dos interrogantes que van a nuclear cualquier investigación de enfoque cualitativo: ¿Cómo? y ¿Por qué? (Mason, 2006).

Nuestra muestra se compone de 31 profesionales de la educación (directores/as; maestras de educación infantil y primaria, orientadoras educativas, maestras de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, tutoras de secundaria y profesionales técnicos de PCPI) en 9 escuelas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Cantabria (España) tras finalizar su participación en diferentes experiencias de voz del alumnado para la mejora y transformación de la escuela, en colaboración con una serie de profesionales de la Universidad de Cantabria. Unas experiencias que se enmarcan en todas las etapas educativas: educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria; Programa de diversificación escolar y PCPI. A continuación, sintetizamos las fases de que constaron dichas experiencias:

- Apertura, sintonización. Se configura el equipo de trabajo (conformado por personal investigador y de la propia escuela) y se analizan conjuntamente las necesidades, intereses y objetivos en relación a la participación del alumnado.
- Proceso de consulta y deliberación democrática. Se plantea al alumnado la pregunta de consulta “¿Qué nos gustaría mejorar en nuestra escuela/aula?” que dará lugar a un diálogo y toma de decisiones deliberativo. A modo de ejemplo, algunos tópicos de mejora que surgieron son: cambios físicos y relativos al juego en el patio, las metodologías docentes, la accesibilidad del centro educativo, la convivencia, etc.
- Proyecto de mejora. Tras el proceso de deliberación cada grupo de alumnas/os emprende su propio proyecto de indagación y elaboración de propuestas de mejora.

- Evaluación del proceso en la que participan profesorado y alumnado, que será el punto de partida para un nuevo ciclo de participación.

Para el análisis de datos hemos analizado entrevistas semi-estructuradas realizadas a cada participante, elaboradas a partir de un guion previo con los grandes tópicos a analizar y algunas preguntas que funcionaron en todo momento a modo de guía, en aras de promover la reflexión de las profesionales participantes sin constreñir otras cuestiones emergentes (Díaz de Rada, 2007; Kvale, 2011). Huelga destacar que en el proceso de elaboración de la entrevista participaron otros investigadores de la Universidad de Cantabria con trayectoria en la temática, de forma que los guiones definitivos son fruto de la triangulación de diferentes perspectivas gracias a un proceso de discusión compartida que garantiza la validez del instrumento (Escobar y Cuervo, 2008).

En el proceso de producción de datos hemos adoptado algunas consideraciones éticas (British Educational Research Association, 2003). Primeramente, nos hemos asegurado de que las personas participan voluntariamente en la investigación tras haber comprendido las implicaciones del estudio (consentimiento informado). Además, se garantizó la confidencialidad de la información y la protección de la intimidad o anonimato (Grinyer, 2002).

Una vez aplicado el instrumento, la información fue transcrita y codificada temáticamente, mediante el empleo de diferentes categorías y códigos (Huber, 2003; Gibbs, 2012). El sistema de códigos se confeccionó a través de procesos inductivos y deductivos: contamos con un esquema de clasificaciones configurado a priori que guio el desarrollo de las entrevistas, pero los datos observados (las primeras interpretaciones y la lectura global de la información) dieron lugar a una redefinición de los códigos. Para facilitar la categorización de los datos se empleó el programa de análisis cualitativo MAXQDA.

Las categorías surgidas durante el proceso de análisis permiten enmarcar las reflexiones de las docentes alrededor de los siguientes ámbitos:

Tabla 1. Categorías empleadas para el análisis de los datos.

Categorías	Definición
Cambios en la percepción del alumnado	Reflexiones acerca del alumnado en cuanto a: los aprendizajes desarrollados; las habilidades que han potenciado; las transformaciones de su papel en el aula/centro.
Cambios en las docentes	Deliberaciones sobre los cambios en relación a su concepción del alumnado y sobre las mejoras percibidas en su profesionalidad.
Cambios a nivel de centro	Valoraciones acerca de las mejoras y transformaciones percibidas a nivel de centro y de cultura escolar.
Propuestas para seguir mejorando	Consideraciones sobre el concepto de voz del alumnado y su relación con nuevas sugerencias de participación de cara a los próximos años.

3. Resultados

En este apartado conceptualizamos cada una de las categorías que hemos definido, acompañando este proceso de análisis de citas literales ilustrativas.

