

Trabajo Fin de Máster

Participación infantil en la escuela.

Diseño y validación de un cuestionario para dar
voz al alumnado.

Autora

Alba Cored Villacampa

Directoras

Marta Liesa Orús
Nieves Moyano Muñoz

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

Participación infantil en la escuela.

**Diseño y validación de un cuestionario para dar voz al
alumnado.**

Curso 2017-2018

Autora:

Alba Cored Villacampa

Directoras:

Marta Liesa Orús

Nieves Moyano Muñoz

El consuelo y apoyo incondicional de una familia que siempre está ahí, es
incalculable, *GRACIAS*.

Gracias por tu infinita paciencia, cielo.

Gracias a ti, Azucena, por tu ayuda, por tu ofrecimiento y tus ánimos.

Gracias a todas las personas que me han ofrecido su tiempo y sus conocimientos,
gracias de corazón.

Gracias al alumnado participante, vuestra visión ha sido muy valiosa en este trabajo.

Y, por supuesto, *gracias* Marta, *gracias* Nieves, vuestros consejos han sido
inestimables, gracias por vuestro trabajo y dedicación, habéis sido para mí las mejores
directoras.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal diseñar y validar el contenido de un cuestionario con el que se da voz al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. El resultado es un cuestionario cuyo contenido ha sido validado mediante un juicio de expertos y probado en una muestra de alumnado. Con él se mide el grado de participación infantil en la escuela, tanto a nivel de aula como de centro, en diferentes contextos y teniendo en cuenta diversos indicadores. La participación de la infancia en la escuela puede darse en varios grados: desde la simple participación, pasiva y sin iniciativa por su parte, hasta la metaparticipación, en la que hay una reflexión sobre la propia participación. Darles voz y que participen significa que toman parte en su propio aprendizaje y en el devenir de su centro educativo, que se les escucha y se les tiene en cuenta.

Palabras clave: participación infantil, escuela, cuestionario, voz del alumnado.

Abstract

The main purpose of this Master's Thesis is to design and validate the content of a questionnaire that gives voice to 5th and 6th grade students in Primary Education. The result is a questionnaire whose content has been validated by an expert judgment and tested in a sample of students. It measures the degree of child participation in school, both at the classroom and centre level, in different contexts and taking into account various indicators. The participation of children in school can occur in several degrees: from simple participation, passive and without initiative on their part, to meta-participation, in which there is a reflection on own participation. Giving them a voice and let them participate means that they take part in their own learning and in the future of their school.

Keywords: infant participation, school, questionnaire, student voice.

Índice

INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: Fundamentación Teórica	13
1. Estado de la cuestión.....	13
2. Conceptualización de la participación	15
3. Conceptualización de la infancia	17
4. Conceptualización de la participación infantil.....	19
4.1 Dimensiones de la participación infantil.....	22
4.2 Condiciones para la participación	27
4.3 Grados de participación.....	31
5. La participación infantil en la escuela.....	35
5.1 La legislación educativa sobre la participación infantil en la escuela	43
5.2 Niveles para la participación en la escuela	47
5.3 Contextos de participación en la escuela	49
5.4 Indicadores de la participación infantil	53
SEGUNDA PARTE: Diseño y validación del cuestionario	61
6. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	61
6.1 Objetivos	61
7. Metodología	62
8. Definición de los constructos del cuestionario.....	62
8.1 Las categorías.....	62
8.2 Los contextos	64
8.3 Los tipos de participación	65
9. Fases del diseño del cuestionario	65
10. Participantes	80
11. Aspectos éticos.....	82

12. Realización de un juicio de expertos: validez de contenido	83
13. Implementación de un estudio piloto a una muestra reducida.....	84
14. Validación del instrumento	85
15. Resultados	86
17. Limitaciones.....	90
18. Aportaciones del estudio a la participación infantil.....	91
CONCLUSIONES	93
Referencias bibliográficas.....	95
Anexos	103
Anexo 1. Resultados de la valoración del juicio de expertos.	105
Anexo 2. Resultados de la valoración de la comprensión del alumnado.....	113
Anexo 3. Cuestionario para dar voz al alumnado sobre participación infantil en la escuela.	117

INTRODUCCIÓN

La participación infantil es un tema en auge desde que en 1989, con la Convención de los Derechos del Niño (CDN), se estableciese un modelo distinto de infancia. De ser entendidos como pre-adultos a personas de pleno derecho, de ser vistos como menores a los que no tener en cuenta, para prácticamente ninguna cuestión, a pensar en la infancia como una etapa del desarrollo con capacidad para opinar sobre temas que afectan a su vida (art 12. CDN). De este modo, teniendo en cuenta el nuevo marco en el que nos situamos, consideramos el tema de la participación infantil de relevancia en el ámbito de la educación. La elección de la escuela como contexto viene dada por el hecho de que las iniciativas más punteras hoy en día se sitúan en contextos más amplios, como la ciudad, dejando de lado los centros educativos. Sin embargo, considerando que son el espacio donde los niños y las niñas pasan una gran cantidad de su tiempo, decidimos que sería interesante centrarnos en la participación infantil en las escuelas. Una vez escogido el ámbito, la elección de la población a la que va dirigido el trabajo fue decisiva y coherente con la filosofía de la Convención de los Derechos del Niño: dar voz al alumnado. No podían ser otros los protagonistas. La teoría ha ofrecido una visión clara en este aspecto, la mayoría de estudios sobre la participación infantil en la escuela se centran en analizar la opinión del profesorado, o de los padres, pero no del alumnado. Teniendo en cuenta todo lo anterior, decidimos crear un cuestionario que fuese respondido por los niños y las niñas, y que sirviese para conocer cómo es la participación infantil en las escuelas, a través de su visión.

Para la realización de este Trabajo de Fin de Máster, nos documentamos con las investigaciones de los expertos dedicados al estudio de la participación infantil en general y en la escuela, en particular. Hart (1992), por un lado, ha sido el referente para comprender los niveles de participación. Por otro lado, las concreciones de Trilla y Novella (2001), han sido finalmente la base sobre la que sustentar los ítems y las respuestas del cuestionario. Además, se han seguido, concretamente, la filosofía y el enfoque sobre la participación infantil de Francesco Tonucci (1997). Sus aportaciones en este ámbito son claves, y han dado lugar a multitud de experiencias prácticas sobre participación e infancia en todo el mundo.

El presente Trabajo de Fin de máster se encuentra organizado en dos partes, en la primera se desarrolla la fundamentación teórica, y en la segunda, el diseño y la validación

del cuestionario. Finalmente se recogen las conclusiones del trabajo, se indican las referencias bibliográficas y se incluyen los anexos.

El desarrollo del trabajo ha consistido, en primer lugar, en una fundamentación teórica exhaustiva, para determinar el estado de la cuestión, y conocer y definir los conceptos claves vinculados con la participación infantil. Con todo ello, en segundo lugar, se plantearon los objetivos del trabajo: conocer la situación actual de la participación infantil en los colegios de Educación Primaria; determinar posibles entornos de participación de las niñas y niños en el ámbito educativo de primaria; diseñar un cuestionario para los niños y las niñas con el que conocer la percepción que tienen sobre su participación en la escuela; y, validar el cuestionario sobre participación infantil en la escuela con la voz del alumnado.

Una vez establecidos los objetivos, el paso siguiente es desarrollarlos, para ello seguimos con la documentación teórica y comenzamos con las fases del diseño del cuestionario. Para su elaboración se han seguido todos los pasos pertinentes, valorándose, por lo tanto, mediante un juicio de expertos y una prueba piloto en niños.

El resultado del análisis de fundamentación teórica y del diseño de un instrumento, ha sido un cuestionario para ser respondido por el alumnado de los dos últimos cursos de la Educación Primaria. Dicho instrumento consta de cuarenta y nueve ítems, y en él quedan reflejados los diferentes constructos: categoría, contexto y tipos de participación, estipulados en base a los estudios teóricos. También, teniendo en cuenta lo que la comunidad científica ha aportado al respecto, los ítems se han diseñado abarcando diversos ámbitos, todos ellos indicadores que ofrecen información sobre el tipo de participación infantil en la escuela.

PRIMERA PARTE: Fundamentación Teórica

1. Estado de la cuestión

El tema de la participación infantil se situó más notablemente en el foco de la atención de los investigadores desde los años 90 coincidiendo con el surgimiento de la investigación infantil, y situándose muy ligado a ella (Wetzelhütter y Bacher, 2015). Siendo además uno de los retos promulgados desde la Convención de los Derechos del Niño (1989), en la que específicamente se mostraba especial interés en el derecho a participar de los niños en los aspectos que les afectan en sus vidas (Agud, Novella y Llena, 2014). Sin embargo, en los últimos años se está produciendo un cambio en el punto de vista desde dónde enfocar el tema.

La participación infantil se dirige cada vez más hacia la participación social de la infancia en su comunidad, fuera de la escuela. Las experiencias de participación de los niños y las niñas en las ciudades, en los Ayuntamientos, etc. están siendo analizadas, se proponen y se llevan a la práctica numerosas experiencias que demuestran ser altamente beneficiosas para los menores. Se habla de procesos participativos emancipadores, transformadores de la sociedad y de la ciudad (Novella, 2005; Ruiz, 2013; Valderrama, 2012) con los niños y las niñas, desde la infancia. Otro punto de vista de la participación infantil es el que proporcionan los estudiantes de magisterio en diferentes estudios (Bretones, 1996; Hernández, 2014), o las representaciones sociales que los adultos en general, mantienen sobre este tema (Lay y Montañés, 2013).

Dentro del ámbito escolar, el análisis de la participación de los estudiantes se ha llevado a cabo generalmente mediante el uso de técnicas de investigación cualitativa, a través del análisis de documentos, la observación, entrevistas, análisis del discurso, entre otros procedimientos, visibilizando en su mayoría, la opinión del profesorado, u otros miembros adultos de la escuela (Lay, 2015; Rosano, 2015).

Por otro lado, desde la perspectiva de la investigación del desarrollo escolar, uno de los enfoques de investigación es el de la perspectiva de participación del alumno o más bien la participación en la escuela. En este sentido, la investigación sobre participación a menudo se refiere a la Escalera de Participación desarrollada por Hart (1992) u otros modelos similares (Wetzelhütter y Bacher, 2015). Conde (2012) considera que si se tiene en cuenta el momento actual, se puede considerar que la participación infantil es “un nuevo

espacio participativo dentro de la evolución general de las formas de participación en la sociedad actual” (p. 74).

Así mismo, numerosos expertos de la participación infantil en la escuela han ayudado a definir los principios que deberían guiar el proceso de diseño y puesta en práctica de proyectos cuyo objetivo sea hacer que la participación de los niños sea más efectiva, Agud, Novella y Llena (2014) mencionan los siguientes: “Treseder (1997), Chawla (2001), Landsdown (2001) Hart (1992), Save the Children (2005), Shier (2009), Trilla y Novella (2001)” entre otros (p. 10).

El presente trabajo hace uso también de la mencionada Escalera de Participación, al considerarse un referente completo para establecer niveles de participación en la escuela, pero se centra en los tipos de participación que definieron Trilla y Novella (2001). Además, es una investigación sobre la participación infantil en la escuela en la que se busca dar voz a los niños, pues como los expertos en el tema señalan, la investigación educativa que involucre a los niños debe de ser promovida, en particular cuando el objetivo de la investigación es la participación infantil (Agud, Novella y Llena, 2014). Incluso, señalan las mismas autoras, que no existen tampoco teorías sobre la participación infantil en las cuales los niños hayan participado en su formulación (Agud et al., 2014).

Con respecto a la expresión que aparece en el título del trabajo, *voz del alumnado*, es preciso señalar que es relativamente nueva como concepto, sin embargo desde hace un tiempo ya se vienen dando experiencias que comparten prácticas que implican dar voz al alumnado, aunque no se utilizara el término como tal. Susinos (2012) indica que esta expresión hace referencia a las “iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar” (p. 16). Así pues, con el cuestionario elaborado se pretende que las escuelas tengan un instrumento que les permita medir el grado de participación de su alumnado, para, de este modo, encontrar cuáles son los tipos de participación que se dan en cada escuela y con respecto a diferentes ámbitos y cuestiones. Pudiendo así repensar su forma de trabajar en pro del alumnado, los verdaderos protagonistas en las escuelas. Para algunos autores como Nieto y Portela (2008) la voz del alumno y la participación se asemejan, la voz vendría a representar una “metáfora de la participación” (p. 3). Son muchos los que promulgan la necesidad de escuchar a los niños pues ellos nos pueden ofrecer una visión que como adultos

posiblemente ni nos paremos a contemplar. Los niños tienen puntos de vista, deseos, necesidades y sueños que no coinciden con nosotros (Tonucci, 2009).

Niños y niñas necesitan que los escuchemos, necesitan que los admiremos, necesitan que les acompañemos, necesitan simplemente que respetemos la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (somos país firmante), en estos se incluye también el derecho al juego, a la autonomía y a la participación. Necesitan que les ayudemos a crecer y a descubrir su “elemento”, sin empujar y sin forzar (Romera, 2018).

Es en un contexto convulso y de cambios con preocupaciones en multitud de ámbitos de los cuales algunos afectan y otros no tanto a los niños, Romera (2017) afirma que la infancia debe tomar la palabra en cualquiera de las situaciones e instituciones en la que exista.

Con respecto al instrumento diseñado, no hemos encontrado ninguno de estas características. Terrén y Sales (2016) diseñaron un cuestionario dirigido al alumnado “con el objetivo de indagar sobre el grado de implicación del alumnado en la toma de decisiones, las estrategias empleadas y la opinión de los participantes acerca del incremento de la participación” (p. 156). Aunque algunas de sus preguntas están dirigidas a los niños y abarcan aspectos cruciales de la participación infantil, no tratan todo lo que en ella influye, ni tampoco busca conocer el tipo concreto de participación que se está dando.

Así pues, con este Trabajo de Fin de Máster, tratamos de encontrar un instrumento capaz de medir cómo se sitúa la teoría con respecto a la práctica, pues muchos de los discursos sobre participación infantil señalan una brecha entre el principio y la práctica de la participación (Graham y Fitzgerald, 2010). Además, autores como Thomas y O’Kane (2000), sugieren que una mente abierta es imprescindible para escuchar lo que los niños tienen que decir sobre los aspectos de los que quieren hablar, y también cómo quieren hacer, lo cual beneficiará tanto a la investigación como a la práctica.

2. Conceptualización de la participación

Al igual que multitud de términos complejos de definir, entender el significado del concepto de *participación* no resulta una tarea sencilla, pues “su significado da pie a múltiples lecturas e interpretaciones” (Novella, 2012, p. 382). La interpretación del concepto de participación puede darse de diversas maneras y con niveles varios de implicación, dando lugar a múltiples usos y significados. Según cómo la entendamos, “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntando a, o ser miembro de,

a implicarse en algo en cuerpo y alma” (Trilla y Novella, 2001, p. 3). Una forma de utilizarla no restringe o anula otra de manera directa, si bien unas implican un mayor nivel de participación que otras, llegando a considerar las formas más bajas como ejemplos de *no participación*, todas ellas pueden ser complementarias. Su análisis se ha llevado a cabo desde campos del saber tan diversos como la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, la Política, entre otros (Mayor y Rodríguez, 2017). Por este motivo Fernández (1992) declara que es conveniente analizar “la multiplicidad de significados de la participación, los diversos intereses que éstos expresan, la forma en que cada grupo de actores sociales intenta hacer de ella algo distinto de los demás y el modo en que los otros reaccionan ante tales intentos” (p. 71). Sin embargo, no disponemos del espacio y el tiempo suficiente como para detenernos en todas las formas de interpretar el concepto, ni tampoco es el objetivo ni el tema principal del trabajo.

Tanto Santos Guerra (2007) como Alfageme, Cantos y Martínez (2003) hacen referencia a la etimología de la palabra participar, señalando que proviene del verbo en latín *participare*, que significa tomar parte. El Diccionario de la Real Academia Española, establece su definición en consonancia, así determina que cuando se dice *participar*, con respecto a una persona, se entiende que esta está tomando parte en algo. Esta definición aparentemente simple puede encerrar, no obstante, muy diversas formas de entender tanto el “tomar parte” como el “algo” al cual hace referencia la acción. Como se verá más adelante, las formas y niveles de participación son muy diversas, así como los lugares, las actividades, proyectos, etc. en los que se participa. Para Conde (2012) tradicionalmente se ha entendido la participación en referencia a ejercer los derechos políticos que se tienen como ciudadanos. Así es como queda principalmente reflejada y enfocada la participación en los diferentes documentos declarativos o legislativos. A nivel mundial, es en la Declaración Universal de Derechos Humanos llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, firmada en el año 1946, donde de manera más firme se declara por primera vez, en su artículo 21, que “toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos”. En la misma línea, años más tarde, y ya centrándonos en España, la Constitución aprobada por las Cortes Generales en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado, y sancionada por S.M. el Rey ante las Cortes en el año 1978, profundiza en dicho derecho. La Constitución Española hace referencia a la participación política tanto en su artículo 6, como en el artículo 9, especificando que será tarea de los poderes públicos el “facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política,

económica, cultural y social”. Sin embargo, el artículo con más peso en cuanto a la participación ciudadana es el 23, en él se menciona que “los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal”. Como se puede observar, “la ciudadanía es la condición relacionada con la pertenencia y participación en la organización política” (Fernández, 2009, p.115). Nos encontramos entonces con otro concepto que puede ampliar o reducir su significado dependiendo del enfoque que se elija, la ciudadanía.

En la concepción más común de *ciudadanía*, esta significa “poseer la condición de ciudadano o ciudadana, entendiéndose por tal la persona que es sujeto de derechos políticos de un estado y normalmente habitante de él” (Celorio y López de Munain (coords.), 2007, p.37). La Real Academia Española incluye una visión más concreta de la palabra, especificando que se refiere al conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación. Sin embargo, según el consorcio Conectando Mundos (2009), la noción de ciudadanía se tiene que situar teniendo en cuenta los tres espacios sociales en los que habita cada uno de los sujetos, que serían: ciudadanía mundial, identidad nacional e internacional, y la sociedad local. Es decir pasar de un concepto de ciudadanía más local a uno de ciudadanía global, pero que a su vez estén estrechamente vinculados. A día de hoy, Fernández (2009) también alude a que se debería ver desde una perspectiva más dinámica, sin centrarse en las limitaciones de un Estado u otro, es decir una visión más global. Al definir este concepto, según Kymlicka y Norman (1997), podemos además encontrarnos dos puntos de vista distintos, quedarse con la ciudadanía como condición legal, al pertenecer a una comunidad política en concreto, o pasar a concebir la ciudadanía como una actividad deseable, es decir, que según sea la participación en la comunidad dependerá que la propia ciudadanía sea extensa y de calidad. El primero está más vinculado con los aspectos que menciona la Constitución y el segundo es al que se aspiraría cuando se habla de participación genuina como se verá más adelante. Así mismo, volveremos a este concepto para descubrir su vinculación con la infancia, y cómo este es un elemento principal en una de las dimensiones de la participación.

3. Conceptualización de la infancia

Si lo que nos hemos propuesto es estudiar la participación infantil, y ya hemos contextualizado el primero de los términos de forma genérica, es interesante ahora dedicar un apartado al matiz que se añade con la segunda palabra. Pasamos en este momento de

hablar de la participación en general, a centrarnos en la participación en la infancia. Pero antes vamos a definir este otro término complejo. Conviene matizar qué se entiende por infancia, pues el término ha evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a los diferentes contextos, y si bien puede parecer sencillamente definido por la Convención de los Derechos del Niño (1989), existen otros asuntos vinculados de relevancia para su definición.

Si atendemos, en primer lugar, al artículo 1 de la anteriormente citada Convención, encontramos una definición basada únicamente en la edad. La Convención considera que todo ser humano menor de 18 años, o alcanzada la mayoría de edad, que puede variar entre países, es un niño. Sin embargo, incluso con esta definición aparentemente simple podemos encontrar dificultades, pues, no es difícil extrañarse cuando se llama niño a una persona de 17 años, por ejemplo. Si bien no sería adecuado olvidarse de la edad como factor clave, existen otros múltiples elementos definitorios si ahondamos en el concepto. Encontramos entonces que la infancia no es únicamente un fenómeno idiosincráticamente natural a consecuencia del desarrollo o crecimiento físico que las personas experimentan a lo largo de su vida (Alfageme et al., 2003), sino que es también una construcción social históricamente cambiante, una realidad que ha sido objetivada, pero que no es universal (Alfageme et al., 2003; Sauri, 2009; Lay y Montañés, 2013). Antiguamente, y aún hoy en algunas partes del mundo, el niño era visto como un adulto en pequeño, pudiendo participar de manera plena en la vida social, sin adquirir un estatus especial, trabajando, viviendo y formando parte en la sociedad como uno más (Fernández, 2009). Incluso se podría decir que es un fenómeno relativamente reciente (Sauri, 2009). Pero a partir de descubrirles como un grupo de población diferenciada, se abolió el trabajo infantil, se estableció la educación obligatoria, se legisló en pro de su protección, etc. Sin embargo, a pesar de los incuestionables avances en positivos, el giro que supuso esta nueva concepción llevó a crear medidas que le protegieran del mundo adulto, creando otro paralelo para ellos, que de algún modo se encuentra alienado (Fernández, 2009). Dando como resultado la exclusión de los niños de la participación con los adultos en sus comunidades (Hart, 2008). Incluso, numerosos autores se encargan de señalar, que etimológicamente la palabra utilizada proviene del latín y significa *el que no habla* (Bertolini, 2011; Sauri, 2009). Lo cual, hoy en día no es un criterio, como hemos visto, pero en cierto modo deja rastro cuando, pese a ser capaces de hablar, o expresar sus opiniones, dudas, e inquietudes, son acallados en múltiples ocasiones y de diversas maneras. Son incluso los propios niños, cuando en determinadas investigaciones se les

pregunta, los que ven la infancia como un impedimento y, al mismo tiempo, argumentan que si se les permitiese participar más, el mundo sería mejor (Freire, 2010). Además, se considera a la infancia como una etapa preparatoria de la siguiente, la de los adultos, en la que la inocencia que se les adjudica, hace que se limiten sus posibilidades de acción y decisión (Fernández, 2009; Rosano, 2015). Se les ha alejado de la vida social, desprovisto de obligaciones y responsabilidades, hasta tal punto que se ha llegado a considerar que la protección era opuesta a la participación (Fernández, 2009).

No obstante, a pesar de dichas formas de entender la infancia de manera reduccionista, encontramos voces que destacan que con los nuevos enfoques, los niños están siendo vistos como informadores y expertos claves de sus propias vidas (Harris y Manatakis, 2013, citados por Lúcio, 2015). La infancia es percibida entonces como un grupo heterogéneo con múltiples voces (Ceballos, 2015), que tiene que ser escuchado y al que se tiene que tomar en consideración, pues son sujetos con derechos sociales al igual que los adultos. Es necesario entender que todas las personas, tanto la población adulta como la infancia se interrelacionan, que son diferentes, pero ambos juegan un papel activo en la sociedad (Sauri, 2009). Así se debe velar porque la infancia tenga cubiertos sus derechos de libertad de expresión y de participación (Fernández, 2009) y que ellos mismos tomen conciencia de los mismos. Avanzando, como señala Novella (2013) mostrando el punto de vista de Gaitán (2009), hacía un nuevo modelo de infancia en el que los niños “deben tener la oportunidad y la posibilidad estructural y legal de poder tener influencia en los adultos y en la sociedad” (p. 102).

A continuación, en el siguiente apartado, pasaremos a hablar ya de la participación infantil, teniendo presente qué es lo que entendemos con cada uno de los términos.

4. Conceptualización de la participación infantil

Enmarcada dentro de nuestra sociedad democrática, la participación infantil es una práctica educativa que promueve los valores de la democracia, dando un giro en las formas de participación convencionales. “La participación de los niños es una oportunidad para el desarrollo personal, social y comunitario” (Novella, 2012, p. 393). En una de las definiciones internacionales en las que se realiza una matización importante Conde (2012) menciona que no solo la capacidad de expresión de sus inquietudes es un elemento clave, sino que además éstas sean reconocidas por las personas que tienen a su alrededor. Así, la participación infantil sería “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por

el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (Hart, 2008, citado por Conde, 2012, p.71).