Globalmente, cabe señalar que son variadas las reflexiones que los profesionales realizan alrededor de los diferentes ámbitos que hemos identificado, como dispares serán también las consecuencias que dichas reflexiones tendrán en la práctica educativa de cada profesional participante. Es imprescindible aclarar que cada categoría no es independiente de las demás: la concepción que tenga un docente acerca de lo que significa la participación del alumnado va a condicionar la interpretación acerca de los aprendizajes desarrollados por los alumnos y/o por sí mismos e, indudablemente, va a determinar las líneas de actuación futuras que se deriven de dichas reflexiones.

3.1. Cambios en las percepciones del profesorado sobre el alumnado

Las experiencias de voz del alumnado entienden que la clave para mejorar los procesos escolares reside en aumentar la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre aspectos nucleares de la vida escolar. Para hacer esto posible, es necesario un cambio de mirada hacia la infancia y a lo que significa “ser alumna/o”. Comprobamos, en tal sentido, cómo las experiencias de participación han promovido, en los diferentes agentes educativos participantes, procesos de reflexión profundos acerca del papel del alumnado en la escuela.

Si bien algunas docentes reconocieron, al inicio, ciertas dificultades para imaginar al estudiantado cuestionando aspectos tan relevantes y complejos como la organización del centro o el currículo o, incluso, liderando un proyecto de investigación, las percepciones que encontramos al finalizar la experiencia son bien distintas. Tras observar las potencialidades de aprendizaje y desarrollo que propicia la experimentación de nuevos roles, las participantes comienzan a considerar las posibilidades de acción del alumnado siempre que dispongan del espacio y las herramientas adecuadas.

“[He aprendido] que los alumnos tienen más imaginación que nosotros y saben resolver problemas que nosotros ni nos hemos planteado cómo resolver, que cuando contamos con su participación y escuchamos su voz ellos se responsabilizan más”.

Del mismo modo, este proceso es particularmente interesante porque ha modificado el rol del alumnado tradicionalmente silenciado y las percepciones de las docentes acerca de sus posibilidades de acción. Vale la pena destacar cómo, en el caso del estudiantado con alto grado de absentismo, la participación en un proyecto que les convierte en protagonistas y en el que tienen la oportunidad de experimentar situaciones de éxito contribuyó a rebajar sus ausencias, en contraste con lo que ocurría al abrigo de procesos educativos más academicistas.

“En otro tipo de actividades un alumno que falta luego no reclama ese espacio ni esa actividad, o sea no te van a reclamar que hagas un examen ni repetir una ficha pero él sí que quiere estar presente en este resultado final del proyecto [de voz], y eso, bueno pues es una forma de valorar que ellos están enganchados a la actividad”.

Estas palabras ilustran el aprendizaje que las docentes han realizado respecto a la importancia de poner en valor la voz de todos las/os alumnas/os sin excepción, así como las posibilidades de desarrollo que ofrece la participación en este tipo de iniciativas a las/os alumnas/os que tradicionalmente son etiquetadas/os o tienen un papel secundario en la escena educativa. De algún modo, la oportunidad que se les ofrece para pensar y debatir sobre los espacios y tiempos escolares genera un sentimiento de pertenencia y responsabilidad que explica el aumento de esta presencia. Asimismo, la posibilidad de mostrar sus aportaciones y conocimientos en un proyecto que es compartido promueve la revalorización de su propia imagen y redundante en un aumento de su motivación y autoestima.

“Siempre me ha interesado a los alumnos darles una imagen positiva de sí mismos, pues todavía te reafirmas más, que ese efecto de reflejar en ellos ‘tú puedes, tú sabes, tú lo consigues’”.

Por otro lado, las docentes también reflexionan acerca de los beneficios que la pedagogía de la voz tiene a la hora de mejorar las relaciones entre el alumnado y gestar culturas de colaboración que vinculen a todas las etapas escolares: todos aprenden que cualquier alumna/o de cualquier edad puede aportarles algo, desarrollando una imagen competente no solo de sí mismos sino también de sus compañeras/os. Concretamente, las docentes de Infantil destacan el valor internivelar que supone este proyecto, recalcando los beneficios que estas experiencias han implicado para las/os alumnas/os más pequeñas/os del centro:

“Cuando dices un proyecto de la universidad, cualquiera de nosotros decimos: ‘bueno, desde 5 años para adelante’, y qué bien que ha entrado, ha dado cabida de 2 años hasta el último curso y eso ha sido maravilloso”.