Lo fundamental para que dicha participación se haga efectiva y sea positiva es que se les dé a los niños la posibilidad de opinar, valorando su capacidad para tomar y expresar decisiones, generando espacios que la faciliten. Sin embargo, todo ello no es suficiente si los adultos y el todo entorno social no reconocen que es su derecho y que son capaces. Suscribimos las palabras de Conde (2012) cuando afirma que “la participación infantil no es ni una nueva panacea para solucionar los problemas sociales, ni un elemento decorativo en las agendas políticas” (Conde, 2012, p.76). Consiste en darles voz y que sus puntos de vista afecten al rumbo de su propia vida y de la comunidad en la que cada uno vive. La participación infantil es vinculada con la democracia por múltiples autores, Santos Guerra (2007) sostiene que la participación encierra en sí misma el valor de virtud democrática, y que por lo tanto esta es un ejercicio de responsabilidad democrática, no una manera de conseguir otras cosas. Aunque la participación puede verse como un valor, para García (2014) es más correcto entenderla como un mecanismo de acción inherente a la organización democrática, y que por lo tanto, necesitaría estar en compañía de otros valores democráticos. Por su parte, Castro (2009, citado por Rosano, 2015) alude al *-tomar parte-* del que hablábamos en el apartado sobre la participación en general, para destacar que es un derecho que todas las personas tienen, y con personas se refiere, por supuesto, también, y especialmente en este punto, a los niños. Por todo ello, por ser considerada como un derecho, la participación debería de ser libre, pudiendo participar quien quiera y cuando quiera (Rosano, 2015). Sin embargo, hay que tener en cuenta igualmente que la participación implica algo más que un derecho, que la condición de ciudadanos, como veremos más adelante, obliga a tomar parte, es también, por lo tanto, un deber (Novella, 2008; Santos Guerra, 2007). Asimismo, además de como un valor democrático, se puede hablar de la participación como un principio educativo, como un contenido formativo y un procedimiento que ayude a aprender a aprender a participar (Novella, 2008).

La participación infantil, como ya hemos mencionado anteriormente constituye entonces un espacio de participación más bien reciente en la evolución general de las distintas formas de participación en la sociedad (Conde, 2012). Es un proceso que se inicia desde diversos ámbitos, unos más cercanos al niño y otros más alejados, pero todos vinculados con él, como son la familia, la escuela, la ciudad, e incluso la Administración, en general (Fernández, 2009). Para Sauri (2009) la participación es una característica

inherente del ser humano, y que sobre todo tiene que ver con la capacidad de actuar en el entorno, en cualquiera de los ámbitos mencionados y transformarlo, al mismo tiempo que el propio niño es transformado también. “Mediante la palabra y la acción comprometida, pretenden transformar la realidad cercana” (Novella, 2008, p. 78). Esta misma investigadora, Novella (2008) entiende la participación infantil como una experiencia no solo personal sino también colectiva que permite a los niños implicarse en proyectos y actividades. La transversalidad en los niveles legislativo, de programación y académico requieren de la participación como una condición, o mecanismo, para el desarrollo, tanto para el individuo como para la comunidad (Lúcio y l’Anson, 2015, p. 133).

Esta forma de participación tiene una vinculación esencial con el crecimiento y desarrollo humano en aspectos como la auto-confianza, el orgullo, la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad, la cooperación, entre otras cuestiones (Burkey, 1993, citado por Sauri, 2009). El acceso a experiencias de participación positivas, sanas y seguras potencia la autonomía, y el incremento del sentimiento de identidad y una percepción general de competencia (Lúcio y l’Anson, 2015, p. 133). La participación tiene que ver con el ejercicio de la palabra como indica Fernández (2009), además de con la posibilidad de los niños de actuar en todas las áreas que son de su interés para su vida cotidiana (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Fernández, 2009).

Por otro lado, la participación infantil no tiene únicamente que ver con la capacidad de participar o no, sino que también implica conocer la percepción que tienen los niños sobre su propia participación, si sienten o no que pueden participar (Skolverket, 2016). En el concepto de participación infantil tenemos que poner igualmente de manifiesto la vinculación con los adultos, pues el hecho de que los niños participen no excluye a los adultos de la misma, ni debería serlo de modo contrario. En el párrafo 13 de la Observación General nº12 (2009) sobre el derecho del niño a ser escuchado, indica que:

El concepto de participación pone de relieve que incluir a los niños no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños (p. 205).

Finalmente señalar que, como defiende Rosano (2015), una participación infantil que sea libre y decisoria, tiene que ser además compartida con los adultos, y matiza, que con el concepto infantil lo que quiere decir es que esta sea una participación al *estilo infantil*, es decir, como ellos quieran y respetando su tiempo. “La participación no puede ser forzada

ni impuesta; cada persona tomará sus ritmos y sus formas específicas de participar” (García, 2014, p. 17).

Es decir, nosotras entendemos la participación infantil de una manera abierta, abarcando cuestiones individuales y también del entorno. Tenemos en cuenta que es un derecho, y que además es también un deber. La participación de los niños es beneficiosa para su desarrollo personal y para el desarrollo de la comunidad, y para que esta sea positiva y genuina, tiene que ser libre. Hay múltiples formas de participación, como veremos más adelante, y, dejando un poco de lado las formas que no implican participación real, sino que son más bien, simulacros manipulados (Hart, 1992), el resto no son ninguna negativa. Todas ellas pueden ser favorables para la infancia, sin embargo, unas son más completas, y requieren de un nivel más elevado de participación. Y para que este nivel de participación genuina se dé, los niños necesitan estar informados, vivir la participación auténtica, ser conscientes de sus derechos y capacidades, y tener la posibilidad de elegir en todos los ámbitos de la participación. Todo ello, sin duda, debe conseguirse con el apoyo y la guía de los adultos, siendo mano a mano, los constructores de una sociedad más democrática y participativa, puesto que no es una cuestión de niños y adolescentes separados de los adultos, sino como un desarrollo en permanente interacción con los adultos; es decir, como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños, niñas y adolescentes como para los adultos, por tanto, una socialización recíproca” (Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer, y Bertran, 2008, p.11).

4.1 Dimensiones de la participación infantil

El constructo de participación infantil es un concepto multidimensional (Mayor y Rodríguez, 2017; Novella et al., 2014; Santos Guerra, 2007; Sauri, 2009;). Un término dinámico que se explica dependiendo del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo, y que se enfoca desde distintas dimensiones. Santos Guerra (2007) asegura que para que la participación sea efectiva, “tiene que referirse a dimensiones importantes de la práctica. De lo contrario, solo será un simulacro” (p. 41).

Dependiendo del autor al que se acuda, estas dimensiones pueden variar en la elección de los términos y la forma, sin embargo todas tienen elementos comunes, la dimensión pedagógica, la dimensión social o política son las que, entre otras, propone Sauri (2009). Por su parte, aunque la dimensión vinculada al derecho es una de las más destacadas y estudiadas, y además es una prioridad, no debemos ni podemos renunciar a ella, Novella (2012) y Novella et al. (2014) señalan que “acercarse a la participación

concebida únicamente como un derecho es un planteamiento reduccionista” (p. 14). Novella et al. (2014) establecen que son siete las dimensiones que conceptualizan la participación infantil, estas son: como principio educativo, como proceso de cambio, como un valor democrático, como contenido formativo, como un procedimiento metodológico, como una responsabilidad ciudadana y, por último, la dimensión vinculada al bienestar personal. Antes de entrar a abarcar el tema de la participación infantil en la escuela, en el que cubriremos las dimensiones pedagógicas, educativas, y metodológicas, entre otras, hemos creído conveniente matizar primero otras dos dimensiones. La que vincula la participación con la ciudadanía, y la que entiende la participación infantil como derecho. Su elección se debe a su relevancia general en el tema de la participación infantil y porque además ayudan a contextualizar mejor el constructo.

En primer lugar, nos centraremos en la participación infantil ligada al concepto de ciudadanía. Si se entiende, como se ha descrito al realizar la conceptualización del término *participación* anteriormente, que el colectivo que ejerce la participación es la ciudadanía, independientemente de a cuántos individuos se quiera englobar con ella. Siendo esta una investigación acerca de la participación infantil, cabría preguntarse aquí si los niños y niñas son o no incluidos en este concepto, pues interesa saber si forman o no parte de la ciudadanía, y así se entendería que pudieran ejercer como tal, su derecho a participar. En términos generales, se puede afirmar que nadie excluiría del concepto a una persona adulta, en España, una persona pasado su dieciocho cumpleaños pasa a ser un ciudadano adulto, con todo lo que esto conlleva. “Ser ciudadano comporta ser sujeto de derechos políticos que interviene autónomamente, ejercitándolos, en el gobierno del país. Esta definición de ciudadano en el caso de los niños y las niñas se silencia, no se potencia sino que se invisibiliza” (Novella, 2012, p. 397). En este sentido, la profesora Josefina Fernández (2009), avisa de que, “respecto a la infancia, es preciso separar el concepto de ciudadanía del de la mayoría de edad” (p.116), pues como se resume bien en esta frase: “no hay término medio: en 24 horas se pasa de no tener juicio a votar” (Conde, 2012, p.72). Hart (1992) advierte de que no es realista esperar que los niños de repente “se conviertan en adultos responsables y participativos a la edad de 16, 18 o 21 años, sin ninguna experiencia previa” (p. 5).

Tal y como reflejan en uno de sus artículos Novella, Agud, Llena y Trilla (2013) se ve claramente cómo, cuando se trata de relacionar palabras como “infancia” y “ciudadanía”, aparecen afirmaciones basadas en la idea de que los niños y niñas serán los

ciudadanos del futuro y que hay que formarles para que cuando les llegue el momento de ser “ciudadanos” sean buenos en tal cometido. Sin embargo, con esa visión claramente excluyente y centrada en el futuro se dejan de lado dos cuestiones básicas, “la primera, que los niños/as no son ciudadanos/as del futuro, sino ciudadanos/as del presente” (Novella et al., 2013, p. 93-94) y, por otro lado, “que la mejor manera de formarles es empezar por considerarles y tratarles como ciudadanos de verdad y no como embriones de ciudadanía” (Novella, et al, 2013, p.94). Como ya se sabe las experiencias activas y vivenciales favorecen, sin lugar a dudas, que el aprendizaje sea significativo, que se aprenda por el mero hecho de haberlo vivido, como se dice coloquialmente, “en la propia piel”. Por eso, e hilando de nuevo los dos conceptos de los que hemos estado tratando, Novella, et al (2013), aseguran que ya hay instituciones educativas dedicadas a la infancia que promueven y facilitan la que se considera una de las dimensiones fundamentales para ejercer de la forma más deseable posible la ciudadanía, es decir, la participación. Sin embargo, Jans (2004, citado por Gaitán y Liebel, 2011) señala que entre las personas vinculadas con las ciencias sociales y la infancia hay un consenso cuando se afirma que la completa ciudadanía de la que hablamos en los niños y niñas no existe todavía, por lo que no se puede bajar la guardia en este sentido si se desea que la infancia pueda ejercer su derecho a ser parte de la ciudadanía.

Así pues, antes de pasar al siguiente apartado donde se hablará de la participación como derecho, veremos que para los niños y las niñas, en ocasiones la participación podría definirse como “*ser parte de*, y revivir el estatus de miembro en una comunidad, también puede entenderse como un sentimiento de estar juntos, de conectividad, de compartir intereses en común, derechos y responsabilidades” (Osler y Starkey, 2005, citados por Gaitán y Liebel, 2011, p.96). Novella (2008) hace hincapié en que las personas nos formamos como ciudadanos si tenemos la oportunidad de ejercer los derechos civiles que tenemos en los grupos o comunidades que estemos implicados. Así pues, para Fernández (2009), “la ciudadanía es la condición relacionada con la pertenencia y participación en la organización política” (P.115), por lo tanto, para que la participación se diera en todas sus dimensiones, habría que incluir a los niños en la política.

Una vez estudiada la participación infantil en el contexto de la ciudadanía, pasamos a conocer qué se entiende por la participación infantil como derecho. Entre los tres motivos por los que hay que promover la participación de la infancia, que Trilla y Novella (2011) proponen, se incluye como el primero en su lista el hecho de que “es un derecho

jurídicamente establecido” (p. 23). Así como su labor para la optimización en los proyectos donde se fomenta, y, por supuesto, porque es un medio imprescindible para formar a la ciudadanía en valores democráticos, aspecto que ya hemos tratado en el anterior apartado. Así mismo, uniéndolo con el enfoque de ciudadanía anterior, se puede ver que existe un punto de unión entre ellos, pues “la cuestión del derecho de los niños a participar se discute cada vez más de modo relacionado con la ciudadanía de estos” (Invernizzi y Williams, citados por Gaitán y Liebel, 2011, p. 95).

Partiendo, como se ha visto, de que es se ha establecido jurídicamente como derecho, pasamos entonces a comprobar cómo se encuentra este derecho en la literatura y en la legislación.

Varios son los autores que hablan de la participación como derecho, entre ellos Rosano (2013), quien puntualiza que, pese a que todavía se debe matizar y explicitar el derecho a participar de niños y niñas, este viene recogido en diversos documentos legales. Desde los referentes internacionales en este ámbito, la Convención sobre los derechos del niño, hasta las legislaciones de cada país, que en el caso de España, el derecho a participar, se hace patente en múltiples documentos.

En el terreno internacional se ha consolidado una cierta tradición que, considerando que todos los derechos son igualmente importantes y que la referida Convención siempre se tiene que defender como un todo inseparable, agrupa los derechos que están reconocidos entorno a tres principios, conocidos como las 3”Ps”. Las dos primeras, derechos de Provisión y de Protección, se refieren a derechos tradicionales, mientras que la tercera, derechos de Participación, está relacionada con los derechos y libertades civiles, reconociéndose explícitamente a los menores de edad por primera vez en el escenario internacional (Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer, y Bertran, 2008, p.11).

El Comité de los Derechos del niño, en su Observación General número 12 establece “el derecho del niño a ser escuchado” (CRC/C/GC/12), este derecho es interpretado de diferentes formas, incluso en ocasiones es negado.

Con respecto a la Constitución Española, máximo referente legislativo en nuestro país se pueden encontrar diversos artículos que hacen mención a la participación en relación a los centros educativos. Por ejemplo, el artículo 26.7 establece que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Por otro lado, y pese a que hay otros apartados que hablan de

participación, por ejemplo en ámbitos como el de la empresa, nos centraremos en el artículo 27, el del derecho a la educación, ya que en el apartado número 5 menciona la participación de la comunidad educativa, concretamente dice que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. No seguiremos ahondando en el tema de la participación en los centros educativos pues volveremos a él en apartados siguientes, cuando entremos de lleno en la participación infantil en la escuela.

Si se mira ahora desde una perspectiva de participación más representativa, sin dejar el ámbito del derecho, encontramos como la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, dispone también de artículos que abren hueco a la participación infantil en forma de asociación:

El derecho a la participación de los menores también se ha recogido expresamente en el articulado, con referencia al derecho a formar parte de asociaciones y a promover asociaciones infantiles y juveniles, con ciertos requisitos, que se completa con el derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas, estableciéndose el requisito de la autorización de los padres, tutores o guardadores (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, p. 1226).

De este modo, y vinculado también con el apartado que precede a este, vemos como el artículo 7 sobre el Derecho de participación, asociación y reunión, determina que los menores tienen derecho a una participación plena no solo en la vida social de su entorno, sino también cultural, artística y recreativa. Además, se menciona también su derecho a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa incitando a los poderes públicos para que promuevan la constitución de órganos de participación y de organizaciones sociales de los menores. Así mismo, se declara que estos tienen derecho a formar y promover asociaciones ajustadas a la Ley, a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas, e incluso a promoverlas y convocarlas, aunque eso sí aclaran, “con el consentimiento expreso de sus padres, tutores o guardadores”. Además, para concluir se advierte de que las Administraciones Públicas se encargarán de regular y supervisar los espacios, centros y servicios en los que haya menores habitualmente, en lo referente no solo a condiciones físicas básicas, de seguridad e higiene, entre otros aspectos, sino también a sus proyectos educativos inclusivos y a la participación de los menores.

Por otro lado, cuando se pasa a la práctica del aula, también se ve cómo los métodos educativos participativos justifican su actividad haciendo hincapié en ese derecho que los niños tienen, y que, además, “al igual que otros ciudadanos de un Estado democrático, tienen algo que decir en todos los asuntos que les conciernen o afecten” (Gaitán y Liebel, 2011, p.22).

Situando a la participación como un derecho de la ciudadanía que incluye a los niños y las niñas, con el presente trabajo de fin de master nos colocamos en una posición de comprensión de las capacidades de los menores. Entendemos que son seres competentes por principio, que no son ciudadanos del futuro o individuos que tendrán que ser adultos a los que, entonces sí, se les tomará en serio. Puesto que como Rosano (2013) entendemos que sin las voces de los niños “es imposible construir el rompecabezas del mundo, actual, y del soñado” (p. 163).

4.2 Condiciones para la participación

Numerosos expertos en la materia advierten de que para que la participación infantil sea de calidad se requieren de una serie de condiciones que faciliten el éxito de la misma. Para comenzar, podríamos señalar la necesidad de que su voz se escuche con igualdad de condiciones con respecto a los adultos (Terrén y Sales, 2016). “Es necesario que se creen las condiciones necesarias para que se produzca un diálogo abierto y honesto en el que todos los alumnos/as puedan exponer sus ideas y argumentaciones en torno a la viabilidad o no de las propuestas” (Ceballos, 2015, p. 210). Para ello se requiere especial atención en las diferencias de poder, para que no se silencie a ninguno de los alumnos (Ceballos, 2015). Así pues, este sería un primer punto importante, en el que se reconocen sus capacidades y la relevancia de sus palabras. El reconocimiento de quién son (su identidad), de su lugar social y en la vida política (su estatus) y lo que ellos tienen que decir (sus voces) (Graham y Fitzgerald, 2010).

Adelantándonos al apartado dedicado en especial a la participación infantil en la escuela, encontramos preciso señalar en este punto, las condiciones que algunos autores destacan necesarias en el ámbito escolar para la participación del alumnado. Las investigaciones nos muestran que existen un número de condiciones que son decisivas para que tanto la participación como la influencia del alumnado en la escuela, tengan algún impacto real en el aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades de desarrollar un enfoque democrático (Skolverket, 2016). Entre las principales condiciones, destaca la necesidad de contar con un marco legislativo y organizativo que proporcione una serie de

reglas, normas, estructuras que se hagan cargo de regular las oportunidades de participación, su influencia, así como la conexión y colaboración entre los miembros de la comunidad y otras instituciones (Ferreyro y Stramiello, 2007; García, 2014; Skolverket, 2016). Y, por otro lado, el segundo aspecto que condiciona la participación infantil en las escuelas se refiere a los elementos pedagógicos, es decir el método, los proyectos de centros, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, principalmente (Ferreyro y Stramiello, 2007; García, 2014; Skolverket, 2016). Para Tonucci la escuela podría perfectamente asumir la filosofía que viene dada con su proyecto de “La ciudad de los niños” desarrollando formas de enseñanza de educación cívica, aspecto más convencional, pero además, promoviendo experiencias de participación que sean reales. Él propone dos experiencias, el llamado “Consejo de Alumnos” y el proyecto “A la escuela vamos solos”, ambos aplicados con éxito en diferentes ciudades tanto de Italia, donde nació el proyecto, como en España y en otros muchos países.

Para que las diferentes condiciones sobre la participación infantil se vean más claramente reflejadas y resumidas, hemos realizado una tabla (Figura 1) en la que se han sintetizado las condiciones que los diferentes expertos e investigadores han establecido. Si la tabla se observa en su conjunto, se pueden apreciar similitudes entre todas las condiciones, tanto las ofrecidas por instituciones internacionales de renombre, como las indicadas por expertos o incluso las condiciones que manifiestan los propios niños, extraídas de la investigación con ellos.

Condiciones para la participación		
Recomendación N° R(98)8 del Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la Participación de los niños y niñas en la vida familiar y social (18 septiembre 1998, sesión 641 del encuentro de primeros	Temas importantes Inclusiva Consecuencias concretas a corto plazo No utilizada por los adultos para sus propios intereses	Formas transparentes y apropiadas Adultos: escucha activa Saber que no todos sus deseos serán satisfechos. No utilizada por los adultos para eludir sus responsabilidades

secretarios)					
Chawla (2001). Características para que la participación infantil en los proyectos sea efectiva.	De convergencia		De acceso		De apoyo social
	Para la competencia			Para la reflexión	
Save the children (2005) Los Estándares para la Participación de la Niñez	Ética: Transparencia, honestidad y responsabilidad		Apropiada y relevante	Entorno favorecedor y amigable	Igualdad de oportunidades
	Trabajo efectivo y de confianza del personal		Seguridad y protección de la niñez		Seguimiento y evaluación
Comité de los derechos del niño. (2009). El derecho del niño a ser escuchado. Observación General, N ^a 12. Párrafo 134. Condiciones para todos los procesos en que los niños sean escuchados y partícipes	Transparentes e informativos		Voluntarios	Respetuosos	Pertinentes Relevantes
	Inclusivos	Apoyados en la formación	Seguros y atentos al riesgo		Responsables

<p>Novella et al (2014). Condiciones de los espacios para la participación</p>	<p>Permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana</p>	<p>Explicitar las intenciones y el proceso</p>	<p>Espacios genuinos y reales</p>		
<p>Novella et al (2014). Condiciones de la participación según la opinión de los niños y las niñas</p>	<p>Escucha activa</p>	<p>No manipulación</p>	<p>Dar a conocer la participación infantil</p>	<p>Visibilidad y conexión entre espacios</p>	
<p>Novella et al (2014). Condiciones para que el proyecto funcione que los niños y niñas establecen</p>	<p>Accesibilidad</p>	<p>Inter-generacional</p>	<p>Formación de los educadores</p>	<p>Atención a la diversidad</p>	<p>Resultados visibles</p>
<p>Cava (s.f.) FUHEM. Condiciones para fomentar una participación de calidad de los estudiantes en la vida escolar</p>	<p>Un proyecto pedagógico integral</p>	<p>Trabajo grupal</p>	<p>Diversión</p>	<p>Favorecer la continuidad</p>	<p>Evaluación permanente</p>
	<p>Confianza en las posibilidades de los alumnos</p>	<p>Promover la creatividad en las propuestas de trabajo</p>			

Tabla 1. Condiciones para la participación infantil. Elaboración propia.

4.3 Grados de participación

Sin duda es este uno de los apartados del trabajo que más vinculación directa tiene con el cuestionario, objetivo principal de esta investigación, pues este instrumento ha sido diseñado con el fin de medir el grado o nivel de participación infantil en las escuelas. Es por ello que una de las cuestiones claves a la hora de analizar experiencias es interrogarse sobre el grado de implicación del alumnado en procesos deliberativos y de toma de decisiones (Ceballos, 2015). Sin embargo, la respuesta a esta pregunta no es fácil de hallar, las categorías cerradas son difíciles de encontrar, puesto que más bien lo que se da es un continuo desde iniciativas en las que únicamente se hace una consulta, hasta en las que ellos mismos lideran cambios y mejoras y son capaces de reflexionar y pensar sobre su propia participación (Ceballos, 2015).

La idea de que existe un continuo, una progresividad en la complejidad de la participación así como un incremento de la misma, en las diferentes acciones con la infancia, es expresada por numerosos investigadores desde Hart (1992), Trilla y Novella (2001), Nieto y Portela (2008), Susinos y Ceballos (2012), hasta Terrén y Sales (2016), entre otros. Algunos de ellos ofrecen su propia clasificación (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001), mientras que el resto se encargan de aglutinar las diferentes aportaciones de diversos expertos.

Una de las compilaciones que nos ha resultado más completa y visualmente muy bien organizada es la correspondiente al trabajo de Ceballos (2015), en la que realiza una revisión de la tabla de Susinos y Ceballos (2012), sobre los “Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de va según varios autores” (pp. 68-69). En ella incluye a Hart (1992), con el que nos detendremos más adelante; Shier (2000), que establece una graduación de cuatro niveles desde que los alumnos son escuchados por los adultos, hasta que los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones con los adultos; Brown (2001), Fielding (2001) y Fielding y McGregor (2005), que hablan en un primer nivel de los alumnos como fuentes de datos y en el cuarto y más alto nivel, de estos como investigadores; Lodge (2005), también establece cuatro niveles, el primero de ellos en el que sitúa a los alumnos como control de calidad de la institución, y en el último en el que se establece un diálogo conjunto entre todos los miembros; Mitra (2007) y Martínez Rodríguez (2010), hablan de tres estadios, los primeros hacen referencia a la escucha y al hecho de que los alumnos sean concebidos como fuentes de datos, respectivamente, y finalmente a cuando los alumnos llegan a liderar los procesos de

cambio, y los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y evaluadores del sistema escolar. Fielding (2011), realiza nuevas aportaciones y modificaciones en los niveles, incluyendo a los alumnos como creadores de saber y como autores conjuntos con los adultos. Por último, en la tabla de Ceballos (2015), se incluyen los grados que ella misma junto a Susinos redactaron, así Susinos y Ceballos (2012), establecen un primer nivel en el que no existe auténtica participación, y un último nivel de los cuatro establecidos, en los que se daría un aprendizaje intergeneracional.