En síntesis, la mayoría de las profesionales coincide en afirmar que el estudiantado ahora es agente activo a la hora de decidir en la escuela, en contraste con el rol pasivo que tradicionalmente suele ostentar. Algunas profesionales llegan a afirmar que dicho proceso de empoderamiento ha servido para que las/os alumnas/os aprendan que existe otra forma de trabajar y de estar en la escuela.

“Digamos que participan de una manera mucho más activa y son dueños de un montón de parcelas que antes no tenían: bueno, estudio y hago lo que me mandan, presento los ejercicios que me mandan... Ahora mandaban ellos, cómo se organizaban los grupos, cómo hacían, cuando presentaban, cuándo no...”.

No obstante, es un reducido número de profesionales el que reflexiona acerca de la trascendencia de gestar propuestas democráticas en las escuelas que ayuden a formar “pequeños ciudadanos que puedan opinar” y que puedan ejercer una ciudadanía crítica empezando desde ahora. De ahí que uno de los retos que plantea la investigación sobre voz del alumnado sea el de continuar explorando, como comunidad de práctica (Wenger, 1998), los cambios profundos que producen estas iniciativas, que trascienden el aprendizaje individual de técnicas/habilidades y modifican la cultura escolar en su conjunto.

3.2. Cambios en las percepciones del profesorado sobre su práctica docente

Dentro de esta categoría es preciso diferenciar dos tipos de reflexiones asociadas a los aprendizajes que las docentes consideran que han realizado fruto de la participación en esta experiencia: por una parte, las relacionadas con el hecho directo de escuchar las voces de las/os alumnas/os y, por otra, aquellas vinculadas con los aprendizajes experimentados como consecuencia de la participación en un proyecto que ha imbricado el mundo escolar y el universitario.

Como dijimos en el apartado anterior, hay prácticamente unanimidad al considerar que la imagen que tenían del alumnado se ha modificado sustantivamente hasta concebirles como agentes competentes de cuyas reflexiones es posible y deseable aprender. Muchas de ellas se dan cuenta de la pérdida que supone devaluar los conocimientos e inquietudes de las/os niñas/os en favor de las de los adultos y comienzan a considerarlos como agentes de cambio capaces de generar propuestas relevantes que hay que examinar de manera colaborativa. Han aprendido, en definitiva, que la voz del alumnado merece ser escuchada en tanto en cuanto representa una herramienta poderosa de mejora docente y un medio de aprendizaje sobre las dinámicas educativas. Así lo considera una de las docentes cuando afirma que “ellos me han cambiado mucho a mí”.

Un ejemplo ilustrativo de este cambio es el de una docente que se caracterizaba por ser autoritaria y bastante rígida. Tras la participación en la experiencia reconoce que ha aprendido a flexibilizarse y ser más tolerante con las opiniones y modos de hacer que difieren de los suyos:

“Yo tengo mucha tendencia, es una cosa de personalidad, a organizar, a organizar yo la vida de todos los alumnos y a querer que piensen como a mí me parece que tienen que pensar. Entonces, en mí (ha cambiado) aprender a ser mucho más respetuosa con las opiniones ajenas”.

Otro grupo de docentes apuntan también de qué manera escuchar la voz del alumnado ha suscitado cambios en su labor docente hacia profesionales más dialógicos e inclusivos:

“Que no somos independientes de nuestra clase, sino que llega un momento que ya es que somos ahí todos uno, y ellos interactúan y nosotros les respondemos y a esa respuesta a ellos nos dan otra, y eso un círculo ahí que es muy interesante la dinámica que se crea entre todos en la clase”.

Al hilo del movimiento de profesionales reflexivos, muchas de ellas también hacen explícita la consideración de que escuchar la voz del alumnado, por una parte, y participar en un proyecto colaborativo promovido desde la instancia universitaria, por otra, ha facilitado el desarrollo de procesos reflexivos que han dado lugar a un cuestionamiento de las prácticas y las rutinas que estaban desarrollando como profesionales de la educación. Se dan cuenta de la necesidad de detenerse a pensar y reflexionar sobre la práctica diaria, analizando qué alternativas existen frente a las respuestas habituales. Han aprendido a discernir que, en ocasiones, la razón última de una propuesta es la costumbre, repetición y rutina, en vez de su sentido pedagógico. En esta línea, entienden que el acompañamiento como compañeras/os críticas/

os de las investigadoras, alumnado y profesorado les ha ayudado a romper con unas prácticas que ahora consideran en exceso rutinizadas, habiendo necesitado de otras perspectivas para poder desplegar esos procesos reflexivos dirigidos a la transformación y a la mejora.