Una vez hemos realizado un breve repaso por los diferentes autores que tratan los grados o niveles de participación, nos centraremos en la clasificación que nos ha interesado para nuestro estudio y elaboración del cuestionario. Al igual que Trilla y Novella (2001), en los cuales nos hemos basado para elaborar el trabajo, que comienzan explicando la propuesta que el ya mencionado Hart (1992) realizó en este sentido, nosotras también queremos primero dar a conocer sus aportaciones, pues en ellas se basa la proposición de Trilla y Novella (2001).

Hart (1992), partiendo de una propuesta relativa a la participación en adultos publicada por Arnstein en 1969, retoma la metáfora de la escalera para establecer diferentes grados de participación en los diferentes peldaños de la misma. La imagen que aparece a continuación está extraída del documento elaborado por UNICEF en el que se recoge la propuesta de Hart, en ella se pueden apreciar las características de los diferentes tipos de participación situados en cada peldaño. Para Hart, los tres primeros corresponderían a modelos de no participación, en ellos los adultos asumirían que el fin justifica los medios (Hart, 1992), y que por lo tanto pueden manipular a los niños simulando su participación, cuando en el fondo no lo es. En estos peldaños los niños participan como decoración, o en los que a pesar de que dé la sensación de que se les escucha, al final no se tienen en cuenta sus palabras. Los siguientes cinco niveles se encaminan hacia una participación que se inicia desde la propia infancia, los niños son los que toman la palabra y junto con los adultos desarrollan sus proyectos. Los peldaños anteriores van desde una participación en la que los niños comprenden las intenciones del proyecto en el que participan, aunque pueda parecer un modelo de no participación, en este caso ellos saben que tienen un papel significativo, son voluntarios y además conocen al que toma las decisiones, pasando por modelos en los que son consultados e informados, en los que aunque no inicien el proyecto, comparten las decisiones con los adultos, hasta iniciar y dirigir ellos mismos los procesos.

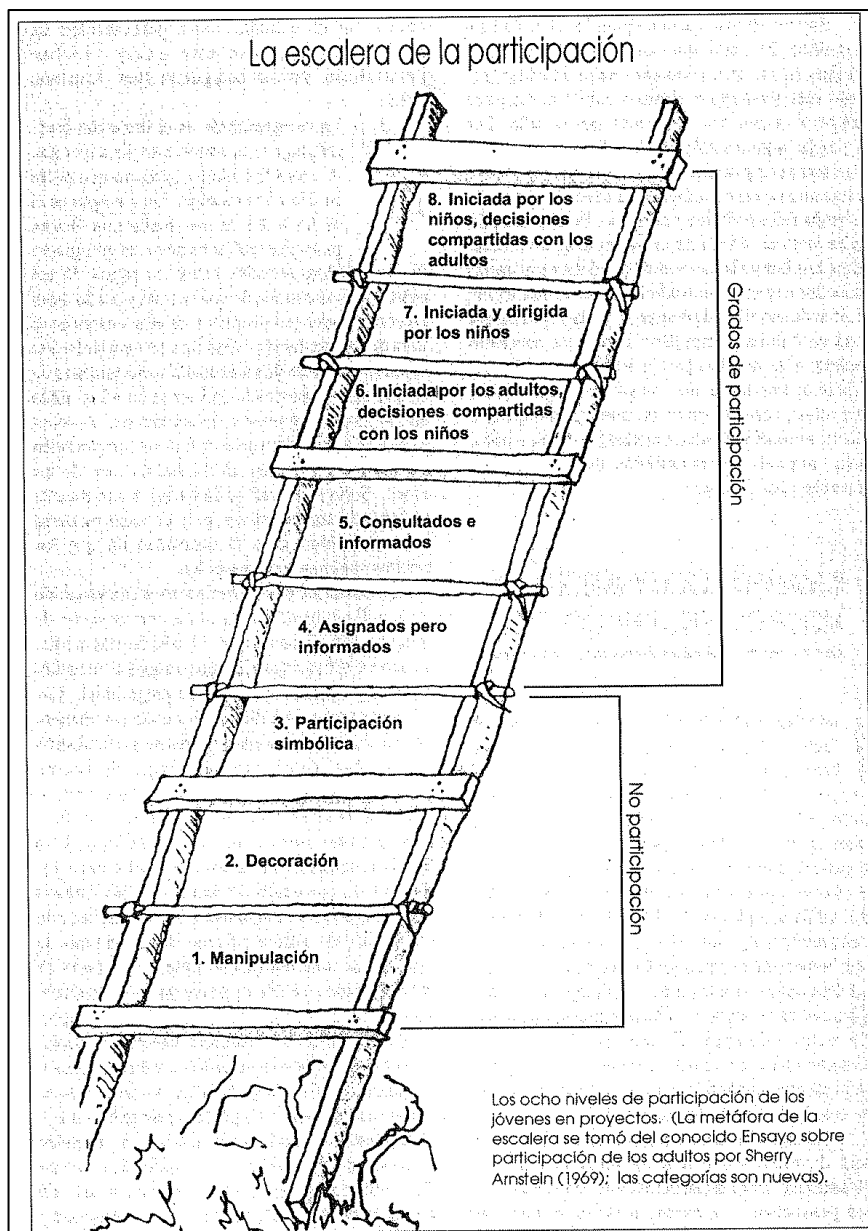


Figura 1. “La escalera de la participación” (Hart, 1992, p. 10).

Una vez vista esta escalera que va desde la participación simbólica hasta la auténtica, nos acercamos ya a las formas de participación que existen según Trilla y Novella (2001) que estarían ordenadas en 4 niveles de complejidad: Simple, Consultiva, Proyectiva y Metaparticipación. Estos autores, tomando como sugerencias algunos de los aspectos de la propuesta de Hart (1992), presentan esta tipología diferente con cuatro clases más amplias de participación.

Para comenzar, Trilla y Novella aclaran una serie de cuestiones para precisar mejor las definiciones de las cuatro clases de participación. Estos autores señalan que las cuatro maneras de participar son “cualitativa y fenomenológicamente distintas” (Trilla y Novella, 2001, p. 5) definiéndose cada una en sus propios términos, además de poder admitir

subtipos o grados internamente. En cada nivel se produce un incremento progresivo de la complejidad de la participación, aunque esto no signifique una mayor participación. Las categorías no son excluyentes entre sí, y, por último, mencionan que ninguno de los tipos puede considerarse como negativo o impropio. Una vez dadas las aclaraciones, procederemos a explicar cada uno de los niveles puesto que estos serán los que nos guíen a la hora de establecer el tipo de participación en cada escuela basándonos en las respuestas dadas en el cuestionario.

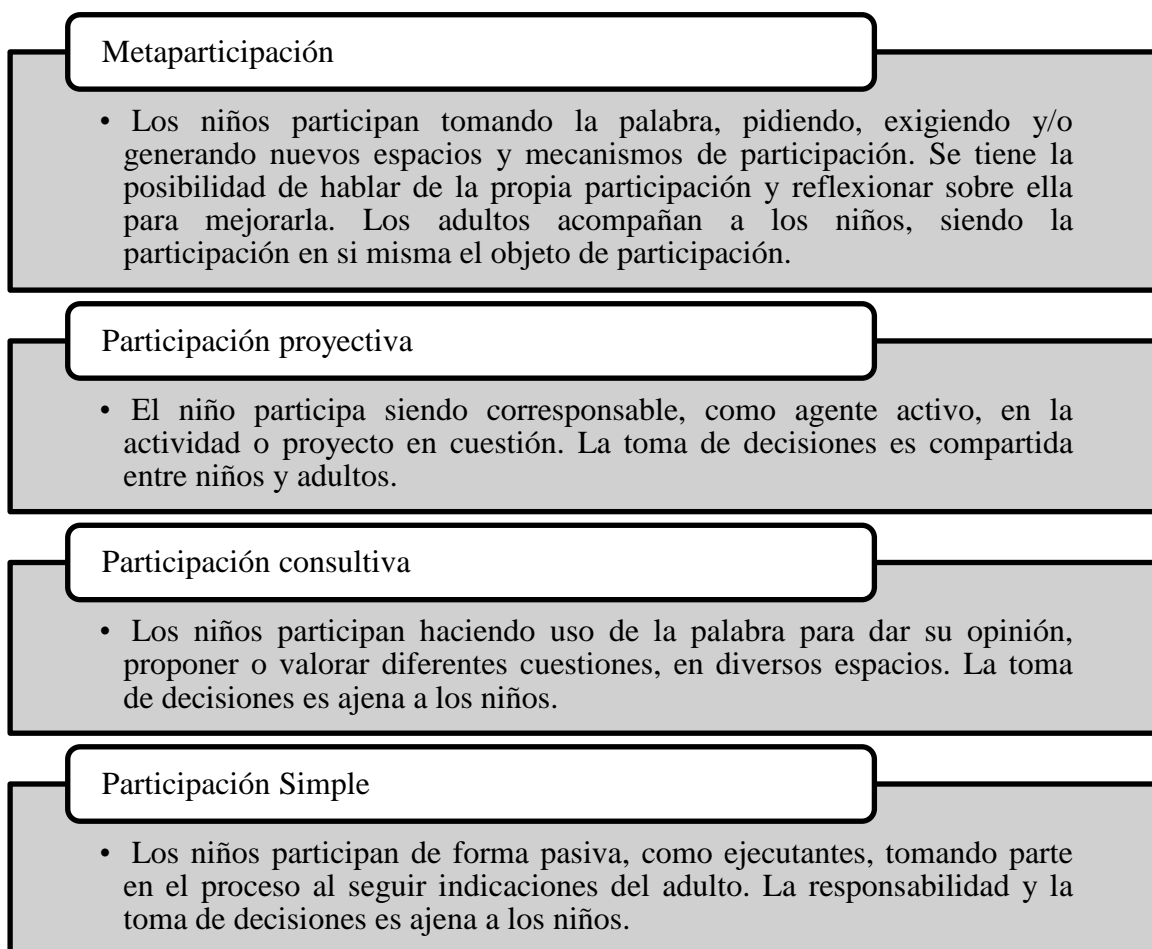


Figura 2. Grados de participación en la escuela. Elaboración propia.

Con respecto a esta clasificación también se pueden encontrar voces críticas al respecto. Rosano (2015) critica el uso de los tipos-formas de participación infantil de Trilla y Novella (2001), puesto que, atendiendo a su criterio, en los niveles más altos de dicha clasificación, parece que hacen la participación adulta. Rosano (2015) aborda el tema de que “la participación infantil no es la participación adulta” (p. 25), además, para él estas clasificaciones están más vinculadas a los trabajos de promoción de la infancia que realizan diferentes organizaciones que al ámbito escolar. Sin embargo, nosotras

consideramos que pueden adaptarse bien al contexto de la escuela, y por lo tanto, seguiremos en la línea que proponemos.

5. La participación infantil en la escuela

Una vez conceptualizados los términos de *infancia* y de *participación infantil*, y habiendo reconocido a este último como un derecho, es preciso mencionar que para que la participación sea real se necesitan espacios donde vehicularla (Trilla y Novella, 2001). Así pues, las escuelas, por su inmediatez y cercanía, y como parte imprescindible de la comunidad, son lugares idóneos para el fomento de la participación (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001). Si bien no son los únicos espacios ideales para la participación infantil, pues la familia y otras instituciones educativas también son ámbitos relevantes en este sentido, nos centraremos en la escuela, pues es el entorno en el que nos movemos en este trabajo.

La participación de los niños en la vida escolar desde la enseñanza primaria es promovida no solo por los expertos en el tema, sino también por instituciones como el Comité de los Derechos del Niño (2010). Sin embargo, la polémica puede surgir de las diferentes maneras con las que se entiende la participación del alumnado, cuando se advierten particularidades en las edades y características, pues esto podría dar lugar a excusas que nieguen o limiten dicha participación, especialmente con los alumnos más pequeños o con mayores dificultades para expresarse a través de los medios que le proporciona la escuela (Ceballos, 2015). “La participación de las niñas y los niños en la escuela, mayormente, está determinada por los lineamientos adultos” (Rosano, 2015, p. 26), citando a Susinos, Rosano (2015) advierte de que los papeles y responsabilidades que se les concede a los niños son muy limitados y realizados en la mayoría de ocasiones bajo la mirada de los adultos. En su Tesis Doctoral, Rosano recoge las palabras de una maestra que participó en una investigación sobre la cultura de la participación en varios centros de Barcelona, dirigida por Ana María Forestello, donde reconoce implícitamente en una de sus declaraciones que “habitualmente la escuela no espera que digan algo; o, cuando menos, que digan algo fuera de lo que se les pide que digan” (Rosano, 2015, p. 30). Afirmaciones como esta, visualizan como en general, las escuelas, siendo el primer instrumento de socialización del estado, se han preocupado “por garantizar la estabilidad y generalmente esto se entiende como la preservación de sistemas de autoridad muy conservadores” (Hart, 1992, p. 44), donde el profesorado tiene el mando y los alumnos obedecen. Para Freire (2002), Diker (2010) o Frigerio (2010) la educación es “un acto

político”, que demanda que, especialmente los profesores, directamente implicados, expliciten su identidad política, posicionándose en el lugar del cambio o no (Bertolini, 2011). Como dice Freire “o somos democráticos o somos autoritarios” (Bertolini, 2011, p. 5).

Por fortuna, en nuestras sociedades, la escuela se encuentra inmersa en un marco de convivencia democrática, en ella los distintos actores, todos ellos ciudadanos, conviven en igualdad de derechos y deberes, pero con estatutos e intereses diferentes y diversos (Francolí, 2002). Ceballos (2015) llama a la necesidad de abrir espacios para el diálogo y la toma de decisiones para la distribución del poder. Incluso hay autores como Castro (2009) que señalan que la participación infantil en lo que se refiere a la toma de decisiones podría llegar a medirse para ser utilizada como un indicador de democratización. No resulta ético pedirles a los alumnos “que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y que adquieran responsabilidades, si más tarde las propuestas que ellos/as exponen no van a ser llevadas a la práctica” (Ceballos, 2015, p. 51). Es importante destacar que el conocimiento de los estudiantes sobre la democracia y la toma de decisiones políticas es una importante base para ser capaz de trabajar con participación en la escuela de una manera auténtica (Skolverket, 2016). No obstante, incluso en países donde las legislaciones tienen un carácter más progresista y la participación se promulga desde las instituciones, no en todas las ocasiones se cuenta con la logística requerida para que sea eficaz (Trilla y Novella, 2001). Prieto (2005) y Ceballos (2015) destacan que la participación de los alumnos en la escuela ha sido tradicionalmente escasa, ya sea por su “tradicional formato jerárquico” (Prieto, 2005, p. 28), o por otras cuestiones, como la “falsa participación” (Rosano, 2013. P. 155) lo cierto es que la implicación de los estudiantes en las decisiones que se toman en las escuelas no ha sido muy elevada. Existe una clara tendencia a que sean los otros, los adultos, los que solucionan los problemas que les surgen a los niños, cuando lo que se debería hacer, como reflexiona Mar Romera (2016) en una entrevista realizada para Integratek, es capacitarles en la toma de decisiones, que participen y que además logremos hacer que se responsabilicen de las consecuencias que conllevan sus actos.

Por otro lado, un aspecto que nos parece fundamental tratar en este punto es cómo perciben los estudiantes su propia participación, lo que principalmente buscamos conocer con la creación del cuestionario, objetivo final del estudio. Tejada (2009) recoge en un artículo los resultados de un estudio cualitativo llevado a cabo en el año 2004 con niños y

adolescentes de entre 10 y 15 años de varios países de América Latina, procedentes de diversos tipos de colegios y también con NATs (Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores). En él destaca que la opinión general extraída es que la participación en la escuela puede adoptar distintas formas y niveles. En el primer nivel se observa como la participación se percibe como “salir a exponer” (Tejada, 2009, p. 118), implicando también participar en distintos tipos de actividades, como las deportivas, o de celebraciones, para organizarlas y ejecutarlas. Como hemos señalado anteriormente “este tipo de participación es impulsado por la escuela y sería parte de las actividades comunes en los colegios. Su ejecución depende del permiso de los adultos” (Tejada, 2009, p. 118). De esta forma, dependiendo de sus propias experiencias, un segundo nivel sería el que habla de la integración en equipos que pretenden lograr un objetivo afirmando que los niños tienen capacidad para llevarlo a cabo con autonomía, aunque señalan que sin los adultos que les ayuden no es posible (Tejada, 2009). En otros colegios hablan también de actividades definidas por los propios estudiantes y de iniciativa propia, o incluso, de la capacidad de quejarse y exigir que les escuchen. También en escuelas con un nivel más bajo, sin experiencias en el ámbito de la organización, los alumnos pueden entender que su participación podría conllevar el poder exigir determinadas cuestiones, sin embargo creen que no tendrían mucho éxito pues se ven limitados por los adultos, incluso en otros colegios advierten de que los profesores desconfían de ellos, que no son escuchados por los profesores, puesto que son ellos quienes imponen sus propios criterios (Tejada, 2009). Asimismo, en unas entrevistas realizadas a niños y niñas de 6 a 11 años de la comunidad de Madrid, se observó cómo, al igual que las familias, como se ha estudiado en diversas investigaciones que en estos momentos no cabe mencionar, los niños “también quieren participar más en la escuela” (Freire, 2010, p. 65). Entre otras cuestiones, los datos recogidos explicitaban que, o bien en algunos casos ya se implican o bien les gustaría poder hacerlo en cuestiones como: “elegir temas de trabajo, deberes y a los compañeros; colaborar en la confección de horarios y de menús; ayudar a los pequeños; desarrollar proyectos; aportar ideas, etc.” (Freire, 2010, p. 65). Lo que Freire (2010) destaca en sus reflexiones sobre esta investigación es que “lo que realmente desean es encontrar su lugar en la sociedad –como grupo y como individuos-, asumir responsabilidades y ofrecernos todo lo que pueden aportar” (Freire, 2010, p. 65). Es decir, tal y como Levin (1998, citado por García, 2014) decía “cuando pienso en la participación de los alumnos y las alumnas pienso en personas que quieren ser creadoras activas de su escuela y no beneficiarias pasivas” (p. 17). Esto sería lo que tendríamos que tener en cuenta a la hora de entender la

participación de los estudiantes. Por supuesto, puede suceder que no siempre todas las propuestas puedan realizarse en el momento en el que se plantean, en tal caso, Ceballos (2015) destaca que igualmente se debe continuar manteniendo el respeto a sus proposiciones, y además se les debería explicar cuáles son las razones por las que no salen adelante.

El alumnado debe obtener información sobre la complejidad organizativa y curricular de los centros para poder entender que muchas decisiones se toman colegiadamente. Por tanto, deben ser conscientes de que sus decisiones también pueden afectar a todas personas en la escuela y de que esto necesariamente exige responsabilidad (Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012, p. 99).

“Es importante favorecer que el alumnado tenga la posibilidad (y que haga uso de esta posibilidad) de incluir y proponer asuntos e iniciativas en la agenda de temas a tratar” (García, 2014, pp. 17-18)”. Aunque, también se podría dar el caso en el que el niño no quiera ser el que todo el tiempo toma las iniciativas en un proyecto, pero inclusive en este caso, los alumnos tienen que saber que la opción la tienen, y sentir que tienen la confianza y las competencias para hacerlo en cualquier ocasión (Hart, 2008), puesto que “las escuelas son uno de esos lugares potenciales para interrogarse” (Tupper, 2007, p. 270). Sin embargo, no hay que malinterpretar los términos y las formas de aplicación pues, como vemos, la participación no consiste simplemente en dejar hacer cosas al alumnado, ni estar de acuerdo en todo lo que proponen (Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000). Así pues, no habría que negar la responsabilidad que tienen los educadores, y aunque la participación autónoma del alumnado sea un objetivo clave, tiene que haber primero un proceso de aprendizaje guiado (García, 2014). “Preparar a los sujetos para la participación es una tarea fundamentalmente educativa” (Trilla y Novella, 2001, p. 9) en la que, por supuesto, el conjunto del profesorado juega un rol fundamental, pues son ellos los que en la escuela tienen que tratar de facilitar que los estudiantes adquieran las capacidades requeridas para participar (Trilla y Novella, 2001). Participar implica entonces involucrar al alumnado en la vida de la escuela mediante “la palabra y la acción cooperativa, pero también es dialogar y realizar proyectos” (Puig et al., 2000, p.19), pudiendo “definir por sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela” (Prieto, 2005, p. 28). Para Nieto y Portela (2008) la participación infantil es una de las tareas principales de los centros educativos, y si las escuelas quieren ser educadoras, para Dewey (citado por Rosano, 2013), es una condición indispensable que deben cumplir con sus miembros.

Tal y como hemos señalado al inicio de este apartado, “las escuelas son trasuntos de la sociedad” (Santos Guerra, 2007, p. 29). Por lo tanto, en una democracia, como la nuestra, los centros educativos deberían representar los valores democráticos por excelencia, así como educar al alumnado en actitudes vinculadas como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la igualdad, la cooperación y, por supuesto, la participación (Santos Guerra, 2007). En esta línea, Ceballos (2015) y Lúcio y l’Anson (2015), indican que la escuela sería entonces un lugar de aprendizaje y diálogo intergeneracional, donde diariamente existen múltiples oportunidades para opinar, para decidir, dialogar, cuestionar, crear, y donde no solo se escucha a los alumnos sino que también se les responde. Estaríamos en este momento hablando de un diálogo igualitario donde lo que se busca es construir una educación inclusiva (Rosano, 2013), fin último de los centros educativos hoy en día, y elemento clave en el ámbito educativo, reflejado también en los más recientes documentos normativos. Resumiendo, Francolí (2002) entiende que “participar en la escuela es un camino de aprendizaje que pasa por implicarse en la vida del centro –vivir el centro– mediante la palabra y la acción cooperativa, el diálogo y los proyectos compartidos” (p. 1).

En línea con lo anterior, vemos que la participación del alumnado en la escuela implica, por un lado, que los estudiantes adquieran conocimiento real sobre cómo una sociedad democrática funciona, y sobre cuáles son los derechos y obligaciones de un ciudadano. No obstante, al mismo tiempo, implica también oportunidades para hacer que sus voces sean escuchadas y que se les dé la oportunidad de influenciar activamente en su educación (Skolverket, 2016). Las inquietudes de las escuelas sobre cómo sería posible organizarse para que la participación del alumnado sea auténtica y un objetivo en sí mismo, surgen cuando se habla de la voz del alumnado (Susinos, 2012), concepto sobre el que ya hemos avanzado en puntos anteriores. Con ello, los docentes ganan en el conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sobre la vida misma de la escuela, y con todo ello presentan iniciativas que conforman una herramienta esencial para el cambio y el aprendizaje en sus alumnos, mejorando así la docencia (Ceballos, 2015). Así mismo, “las experiencias escolares, y entre ellas las de voz del alumnado, están influidas por la idea que los adultos tienen sobre la infancia, y por ende, de alumno/a” (Ceballos, 2015, p. 52), así como por las distintas maneras de entender el poder y cómo este se negocia. Ceballos (2015) destaca que cuando se establece una relación jerárquica estaríamos hablando del “poder sobre”, mientras que cuando hablamos de una relación de igualdad, como la que señalábamos antes, se está haciendo alusión al “poder con”. Así se

observa claramente cuáles son las “voces escuchadas en la escuela y cuales son silenciadas” (Ceballos, 2015, p.52). Por lo tanto, en el caso de detectar desigualdades, sería necesario que se produjese una transición que viajase desde un “poder sobre” hacia un “poder con los otros”, que sea compartido entre los adultos y los niños. Estamos hablando en estos momentos de lo que Bernstein (2000, citado por Ceballos, 2005) denomina “la acústica escolar”, entendiendo “la expresión de sus voces, como punto de partida para su participación” (Prieto, 2005, p. 28).

La búsqueda de la construcción de escuelas democráticas e inclusivas que escuchan con honestidad la voz de los alumnos/as debe trabajar en el reconocimiento de la diversidad de voces así como en la creación de espacios donde todas y cada una de ellas puedan desarrollarse (Ceballos, 2015, p. 54).

El desafío de alguna forma, en este caso, es “transformar a la escuela en una institución autónoma, flexible, democrática, conectada con el entorno cercano y el mundo. Para ello es conveniente transformar la cultura de las escuelas convirtiéndola en un eficaz escenario de participación” (Ferreyro y Stramiello, 2007, p. 1). La preparación de los niños para la participación es una tarea primordialmente educativa que les facilita la adquisición de las capacidades necesarias para participar (Trilla y Novella, 2001). En este sentido, hay que destacar que, como señala Novella (2008), “la participación de los niños ha sido uno de los grandes referentes en el marco de las experiencias educativas antiautoritarias, activas” (p. 78), en contradicción con las tradicionales formas poco democráticas que destacábamos antes.