“Para mí la reflexión que nos ha dado pie, en mi caso personal, a mí misma, de pararte un poco a pensar sobre en qué consiste la educación, cómo lo estamos haciendo y cómo lo podemos hacer”.

Finalmente, en cuanto a las reflexiones que tienen que ver con la participación en este proyecto en colaboración con la universidad, encontramos que algunas consideran que la mediación de unos agentes externos les ha ayudado a trabajar de forma organizada y mucho más colaborativa con otras profesionales educativas:

“Para mí ha sido un punto de entrar al debate teórico, que luego es muy práctico, se lleva una práctica real pero hay un trasfondo ahí teórico entonces eso vosotros lo habéis traído al centro. También la cercanía, una cercanía muy de igual a igual, no de arriba a abajo, de escuchar lo que nosotros queremos pero a la vez también de guiarnos. Es más, a veces hacíamos propuestas y luego veníais a guiarnos y yo creo que ha sido muy acertado”.

En unos pocos casos, cabe destacar algunas interpretaciones, a nuestro juicio reduccionistas y peligrosamente relacionadas con una perspectiva aplicacionista de la enseñanza, que tienen que ver con unos aprendizajes técnicos tales como llevar a cabo una asamblea o un proceso de consulta o, de manera más general, “cómo enseñar, qué metodología” y un papel de investigador como experto que muestra cómo hacer:

“(Hablando de cuestiones a mejorar por parte de los investigadores) Y me gustaría, [...], a lo mejor en la primer Asamblea, en la segunda, una formación de cómo hacer la participación, de cómo hacer con los niños, de estar en el aula con nosotros”.

3.3. Reflexiones sobre los cambios acontecidos en el centro

El movimiento de voz del alumnado trata de potenciar la participación del estudiante en la toma de decisiones del conjunto de la vida escolar, en lugar de circunscribirlo únicamente al ámbito de aula. Es por ello que gran parte de las reflexiones de las profesionales participantes han girado en torno a las mejoras y transformaciones que ellas mismas han percibido en la cultura escolar del centro.

El principal valor que identifican a nivel de centro es el asentamiento de un germen de cambio. Si bien la mayoría considera que se precisa un tiempo mayor para poder consolidar algunas propuestas que han empezado a desarrollarse, también coinciden en señalar que la participación en esta experiencia les ha devuelto unas ganas, antes perdidas, de querer desplegar nuevos proyectos y les ha permitido comprobar que es posible conseguir muchas cosas si todos trabajan colaborativamente con otras compañeras y con el alumnado.

“Pero yo creo que hay ahí como un nivel muy sutil, unas ganas de: ‘ah, pues esto está muy bien, vamos a continuar o...’, que al principio había más escepticismo”.

En este sentido, es interesante el contagio que la participación de estas profesionales en el proyecto ha suscitado en otras que no se decidieron, en principio, a participar. Son muchas las docentes que han mostrado curiosidad e interés por la iniciativa, lo que ha desembocado en procesos reflexivos compartidos con aquellas que sí estaban participando. Algunas han tratado, incluso, de trabajar de una manera semejante. Por tanto, estas iniciativas han demostrado su potencial para reflexionar sobre la práctica docente de las directamente implicadas, pero también como oportunidad para que el resto de docentes comience a interrogarse sobre sus prácticas.

“He visto a compañeros míos de ciclo preguntándome así, con cierto miedo, ‘oye y esto que están haciendo los niños y tú crees, pero tú le sigues haciendo controles, pero tú sigues teniendo un seguimiento de cómo van en el aula en Conocimiento del Medio’, les veo en esa primera etapa de acercarse al proyecto y de preguntarme cómo ha resultado el proyecto”.

Muchas reflexiones estiman, en definitiva, que desarrollar un proyecto colaborativo que ha implicado a todo el centro o a diferentes clases de una misma etapa educativa les ha ayudado a construir una cultura escolar más democrática y respetuosa que les ha permitido comenzar a dialogar. Consideran que se ha mejorado el clima y la escuela comienza a funcionar como una comunidad.