Los beneficios de la participación activa y genuina de los estudiantes en la escuela son numerosos, en primer lugar, por supuesto, se destaca la adquisición de valores democráticos en cada individuo (Novella, 2012; Sommer, 2010). Pero no sólo eso sino que gracias a la creación de un clima abierto, en el que las prácticas sean guiadas, con una intervención de los educadores, imprescindible y comprometida, y donde efectivamente sea posible la implicación activa del alumnado, se pueden propiciar numerosos valores añadidos (Francolí, 2002). Así mismo, la participación implica el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales, sociales y también culturales (Sauri, 2009). Además, Hart (1992) relaciona también la motivación con la participación. La participación hace que la motivación de los niños aumente, y esta a su vez hace que mejore la capacidad, incrementando también la motivación que ayudará a desarrollar nuevos proyectos.

Virando de algún modo de los aspectos generales que hemos tratado hasta ahora sobre la participación infantil en la escuela, es necesario pasar ahora a tratar cuestiones más concretas que afectan a las escuelas en relación a la participación del alumnado. Múltiples estudios como los de Ferreyro y Stramiello (2007), Pagoni (2009) Rojas et al. (2012), García (2014) y Jan Grannäs (citado por Skolverket, 2016) advierten de la presencia de dos aspectos determinantes en este sentido, de un lado, las cuestiones legales y organizativas, es decir, la normativa educativa y el currículo, y del otro, los elementos pedagógicos característicos del centro. Para procesos de participación y voz del alumnado, se “requiere espacio en la escuela y en el currículo” (Rojas et al., 2012, p. 99). De este modo, Ferreyro y Stramiello (2007) señalan que el cambio en las escuelas hacia un enfoque más participativo plantea reconocer la necesidad de contar con un marco organizativo y normativo que se preste a que la colaboración entre los miembros de la comunidad sea más fluida, y que la conexión con otras instituciones e instancias de aprendizaje se produzca de igual modo. Estos mismos autores destacan que, aunque la escuela no sea el único ámbito de aprendizaje, es el que tiene una mayor intencionalidad pedagógica en el tema de la participación tanto como contenido como una estrategia de aprendizaje. Para Jan Grannäs (citado en Skolverket, 2016), los asuntos legales y organizativos, se refieren a las reglas y estructuras que regulan las oportunidades de participación e influencia de los estudiantes, incluyendo el poder profesional de la dirección de las escuelas y los profesores. Como vemos, “la participación es susceptible de ser establecida, pautada y regulada formalmente” (García, 2014, p. 23), sin embargo, también cabe la posibilidad de que esta se exprese de manera “espontánea, informal o no planificada” (García, 2014, p. 23).

En lo que se refiere a la participación formal, hay distintos niveles desde los que puede ser regulada. Tanto la legislación educativa como los proyectos de los centros definen, pautan y, en principio, garantizan la presencia de procesos participativos. La regulación se centra en dos aspectos organizativos: órganos o estructuras de participación y roles o figuras que ejercen el gobierno, la representación o la toma de decisiones de los distintos grupos de la comunidad educativa. La presencia y la regulación de estos aspectos organizativos son fundamentales en el establecimiento de formas democráticas de funcionamiento (Apple y Beane, 1997; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 2007)” (García, 2014, p. 23).

Pero además de las cuestiones formales, como decimos, la participación del alumnado en la escuela no puede limitarse únicamente a los canales institucionales (Susinos, 2012), sino que “cada centro y cada aula pueden ofrecer expresiones y matices

distintos en sus formas de trabajar la participación” (García-Pérez, y Montero, 2014, pp. 219-220), pero siempre se debe tender a que el alumno experimente lo que significa “vivir en ciudadanía” (Rojas et al., 2012, p. 99), y cumplir una serie de condiciones. Novella et al. (2014) señalan que lo fundamental y más básico es que estos espacios permitan actuar sobre el entorno más próximo a los niños y a su vida cotidiana, ya que es lo que conocen y lo que puede ser transformado de manera que ellos lo perciban. García (2014) entiende la participación del alumnado como “un conjunto de procesos que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación” (p.17), de entre los que destaca son el diálogo, la toma de decisiones y la acción. Que sean los protagonistas implica, para evitar incoherencias, pasar de la teoría a la práctica. Es decir “para que no exista una contradicción entre los valores que propone (y practica) la escuela y los que imperan en la sociedad, ésta deberá generar procesos y estrategias para perfeccionar sus mecanismos de participación ciudadana” (Santos Guerra, 2007, p.39). Como ya señalaba Hart en 1992, Trilla y Novella (2001), y Santos (2006), la práctica es fundamental para que el alumnado se sienta capaz de participar activamente. Así, los niños aprenden a participar “de la única manera que resulta eficaz: participando de verdad” (Trilla y Novella, 2001, p. 2). En ese caso, las oportunidades para que los alumnos participen tienen que ser cada día más, pues también a participar se aprende de manera gradual y con la práctica (Hart, 1992). Santos (2006) habla incluso de que para ser realmente democráticas, la participación en el gobierno de las escuelas tiene que ser generalizada, y por lo tanto garantizándose el acceso de los propios alumnos a la toma de decisiones escolares, a través de su inclusión en los órganos de gobierno del centro educativo. En España, uno de los órganos de gobierno con más peso y que legislativamente se encuentra regulado es el Consejo Escolar. Como veremos en el siguiente punto, es en este órgano donde los estudiantes deberían poder colaborar con la organización y la planificación de distintos proyectos en los que se pueden embarcar las escuelas. Eso sí, siempre teniendo en cuenta que la participación en este tipo de órganos “ha de ser real y no limitarse a consentir proyectos preestablecidos, para lo cual hay que asegurar el respeto a todos los miembros de la comunidad escolar” (Santos, 2006, p. 894). Es decir, creando una comunidad democrática, que además vaya más allá de la mera representación, y que en las escuelas se defienda también una democracia deliberativa. La reflexión y el diálogo, y valores como los que ya mencionábamos, equidad, inclusión, y responsabilidad compartida entendemos que tendrían que ser los motores de una escuela verdaderamente participativa (Ceballos, 2015).

Para concluir este punto, es preciso también hacer hincapié en que, si bien entendemos que la participación de los estudiantes en la escuela conllevaría incuestionables beneficios, y numerosos valores añadidos que ya hemos destacado en apartados anteriores, no se han asegurado su mejoría en los resultados. Lúcio y l'Anson aclaran esta idea de la siguiente manera:

Si es cierto que asegurando la participación de los niños no se garantiza inmediatamente mejores resultados en el proceso de toma de decisiones, también es cierto que el compromiso de los miembros de la comunidad no necesariamente da como resultado mejor justicia social ni un desarrollo más efectivo. De todos modos, aun cuando no hay una proporcionalidad directa y pueda ser que no haya resultados inmediatos (y rentables), hay un inherente capital social en las relaciones y las redes que es, sin duda, la piedra angular para un desarrollo sostenible” “la diversidad y la creatividad emergen como los principales recursos, siendo los niños tanto autores y agentes (Lúcio y l'Anson, 2015, p. 132).

De este modo, al igual que Santos Guerra (2007) entendemos que la participación en la escuela es una tarea que siempre se puede mejorar, y nunca se acaba. Con lo cual, es tarea de toda la comunidad educativa seguir investigando, aplicando nuevas formas de participación, mejorando lo que ya está y encaminándonos de forma decidida hacía una auténtica participación democrática de y con los estudiantes en las escuelas.

A continuación, nos extenderemos con un apartado sobre la legislación, elemento que, como veíamos, es interesante analizar pues es un canal indiscutible por el que cabría la participación infantil. Sin duda, son los documentos legales los que regulan el funcionamiento general de las escuelas en primera instancia.

5.1 La legislación educativa sobre la participación infantil en la escuela

Como expone Gil Villa (1995), es preciso estudiar la legislación vigente que establece la organización y el gobierno escolar, para encontrar con qué términos regula el tema de la participación infantil, ya que es necesario para tener la posibilidad de comparar el grado de participación real en los centros educativos. Hilando con el apartado precedente y que engloba a este y los que vienen a continuación, comenzaremos por examinar el órgano de gobierno que abarca a toda la comunidad educativa de las escuelas, el Consejo Escolar.

En España, la creación de los consejos escolares tuvo su mayor impulso gracias a la Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio reguladora del derecho a la educación (LODE), si bien hasta entonces habían ido surgiendo ya asociaciones participativas de padres y de alumnos,

no fue hasta la citada ley cuando se reguló todo lo relativo al consejo escolar, desde los miembros y las funciones, hasta la forma de elección, entre otros aspectos, fue el nacimiento y la consolidación de dicho órgano tal y como lo entendemos en la actualidad. La LODE otorgaba de un importante poder en el ámbito educativo al Consejo Escolar, haciendo que la importancia de todos los miembros de la comunidad educativa fuese lo más igualitaria posible. En aquel momento las competencias del Consejo Escolar eran de gran relevancia, desde aprobar los proyectos educativos, las programaciones anuales, hasta elegir al director, elaborar y establecer propuestas para la convivencia o normas, entre otras cuestiones. Sin embargo, y a pesar de que la LODE no ha sido derogada por ninguna otra ley, sí se ha visto modificada en múltiples aspectos. Muchos de sus artículos han sido reelaborados y en lo que concierne al Consejo Escolar, este ha pasado de tener unas funciones notablemente relevantes en la vida escolar, a ser un mero órgano al que informar y consultar, pero que ya no tiene poder de elección, ni aprobación en ninguno de los casos mencionados anteriormente, en la más reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Por otro lado, puede verse también como el enfoque de esta última Ley Orgánica cambia con respecto a su predecesora, vigente todavía en diversos aspectos. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hablaba del ejercicio efectivo de la participación de la comunidad educativa, mientras que la LOMCE ve necesaria que la intervención de la comunidad educativa se dé en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar (García, 2014).

Una vez tratado el tema concreto de los Consejos Escolares, de forma general, veremos ahora su relación con la participación infantil. Tras el estudio de toda la documentación legislativa vigente sobre educación, encontramos que la participación del alumnado de educación primaria no queda estipulada ni reglada de forma clara y concreta en la legislación vigente. Es preciso acudir a varias leyes y órdenes para tratar de esclarecer un poco más cuál es el papel o cuál puede ser el papel del alumnado de primaria en el Consejo Escolar de su centro.

Tenemos que acudir a la LOE (pues en el tema de la participación del alumnado la LOMCE no aporta ni cambia nada al respecto) para encontrar cómo en ella se declara que “los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo Escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas” (p. 75). Sin embargo, mientras que la LOE podría dar cabida a estos alumnos, en el caso de que acudan Santos

Guerra (2007) destaca que “si los alumnos están presentes en los Consejos Escolares, no quiere decir que estén participando. Porque no tienen poder para decidir” (p. 43).

Una interesante reflexión al respecto de este tema, en la que se ofrece el punto de vista de varios expertos, la encontramos en uno de los trabajos de Domingo Mayor y Dolores Rodríguez de la Universidad de Almería:

Situándonos en el contexto de la escolaridad obligatoria, la participación del estudiantado queda restringida al espacio curricular, ya que a los y las menores de 14 años no se les reconoce el derecho a participar en las estructuras participativas (Consejos Escolares) encargadas de tomar decisiones relacionadas con la organización y funcionamiento de los centros, a pesar de ser un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que en su artículo 12 plantea que los menores tienen derecho a expresar libremente su opinión en los asuntos que les afectan. El escaso interés por tener en cuenta la voz de los y las menores está motivado, entre otras cuestiones, por una perspectiva clásica de la infancia que “sitúa a niños y niñas como seres incompletos en términos sociales, cognitivos y disposicionales, relegándoles al lugar de pasivos representantes de generaciones futuras” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011, p. 17), subestimando sus capacidades para desarrollar una conducta autónoma y responsable (Casas, González y Carme, 2008; Rudduck y Flutter, 2007; Trilla y Novella, 2011). (Mayor y Rodríguez, 2017, p. 557).

Sobre la poca eficacia de los Consejos Escolares en relación a la participación del alumnado, no se discute solo en el presente, sino que encontramos también críticas que nos hacen pensar que la desacreditación de este órgano no se ha producido a largo plazo. Lo que comenzó sobre el papel siendo una revolución en la práctica de la participación de toda la comunidad educativa en las escuelas, pasó pronto a la práctica sin demasiadas buenas experiencias. Especialmente en lo que se refiere a la participación de los alumnos consideramos que el siguiente párrafo escrito en 1992 refleja bien lo que sucedió en los años posteriores a la Ley educativa del año 1985, y da una idea de la situación actual:

Cualquier persona a la que se pregunte en una escuela comparte el diagnóstico: los alumnos tienen escaso interés en participar en los órganos de gestión. Son pocos los que se presentan a delegados. Las elecciones no se toman en serio. Presentan poca disposición a discutir los asuntos de los consejos Y otros órganos antes de su celebración. El interés decrece con el tiempo, a lo largo de cada curso y, de un curso para otro. (Fernández, 1992, p. 87).

Así pues, vemos que la participación en el Consejo Escolar de los estudiantes queda supeditada a las administraciones educativas y, en última instancia, al propio centro

educativo a través de su Proyecto Educativo de Centro. Es decir, su participación en el Consejo en las escuelas de educación primaria no queda prohibida, ni son excluidos explícitamente del mismo, sin embargo su participación tampoco es obligatoria ni vinculante. En el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero (B.O.E. de 20 de febrero), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (ROC) se habla de que el alumnado, en caso de estar representado, tendrá voz pero no voto. Reflejando así las palabras de Santos Guerra que mencionábamos antes, aunque se encuentren presentes, su participación no es genuina, pues no pueden decidir sobre nada en últimas instancias. En este mismo documento, se describe al Consejo Escolar como “el órgano de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa” (p.6063), sin embargo, como ya hemos adelantado, varios son los estudios sobre este tema que advierten de que “en los Consejos Escolares los estudiantes parecen ser los “convidados de piedra” pues apenas intervienen y, cuando lo hacen, sus intervenciones no tienen mucha incidencia” (Gil, 1992 y Santos, 1997, citados por García-Pérez y Montero, 2014, p. 216).

Así pues, pese a que su participación se hace evidente a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado de primaria no tiene por qué estar excluido del Consejo, pues aunque en el ROC no fueron incluidos dentro del artículo que regula los miembros oficiales del Consejo, sí que se establece un punto en el que deja abierta esa posibilidad de participación en cada escuela.

En todo caso, y puesto que no queda reflejado de forma evidente, de la revisión legislativa podemos deducir que las escuelas tienen una ventana abierta para la participación infantil representativa del alumnado en el Consejo Escolar del centro en la medida en que se crea conveniente.

Vista la posibilidad del alumnado para formar parte del Consejo Escolar, a continuación se hace una revisión del papel que se otorga a la participación en general del alumnado en la LOMCE. Dicha ley establece que “la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos” (p. 97859). Por otro lado, también se tiene en cuenta que el Sistema Educativo Español ha de orientarse en el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida, tanto social, como económica y cultural, manteniendo una actitud crítica y responsable, y tratando siempre de que mantengan una

capacidad de adaptación a las variables circunstancias a las que tienen que hacer frente en esta sociedad. Por otro lado, en el artículo 119, sobre la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, se vuelve nuevamente a delegar en las administraciones educativas la tarea de propiciar la participación del alumnado en el funcionamiento del centro, mediante, por ejemplo la figura del delegado o los representantes del consejo escolar. Y por último, de nuevo apela a las administraciones educativas para que sean ellas las que favorezcan la información y formación de padres y alumnado para que puedan participar en el funcionamiento de los centros mediante sus propias asociaciones.

De todo ello se puede concluir que, si bien la legislación aborda el tema de la participación infantil, a través de la participación del alumnado, esta no es contundente, y por lo tanto delega en los propios centros educativos el abordaje de dicha cuestión. La ley no es restrictiva, y por ello se pueden encontrar ejemplos de escuelas en las que la participación infantil se produce con una calidad incuestionable en la mayoría de los ámbitos del centro, sin embargo, al no ser del todo clara en su posición, puede sugerir también una participación simple del alumnado. Es por ello que, “desarrollar una praxis educativa democrática puede exigir una reconfiguración del currículum escolar, un modo distinto de entender su organización, se pone como ejemplo la transversalización del currículum con temáticas como la participación” (Ruiz, 2013, p.117). Teniendo en cuenta que la normativa vigente de organización educativa en el tramo obligatorio, como acabamos de relatar y Romera (2017) defiende, permite que se dispongan de multitud de espacios para que el alumnado participe y se pueda sentir protagonista del devenir y vida del centro. Lo cual es un primer paso importante para alcanzar los últimos peldaños de los niveles de participación que pueden darse en la escuela y que se revisan a continuación.

5.2 Niveles para la participación en la escuela

Sobre los niveles de participación del alumnado en la escuela Mayor y Rodríguez (2017) nos proponen un esquema que muestra una visión multidimensional del constructo “participación” en este ámbito. Este esquema en forma de rueda que pone la participación del alumnado en el centro, está rodeada, en primer lugar, comenzando por la izquierda por la comunidad, que está vinculada con los espacios de participación, en segundo lugar, siguiendo por la izquierda y manteniéndose en lo más alto del círculo, encontramos las políticas, sobre las cuales ya hemos hablado a lo largo de este trabajo, y seguidamente se encuentran las familias, que son importantes en tanto en cuanto proporcionan un rol y unas normas a los niños que influirán también en la escuela. A pesar de que el tema de las

familias y la participación es, sin lugar a dudas, de elevado interés en el ámbito educativo, no cabe ahora tratarlo en profundidad en esta investigación. Por lo tanto, lo que nosotras hemos considerado relevante es centrarnos en las dos dimensiones siguientes, que consideramos más próximas al alumnado, en primer lugar el aula, en la que veremos como la organización, el funcionamiento, el currículo o las ideas pedagógicas de cada docente influyen en la participación infantil, y en segundo lugar, el centro, la escuela en la que se sitúa ese aula, en la que también habrá que analizar su organización y funcionamiento, y las cuestiones referentes al Proyecto Educativo de Centro, entre otros aspectos.

Por su parte, Ceballos (2015), cuando en su investigación procede a enumerar y describir cuáles son los “elementos para el análisis de las iniciativas de voz del alumnado” (p. 57), menciona el territorio como uno de ellos. Con el territorio Ceballos (2015) se refiere a los diferentes marcos en los que se pueden desarrollar experiencias de participación, es decir, se pregunta sobre “la amplitud del espacio que gestionan los alumnos/as” (p. 72). Ceballos establece cinco tipos distintos de territorio atendiendo a los que van de menor alcance a los que más trascendencia tienen. En el primer nivel se situaría un grupo de alumnos en particular, en número más reducido que en una clase común, generalmente seleccionados por alguna razón. En el segundo nivel se halla el contexto del aula, en el que “intervienen agentes diversos” (Santos Guerra, 2007, p. 42) que si bien, principalmente, “podríamos reducir a dos: los alumnos y el profesor” (ídem), nosotras pensamos que sería conveniente que este concepto se abriera, tratando de romper la concepción más clásica de un docente y un grupo de alumnos, un aula. En tal caso, se posibilitarían experiencias en las que no solo el tutor, sino también los especialistas y/o los profesores de apoyo también colaborasen con el mismo grupo de alumnos de un aula (Ceballos, 2015). En el tercer nivel referente al territorio encontraríamos a los planes en los que más de un aula se pone en contacto y trabajan con un proyecto común, generalmente esto se da entre aulas de la misma etapa o de cursos similares, aunque no siempre tiene porqué ser así. El siguiente nivel implica “al centro en su conjunto, o a un número elevado de aulas, de modo que podemos hablar de una cultura escolar en el centro basada en el diálogo y la deliberación conjunta” (Ceballos, 2015, p. 73). Lo siguiente sería varios centros en consonancia y comunicación y, para terminar, el último territorio serían los centros que traspasan las fronteras de la escuela hacia la comunidad, aquellas experiencias en las que se abren las puertas de las escuelas y existe una vinculación fluida con otras instituciones, ayuntamientos, asociaciones, entre otras. Ceballos (2015) sostiene que de estos niveles, el más habitual es el que se da en el aula, pero que, sin embargo, los que

tienen mayor alcance son los últimos descritos, en los que personas con otro tipo de roles, como políticos, vecinos, comerciantes, entre otros, también se involucran en el proyecto de participación infantil.

Debemos señalar también que estos territorios pueden estar relacionados entre sí, de modo que una experiencia que surge en el contexto del aula puede traspasar las puertas de la misma y convertirse en un proyecto de todo el centro. Sin embargo, disponer de experiencias de territorios más amplios como el centro no implican la posibilidad de participación en territorios de menor alcance, como el aula (Santos Guerra, 2002). (Ceballos, 205, p. 72).

Por su parte, Santos Guerra (2007) asegura, en consonancia con lo anterior, pero delimitando más los niveles, que para él “la participación no sólo se refiere a la gestión (y a sus aspectos formales) sino que afecta al desarrollo de los procesos de aprendizaje, a la vida del aula y a la dinámica general del centro” (p. 41). Vemos también que otros investigadores como García (2014) utiliza estos mismos niveles, el aula y el centro, señalando que esta elección implica atender tanto a lo que sucede en el interior de cada aula, pues “la participación en clase puede y debe constituirse en uno de los instrumentos de aprendizaje de la actitud participativa de los alumnos” (Gil Villa, 1992, p. 12), como en el centro en general, sus actividades, estructuras, etc., para así poder tener una visión más general de la participación infantil.

Un nivel de concreción más específico sería el del propio alumno, reflejando lo que conoce sobre la participación infantil y su conciencia del tema. Este nivel está vinculado estrechamente con el artículo 12 de la CDN. Si no conocen, ni tienen conciencia sobre sus propios derechos, difícilmente se podrá alcanzar la metaparticipación.

En resumen, compartimos con FUHEM la idea de que “la escuela constituye un marco ideal para educar a los alumnos en la práctica democrática proporcionándoles las herramientas adecuadas para aprender a elegir y tomar decisiones” (Cava, sf., p. 1) y, la creación de actitudes y valores diversos que ya se han descrito. Y además, comprendemos que en una visión global de la participación hay que atender a ámbitos más concretos también.

5.3 Contextos de participación en la escuela

El aula y el centro son niveles en donde hemos visto que la participación puede darse en las escuelas, ambos son sencillos de definir pues son constructos cerrados. No obstante, al hablar de la participación de los estudiantes en los centros educativos se puede estar haciendo referencia a diversos contextos, los cuales tienen unas delimitaciones más difusas

y por lo tanto se hace necesaria una explicación más detallada de los mismos. Aunque de aquí en adelante nos centraremos en la propuesta de Gil Villa (1995), Ceballos (2015) también proporciona de una forma más desglosada lo que ella considera que son los “ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado” (p. 58). Estos son: Objeto de mejora; Espacios y estructuras de participación; Grado de participación de los alumnos/as; Territorio de participación; Nivel educativo; Formato; Escucha (Ceballos, 2015, pp. 58-60). Muy relacionados todos ellos con los contextos de los que hablaremos a continuación. Para Gil Villa (1995) hay al menos tres: el contexto político, el académico y el comunitario. Entre los tres se configura un “mapa de la participación en el que deben verse las conexiones que se establecen entre las distintas regiones” (Gil Villa, 1995, p. 11). Vinculados directamente a los niveles del aula y del centro nosotras nos hemos quedado con el contexto político y el académico para nuestro cuestionario, añadiendo además el contexto de participación representativa. El contexto comunitario no lo hemos unido directamente ni al aula ni al centro, sino que lo hemos dejado de forma general después de la clasificación por niveles, pues en nuestro caso, hemos considerado que las cuestiones relativas a la proyección escolar van más allá de la propia participación infantil en las escuelas, y darían lugar a la generación de una importante cantidad de preguntas para el cuestionario. Por este motivo, creemos que es un tema que podría dar lugar a una investigación diferente de nuestro trabajo. A continuación vamos a ver qué es lo que nosotras entendemos que abarca cada uno de los contextos mencionados.

En primer lugar, el contexto político, vinculado tanto al aula como al centro, se refiere a la participación en el gobierno, en todo aquello relacionado con la gestión y el control de la escuela y el aula, por ejemplo, en la administración de recursos y espacios (Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 2007; García, 2014). Algunos autores como Cava (sf) o Ceballos (2015), hablan al respecto de la promoción de la participación de los estudiantes en otros ámbitos de la escuela, además del aula, se pueden dar experiencias de participación en instalaciones como la biblioteca, el recreo, u otros espacios de uso común. “Experimentar espacios de voz del alumnado en estos ámbitos proporciona pequeñas esferas de seguridad y de éxito que nos permiten pensar en proyectos cada vez más ambiciosos” (Ceballos, 2015, p. 61). Estos espacios pueden ser estructurados, como las asambleas, los roles, o las tareas, y no estructurados, la elección de materiales, tareas, entre otras cuestiones (Ceballos, 2015). En línea con el contexto político, Santos (2006) advierte que para que las escuelas sean de verdad democráticas, la participación tiene que ser

general en el gobierno de los centros, y esto incluye no solo a los profesores, sino también al alumnado y al resto de la comunidad educativa.