“Se ha trabajado en equipo. Por ejemplo, que se han respetado las ideas nuevas de las personas, que un proyecto que por el que todo... cuando se habla de proyecto siempre estamos acostumbrados a decir, un trabajo más, un añadido más, pero cuando ves que tiene un sentido y que puede ser interesante para la convivencia de toda la comunidad educativa pues es que a mí yo creo que es lo que más ha cambiado”.

Por ejemplo, estas iniciativas han permitido visibilizar la voz del alumnado en los órganos formales de decisión de los que dispone la escuela (CCP y Claustro), habitualmente ocupados por la voz de los adultos, al escuchar sus propuestas y asumir la responsabilidad y el compromiso de darlas respuesta.

“Pues para mí lo más importante es que hoy en el claustro cuando se han leído las propuestas de los niños, los maestros se han despertado con una sonrisa de escuchar ideas de niños [...] se les ha escuchado de verdad, no de una manera anecdótica sino de una manera formal y oficial”.

3.4. Propuestas para seguir mejorando

En este último apartado analizaremos las reflexiones que las docentes realizan en torno a lo que, tras su participación en esta experiencia, entienden por voz del alumnado y a cómo se relaciona dicho concepto con algunas sugerencias de participación que realizan de cara a los próximos años.

Como señalamos en apartados anteriores, aunque todas las docentes han desarrollado unas reflexiones en las que comienzan a considerar la participación de las/os alumnas/os en la toma de decisiones sobre la vida escolar como eje fundamental para

emprender mejoras en la escuela, encontramos divergencias importantes en cuanto al nivel de implicación que definen y respecto al tipo de decisiones sobre el que deben tener autoridad.

Algunas profesionales reducen el concepto de voz de alumnado y de abrir espacios para la participación a desarrollar propuestas puntuales en las que las/os alumnas/os puedan expresar sus opiniones: asambleas, reuniones, etc., aunque la responsabilidad última en la decisión sigue recayendo en la docente.

“Yo lo que he aprendido, que es posible dar voz al alumnado y que en la manera en que lo habéis organizado, haciendo asambleas, haciendo entrevistas, haciendo reuniones”.

Las mejoras propuestas por dichas profesionales pasan por realizar, de forma más asidua, este tipo de iniciativas, sin establecer otras alteraciones en el resto de las prácticas escolares (aspectos curriculares, organizativos, etc.).

Otras profesionales, sin embargo, consideran que las/os alumnas/os son capaces de auto-gestionarse y responsabilizarse de un sinfín de cuestiones educativas sobre las que tradicionalmente han sido silenciadas/os, por lo que se torna imprescindible buscar espacios para que ellas/os puedan decidir. Dichas profesionales cuestionan el valor de muchas de las decisiones tomadas habitualmente por los adultos y entienden que promover diversos espacios democráticos en el centro en los que sus intereses y propuestas son escuchadas y tenidas en cuenta como una voz autorizada (Susinos y Rodríguez, 2011) es primordial para poder comenzar a cambiar las cosas.

“Creo que es necesario que los niños aprendan a hablar y creo que es necesario que los adultos aprendamos a escuchar lo que ellos dicen y para eso hay que pensar en cómo hacerlo, en formas de hacerlo”.

De esta comprensión se derivan algunas propuestas que tienen que ver con decisiones en las que tradicionalmente las/os alumnas/os han sido desconsiderados, como aquellas relacionadas con el ámbito curricular y metodológico. Estas profesionales comienzan a valorar las aportaciones que los estudiantes pueden realizar acerca de los contenidos a trabajar y también sobre la manera en que trabajarlos.

“Yo creo que también estaría bien que ellos pudieran hablar sobre metodología aunque no le llamen así, sobre cómo aprender, porque muchas veces se lo damos muy hecho todo, muy pensado, muy estructurado a nuestra manera, y ellos nos sorprenderían aprendiendo de otra forma, y diciéndonos cómo les gustaría aprender”.

Por otro lado, algunas reflexiones evidencian la necesidad de romper con el lenguaje que tradicionalmente ha vehiculado la participación, el oral, y explorar nuevos lenguajes de comunicación que permitan a todas/os expresarse y participar:

“Si no sabes hablar no se te escucha, entonces que hay que buscar formas de que ellos participen, a lo mejor con una vídeo maratón, o por escrito. Hay que pensar en formas de que esos niños hablen y hay muchas formas de hablar”.