El funcionamiento de un órgano de gobierno en el que estén registrados los distintos actores, previamente organizados y dispuestos a administrar los recursos disponibles en acuerdos que satisfagan a las distintas partes y los que lleguen a través de la discusión y del consenso, será más factible, y en todo caso será más armónico y fluido, en el caso de que existan espacios de convivencia y de comunicación más allá de las cuatro paredes del aula (Gil Villa, 1995, pp. 11-12).

En segundo lugar, en el contexto académico se agrupa lo que concierne a la línea pedagógica que se sigue tanto en el aula como en el centro, es decir, al proceso de enseñanza aprendizaje, y lo referente a contenidos, metodología, actividades, etc. (Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 2007; García, 2014). Adaptadas a las diversas edades de los niños, Sauri (2009) destaca que “sobre todo es importante que las metodologías fomenten que niños y niñas participen del proceso mismo de planificación de acciones y experiencias, así como en la evaluación de las mismas” (p. 77). Es decir, lo que se busca es una participación holística de los estudiantes en relación con la visión pedagógica. Aunque, por supuesto, se entiende que las distintas metodologías no son recetas mágicas, son básicamente orientaciones que lo que tratan es de favorecer que los alumnos “construyan sus propios horizontes de actividad y les permitan colocarse en *situación de*” (Sauri, 2009, p. 77). La toma de decisiones, los proyectos, la participación en reuniones o en encuentros formales o informales, las asambleas, entre otros aspectos están también vinculados con este contexto (Lúcio y l’Anson, 2015). En las asambleas, los temas pueden ser de libre elección por parte de todos sobre cuestiones relativas, por ejemplo, a la convivencia escolar y de aula, la normativa, la gestión o la información en general (Fernández, 2009), donde lo importante, añade Fernández (2009) es que las decisiones que se tomen tienen que ser vinculantes. Siguiendo este tipo de pedagogías enfocadas a la participación infantil en la escuela es conveniente tratar de que los estudiantes sientan que sus ideas son escuchadas con sinceridad, que entre los adultos y ellos la conversación y el diálogo fluyan en un clima de confianza, sabiendo que para tener éxito no es necesario decir lo que creen que los adultos esperan oír (Ceballos, 2015).

En tercer lugar, Gil Villa (1995) establece el contexto comunitario, sin embargo, dejaremos la explicación de este en último lugar para llevar el orden que seguimos en el cuestionario. Así pues, el siguiente contexto sobre el que vamos a profundizar es el contexto de la participación representativa en las escuelas, pues son numerosos los

expertos que tratan sobre este tema, del que además encontramos que está de alguna manera regulado por la legislación, como hemos visto con el Consejo Escolar. Aunque algunos investigadores como Lúcio y l'Anson (2015) expresan que la participación y la consulta son modelos instrumentales y pasivos de la participación, nosotras entendemos que, si bien puede hacerse un mal uso de los mismos, también pueden utilizarse aportando beneficios y siendo un modelo de participación genuina. Para Pagoni (2009), la noción de participación está muy ligada a la ciudadanía, como ya destacábamos al comienzo de este trabajo, puesto que para ella, el estatuto mismo del ciudadano como miembro de la *ciudad* se refiere a su derecho de participar en los procesos de toma de decisiones, ya sea directamente o a través de sus representantes. Y del mismo modo, sucede en las escuelas, parte de la sociedad, y compuestas por ciudadanos de múltiples edades. Para Santos Guerra (2007) una de las múltiples formas de ejercitar la participación en las escuelas es “asumiendo la representación” (p.43), además de participar dando opiniones, ideas o haciendo críticas, y actuar en la institución. Para él todas son necesarias dentro y fuera de las estructuras formales. Sobre la participación representativa, Ceballos (2015) aconseja que “debemos preguntarnos acerca de qué alumnos/as son seleccionados y cuáles no tienen la oportunidad de representar a sus compañeros/as en ninguna ocasión y por qué.” (p. 67). Si nos vamos fuera de nuestro país, en Latinoamérica, encontramos las reflexiones y estudios de Rosano (2015), en las que el consejo estudiantil es una instancia de representación de los estudiantes, que se repite en un elevado número de escuelas, y cuyo funcionamiento y eficacia ha estudiado este investigador, aunque ahora no nos detendremos en ello.

Con respecto al contexto comunitario, en nuestro cuestionario se busca medir el tipo o nivel de participación del centro en relación con diferentes posibilidades de proyección externa. De manera que pueden ser de tipo cultural, deportivo, social, solidario, medioambiental y/o relaciones internacionales. Para los autores de referencia en este campo, Gil Villa (1995), Santos Guerra (2007), y García (2014), este contexto se refiere a la proyección escolar, la participación en la comunidad escolar o educativa, las actividades extraescolares, y el vínculo del centro con la sociedad, en general.

Para acabar con este punto, es preciso señalar que hay que tener en cuenta que “estos tres contextos no son compartimentos estancos, pues una misma actividad o decisión puede incluirse en más de uno” (García, 2014, p. 22). A pesar de eso, la clasificación en

contextos de las preguntas del cuestionario se hace para facilitar el estudio, pues entendemos que son contextos claros para el análisis.

5.4 Indicadores de la participación infantil

La organización y el funcionamiento del sistema educativo, las mejoras en el currículum, la importancia de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, la participación activa del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otras cuestiones, son mencionadas por Mayor y Rodríguez (2017) citando una serie de investigadores como son Hargreaves y Fullan (2014), Imbernón y Medina (2008) o Pérez (2012). Así mismo, también es preciso desarrollar las capacidades del alumnado para que sean cada vez más autónomos y estén bien informados, todo ello requiere de un cambio en las metodologías utilizadas en los centros educativos, y por supuesto, considerar al profesorado como guía experto en el diseño de planes y contextos que den lugar a aprendizajes significativos, donde el alumnado es el actor principal de dicho proceso (Mayor y Rodríguez, 2017; Pérez, 2012; Tedesco, 2011).

La capacidad de acción de los niños y las niñas en lo que respecta a la participación depende en gran medida de las estrategias utilizadas, principalmente por el profesorado, a la hora de permitir la participación activa del alumnado. Para organizar de mejor manera las preguntas del cuestionario se han dividido las estrategias en dos bloques, el primero centrado en el espacio del aula, y el segundo abriendo el espacio al centro educativo.

El diálogo y la toma de decisiones constituyen el centro de una buena participación pero, si todo lo que se ha dialogado y se ha decidido no se expresa coherentemente en acciones, la participación se quedaría en palabras sin repercusión sobre la realidad de la vida de un centro (García, 2014, p.21).

Se ha decidido comenzar por las estrategias de participación en el aula puesto que es este el espacio más cercano al alumnado. El día a día de la jornada escolar discurre principalmente en el aula con el maestro o la maestra por lo que partir de aspectos concretos de la vida en ella ayudará a entrar en el tema, de lo particular a lo general.

Las estrategias de participación en el aula van desde cuestiones prácticas como la propia organización del mobiliario del aula, hasta la representación estudiantil, las estrategias en métodos y actividades, y la actitud docente. Como señala Novella et al. (2014) hay diferentes “concepciones pedagógicas, métodos de enseñanza-aprendizaje y formas de organización escolar que pretenden fomentar y hacer realidad la participación de

los alumnos” (p. 81), y es esto, precisamente lo que se busca encontrar a través de las cuestiones referidas tanto a la participación en el aula como en la escuela.

La distribución de los espacios del aula escolar viene determinada por la metodología del profesor. Las clases abiertas a una metodología activa y a múltiples actividades, favorecen que los alumnos interactúen activamente en un entorno rico en materiales y suponen una estructura espacial donde se da una comunicación cooperativa y dialogante. Es diferente a las aulas cuyas metodologías son pasivas donde los alumnos sentados en pupitres alineados en filas, reciben la enseñanza de tipo tradicional donde predomina la clase magistral, el orden y la disciplina. Se ha demostrado que la remodelación del aula, tanto espacial, distribución de los pupitres, mesas, etc., como la estética de las aulas tradicionales aumenta la participación de los alumnos en las tareas, en los debates y finalmente en su rendimiento escolar (Carda y Larrosa, 2012, p.403).

Como se puede apreciar, la forma en que esté organizada el aula nos dará pistas para saber cómo se lleva a cabo la acción participativa en el aula, siguiendo los diferentes modelos básicos presentados en el mismo documento (Carda y Larrosa, 2012), incluyendo algunas modificaciones y ampliaciones, se podrán establecer relaciones con las producciones de los niños y niñas participantes.

Por otro lado, del mismo modo que la distribución del mobiliario afecta a la acción de participación, también lo hacen la organización del tiempo y los materiales del aula.

García (2014) también habla sobre la influencia de la distribución de aula en el diálogo y la participación, destacando la escasa interacción que se produce entre el alumnado en un aula tradicional, en los que los pupitres están en filas mirando a la pizarra.

Otra de las formas de participación se puede dar a través de representantes de alumnos, que pueden ayudar a determinar el tipo de participación. O bien en los consejos escolares, explicados con anterioridad, o bien a través de otro tipo de representantes “la participación debe contemplar quién participa. Si hay representantes, es relevante conocer cuál es el procedimiento por el que se los selecciona. Asimismo, debemos saber cuál es la relación que hay entre los representantes y los representados” (Santos, 2007, citado por García, 2014, p.24). Así pues, habría que mencionar al respecto el indicador de proceso que se fija en si el alumnado elige a sus representantes ante los espacios de decisión o no (Castro et al., 2009).

Otra recurrente estrategia de participación en el aula es la asamblea de clase, “la asamblea de clase constituye un órgano de participación directa de todos los alumnos y las

alumnas en el que, mediante el diálogo, alcanzan acuerdos sobre los temas que afectan al grupo” (García, 2014, p.109). No es el único autor que habla de ella en relación con la participación, pues es reconocido como uno de los espacios en la escuela que sin demasiada dificultad se puede identificar con la participación, no siendo la única vía de participación, por supuesto, esta tiene gran valor (Rosano, 2015). Así mismo (Caramés et al., 2010, citado por Rosano, 2015), señala que la asamblea es un “elemento generador de participación, de implicación y de compromiso en la construcción de un modelo democrático” (p. 47). Novella (2008) y Puig et al. (2000) definen este momento de la jornada escolar, haciendo hincapié en su organización, y en lo que conlleva como un tiempo para el diálogo entre el alumnado y el profesor o profesora. En este espacio se puede hablar de múltiples cuestiones tan variadas como el tiempo y las noticias del día, hasta la resolución de conflictos o cuestiones emocionales que se quieran compartir.

Otra estrategia que cada vez más se está incorporando a las aulas de los centros escolares y que favorece la participación es la metodología del trabajo por proyectos. Si bien no es sencilla la tarea de encontrar su definición, pues no existe un único modelo de lo que debe ser, aunque sí que se sostiene que tiene que tener una duración más o menos prolongada en el tiempo, un nivel elevado de participación del alumnado en cuestiones como el planteamiento en sí, el diseño, el seguimiento, etc. Los proyectos integran los estudios empíricos con la consulta de una rica bibliografía, e incluso puede llegar a incluir propuestas que supongan un cambio en el ámbito de lo social (LaCueva, 2001). Nosotras entenderemos este tipo de trabajo como el proceso en el que tras la selección de un eje temático y la organización del trabajo a lo largo de varios meses, “su objetivo es conectar el colegio con su entorno y relacionar los contenidos de las distintas materias. Los estudiantes eligen grupal o individualmente aquello en lo que quieren profundizar” (García-Pérez y Montero, 2014, p. 230).

Por otro lado, en el aula, una de las formas más comunes de hacer participar al alumnado es la frecuente actividad de *levantar la mano* cuando el maestro o la maestra lo solicitan. El ejemplo de alzar la mano es simbólico. Sin embargo, en múltiples ocasiones el alumnado tiende a participar cuando es instado por el docente. De esta forma, los alumnos toman parte de la actividad o bien como “espectadores o como ejecutantes pasivos” (Novella et al., 2014, p. 23) – Participación simple – o bien “dando su opinión, proponiendo y valorando de diferentes formas” (Novella et al., 2014, p. 23) – Participación consultiva – pero siempre organizados por un adulto. Mostrando como señala uno de los

indicadores de proceso para la toma de decisiones, que en ocasiones los niños y las niñas se limitan a acatar “normas y procedimientos previamente establecidos para la toma de decisiones”. En este sentido, las investigaciones de García (2014), sobre que el alumnado vea condicionada su posibilidad de opinar a la iniciativa, permiso u organización de la maestra, destacan la opinión de una estudiante peruana, para una investigación que asegura que: “Opinamos cuando nos organiza nuestra profesora (...) sobre la materia que avanzamos... Organizamos actividades para las horas cívicas, comidas y bebidas en el día del padre, madre, etc.” (Tejada, 2009: 118).

Una vez vistas las estrategias concretas de participación en el aula, pasaremos ahora a estudiar las posibles estrategias de participación en el centro educativo. Puesto que, por su idiosincrasia, la escuela puede ser un importante laboratorio en el que experimentar con distintas fórmulas participativas, tanto de negociación, como para la toma de decisiones, entre otras cuestiones (Ruiz, 2013).

Así mismo, si atendemos a los indicadores que se establecieron cuando se cumplían 20 años de dicha Convención, vemos que se menciona como indicador de proceso, que la opinión de los niños sea reconocida tanto por ellos mismos como por los adultos como un derecho, y esto comienza con el diálogo. Pues como se señala en uno de los indicadores de resultado, la opinión de los niños tiene que ser “promovida a través de espacios o mecanismos de diálogo con otros” (Castro et al., 2009, p.142). Considerando en este sentido al habla como una acción en sí misma, en la que ya se está haciendo algo, una acción con sentido en sí misma (Puig et al., 2000).

Por otro lado, si se sitúa el foco en el Consejo Escolar, aspecto ya tratado en el apartado de legislación, se podría afirmar que el Consejo Escolar significaría que el alumnado se beneficia de una participación representativa. “La participación representativa no contradice otras dinámicas para incrementar la voz del alumnado” (Coiduras et al., 2016, p. 440). Así pues, el Consejo Escolar podría convertirse en un órgano en el que se diera voz al alumnado, por medio de la participación representativa. Con el cuestionario, por un lado se pretende conocer si el alumnado conoce de la existencia de este órgano, si cuenta con información suficiente, y por otro lado, si realmente su participación se hace efectiva o no.

Las preguntas diseñadas se apoyan también en los indicadores de participación que se propusieron a los 20 años de la ya mencionada Convención. Con respecto a uno de los indicadores de proceso, cabría señalar el hecho de que los niños cuenten “con información

suficiente y oportuna” (Castro et al., 2009, p.143), y como indicador de resultado, cabría destacar los que indican que “los niños cuentan con espacios y mecanismos de toma de decisiones efectivos y auténticos” (Castro et al., 2009, p.143) y el que, más enfocado a la acción, busca encontrar que esta refleje “la participación del niño en asuntos de su interés personal, grupal y comunitario” (Castro et al., 2009, p.143).

Uno de los indicadores de resultado con respecto a la acción insta a fijarse en si esta “refleja actitudes excluyentes o discriminatorias hacia el niño” (Castro et al., 2009, p.143). Si bien puede verse reflejado en cualquiera de los tres primeros peldaños de la escalera de Hart, el punto en común sería que son los adultos quienes toman las decisiones por los niños y estos quienes siguen sus indicaciones para su participación.

Además de la acción, otro aspecto relevante a la hora de estudiar la participación infantil es la visión que se tiene sobre la capacidad que se entiende que tienen los niños y las niñas de expresar su opinión. La opinión es la “manifestación del derecho de los niños a expresar su punto de vista de forma personal o grupal, en determinados asuntos sobre los que tienen información y que esperan sea tomada en cuenta en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas” (Castro et al., 2009, p.142).

Consultar y escuchar al alumnado puede modificar nuestra forma de ver y pensar las instituciones educativas. Los buenos profesionales con años de experiencia son conscientes de que los niños y adolescentes han ido modificando su perfil y estilo docente, se han dejado formar por sus alumnos. Ya en 1991 M. Fullan hacía esta pregunta: “¿Qué pasaría si tratásemos al estudiante como alguien cuya opinión importase?” Estos “testigos expertos” (Rudduck y Flutter, 2007) pueden arrojar luz para resolver numerosos problemas pendientes en los centros (San Fabián, 2008, p. 30).

Uno de los indicadores de proceso que busca medir con las preguntas relacionadas con este tema es el que señala “la opinión de los niños como expresión de su satisfacción o insatisfacción” (Castro et al., 2009, p.142).

Y, por otro lado, nos encontramos también con la toma de decisiones que se entiende como “la capacidad que tienen los niños para acceder directa o indirectamente a espacios donde pueden proponer y elegir con otros, entre un conjunto de alternativas u opciones, aquellas que favorecen su interés superior” (Castro et al., 2009, p.142), teniendo en cuenta que se deberá evitar toda aquella intervención que limite este derecho reconocido por la Convención de los derechos del niño.

“La capacidad de decisión [...] como parámetro de la participación, puede localizarse en cada uno de los cuatro tipos” (Novella et al., 2014, p. 27) que Novella y sus colaboradores definieron y que se relaciona con los niveles de participación en la escalera de Hart – *simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación* –.

La influencia en la toma de decisiones constituye sin duda un componente central y necesario de la participación (Apple y Beane, 1997; Hart, 1992; Mager y Nowak, 2012; Pagoni, 2009; Santos Guerra, 2007; Trafford, 2008). Para que la participación sea genuina, las decisiones no pueden estar previstas, tomadas y cerradas de antemano por unas pocas personas. (García, 2014, p. 19).

Cambiando ligeramente de tema, mencionaremos a continuación también el tema de la economía, aspecto que también sobre el que también pretendemos estudiar con nuestro cuestionario. Si bien puede parecer arriesgado hablar de dinero con el alumnado, son múltiples las experiencias englobadas bajo el concepto de “presupuestos participativos” que señalan los múltiples beneficios que conlleva el tratar el tema de la economía con los niños y las niñas. Desde la escuela hasta la ciudad. Pérez, Tamanjón, González, Fernández y Santana (2006), investigaron sobre las experiencias de los presupuestos participativos infantiles en Córdoba, Pérez de la Rosa y Castro (2006), sobre los Presupuestos Participativos de Sevilla y las experiencias de participación infantil en el CEI Alberto Lista, López y Pineda (2013), escribieron sobre la experiencia del Presupuesto Participativo infantil de Elche, y Ruiz-Morales (2014), sobre experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008, todos ellos en España y otros muchos fuera de nuestro territorio nacional, especialmente en Latinoamérica, visualizan lo que significan estas experiencias participativas en el ámbito económico con niños.

Otra cuestión que causa controversia, y que también es un indicador de participación que se trata en el cuestionario, es el tema del horario y el modelo de jornada escolar, sobre la cual “la participación del alumnado ha sido muy baja prácticamente nula, ya que el proceso ha surgido a instancias del profesorado o las familias, siendo el alumnado el receptor de los acuerdos tomados por los mayores” Morales, 2015, p. 222). En los casos en los que se ha permitido participar a los estudiantes, se ha realizado a través de representantes, principalmente en consejos escolares, aunque la participación podría decirse que se limitó en aquellos casos a una votación (Morales, 2015). Sobre dicho tema encontramos los trabajos de Sampedro (2013), Menéndez (2012), Díaz (2006) o Fernández (2001), los cuales se centran en analizar lo que significa la jornada escolar continua o no,

en reflexionar el proceso de implantación de la jornada escolar continua, o en valorar y analizar los diferentes procesos, efectos, y opciones que conlleva su implantación.

Finalmente, trasladándonos hacia otro tema, otro de los indicadores que queremos medir es la vinculación de las normas y la participación del alumnado en su elaboración. En este sentido, encontramos que “plantearse la participación de los alumnos es considerar también el tema de la disciplina, tema que hoy preocupa especialmente a los educadores” (Puig et al., 2000, p. 15). Si bien no se pretende que la disciplina sea vista o entendida como una forma de la escuela autoritaria, sino que se llegará a la confluencia entre disciplina y participación democrática cuando se entienda la disciplina como la “voluntad de que cada sujeto respete de forma autónoma las normas de convivencia” (Puig et al., 2000, p. 15).

César Muñoz (2008:9)¹, profundo conocedor de los procesos de participación con niños/as y jóvenes en Sevilla, Sao Paulo, Rosario, Fortalezas, Barcelona, y otros lugares a nivel internacional como asesor, investigador, educador y facilitador, señalaba en Sevilla que “existe una profunda relación entre participación ciudadana, resolución de conflictos y prevención de violencia. La violencia, los conflictos son los síntomas (la «fiebre»), de un gran problema social mundial, no sólo andaluz, español. Provocar participación ciudadana, democracia participativa, permite atender, dar respuesta, no a los síntomas, sino a las causas de dicha violencia y conflicto” (Ruiz, 2013, p. 28).

Tal y como se puede apreciar son múltiples y muy diversos los indicadores que son relevantes para ser estudiados y medidos, por este motivo, todos ellos se han incluido en el cuestionario, pues consideramos que son factores que aportan información sobre la calidad de la participación infantil en la escuela.

SEGUNDA PARTE: Diseño y validación del cuestionario

A continuación, pasaremos a la elaboración de la segunda parte de este trabajo en la que nos centraremos en cómo ha sido el diseño y la validación del cuestionario propiamente dicho.

6. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es construir un cuestionario que nos permita medir el grado de participación de los niños y las niñas de 5º y 6º en las escuelas de Educación Primaria de España. Para ello, tras observar un vacío en esta línea de investigación y la necesidad de abrir una vía para ligar los niveles de participación infantil y la voz del alumnado, se propuso el diseño de un cuestionario de autoinforme para el propio alumnado.

6.1 Objetivos

Una vez revisadas las aportaciones teóricas que, sobre el tema de la participación infantil, y de la participación infantil en la escuela, han realizado diversos investigadores, y partiendo de ese derecho a expresar libremente su opinión, del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos de los Niños (1989), los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

1. Conocer la situación actual de la participación infantil en los colegios de Educación Primaria.
2. Determinar posibles entornos de participación de las niñas y niños en el ámbito educativo de primaria.
3. Diseñar un cuestionario para los niños y las niñas con el que conocer la percepción que tienen sobre su participación en la escuela.
4. Validar el contenido del cuestionario sobre participación infantil en la escuela con la voz del alumnado.

Conocer, desde la visión de los propios alumnos, cuál es el tipo de participación infantil que se da en los centros educativos, en relación a diferentes elementos, ofrecerá un punto de vista diferente a las escuelas. El alumnado es el principal protagonista de una escuela, por lo tanto, ofrecerles la oportunidad de expresar su opinión es importante. Una vez creado el instrumento, y puesto en práctica, podrá ser también una herramienta útil para mejorar la conciencia sobre la relevancia de la participación infantil en las escuelas.

El instrumento también podría ofrecer pistas de en qué ámbitos escolares se puede implicar al alumnado en un proceso de investigación y a qué niveles.

7. Metodología

La metodología seguida ha sido la propia del diseño y validación de cuestionarios. Se enmarca fundamentalmente en una metodología cuantitativa, ya que se desarrolla un instrumento de evaluación, en el que se utiliza una escala tipo Likert, aunque hay fases del mismo que se rigen más desde un enfoque cualitativo, por ejemplo, la validez de contenido a través de un juicio de expertos.

Para el desarrollo del trabajo se han seguido las fases pertinentes, como se especifica a lo largo de los diferentes apartados de esta segunda parte del trabajo. En primer lugar, tras la decisión sobre el tema escogido, se realizó el análisis teórico, la fundamentación, el estado de la cuestión y se definieron conceptos. En segundo lugar, el planteamiento del problema y la definición de los objetivos de la investigación. Se analizaron las fases derivadas de dichas decisiones, es decir, se estudió la realización de un cuestionario y se siguieron los pasos. A continuación se definieron los constructos, en base a la teoría, se elaboró una primera batería de preguntas, que fueron filtradas por sendas pruebas piloto, una con niños y otra con personas expertas. Posteriormente, se llevó a cabo el juicio de expertos, para la validez de contenido y se implementó un estudio piloto con una muestra reducida de niños y niñas. Se analizaron las respuestas y, con todo ello, se llegó al resultado, la creación del cuestionario. Transversalmente, durante el proceso se tuvieron en cuenta los aspectos éticos de la investigación en ciencias sociales. Así mismo, al término del trabajo se analizaron las limitaciones y las posibles contribuciones del presente Trabajo de Fin de Máster.