Finalmente, otras propuestas de cambio pasan por abrir este proceso de participación a las familias, estableciendo ejes de actuación escuela-hogar que sean comunes y, por último, también a la comunidad.

“Sería interesante descubrir alguna manera de que las familias se implicaran. La educación no es el colegio ni es la familia separado. Es todo, porque el niño vive en este mundo, está unas horas en el cole, está otras horas en la familia. Vamos a tener espacios comunes porque no son ámbitos separados”.

4. Conclusiones

En el presente artículo hemos presentado algunas reflexiones sugestivas suscitadas en diferentes profesionales de la educación como consecuencia de su participación en una experiencia de voz del alumnado desarrollada junto con algunas profesionales de la Universidad de Cantabria. Más concretamente, hemos podido aproximarnos a los diferentes relatos y deliberaciones que han perfilado sobre su concepto del alumnado, del profesorado y de los centros educativos y también hemos procurado favorecer sus reflexiones acerca de cómo seguir desarrollando experiencias de voz en años venideros.

Hemos comprobado, en primer lugar, que las diferentes comprensiones del concepto de participación bosquejan direcciones muy diversas hacia las que sus prácticas van a dirigirse, algunas más deseables y consecuentes con la pedagogía de la voz que otras (Bragg y Manchester, 2012; Fielding, 2012; Susinos y Ceballos, 2012). Así, las virtualidades percibidas por nuestras participantes de aumentar la voz y la participación de las/os alumnas/os en diferentes cuestiones de la vida escolar pivotan desde beneficios limitados al desarrollo de habilidades personales (expresivas, comunicativas...) hasta replanteamientos mucho más radicales del papel del estudiantado en la escuela como palanca de cambio hacia otras formas de organización estructural y curricular (Flutter, 2007; Ceballos y Susinos, 2014). De algún modo, este universo de percepciones sobre la participación concuerda con las diferentes miradas de la infancia que descubrimos en el mundo adulto: de aquellas visiones restrictivas del alumna/o que aún “no es” o “no puede” a aquellas otras que reconocen el valor de sus comprensiones sobre el entorno que habitan y su capacidad para tomar decisiones relevantes sobre su vida en la escuela (Kincheloe, 2007; Clark, 2010). Reconociendo la inclinación expresa de la pedagogía de la participación por construir entornos educativos más democráticos e inclusivos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012), sorprende que solo un pequeño número de nuestras participantes reflexionen sobre la potencialidad de las experiencias desarrolladas para favorecer el cultivo de habilidades y actitudes democráticas.

Estos hallazgos empujan a considerar la necesidad de articular procesos de formación docente alrededor del concepto y sentido de la participación del alumnado (Ceballos y Susinos, 2014). Además, sabemos que la configuración de la tarea pedagógica que realiza cada docente (decisiones respecto a contenidos, metodologías, organización...) guarda relación unívoca con sus creencias y comprensiones sobre el aprendizaje y las/os aprendices (Rice, 2006). Por eso, un primer momento de esta formación habría de orientarse a la conformación de espacios de reflexión acerca de la construcción que cada sujeto ha elaborado sobre el concepto de niña/o y de alumna/o,

a fin de comprender las nociones implícitas que las docentes manejan y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Knowles, 2004).

En sintonía con esta formación reflexiva, las participantes reconocieron la conveniencia de trabajar junto con otras profesionales externas al centro en aras de obtener otras perspectivas y posibilidades de actuación. Estas preocupaciones son coherentes con lo que algunos estudios en materia reflexiva descuellan (Fendler, 2003; Gelfuso y Dennis, 2014): la necesidad de desarrollar procesos reflexivos de manera conjunta con otros agentes portadores de miradas alternativas (incluimos tanto a las profesionales universitarias como a las/os propias/os alumnas/os), de manera que el proceso reflexivo no se convierta en un escudo contra las influencias externas y un instrumento de valoración de nuestra “voz interior”.