8. Definición de los constructos del cuestionario

Tras la revisión de la fundamentación teórica y la definición de los objetivos y la metodología a seguir, establecimos los constructos que ayudarían a organizar los ítems del cuestionario. Escogimos y definimos tres tipos de constructos, las categorías, los contextos y los tipos de participación.

8.1 Las categorías

En primer lugar, con el propósito de matizar con mayor precisión cada una de las preguntas del cuestionario, distinguimos una serie de categorías dependiendo de lo que se

pretende conocer con cada pregunta. Estas son: participación, conocimiento o conciencia y satisfacción.

Por un lado, en la categoría de *participación*, se agrupan las preguntas en las que lo que se mide con el ítem es el nivel de participación que se da en relación a cada tema específico, y, como ya se ha mencionado anteriormente, están basados, en Trilla y Novella (2001).

Por otro lado, la categoría *conocimiento/conciencia* se apoya en la necesidad no solo de estudiar los aspectos prácticos y visibles de la participación, sino cuál es su comprensión y conocimiento al respecto por parte del alumnado. Tanto en los peldaños de la escalera de Hart (1992) así como en la clasificación realizada por Trilla y Novella (2001), se habla de la necesidad de llegar a un nivel de conciencia elevado, a un nivel en el que el alumnado sea capaz de hablar y reflexionar sobre su propia participación, por lo tanto, consideramos de interés el incluirlo como una categoría separada. Para nosotras, al igual que para Ceballos (2015) “es tan importante sobre qué dialogan los alumnos/as como saber quién lo decide” (p. 64), es decir, “si responde a una decisión de los alumnos/as reflexionar sobre el tema propuesto o es elegido por los docentes, y en ese caso, qué razones hay para esta elección” (Ceballos, 2015, p. 64). Trilla y Novella (2001) además hablan de tomar en “consideración cuatro factores: implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad. Cada uno de ellos puede darse en grados diferentes según sea la resultante de su combinación cabe hablar de mayor o menor participación” (p.9). Si bien no hemos elegido seguir estos factores al pie de la letra, no cabe duda su relación con las tres categorías que estamos describiendo para nuestro cuestionario.

Finalmente, la categoría dedicada a la *satisfacción*, nos parece relevante si consideramos que incluso los propios niños la mencionan como una condición para que las experiencias de participación funcionen. Los niños entrevistados para una investigación, en la que hubo un estudio de casos, realizada por Agud, Novella y Llena (2014), señalaron como una de las múltiples condiciones para que las experiencias participativas funcionen el hecho de tener una experiencia subjetiva positiva. Con los ítems vinculados a la satisfacción lo que queremos saber es el grado de satisfacción de los niños y las niñas con respecto al tema planteado.

Todas estas categorías quedan resumidas en el proceso de participación que describe García (2014), “primero se daría un diálogo que llevaría a una toma de decisiones. A partir

de la toma de decisiones se pondrían en marcha acciones para llevarlas a cabo y posteriormente se puede revisar el ciclo y volver sobre pasos anteriores” (pp. 17-18). El hecho de conocer quién es la persona encargada de iniciar y quién puede hacerlo en este proceso también es, de acuerdo a García (2014), un tema a considerar. Esto es una delimitación teórica, en la práctica los tres procesos son “difíciles de distinguir o separar, no siempre siguen este orden preciso” (García, 2014, p. 18). En definitiva, su relación es más compleja de lo que a priori pueda parecer, de todos modos, tener en cuenta los tres elementos descritos nos sirve para reflexionar sobre cómo son los espacios y actividades de la escuela a la hora de promover o favorecer la participación infantil (García, 2014).

En resumen, las categorías quedarían definidas de la siguiente forma:

- Participación: grado de intervención, aportación y/o implicación (desempeñar un rol activo).
- Conocimiento/Conciencia: grado en que se tiene información y/o nociones sobre determinados temas.
- Satisfacción: nivel de agrado o disfrute.

8.2 Los contextos

En segundo lugar, establecimos los contextos de la participación infantil en la escuela para nuestro cuestionario. Por una parte están el aula y el centro, niveles sencillos de definir, pues son constructos cerrados. Sin embargo, por otro lado, Gil Villa (1995), estableció, además de estos, unos contextos de participación infantil en la escuela más abstractos, y que nos han servido también de guía para la creación y clasificación de los ítems. Justificados y definidos con mayor precisión en la primera parte, a continuación se ofrece un breve resumen de los mismos:

- Político: la participación en el gobierno del centro y el aula, en todo aquello relacionado con la gestión y el control de la escuela.
- Participación representativa: la participación en la toma de decisiones a través de representantes.
- Académico: la participación en la relación pedagógica tanto en el aula como en el centro, es decir, lo referente a contenidos, metodología, actividades, etc.
- Comunitario: la proyección escolar, la participación en la comunidad escolar o educativa, las actividades extraescolares, y el vínculo del centro con la sociedad, en general.

8.3 Los tipos de participación

En último lugar, el siguiente constructo que formamos para el cuestionario es el de los tipos de participación. Estos se encuentran tratados con profundidad en la fundamentación teórica, pues son un pilar esencial del presente trabajo. Para delimitar los tipos de participación nos hemos basado especialmente en la propuesta que realizan Trilla y Novella (2001). Seguidamente se ofrece un resumen de los tipos de participación:

- Simple: Los niños participan de forma pasiva, como ejecutantes, tomando parte en el proceso al seguir indicaciones del adulto. La responsabilidad y la toma de decisiones es ajena a los niños.
- Consultiva: Los niños participan haciendo uso de la palabra para dar su opinión, proponer o valorar diferentes cuestiones, en diversos espacios. La toma de decisiones es ajena a los niños.
- Proyectiva: El niño participa siendo corresponsable, como agente activo, en la actividad o proyecto en cuestión. La toma de decisiones es compartida entre niños y adultos.
- Metaparticipación: Los niños participan tomando la palabra, pidiendo, exigiendo y/o generando nuevos espacios y mecanismos de participación. Se tiene la posibilidad de hablar de la propia participación y reflexionar sobre ella para mejorarla. Los adultos acompañan a los niños, siendo la participación en si misma el objeto de participación.

9. Fases del diseño del cuestionario

Fase 1. Fundamentación teórica.

Como no podía ser de otra manera, el trabajo previo a una investigación y a la generación de preguntas para un cuestionario es la revisión teórica. En este primer momento, llevamos a cabo una exploración exhaustiva de las diferentes aportaciones que se han llevado a cabo en las investigaciones sobre participación infantil. Estudiamos lo que se entiende por los conceptos generales de participación e infancia, para posteriormente analizar qué sucede cuando ambos se ligan en el concepto de participación infantil. Finalmente, centramos nuestro análisis en la participación infantil en la escuela, definimos este elemento, examinamos la legislación educativa vigente para comprobar qué establece al respecto y detectamos las dimensiones y constructos, los niveles, los contextos y los indicadores que pueden ofrecer información sobre cómo y en qué ámbitos se da la

participación infantil en las escuelas. Así pues, para el diseño del cuestionario partimos de este estudio de las diferentes investigaciones vinculadas con la participación infantil en la escuela, especialmente para el diseño del cuestionario, las preguntas y opciones de respuesta dadas nos basamos en las propuestas de Hart (1992) y Trilla y Novella (2001).

También realizamos una revisión sobre los cuestionarios ya elaborados relacionados con el tema, así como una revisión de la forma práctica de llevar a cabo la creación y validación de un cuestionario, y específicamente tuvimos en cuenta todo lo vinculado con los cuestionarios para niños. Además, se realizó una revisión de instrumentos similares, para encontrar elementos que pudieran ser de utilidad y vacíos en la investigación.

Fase 2. Definición de los objetivos de la investigación.

Esta segunda fase del diseño y validación de un cuestionario y, en general, de toda investigación, es fundamental. Una vez estudiada gran parte de lo que los diferentes investigadores habían tratado sobre el tema de la participación infantil y más concretamente en el ámbito escolar, decidimos cuáles serían los objetivos principales. Finalmente quedaron reducidos a cuatro:

1. Conocer la situación actual de la participación infantil en los colegios de Educación Primaria.
2. Determinar posibles entornos de participación de las niñas y niños en el ámbito educativo de primaria.
3. Diseñar un cuestionario para los niños y las niñas con el que conocer la percepción que tienen sobre su participación en la escuela.
4. Validar el contenido del cuestionario sobre participación infantil en la escuela con la voz del alumnado.

El primero de ellos pretende conseguir adquirir un conocimiento más detallado de cómo se desarrolla la participación infantil en las escuelas, qué tipo de participación prevalece y en qué contextos.

El segundo se vincula con el anterior, y lo que se trata de conseguir es conocer cuáles son los entornos de participación posibles del alumnado en la escuela.

El tercero se establece para delimitar a qué colectivo dentro de la comunidad educativa va dirigido. En este caso, el alumnado, porque su voz ofrece un punto de vista en ocasiones ignorado o no tenido en cuenta. La teoría demuestra que en cuestiones de participación infantil en la escuela se les ha escuchado menos que a otros colectivos como

las familias o el profesorado. Así pues, se especifica a través de qué instrumento se quiere conseguir. Se ha optado por un cuestionario para niños con el que, gracias a los ítems elaborados y sus respuestas, se pueda conocer en detalle cómo es la participación infantil en las escuelas a través de la voz del alumnado.

Por último, el cuarto es un objetivo principal también, puesto que si se diseña un cuestionario, es preciso validar su contenido, antes de pasar a utilizarlo.

Fase 3. Definición de los elementos del cuestionario.

Partiendo de la fundamentación teórica y una vez establecidos los objetivos de la investigación, pasamos a definir los elementos principales del cuestionario. Las categorías, los contextos y los tipos de participación, estos se encuentran desarrollados en el apartado anterior.

Fase 4. Elaboración de ítems para el cuestionario.

La generación de los ítems ha sido, sin duda, la tarea más larga del presente trabajo, para llegar a las cuestiones que finalmente se muestran en el cuestionario definitivo que presentamos.

El primer paso consistió en generar una primera batería de ítems, con un amplio número de preguntas, teniendo en cuenta la interacción entre los tres constructos: categorías, contextos y tipos de participación, organizadas dependiendo de su afinidad y de la fuente de la que provenía la idea, de ellos elegimos las cuestiones que podrían formar parte del instrumento. Diseñamos, entonces, un primer borrador del cuestionario. Inicialmente las opciones de respuesta eran demasiado simples y heterogéneas, además, y la clasificación no nos parecía demasiado adecuada. Por lo que decidimos unificar las opciones de respuesta. Para unas, las vinculadas directamente con la participación propiamente dicha nos basamos en los diferentes tipos de participación (Trilla y Novella, 2001), otras, las que pretenden medir el grado de satisfacción y/o conocimiento y conciencia sobre diferentes elementos relacionados con la participación en la escuela, se configuraron en dos formas de la escala de Likert con 4 categorías de respuesta cada una – *mucho, bastante, poco, nada* – y – *totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo, nada de acuerdo* –.

También incluimos preguntas con diversas opciones de respuestas para marcar (escala descriptiva con preguntas categorizadas), y otras más simples (preguntas cerradas), con dos posibles respuestas *sí* y *no*, para poder abarcar más cuestiones y completar mejor

la información que se pueda extraer de las respuestas de los alumnos al cuestionario. Para la mejora de la clasificación acudimos a las propuestas dadas en los estudios de Santos Guerra (2007) y Gil Villa (1995).

En base a la fundamentación teórica elaboramos una primera clasificación de las cuestiones que previamente habíamos discutido entre todas, así como una definición para los constructos con los que queríamos trabajar en el cuestionario y que han sido explicados en anteriores apartados del presente trabajo. En el momento en que ajustamos bien las definiciones de los constructos, se establecieron unas preguntas más ajustadas a las definiciones de los constructos.

Planteada la clasificación definitiva para las preguntas, reajustamos las preguntas que teníamos, y conforme a la teoría y a los nuevos avances que habíamos logrado, generamos más preguntas y las encuadramos en los diferentes constructos.

Fase 5. Prueba piloto profesorado experto.

Antes del juicio de expertos para la valoración y validación del cuestionario, y de la implementación de un estudio piloto a una muestra reducida de niños, fases imprescindibles en la creación de un cuestionario, contamos con la colaboración e inestimable ayuda de tres expertas en diferentes ámbitos vinculados al tema de la participación infantil en la escuela y el diseño de cuestionarios. En concreto contribuyeron:

- Nº1, Doctora en Psicología, experta en psicometría de la Universidad Loyola de Andalucía.
- Nº2, Doctora en Filosofía, profesora jubilada emérita de la Universidad de Zaragoza, cuya área de experiencia profesional es la filosofía y la filosofía para niños.
- Nº3, Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora colaboradora extraordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, cuya área de experiencia profesional es la didáctica y organización escolar.

En esta primera fase, las tres expertas analizaron el documento y ofrecieron sus impresiones. Opinaron sobre la elección de las preguntas, las opciones de respuesta, su categorización y su redacción. Sus consideraciones sirvieron para ajustar el primer borrador del cuestionario y corregir errores clave antes de ser enviado a los expertos de la fase del juicio de expertos.

Fase 6. Prueba piloto con niños.

La primera prueba piloto del cuestionario se realizó con un pequeño grupo de 3 niños. El objetivo principal de esta fase fue comprobar si comprendían todas las cuestiones, en cuáles necesitaban aclaraciones y en cuáles no, y el tiempo que les costaba completarlo. Este último aspecto era una cuestión que nos preocupaba, porque en un principio pensamos que tal vez fuese demasiado extenso. Así pues, el grupo se formó con un niño de 5º y dos niñas de 6ª de primaria, de niveles en comprensión lectora diferentes, según el criterio de las tutoras. Los tres respondieron sin dificultades de comprensión, el primero de ellos tardó unos 14 minutos, y las dos niñas de 6º tardaron 12 y 7 minutos respectivamente.

Fase 7. Elaboración del primer borrador del cuestionario.

Habiendo pasado dos filtros de pruebas piloto con expertas y alumnado, elaboramos el cuestionario que sería analizado para su validación mediante un juicio de expertos. De este modo, este primer cuestionario constaba de 54 preguntas. En el nivel de aula 24 ítems y en el nivel de centro 26, así como 4 centradas en el conocimiento y conciencia sobre derechos, capacidad de opinión y reflexión del alumno.

En el nivel de aula se incluyeron 7 preguntas del contexto político, 5 en la categoría de participación, 1 en la de conocimiento/conciencia y 1 en la categoría sobre la satisfacción; 8 en el contexto de participación representativa, con 5 en la categoría de participación, 2 en la de conocimiento y 1 en la de satisfacción; y 9 en el contexto académico, 7 dentro de la categoría de participación, 1 en la de conocimiento y 1 también en la de satisfacción.

Nivel	Contexto	Categoría	Nº de preguntas
Aula	Político	Participación	5
		Conocimiento/conciencia	1
		Satisfacción	1
	Participación representativa	Participación	5
		Conocimiento/conciencia	2

		Satisfacción	1
	Académico	Participación	7
		Conocimiento/conciencia	1
		Satisfacción	1

Tabla 2.1. Clasificación de los ítems del primer borrador del cuestionario. Aula. Elaboración propia.

Por otro lado, a nivel de centro, se generaron 9 ítems para el contexto político, de los cuales había 7 de participación, 1 de conocimiento/conciencia y 1 en la categoría de satisfacción; 7 preguntas en el contexto de participación representativa, con 4 en la categoría de participación, 2 en la de conocimiento y 1 sobre la satisfacción; en cuanto al contexto académico, se formularon 4 ítems, 1 sobre la categoría de participación, 2 en conocimiento/conciencia y 1 en satisfacción; además, se incluyó el contexto comunitario en el que había 6 ítems en la categoría de participación.

Nivel	Contexto	Categoría	Nº de preguntas
Centro	Político	Participación	7
		Conocimiento/conciencia	1
		Satisfacción	1
	Participación representativa	Participación	4
		Conocimiento/conciencia	2
		Satisfacción	1
	Académico	Participación	1
		Conocimiento/conciencia	2
		Satisfacción	1
	Comunitario	Participación	6

Tabla 2.2. Clasificación de los ítems del primer borrador del cuestionario. Centro. Elaboración propia.

Finalmente, a nivel del alumno, en concreto en la categoría sobre su conocimiento/conciencia, se planteó la formulación de 2 ítems vinculados al derecho a la participación, 1 sobre su conocimiento acerca de la importancia o no de su propia opinión y 1 haciendo referencia a la reflexión sobre la propia participación. Tras varios momentos de discusión en los que progresivamente nos íbamos acercando a lo que sería el documento que finalmente sería evaluado por los expertos, decidimos avanzar a la siguiente etapa.

Nivel	Categoría	Nº de preguntas	
Alumno	Conocimiento/conciencia	Derechos	2
		Opinión	1
		Reflexión	1

Tabla 2.3 Clasificación de los ítems del primer borrador del cuestionario. Alumno. Elaboración propia.

Fase 8. Juicio de expertos.

Esta fase dedicada al juicio de expertos fue muy enriquecedora para nuestro trabajo. Las preguntas del cuestionario, evaluadas por una buena diversidad de profesionales, permitieron tener puntos de vista distintos y muy positivos. El análisis de los datos obtenidos de sus valoraciones sirvió para mejorar las preguntas y llegar a las últimas fases para el diseño definitivo de las preguntas del cuestionario.

Para los jueces expertos, se elaboró una versión del cuestionario que fue enviada por correo electrónico, previa consulta de disponibilidad y solicitud de permiso para su envío. Se les solicitó a 11 personas expertas en participación infantil y psicometría. En total fueron 6 académicos expertos en la materia de participación infantil, 3 maestras de educación primaria, y 2 expertos en la elaboración de cuestionarios.

En el documento enviado a estas personas expertas expusimos el objetivo que pretendíamos conseguir con el cuestionario, su fundamentación teórica básica, las definiciones y explicaciones pertinentes sobre su organización.

Para su valoración, se envió la primera versión completa del cuestionario, así como una plantilla en la que evaluar cada ítem. Los criterios de evaluación que tuvieron que seguir para cada uno de ellos fueron la pertinencia y la comprensión, para ello los expertos tenían que señalar con una escala de Likert de 4 entradas (muy de acuerdo, de acuerdo,

poco de acuerdo y totalmente de acuerdo). Así mismo, al final de cada bloque se incluyó un cuadro en el que cada persona pudiera exponer sus comentarios, por ejemplo, sobre palabras o expresiones con significado ambiguo, proponer una redacción alternativa, entre otras cuestiones o críticas que considerasen oportunas. Finalmente, se obtuvo respuesta de 8 de los 11 expertos seleccionados. Hemos de reconocer que el cuestionario para los expertos era demasiado largo, no obstante estamos muy satisfechas por su respuesta.

Fase 9. Implementación de un estudio piloto a una muestra reducida de niños.

Para terminar con la fase de recogida de datos, el cuestionario fue valorado por una muestra de 25 niños y niñas, a los cuales se preguntó por la comprensión de cada uno de los ítems. También se les ofreció la posibilidad de que expresasen su opinión y valoraciones sobre las preguntas que considerasen.

Por otro lado, se cronometró el tiempo que dicho alumnado tardó en contestar al cuestionario que les proponíamos.

El muestreo se realizó de forma casual, por proximidad y facilidad de acceso a dichos estudiantes en el momento de la investigación.

Fase 10. Recogida y análisis de la información del juicio de expertos.

Una vez obtenidas las respuestas, por parte tanto de los expertos como del alumnado, analizamos los datos conseguidos, tanto cuantitativos como cualitativos, y procedimos a comprobar el grado de concordancia entre los jueces y la comprensión de los niños.

Con respecto al juicio de expertos, consideramos válido un ítem cuando al menos el 85% de los jueces consideraban que era pertinente y comprensible, en grados “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, y cuando no se cumplía dicha condición la pregunta era rechazada, no incorporándose al instrumento definitivo o, se atendió a los comentarios de los expertos y fue rectificada. Así mismo, se contrastaron todos los comentarios y sugerencias realizadas y efectuamos las modificaciones pertinentes al respecto (correcciones ortográficas, repetición de preguntas, palabras ambiguas, etc.). Todo ello se llevó a cabo a través de la aplicación de hojas de cálculo Excel.

Los resultados obtenidos mostraron un porcentaje elevado de acuerdo en la mayoría de los ítems, como se puede comprobar en la tabla generada para el cálculo de porcentajes en la que aparecen los enunciados de las preguntas (Anexo 1). En dicha tabla se recoge que únicamente 5 de las 54 cuestiones – 20, 23, 32, 34, 36 – tienen una puntuación del 85% o

inferior en el cómputo de los tres elementos a evaluar de cada ítem, contexto, categoría y comprensión.

Sin embargo, si nos centramos en las evaluaciones realizadas a la pertinencia del contexto se encuentra que 8 de los 54 ítems – 4, 6, 32, 34, 36, 37, 31, 38 – reciben unas valoraciones más negativas, no llegando al 85% de acuerdo establecido como mínimo para considerar un ítem válido.

Por otro lado, en relación a la categoría, el ítem 23 es el único que no llega a un acuerdo del 85%. Y, finalmente, con respecto a la comprensión, 3 de los 54 ítems – 20, 23, 34 – son los que no alcanzan el acuerdo del 85% de las respuestas.

En la segunda parte del análisis, los resultados muestran que los expertos valoran las respuestas con respecto a los diferentes niveles de participación con un 100% de acuerdo, mostrando que sí son adecuadas en cada caso, en todos los ítems excepto en dos de ellos que, aun superando el 85% de acuerdo, no alcanzan ese 100% de acuerdo.

Cualitativamente se recogieron opiniones de un amplio número de cuestiones, concretamente en 36 de los ítems, que sirvieron para matizar las respuestas recogidas de forma cuantitativa y tenidas en cuenta a la hora de realizar cambios en los ítems. Entre dichos comentarios se encontraron valoraciones tanto de errores y aportaciones personales, como muestras de apoyo con la elección de los ítems y su formulación.

Fase 11. Recogida y análisis de la información del estudio piloto a una muestra reducida de niños.

En otra hoja de cálculo se recogieron también los datos sobre la comprensión respecto a cada ítem de la muestra de 25 alumnos (Anexo 2).

En el análisis de dichos datos se recogió un grado de comprensión elevado, únicamente se obtuvo un porcentaje menor al 100% de acuerdo en la comprensión en 5 de los ítems, concretamente, un 88% en el ítem número 4, un 92% en el ítem 8, y un 96% en los ítems 10, 16 y 20, cualitativamente también se recogieron datos de los ítems 30, 39 y 41, que fueron tenidos en cuenta para la reelaboración del cuestionario.

Por otro lado, el tiempo dedicado a la realización de esta tarea por parte del alumnado se consideró apto para niños comprendidos entre los 10 y los 12 años, edades a las que va dirigido el cuestionario.

Fase 12. Elaboración del cuestionario definitivo.

Tras la obtención de resultados mediante el análisis de los datos recogidos en las distintas fases, se procedió a la elaboración y redacción definitiva de los ítems y sus opciones de respuesta. En el anexo 3 del presente trabajo se incluye el resultado final del cuestionario.

Del análisis y discusión de los resultados se eliminaron 5 ítems definitivamente del cuestionario, en concreto las preguntas: 6, *¿Conoces otras formas de organizar un aula?*, la 20, *En general, ¿cómo trabajamos en mi clase?*, la 23, *¿Conoces otras formas de trabajar en el aula?*, la 25, *¿Cómo son los cambios en el patio de recreo de mi escuela?*, esta última queda integrada en el ítem 22 del cuestionario definitivo (*En general, ¿quién se encarga de los cambios o mejoras en los diferentes espacios de la escuela, (por ejemplo, en el pasillo, en la biblioteca, en las aulas, en la sala de ordenadores, en el patio de recreo, etc.)?*), y la 37, *¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?*. Así mismo, se modificó la redacción de 21 del total de cuestiones que se mantuvieron. Los cambios se realizaron en aspectos como la redacción, corrección de erratas, sustitución de determinadas palabras por otras más ajustadas al ítem, también se realizaron ajustes en las definiciones de la teoría para concretar con mayor precisión lo que se pretende transmitir. También se unificaron los tiempos verbales cuando fue necesario. Al mismo tiempo, se ajustaron las opciones de las posibles respuestas, adecuando la expresión, corrigiendo errores, añadiendo respuestas que no se habían planteado, así como cambios en el orden de ofrecimiento de las mismas para facilitar el seguimiento y respuesta de los ítems, y la comprensión del mismo.

Fase 13. Resultados.

El cuestionario definitivo, tras haber pasado por todas las fases del diseño y validación descritas, consta de 49 ítems. Referidos al nivel de aula son 21 ítems, 24 al centro, y 4 al alumno. En el nivel de aula, incluidos dentro del contexto político se encuentran 5 ítems en la categoría de participación y 1 en la de satisfacción; en el contexto de participación representativa encontramos 5 en la categoría de participación, 2 en la de conocimiento/conciencia y 1 en la de satisfacción; y en el contexto académico hay 6 incluidos dentro de la categoría de participación y 1 en la de satisfacción. En el nivel de centro, tenemos en el contexto político 6 ítems en la categoría de participación, 1 en la de conocimiento/conciencia y 1 en la de satisfacción; en el contexto de participación representativa se incluyen, en la categoría de participación 3 cuestiones, 2 en la categoría

de conocimiento/conciencia y 1 sobre satisfacción; en el contexto académico hay 1 cuestión en la categoría de participación, otras 2 en la de conocimiento/conciencia y 1 en la categoría de satisfacción; y el contexto comunitario contiene 6 preguntas en la categoría de participación. Finalmente, a nivel del alumno, se han establecido 4 ítems sobre su propio conocimiento/conciencia en determinados aspectos muy relevantes de la participación infantil en la escuela.

A continuación, en la tabla que aparece a continuación, se ven reflejadas y ordenadas todas las preguntas del cuestionario diseñado y se clasifican según pertenezcan a un nivel, contexto o categoría.

Nivel	Contexto	Categoría	Nº	ÍTEMS
AULA	Político	Participación	1	1.Cuál de las siguientes imágenes se parece más a tu clase. Si ninguna se parece, haz un dibujo de cómo está organizada tu aula.
			2	2. ¿Quién decide cómo se colocan las mesas en clase?
			3	3. ¿Quién decide dónde se sientan los alumnos en clase?
			4	4. ¿Quién decide cómo se utilizan los materiales de la clase?
			5	5. ¿Quién decide sobre la decoración que hay en clase, por ejemplo en las paredes de la clase?
		Satisfacción	6	6. En general, me gusta cómo está organizada mi aula.
	Participación Representativa	Conocimiento / Conciencia	7	7. ¿Qué funciones tienen los alumnos en tu clase? Marca las casillas correspondientes y añade las que faltan.
			Participación	8

AULA	Participación Representativa		9	9. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?
			10	10. ¿Quién decide cuándo se cambian las funciones de cada alumno?
			11	11. En general, ¿cada cuánto tiempo se cambian las funciones entre los alumnos?
			12	12. A lo largo del curso, todos los chicos y las chicas de clase habremos realizado alguna función en el aula.
		Conocimiento / Conciencia	13	13. Los chicos y las chicas de mi clase conocemos a los alumnos que tienen alguna función en el aula.
		Satisfacción	14	14. En general, estoy contento/a con las funciones que tenemos los alumnos en clase.
	Académico	Participación	15	15. ¿Cuándo se hacen asambleas en tu clase?
			16	16. ¿Quién decide los temas sobre los que se habla en las asambleas?
			17	17. En general, ¿quién es el encargado de dirigir y moderar las asambleas?
			18	18. En general, ¿cómo se deciden los contenidos y las actividades de clase?
			19	19. ¿Quién decide sobre los deberes en mi clase?
20			20. ¿Qué se hace con el buzón de sugerencias de mi aula?	
			Satisfacción	21

			trabajamos en clase.
CENTRO	Político	Participación	22. En general, ¿quién se encarga de los cambios o mejoras en los diferentes espacios de la escuela, (por ejemplo, en el pasillo, en la biblioteca, en las aulas, en la sala de ordenadores, en el patio de recreo, etc.)?
		Participación	23. ¿Cómo se organiza el horario de la escuela?
CENTRO	Político	Participación	24. En general, ¿quién toma las decisiones sobre cómo se usa parte del dinero que hay en la escuela (en qué se gasta, cuánto se ahorra, etc.)?
		Conocimiento / Conciencia	25. ¿Conoces otras escuelas con formas de organizarse distintas?
	Satisfacción	26. En general, estoy satisfecho con cómo está organizada mi escuela.	
	Participación Representativa	Conocimiento / Conciencia	27. ¿Sabes qué es el Consejo Escolar de una escuela?
		Participación	28. ¿Están los alumnos en el Consejo Escolar de tu escuela?
	Político	Participación	29. ¿Quién ha decidido que los alumnos estemos o no estemos en el Consejo Escolar?
Participación Representativa	Participación	30. Si los alumnos están en el Consejo Escolar, ¿Cómo participan los alumnos en el Consejo Escolar?	
	Conocimiento / Conciencia	31. ¿Qué otras formas de representación de alumnos hay en tu escuela? Marca las casillas	

CENTRO			correspondientes y añade los que faltan.	
		Participación	32. ¿Quién ha decidido qué funciones tienen los alumnos para participar en la escuela?	
		Satisfacción	33. En general, me gustan las formas de representación que hay en mi escuela para los alumnos.	
	Político	Participación	34	34. ¿Quién elabora las normas de la escuela?
			35	35. En general, ¿quién opina y decide sobre cómo se resuelven los conflictos en la escuela?
	Académico	Conocimiento / Conciencia	36	36. En mi escuela hay un buzón donde los alumnos podemos poner nuestras opiniones, dudas, problemas, sugerencias, etc.
			37	37. Me gustaría poder tomar más decisiones en la escuela.
		Satisfacción	38	38. En general, me gusta cómo se participa en mi escuela.
		Participación	39	39. ¿Quién organiza las actividades complementarias de la escuela, por ejemplo, excursiones, viajes, actuaciones, etc.?
	Comunitario	Participación	40	40. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en las actividades organizadas por el ayuntamiento, como por ejemplo los Consejos Infantiles?
			41	41. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en actividades deportivas organizadas por el

CENTRO	Comunitario	Participación		ayuntamiento u otras instituciones?
			42	42. ¿Quién decide si en mi escuela trabajamos y hacemos actividades con asociaciones de vecinos del barrio, de las amas de casa, residencias de ancianos, u otras?
			43	43. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con alguna ONG, por ejemplo, donando ropa, juguetes, comida, libros, o apadrinando a niños, o de otras formas?
			44	44. ¿Quién decide si en mi escuela hacemos actividades relacionadas con el medio ambiente y los animales, por ejemplo, recoger basuras, plantar árboles, colaborar con una asociación de animales, o de otras formas?
			45	45. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con escuelas u otras instituciones de otros países, mediante cartas, Skype, intercambios, o de otras formas?
Alumno	Conocimiento / Conciencia	46	46. Los alumnos tenemos derecho a participar en la escuela.	
		47	47. En la escuela hemos hablado sobre los derechos que tenemos los niños y las niñas.	
		48	48. La opinión que tenemos los niños y las niñas sobre las decisiones que se toman en la escuela es importante.	

		49	49. Los alumnos de mi escuela hemos reflexionado sobre cómo es nuestra participación en la escuela para mejorarla.
--	--	----	--

Tabla 3. Orden y clasificación de las preguntas definitivas del cuestionario.

Fase 14. Conclusiones.

Terminado el presente proceso de investigación, que ha consistido en el diseño y validación de un instrumento para conocer el tipo de participación infantil en las escuelas, se tiene que abordar una reflexión que de paso a la redacción de unas conclusiones que serán más extensas al final del documento. De manera resumida se puede decir que se ha cumplido el objetivo de la investigación, que el resultado ha sido un cuestionario fundamentado teóricamente y validado mediante un juicio de expertos y aplicado a una muestra de niños. La colaboración de expertos de renombre en el ámbito de la educación se valora de manera muy positiva, pues sus aportaciones han sido clave. También se considera de importancia la buena disposición del alumnado, del análisis de sus aportaciones se han recogido datos importantes para el desarrollo del trabajo.

10. Participantes

Para el desarrollo de este trabajo de fin de máster se contó con los siguientes participantes:

- a) N°1, profesora titular de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza. Impulsora, y miembro activo del proyecto de “La ciudad de las niñas y los niños de Huesca”, con una dedicación importante en el desarrollo de la participación infantil escolar vinculada con la mejora del entorno más próximo de los niños y las niñas. Ha participado activamente en todo el proceso de elaboración del Trabajo de Fin de Máster, en las discusiones para la generación de ítems del cuestionario, en la valoración y discusión sobre los resultados del juicio de expertos, en el desarrollo de la teoría, y en la redacción final.
- b) N°2, Doctora en Psicología, personal docente e investigador de la Universidad Loyola Andalucía, cuya área de experiencia profesional es la psicometría. Participó en la prueba piloto de expertos, valorando el primer borrador del instrumento y nos aconsejó sobre la elaboración y validación de cuestionarios.

- c) N°3, Doctora en Filosofía, profesora jubilada emérita de la Universidad de Zaragoza, cuya área de experiencia profesional es la filosofía y la filosofía para niños. Participó tanto en la primera prueba piloto, aportando sus conocimientos en el primer borrador del instrumento, como en el juicio de expertos posterior, con un análisis en profundidad del instrumento.
- d) N°4, Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora colaboradora extraordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, cuya área de experiencia profesional es la didáctica y organización escolar. También está vinculada con el proyecto de “La ciudad de las niñas y los niños de Huesca”, habiendo estudiado en profundidad el tema de la participación infantil. Esta experta colaboró también en ambos procesos, en primer lugar ofreciendo unos primeros consejos de mejora en el cuestionario piloto, y en segundo lugar participando en el juicio de expertos con una valoración más detallada.
- e) N°5, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada interina del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. También es miembro del Grupo de Investigación Consolidado en Educación Moral (GREM). Experta en participación infantil, ha publicado libros y artículos al respecto, que han sido estudiados para este trabajo y en los que se fundamenta teóricamente el cuestionario. Ha participado en el juicio de expertos del presente trabajo.
- f) N°6, Maestra y Licenciada en pedagogía y en Psicopedagogía. Es formadora de docentes en activo y profesora en postgrados, su área de experiencia profesional abarca todas las etapas del sistema educativo, desde infantil hasta la universidad. Es especialista en Inteligencia emocional y autora de diversos libros que tratan de temas como la escuela, la infancia y la didáctica activa. Es además presidenta de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci. Su vinculación con el tema es muy amplia, también asesora a varios centros educativos en participación infantil. Ha participado en la fase del juicio de expertos.
- g) N°7, Doctor en CC. de la Educación, Catedrático Universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus áreas de experiencia profesional son la Historia de la Educación y las Políticas Educativas. Experto con una dilatada carrera profesional tanto en España como

en el extranjero. Cuenta además con numerosas publicaciones, más de 80 artículos, más de 60 capítulos de libros, 18 libros. Ha participado en el juicio de expertos.

- h) N°8, Doctor en Psicología, profesor ayudante doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Sus áreas de experiencia profesional son la Psicología Básica y la Psicología Evolutiva y de la Educación. Experto en el campo de la neurociencias y metodologías experimentales. Ha participado en el juicio de expertos.
- i) N°9, Maestra de Educación Primaria, funcionaria de carrera, tutora de quinto y sexto en un colegio público de la provincia de Huesca, Licenciada en Geografía e Historia. Sus áreas de experiencia profesional son las matemáticas, la lengua y literatura, las ciencias sociales y naturales y la educación artística. Su participación se ha dado en el juicio de expertos.
- j) N°10, Maestra de Educación Primaria, funcionaria de carrera, tutora de sexto en un colegio público de la ciudad de Teruel. Máster en Neuropsicología y Educación. Su área de experiencia principal es la lengua extranjera: inglés, aunque como tutora también abarca otras áreas del currículo de Primaria. Ha participado como miembro en el juicio de expertos.
- k) Tres alumnos para un estudio piloto a los que se les aplicó la primera versión del cuestionario. En total fueron tres estudiantes, uno de 5° de primaria y dos de 6° de primaria, de un colegio público de la ciudad de Huesca. El objetivo principal de su participación fue comprobar la comprensión y el tiempo que tardaron en responder.
- l) Una muestra de 25 niños y niñas, de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. La selección se realizó a través de un muestreo incidental por accesibilidad. El grupo se formó con 8 niños y 4 niñas de 5° de primaria, y 7 niños y 6 niñas de 6° de primaria, de un colegio público de la ciudad de Teruel. La muestra se obtuvo de 6 clases distintas, con tutores diferentes, obteniendo así una variabilidad y heterogeneidad importante.

11. Aspectos éticos

La investigación en ciencias sociales en la que están implicadas personas requiere de tener presente una ética estricta para proteger los derechos de los participantes. En nuestro caso, se ha tenido muy en cuenta la privacidad y el consentimiento de los expertos a la hora

de realizar las valoraciones para el juicio de expertos. Así mismo, la participación en la muestra de alumnado fue voluntaria, sin perjuicio de la variabilidad de la muestra.

En ningún caso se harán públicos los datos personales recogidos durante la elaboración de este cuestionario.

El cuestionario pretende ser una herramienta de mejora de la participación infantil del alumnado en las escuelas, no solo un mero instrumento que se utilice para juzgar la labor de los profesionales que día a día trabajan ejerciendo de la mejor forma su profesión. Sin embargo, todo cambio en positivo requiere de un análisis previo de la situación en cada centro y en cada aula, por lo que recogiendo los datos que se podían extraer de la opinión del alumnado gracias a este cuestionario, se podía dar lugar a un debate constructivo que derive en una reflexión profunda y conjunta de la comunidad educativa, valorando la participación del alumnado en su más alto nivel.

12. Realización de un juicio de expertos: validez de contenido

La validación del cuestionario mediante un juicio de expertos nos ha permitido comprobar si los ítems y sus respuestas se ajustaban a las categorías, contextos y tipos de participación que habíamos establecido para la clasificación.

El primer paso fue la elección de los expertos. Para la decisión de quiénes podrían ser las personas más relevantes para realizar la valoración del cuestionario, establecimos tres categorías: personas vinculadas con el tema de la participación infantil, profesorado en activo en los niveles para los cuales va dirigido el cuestionario, y personas expertas en psicometría. Una vez tuvimos la decisión sobre las personas participantes, se elaboró una tabla en la que recabamos sus nombres y apellidos y sus correos electrónicos, para proceder a contactar con ellos. Se envió individualmente un correo a cada persona que habíamos considerado idónea para su participación en el juicio de expertos, en total fueron 11. En dicho mensaje se explicaba para qué se le requería y se le solicitaba que respondiese confirmando o no su deseo de participar en el juicio de expertos, siempre y cuando no se hubiera contactado previamente en persona obteniendo su confirmación de manera verbal. Cuando se recibía la respuesta afirmativa del experto, procedíamos a enviar el informe que se detalla a continuación.

La recogida de datos se llevó a cabo a través de un formulario elaborado para que los expertos participantes en la valoración del cuestionario pudieran aportar sus comentarios sobre el mismo. El documento para el juicio de expertos constaba de diversas partes: a) una

carta de presentación y explicación de la investigación y del porqué de su elección como miembro para la valoración del cuestionario; b) una ficha de identificación, para recoger los datos personales (el nombre y apellidos, la formación académica, la profesión, la institución en la que trabaja y el área de experiencia profesional), y la firma del experto en cuestión; c) los objetivos y el resumen de los fundamentos teóricos del trabajo; d) el borrador del cuestionario completo para el alumno de Educación Primaria; e) la Parte I de su valoración sobre la pertinencia y comprensión del cuestionario, en la que se incorporan las instrucciones para llevar a cabo la valoración y los parámetros en los que nos hemos basado para su elaboración, que servirán de guía para plantear las respuestas; f) la Parte II de su valoración sobre la adecuación a los tipos de participación con una tabla en la que se incluyen las opciones de respuesta dadas en el cuestionario y un resumen de la propuesta realizada por Trilla y Novella (2001), para facilitar la comprensión y las respuestas de los expertos.

A través de dicho documento, la tarea de los expertos consistió en evaluar la pertinencia y comprensión de los ítems del cuestionario, marcando las opciones de respuesta en base a la escala Likert (muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo y totalmente de acuerdo), y ofrecer su justificación y opiniones si así lo consideraban oportuno en cada caso.

Los datos fueron recogidos de las respuestas dadas al informe previamente explicado. Algunos de ellos decidieron escribirlo a mano, y por lo tanto sus respuestas fueron digitalizadas con posterioridad, otros decidieron responder en el mismo documento. Independientemente de la forma, tras haber recibido todas las respuestas de los expertos con el informe cumplimentado, se elaboró una hoja de cálculo en Excel para el desglose de las respuestas y el cálculo de resultados, con la ayuda de un ingeniero experimentado en el manejo de este software.

Esta hoja de cálculo sirvió para facilitar el análisis del juicio de expertos realizado, así como para la obtención de porcentajes.

13. Implementación de un estudio piloto a una muestra reducida

Tras el reajuste de los ítems en base al análisis de los datos recogidos de los expertos, se procedió a valorar la comprensión de las preguntas por parte del alumnado. Para ello se formó un grupo mediante un procedimiento de muestreo incidental, por la facilidad de acceso a los estudiantes. De cada uno de los 6 grupos de estudiantes (tres de 5º y tres de 6º

de Primaria), elegidos por proximidad, y que cuentan con una media de 22 alumnos por aula, se pidió a los tutores correspondientes que escogiesen 4 alumnos. Se pidió que hubiese dos de cada sexo y que tuviesen niveles de comprensión lectora diferentes. Su participación fue voluntaria, por lo tanto, no en todas las clases se pudo cumplir la condición de escoger dos niños y dos niñas. Así pues, finalmente, la muestra se compuso de un total de 25 participantes, 8 niños y 4 niñas de 5º de primaria, y 7 niños y 6 niñas de 6º de primaria.

Se reunió a los 25 participantes en un aula y se les explicó resumidamente en qué consistía la investigación para la cual se solicitaba su colaboración. Todos volvieron a confirmar su voluntad de participar. De este modo, se les entregó un documento en papel, en el que se incluía una versión del cuestionario, con los ítems y sus correspondientes preguntas, para ser, respondida y analizada con lápiz. De cada ítem tenían que indicar si lo comprendían o no, marcando una casilla, también tenían la opción de aclarar o matizar su respuesta en un apartado destinado a ese fin. Además, se ofreció la ayuda de la investigadora, y autora del TFM, para poder responder en el momento las dudas que surgiesen. Al mismo tiempo, se recogió el tiempo que tardaba cada participante en completar la tarea.

Todas las respuestas fueron posteriormente digitalizadas, recogiendo el número de síes y noes, así como los comentarios realizados. Todo ello se pasó a una hoja de cálculo de Excel para calcular porcentajes. En función de los resultados se realizaron las últimas modificaciones necesarias, considerando además sus positivas respuestas y el tiempo razonable que les conllevó realizar dicha tarea.

14. Validación del instrumento

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de datos del juicio de expertos y de la valoración de la comprensión de una muestra de alumnado, se realizaron los cambios pertinentes en las cuestiones señaladas por los mencionados participantes, con una discusión y deliberación exhaustiva por parte de las personas que hemos desarrollado este trabajo. Todo ello se llevó a cabo con el objetivo de generar las preguntas adecuadas para medir los constructos determinados en torno a la participación infantil en la escuela, obteniendo así un producto final, un cuestionario definitivo, un instrumento para la recogida de datos, diseñado para ser contestado por el alumnado.

El análisis de los datos se llevó a cabo, por un lado, mediante los cálculos de porcentajes con el Excel mencionado, para conocer la proporción de acuerdos en cada uno de los ítems del cuestionario, y por otro lado, se analizaron y compararon todos los comentarios dados por los expertos a cada uno de los ítems. Estos fueron especialmente tenidos en cuenta cuando coincidían en lo expresado para cada pregunta, y en otros casos, se revisó el comentario concreto del experto y en base a nuestras discusiones y a las aportaciones de la comunidad científica recogidas en la parte de fundamentación teórica, se optó por una modificación o no. En este sentido, se consideró el 85% de acuerdo de los expertos como valor para realizar cambios o modificaciones en los ítems.

15. Resultados

El objetivo del presente estudio fue el de diseñar un instrumento capaz de medir el grado de participación de los niños y las niñas en las escuelas de educación primaria. El cuestionario va dirigido al propio alumnado, para que sea él el que ofrezca sus respuestas, con el objetivo de darle voz en este tema que tanto le concierne.

Los estudios previos basados en la participación infantil en la escuela se han realizado a través de varias técnicas, tales como el análisis de documentos, la observación o las entrevistas, sin embargo estas suelen evaluar la opinión del profesorado (Rosano, 2015) o la de otros miembros adultos de la escuela, principalmente las familias. Si bien, pocos estudios han considerado la voz de los niños (Susinos, 2012, Tonucci, 2009, Nieto y Portela, 2008).

Con respecto a otros cuestionarios que evalúen este constructo, no se ha encontrado ninguno ajustado a encontrar los niveles de participación del alumnado. Terrén y Sales (2016) construyeron un cuestionario en el que algunas de sus preguntas van dirigidas a los niños y las niñas, abarcando elementos importantes en la participación infantil, pero sin tratar todo lo que en ella podría influir, ni buscando conocer el tipo de participación que se da en las aulas y los centros educativos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la ausencia de instrumentos que evalúen los elementos estudiados en este trabajo, consideramos que la creación del cuestionario que se ha desarrollado en esta investigación, podría suponer una aportación interesante en los estudios sobre la participación infantil en la escuela. Con este instrumento se ha tratado de encontrar un cuestionario que permita medir cómo se sitúa la teoría con respecto a la práctica a través de la voz del propio alumnado, pues otros estudios advierten de este

desfase entre el principio y la práctica de la participación (Graham y Fitzgerald, 2010). Así mismo, Thomas y O’Kane (2000) señalan la necesidad de mantener una mente abierta, imprescindible para escuchar lo que el alumnado tiene que decir. A través de este cuestionario se ha intentado precisamente eso, sostener una mente dispuesta a abrirse y escuchar activamente a los niños y las niñas, en todos los ámbitos que este cuestionario abarca.

Los ítems elaborados han sido el resultado de un proceso de múltiples fases. Han evolucionado desde una simple lluvia de ideas desordenada, hasta un cuestionario estructurado, pasando por una validación de contenido a través de un juicio de expertos y la aplicación del cuestionario a una muestra incidental de 25 niños y niñas con características similares a la población a la que va dirigido el cuestionario. Tras la ordenación de las cuestiones generadas de una primera lluvia de ideas, se realizó una selección exhaustiva de las mismas, con una clasificación en función de los avances en la teoría que se iban teniendo. Así pues, el primer cuestionario que fue evaluado por los expertos constaba de 54 ítems iniciales, quedándose en 49 en la última y definitiva propuesta.

En el nivel de aula se pasaron de 24 cuestiones a 21, en el nivel de centro de 26 a 24 y a nivel del alumno se mantuvieron las 4 cuestiones dirigidas al conocimiento y conciencia sobre sus derechos, y su capacidad de opinión y reflexión. Se redujo a de 7 a 6 ítems el contexto político, eliminando la pregunta de la categoría de conocimiento/conciencia, por considerarla demasiado amplia y poco precisa, manteniendo las 5 en la categoría de participación y 1 en la de satisfacción. Las 8 del contexto de participación representativa, con 5 en la categoría de participación, 2 en la de conocimiento y 1 en la de satisfacción, se mantuvieron, con mejoras en la redacción tanto de las cuestiones como de las respuestas, tanto en el primer cuestionario como en el definitivo. En referencia al contexto académico, se pasó de 9 ítems a 7, reduciendo 1 en la categoría de participación, quedando con 6 preguntas en el cuestionario definitivo, eliminando el ítem de la categoría de conocimiento/conciencia, por ser también demasiado imprecisa, y se mantuvo el ítem que valora la satisfacción.

Por otro lado, a nivel del centro educativo, se ha eliminado una de las preguntas del contexto político en la categoría de participación, pues dicha cuestión se podía incluir en otra de las planteadas, pasando de 7 a 6 ítems, y se han mantenido el ítem de la categoría de conocimiento y el de satisfacción. En cuanto a la participación representativa dentro de

este mismo nivel, también se ha suprimido uno de los ítems en la categoría de participación pues no estaba bien planteada al no hacer referencia al centro sino al aula, quedando 3 ítems en lugar de 4, y manteniendo los 2 ítems en la categoría de conocimiento/conciencia y el ítem sobre la satisfacción. En los contextos académico y comunitario no se han suprimido ninguno de los ítems, únicamente se han realizado ajustes en aquellas preguntas y respuestas que lo requerían, quedando 1 ítem en la categoría de participación, 2 ítems en la de conocimiento/conciencia y 1 en la de satisfacción, a nivel del contexto académico, y 6 ítems en la categoría de participación para el contexto comunitario.

Con respecto al nivel vinculado directamente con el alumno propiamente dicho, encontramos los mismos ítems tanto en la primera versión como en el cuestionario definitivo, quedando 4 ítems en la categoría de conocimiento/conciencia, pues lo que se evalúa con dichas preguntas es su propio conocimiento/conciencia sobre sus derechos, la opinión que tienen sobre la importancia de su participación en la escuela y sobre la reflexión que se hace de la misma.