Finalmente, las profesionales participantes proponen algunas líneas de acción para seguir aumentando la participación de las/os alumnas/os en sus aulas y escuelas. Como vimos, algunas propuestas para seguir mejorando se relacionaron únicamente con un aumento de espacios para la escucha, pero sin vincular las voces oídas a la posibilidad de materializarse en modificaciones sobre aspectos nucleares de la escuela (Bragg y Manchester, 2012; Fielding, 2012). En tal virtud, es importante incidir en una comprensión de la participación amplia y comprometida con “todos los ámbitos de la vida escolar y no solo los de escasa relevancia, como por ejemplo, los espacios de recreo o talleres puntuales” (Ceballos y Susinos, 2014, p. 241). Igualmente, expresaron la necesidad de poner en marcha iniciativas de participación y encuentro que incluyesen a otros agentes de la comunidad, prestando especial atención al papel que las familias pueden jugar también para redefinir la organización y la cultura de los centros. Arguye Santos-Guerra (2000) que para favorecer una participación genuina de estos agentes es necesario ir más allá de las estructuras formales y cimentar otros espacios donde las familias puedan elegir libremente y, al igual que las/os alumnas/os, tener una capacidad real de intervenir en decisiones relevantes. Se trata, en último término, de concebir a los centros educativos como “microcosmos sociales abiertos” (Bustos, 2011) que deben repensarse desde lo que la comunidad, en un trabajo de reflexión sinérgico, puede ofrecer y aportar.

En este punto del artículo cabría sugerir algunas propuestas de investigaciones futuras. En primer lugar, asumiendo el carácter local de la investigación, consideramos que contribuye a acrecer el cuerpo teórico ya existente sobre la voz del alumnado y a iluminar algunas cuestiones nucleares que deberán considerarse en futuras experiencias. Por otra parte, el trabajo ha prestado atención a las reflexiones docentes que emergen tras la participación en diferentes proyectos de voz. Sería interesante incluir, en próximos estudios, las reflexiones que los propios estudiantes realizan sobre su experiencia en estas iniciativas.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Baroutsis, A., McGregor, G. y Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(1), 123-140.

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación y sociedad*, 26(92), 859-888.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogies of Student Voice. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- British Educational Research Association (BERA) (2003). Ethical guidelines for educational research. Draft for consultation among members. *Research intelligence*, 82, 2-9.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114.
- Ceballos-López, N. y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente: una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 228-244.
- Coiduras Rodríguez, J. L., Balsells, M., Alsinet, C., Urrea Monclús, A., Guadix García, I. y Belmonte Castell, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131- 148.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32, 16-25.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. (2015). Student voice as deep democracy. *The Connected School*, 26, 26-32.
- Fielding, M., y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. London: Routledge.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flint, A. (2015). Students and staff as partners in innovation and change. *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 1(1), 1-6.
- Flutter, J. (2007). *Teacher development and pupil voice*. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
- Gelfuso, A., y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412.

- Grinyer, A. (2002). The Anonymity of Research Participants: Assumptions, Ethics and Practicalities. *Social Research Update*. Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU36.pdf>
- Grion, V. y Cook-Sather, A. (2013). Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia. Italia: Guerini Scientifica.
- Groundwater-Smith, S. (2011). Concerning equity: The voice of young people. *Leading and Managing*, 17(2), 52-65.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hostetler, K. D. (2016). Beyond Reflection: Perception, virtue, and teacher knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), 179-190.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Madrid: Universitat.
- Hymes, D. (2006). ¿Qué es la etnografía? En Á. Díaz de Rada, H. M. Velasco y F. J. García (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kincheloe, J. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 745-774). Netherlands: Springer.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.
- Mosley, M., Taylor, L. y Khan, S. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420.
- Nye, A. y Clark, J. (2016). “Being and becoming” a researcher: building a reflective environment to create a transformative learning experience for undergraduate students. *Journal of Transformative Education*, 14(4), 377-391.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quinn, S. y Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of ‘student voice’. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rice, N. (2006). Teacher education as a site of resistance. En S. Danforth y S. Gabel (Eds.), *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 17-31). New York: Peter Lang.
- Rodríguez, A. (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem.
- Robertson, J. (2017). Rethinking Learner and Teacher Roles: Incorporating Student Voice and Agency into Teaching Practice. *Journal of initial teacher inquiry*, 3, 41-44.

- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Ryan, E. y Ryan, M. (2012). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher education research and development*, 32(2), 244-257.
- Santos-Guerra, M. A. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kirikiki. Cooperación Educativa*, 55-56, 105-116.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- 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), 15-30.
- Susinos, T y Ceballos-López, N (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T., Haya, I., y Ceballos-López, N. (2015). The power of student participation for promoting inclusive school ethos. A Spanish experience. En C. Gemma y V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. (pp. 131-144). Barletta: Cafagna.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión docente*, 25, 74-85.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.