En relación al tema de la calidad y la validez, uno de los criterios de calidad que todo instrumento de medición debe cumplir es el de la validez, que atiende a si la medición de un concepto realmente mide ese concepto (Byrman, 2012). La validez se consigue en este caso tras someter a consulta el cuestionario al juicio de expertos, el objetivo principal de que el cuestionario cumpla este criterio es que otros investigadores puedan utilizarlo en sus estudios con garantías de que recogerán y medirán los datos que quieren recoger y los constructos que quieren medir. La validez puede referirse al contenido, cuando señala que los ítems elegidos para construir el cuestionario miden lo que se desea medir, y en cuanto al constructo, estrechamente vinculado con el contenido, que nos indica que “las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir” (Robles y Rojas, 2015, p.2).

Para lograr la validez de contenido, un método que recoge la teoría de los diferentes investigadores en ciencias sociales, es el juicio de expertos. Para que este realice de forma adecuada y con garantías en el proceso, se requiere tener en cuenta cuál es el número de expertos que valorarán el instrumento, los diferentes autores no se ponen de acuerdo en este sentido, y muchos de ellos aluden a múltiples factores en el momento de la elección. Nosotras escogimos 11 expertos, de los cuales finalmente valoraron el cuestionario 8, su elección fue en base a su vinculación con la teoría, la participación infantil, su trabajo directo en las aulas y conocimiento profundo sobre las características de los niños de 5º y

6° de primaria, así como sus conocimientos sobre cuestionarios. También se valoró los años de experiencia de todos ellos, y el nivel de formación de los participantes. En nuestro caso todos cuentan con una importante trayectoria en sus respectivos ámbitos. Los expertos valoraron cada uno de los ítems en cuestiones como la pertinencia al contexto, a la categoría y la comprensión del mismo, en base a una escala tipo Likert en la que se podía elegir entre un rango de “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, y “muy en desacuerdo”, también se reservó un espacio en el cual poder aportar sus valoraciones personales y comentarios. Por otro lado, también se valoraron las respuestas, y su adecuación o no en cada uno de los niveles de participación. Tanto los niveles de participación como los contextos y categorías fueron definidos previamente para que los expertos partieran de la misma base que nosotras y todos valorasen lo mismo.

Las posibilidades que ofrece el juicio de expertos como estrategia válida de evaluación son la calidad de las respuestas que se obtienen, la selección previa de los expertos es crucial en este sentido, la profundidad de la valoración que dichos expertos nos pueden ofrecer, la facilidad para llevarlo a cabo, los requisitos técnicos y humanos son mínimos, la amplitud de estrategias para recoger la información (Cabero y Llorente, 2013), en nuestro caso a través de un mismo informe que se envía a todos los participantes. Y finalmente una de las ventajas más importantes es que se puede obtener una información bien puntualizada sobre el tema que está siendo sometido a estudio, contar con una variedad de expertos es necesario en este sentido, aspecto que hemos procurado tener en consideración en nuestra elección como ya hemos reflejado con anterioridad.

Finalmente, la concordancia entre los jueces para cada ítem se evaluó calculando el porcentaje de acuerdo en cada cuestión, siendo 85 el porcentaje marcado como mínimo.

La realización de un primer pase del cuestionario a una muestra incidental de 25 niños y niñas con características de heterogeneidad y variabilidad similares a las de la muestra a la que va dirigido el cuestionario sirvió no solo para valorar la comprensión de cada uno de los ítems, sino también para recoger sus impresiones sobre ellos y el tiempo utilizado para responder a dicho cuestionario.

Para terminar con los resultados, es interesante destacar los numerosos beneficios que la participación activa y genuina de los estudiantes en la escuela aporta. La generación de un clima abierto con prácticas sean guiadas, y con una intervención de los educadores, imprescindible y comprometida, donde, efectivamente sea posible la implicación activa del alumnado, se pueden propiciar numerosos valores añadidos (Francolí, 2002). Las

investigaciones apuntan a la adquisición de valores democráticos en los individuos que participan (Novella, 2012; Sommer, 2010). Sin embargo, no se queda únicamente en ello sino que, además, la participación implica el desarrollo de capacidades tan diversas, pero al mismo tiempo estrechamente conectadas, como las cognitivas, emocionales, sociales y también culturales (Sauri, 2009). Además, Hart (1992) relaciona también la motivación con la participación. La participación hace que la motivación de los niños aumente, y esta a su vez hace que mejore la capacidad, incrementando también la motivación que ayudará a desarrollar nuevos proyectos. Todos ellos elementos imprescindibles para lograr un desarrollo global de calidad en todo el alumnado.

17. Limitaciones

Una vez expuestas todas las fases seguidas hasta el diseño definitivo del cuestionario, es interesante y necesario plantearse las limitaciones que se identifican en este estudio. En primer lugar, el hecho de no haber aplicado el cuestionario en una situación real con una muestra significativa y representativa de la población, hace que no se hayan podido extraer datos concluyentes, a pesar de que no fuese el objetivo principal del trabajo, pues este consistía únicamente en la creación y validación de contenidos del mismo, hubiese sido un paso que habría otorgado mayor consistencia al cuestionario. La pequeña muestra obtenida para un primer pase de prueba y prueba de comprensión en el alumnado, resultó de gran valor, aunque quedó limitada al acceso de dicha población en un único colegio, supliéndose con la variedad de grupos y metodologías en el mismo.

El cuestionario queda limitado así mismo para ser aplicado en tan solo los dos últimos cursos de la educación primaria, si bien, con las adaptaciones pertinentes en cuestiones de comprensión y contenidos, no se cierra la posibilidad de ampliarse la población a la que va dirigido. Por otro lado, el presente cuestionario queda limitado a llevarse a cabo en España, y más concretamente en los centros educativos de la Comunidad de Aragón, sin embargo, traducido y adaptado a la legislación vigente en otras comunidades y otros países, puede ser también un instrumento útil.

La falta de estudios previos de investigación sobre el tema de la participación infantil vinculados a la creación de cuestionarios para ser respondidos por el alumnado, ha sido un hándicap, pues no se podía partir de una base concreta, sino que ha tenido que ser creado desde cero, con las limitaciones y el tiempo que ello requiere.

Finalmente, es preciso incluir y señalar en este apartado que lo que se evalúa con este cuestionario es únicamente la participación infantil centrada en la escuela, si bien, futuros estudios deberán contemplar la participación infantil en otros aspectos, tales como en su ámbito del hogar, en su vecindario, en las decisiones sobre actividades extraescolares, y otros muchos contextos en los que sería conveniente que se diera una participación infantil de calidad.

18. Aportaciones del estudio a la participación infantil

Las posibles contribuciones del presente trabajo pueden ir enfocadas en diversas vertientes, por un lado, la creación y validación de un cuestionario sobre participación infantil en la escuela amplía el campo en la investigación de la materia. Con él se crea un instrumento que puede servir para el diagnóstico de la situación de la participación infantil en los centros educativos, teniendo en cuenta un aspecto muy relevante y que lo diferencia de otras herramientas, el hecho de que sea un cuestionario pensado para niños. Al ser el propio alumnado el que tiene la capacidad de mostrar su visión al respecto, ante un hecho que le afecta directamente, pues es de su propia participación sobre la que se está tratando de recabar información, abre una vía importante para el análisis de la participación infantil en la escuela. Esto hace pensar en la posibilidad de encontrarnos con una información de la que antes no se disponía.

El uso del cuestionario con fines proyectivos para la mejora de la participación infantil en las escuelas, también es un elemento a destacar y poner en valor del instrumento. Una vez realizada la recogida de datos a través del cuestionario a una amplia y diversa muestra, la realización de un análisis riguroso de los datos obtenidos de la voz del alumnado sería conveniente que derivase en una reflexión profunda sobre el tema. De ella se podrían extraer unas conclusiones de cómo se encuentra la participación infantil en la escuela en el momento de su estudio, así como, con una concienzuda labor posterior, establecer una serie de propuestas para mejorar en los ámbitos que se consideren de mayor trascendencia o más fácilmente abarcables en cada determinado momento.

De todo ello, podría surgir la creación de proyectos que ayuden a direccionar el rumbo de la escuela para que la participación infantil en la escuela alcance el nivel de metaparticipación.

Sin embargo, futuros estudios deberán también, por un lado, ofrecer información sobre las propiedades psicométricas del instrumento, evidencias de validez y fiabilidad en

una muestra de estudiantes representativa y mayor. Y, por otro lado, deberá valorarse en qué medida una mayor participación infantil en la escuela está asociado o es predictor de otras conductas relacionadas con mayor autonomía, independencia, etc.

Así mismo, se tendrá que decidir cuál será la mejor manera de obtención de datos, mediante el papel y lápiz tradicional, siendo el investigador el que proceda a informatizar los datos, como se hizo con una muestra menor, o proceder directamente a que sea el propio alumnado el que conteste a través de la generación de un cuestionario online que agrupe automáticamente las respuestas y ofrezca el registro de datos de cada ítem digitalmente.

CONCLUSIONES

En el estudio de investigación realizado en el presente Trabajo de Fin de Master se ha diseñado y validado un cuestionario con el que dar voz al alumnado. Los ítems están planteados para ser contestados por los niños y las niñas de los dos últimos cursos de Educación Primaria. Para su desarrollo, nos hemos nutrido de fuentes teóricas varias, indagando, en primer lugar, sobre cómo se encontraba el estado de la cuestión, delimitando conceptos como participación, infancia y la unión de ambas, que es lo que nos atañe en primera instancia, la participación infantil. Estudiamos sus dimensiones, las condiciones que se tienen que cumplir y los grados o niveles en los que se puede presentar.

Una vez habíamos ahondado en la teoría sobre participación infantil, nos dedicamos, más concretamente, a explorar el estado de la cuestión sobre dicha participación, ahora centrada en la escuela. Con este estudio en profundidad clarificamos qué es lo que establece la legislación al respecto, encontrando que es ambigua, poco concreta en cuanto a los espacios en los que se permite su participación de manera clara y precisa. Si bien su participación puede darse en multitud de formas y desde distintas posiciones, nos planteamos qué sucedía con el Consejo Escolar, el órgano de representación por excelencia de toda la comunidad educativa, y nos preguntamos qué sucedía con el alumnado. Lejos de lo que en un primer momento pensamos, la puerta para el alumnado no está completamente cerrada a su participación en dicho órgano, en los últimos cursos de educación primaria. No obstante, si se hiciese efectiva la ley, estos podrían acudir a las correspondientes reuniones con voz, lo cual ya cumpliría uno de los puntos clave del presente trabajo, dar voz al alumnado, pero sin voto.

También se han estudiado los niveles, contextos, categorías e indicadores de la participación infantil, construyendo el cuestionario en función de dichos análisis y clasificando así los ítems que lo forman. De este modo, el cuestionario se ajusta específicamente a la escala teórica confeccionada por Trilla y Novella (2001), basada en los niveles de la “escalera de participación” de Hart (1992), que contempla los niveles de participación simple, consultiva, proyectiva y de metaparticipación.

Con toda la investigación teórica planteada se consigue una mejora en la conciencia sobre la importancia de que la participación infantil en las escuelas se practique con calidad. A lo largo del estudio se da, también, visibilidad a los beneficios que supone en aspectos tan importantes como el desarrollo personal y social, el desarrollo de sus

capacidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales, así como la adquisición de valores democráticos, y el aumento de la motivación, principalmente.

Tras esta detallada fundamentación teórica, se dio paso al diseño de los ítems del cuestionario, buscando evidencias de validez con el estudio de la validez de contenido de los mismos a través de un juicio de expertos. Además, se procedió también al análisis de la comprensión de los ítems en una muestra incidental de alumnado, de características similares a las que va dirigido, de este modo, se asegura el haber dado voz al alumnado en este proceso de investigación dirigido a ellos.

En conclusión, con el desarrollo de todo el trabajo se han cumplido los objetivos propuestos. En primer lugar, gracias a la fundamentación teórica hemos conocido la situación actual de la participación infantil en los colegios de Educación Primaria y hemos determinado los posibles entornos de participación en la escuela. Se han establecido los diferentes niveles, contextos, categorías y se han descrito los diversos indicadores. En segundo lugar, se ha diseñado un cuestionario, para los niños y las niñas, con el que se podrá conocer la percepción que tienen sobre su participación en la escuela. Finalmente, el cuestionario ha sido validado, a través de un juicio de expertos, para el que se ha contado con personas de renombre en el ámbito de la participación infantil, aportando valor al mismo.

En último lugar, es preciso señalar que, con respecto a futuras líneas de investigación, el cuestionario abre la puerta a ser utilizado en estudios con muestras mayores y más representativas. De esta manera, se podrían generar conclusiones y analizar los datos en profundidad, para crear respuestas que podrían darse en forma de proyectos de participación infantil en la escuela, diseñados en función de los resultados obtenidos. Ajustándose así a las necesidades de cada centro o de cada situación o grupo de estudio.

Referencias bibliográficas

- Agud, I., Novella, A. M., y Llena, A. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 46, pp. 9-21.
- Alfageme E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 239-261.
- Bertolini, M. (2011). Hacia otros modos de pensar la educación infantil: la posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás.... *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Barcelona.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5010001.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press, 4th Edition.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) pp.11-22. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Carda, R. M. y Larrosa, F. (2012). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante: Editorial ECU.
- Casas, F., González, M, Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Castro, J. (2009). Participación de niños, niñas y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación. En: Figueroa, E. (coord.). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, pp. 23-55. Lima: Ifejant.
- Castro, J., Cussiánovich, A., Tejada, L. y Valencia, J. (2009). Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la convención. En: Figueroa, E. (coord.). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, pp. 139-144. Lima: Ifejant.

- Cava, M. C. (sf). *Educación en la participación. La participación del alumnado en los centros de FUHEM*. Madrid: FUHEM.
- Ceballos, N. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8480>.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coord.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, N° 42, pp. 9-13.
- Comité de los derechos del niño. (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General, N° 12*. Recuperado de: www2.ohchr.org/english/bodies/
- Comité de los Derechos del Niño (2010). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención*. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Observaciones.pdf>
- Conde, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: de proyectos de adulto a ciudadanos del presente. *Praxis sociológicas N° 16*, pp. 69-77.
- Consortio conectando mundos. (2009). *Educación para una Ciudadanía Global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Díaz, C. (2006). La jornada escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 14(1), pp. 18-19.
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Fernández, M. (2001). *La jornada escolar análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, N° 16, pp. 111-128.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ferreyro, J. y Stramiello, C. I. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42/5, pp. 1-6.
- Francolí, R. (2002). La participación de los alumnos en la escuela o el aprendizaje de la participación. *Aula de Innovación Educativa*, N° 116. Recuperado de:

<https://www.grao.com/es/producto/la-participacion-de-los-alumnos-en-la-escuela-o-el-aprendizaje-de-la-participacion>

- Freire, H. (2010). La voz de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pp. 62-65.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas-Editorial Síntesis.
- García, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/664105/garcia_perez_daniel.pdf?sequence=1
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria: Un Estudio Cualitativo de Casos. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2). pp. 211-238.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: C. I. D. E.
- Graham, A. y Fitzgerald, R. M. (2010). Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, Vol. 17, N° 3, pp. 343-359. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568210369219>
- Hart, R. (1992). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, N° 4. UNICEF.
- Hart, R. (2008). Stepping back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. En Reid et al. (eds.), *Participation and Learning*, pp. 19-31.
- Hernández, M. A. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro* (Tesis). Universidad de Querétaro, Méjico. Recuperado de: <http://ri.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/2221?locale-attribute=en>
- Lay, S.L. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas*

- (Tesis). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15450/1/TESIS735-160120.pdf>
- Lay, S. L. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), pp. 304-316.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 15, de 17 de enero de 1996. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- López, S. y Pineda, C. (2013). Ejerciendo la ciudadanía desde la infancia la experiencia del Presupuesto Participativo infantil de Elche. Bañón, R. (Coord.). *Gestión de la escasez: participación, territorios y estado del bienestar: experiencias en democracia y participación*. Pp. 26-34.
- Lúcio, J. y l'Anson, J. (2015). Children as members of a community: Citizenship, participation and educational development – an introduction to the special issue. *European Educational Research Journal*, 14(2), pp. 129-137.
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Martínez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571.
- Menéndez, P. (2012). La jornada continua escolar. *Foc Nou*, N° 456, p. 13.
- Morales, Y. (2015). *El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Fjmorales/MORALES_YAGO_FranciscoJose_Tesis.pdf
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y*

- formación del profesorado*, 12, 1. Pp. 1-26. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, N^o. 38, pp. 77-93.
- Novella, A. M. (2008). La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Cataluña. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/2914>
- Novella, A. M. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. Barcelona: *XII Congreso internacional de teoría de la educación*.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13(2), pp. 380-403. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259>
- Novella, A. (2012). La participación de los niños, cuestión de avances profundos. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 7, pp. 96-104.
- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), pp. 93-108.
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), pp. 123-149.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, B., Tamanjón, M. D., González, M., Fernández, A. y Santana, I. (2006). Experiencias de los presupuestos participativos infantiles en Córdoba. Aprendiendo a participar. *Libro de actas del I Foro Internacional de Experiencias en Participación "OKUPando Ciudadanía": Sevilla 26, 27 y 28 de octubre de 2006*, pp. 41-47.
- Pérez de la Rosa, M. P., Castro, C. M. (2006). Los Presupuestos Participativos de Sevilla las experiencias de participación infantil en el CEI Alberto Lista. *Libro de actas del I Foro Internacional de Experiencias en Participación "OKUPando Ciudadanía": Sevilla 26, 27 y 28 de octubre de 2006*, pp. 23-26.

- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), pp. 27-36.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) Madrid. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=S09ab8h>
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 44, de 20 de febrero de 1996. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-3689>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.
- Rojas, S., Haya, I., y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, N° 359, pp. 81-101.
- Romera, M. (2016). Entrevista a Mar Romera. *Integratek S.L.* Recuperado de: <https://integratek.es/mar-romera-el-nino-debe-sentirse-seguro-para-preguntar-no-para-contestar/>
- Romera, M. (2017). La participación del alumnado en centros es posible y necesaria. *Aula*, N° 267, pp. 66-67.
- Romera, M. (2018). Entrevista a Mar Romera. *AEIOU*. Recuperado de: <http://www.coachingpadresaeiou.com/no-quiero-mis-hijas-sean-felices-quiero-vivan-todas-las-emociones-entrevista-mar-romera/>
- Rosano, S. (2013). “Son cosas de niños” La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), pp. 151-167.
- Rosano, S. (2015). *Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6167>
- Ruiz, J. (2013). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de Participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Andalucía. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>

- Sampedro, Z. (2013). Reflexión sobre el proceso de implantación de la jornada escolar continua. *Rescaldos: revista de diálogo social*, N° 28, pp. 56-58.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, N° 339, pp. 883-901.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. España: Editorial MAD.
- Sauri, G. (2009). *Participación infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. México: Derechos Infancia México A. C.
- Save the Children. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Reino Unido: Save the Children.
- Skolverket. (2016). *Participation for learning*. Estocolmo: Swedish National Agency for Education.
- Sommer, D. Samuelsson, I. P., y Hundeide, K. (2010). Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, Vol. 2. Londres: Springer Press.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, N° 359, pp. 16-23.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55, pp. 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Tejada, L. (2009). La participación en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes. En: Figueroa, E. (coord.). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, pp. 107-138. Lima: Ifejant.
- Terrén, M. y Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 151-166.
- Thomas, N. y C. O'Kane (2000). Discovering What Children Think: Connections between Research and Practice", *British Journal of Social Work* 30(6): 819-35.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Investigación en la escuela*, N° 68: 11-24.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Trilla, J. y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26, pp. 137-164. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/56924>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, N° 356, 23-43.
- Tupper, J. A. (2007). From Care-less to Care-full: Education for Citizenship in Schools and Beyond. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), pp. 259-272.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, N° 7, 5-42.
- Valderrama, R. (2012). *Pedagogía social y territorio: participación para innovar en la práctica educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Andalucía.
- Wetzelhütter, D. y Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. *Methods, data, analyses*, Vol. 9(1), pp. 111-136. DOI: 10.12758/mda.2015.004

Anexos

Anexo 1. Resultados de la valoración del juicio de expertos.....	105
Anexo 2. Resultados de la valoración de la comprensión del alumnado.....	113
Anexo 3. Cuestionario para dar voz al alumnado sobre participación infantil en la escuela.....	117

Anexo 1. Resultados de la valoración del juicio de expertos.

Ítem	CONTEXTO			CATEGORÍA			COMPRESIÓN			TOTAL			
	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
1.Cuál de las siguientes imágenes se parece más a tu clase. Si ninguna se parece, haz un dibujo de cómo está organizada tu aula.	6	1	85,7%	6	1	85,7%	7	0	100,0%	19	2	21	90,5%
2. ¿Quién decide cómo se colocan las mesas en clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
3. ¿Quién decide dónde se sientan los alumnos en clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
4. ¿Quién decide cómo se utilizan los materiales de la clase?	5	1	83,3%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	17	1	18	94,4%
5. ¿Quién ha decidido la decoración que hay en clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
6. ¿Conoces otras formas de organizar un aula?	4	3	78,6%	14	0	100,0%	6	1	92,9%	38	4	42	90,5%
7. En general, me gusta cómo está organizada mi aula.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
9. ¿Quién decide qué funciones hay en clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	19	1	20	95,0%
10. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	19	1	20	95,0%
11. ¿Quién decide cuándo se cambian las funciones de cada alumno?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	19	1	20	95,0%
12. En general, ¿cada cuánto tiempo se cambian las funciones entre los alumnos?	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	0	100,0%	18	2	20	90,0%
13. A lo largo del curso, todos los chicos y las chicas de clase habremos realizado alguna función en el aula.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	19	1	20	95,0%
8*. ¿Qué funciones tienen los alumnos en tu clase? Marca las casillas correspondientes y añade los que faltan.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
14. Los chicos y las chicas de mi clase conocemos a los alumnos que tienen alguna función en el aula.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
15. En general, estoy contento con las funciones que tenemos los alumnos en clase.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
16. En general, ¿cómo se organizan las asignaturas y actividades de clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	20	0	20	100,0%
17. ¿Cuándo se hacen asambleas en tu clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	19	1	20	95,0%
18. ¿Quién decide los temas sobre los que se habla en las asambleas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	20	0	20	100,0%

Ítem	CONTEXTO			CATEGORÍA			COMPRENSIÓN			TOTAL			
	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
19. En general, ¿quién es el encargado de dirigir y moderar las asambleas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	20	0	20	100,0%
20. En general, ¿cómo trabajamos en mi clase?	6	1	85,7%	6	0	100,0%	5	2	71,4%	17	3	20	85,0%
21. ¿Quién decide sobre los deberes en mi clase?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
22. ¿Qué se hace con el buzón de sugerencias de mi aula?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
23. ¿Conoces otras formas de trabajar en el aula?	6	1	85,7%	5	2	71,4%	5	1	83,3%	16	4	20	80,0%
24. En general, me gusta cómo trabajamos en clase.	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
25. ¿Cómo son los cambios en el patio de recreo de mi escuela?	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	18	3	21	85,7%
26. En general, ¿quién se encarga de los cambios o mejoras en los diferentes espacios de la escuela, (por ejemplo, en el pasillo, en la biblioteca, en las aulas, en la sala de ordenadores, etc.)?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
27. ¿Quién organiza el horario de la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
28. En general, ¿quién toma las decisiones sobre cómo se usa el dinero que hay en la escuela (en qué se gasta, cuánto se ahorra, etc.)?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
33*. ¿Quién ha decidido que los alumnos estemos o no estemos en el Consejo Escolar?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
40*. ¿Quién elabora las normas de la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
41*. En general, ¿quién opina y decide sobre cómo se resuelven los conflictos en la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
29. ¿Conoces otras escuelas con formas de organizarse distintas?	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	18	3	21	85,7%
30. En general, estoy satisfecho con cómo está organizada mi escuela.	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
32. ¿Están los alumnos en el Consejo Escolar de tu escuela?	4	3	57,1%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	16	3	19	84,2%
34. ¿Cómo participan los alumnos en el Consejo Escolar?	5	2	71,4%	6	0	100,0%	5	1	83,3%	16	3	19	84,2%
36. ¿Quién ha decidido qué funciones hay en la escuela?	4	3	57,1%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	16	3	19	84,2%

Ítem	CONTEXTO			CATEGORÍA			COMPRENSIÓN			TOTAL			
	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
37. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?	5	2	71,4%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	17	2	19	89,5%
31*. ¿Sabes qué es el Consejo Escolar de una escuela?	5	2	71,4%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	17	2	19	89,5%
35*. ¿Qué otras formas de representación de alumnos hay en tu escuela? Marca las casillas correspondientes y añade los que faltan.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
38. En general, me gustan los espacios y las formas de representación que hay en mi escuela para los alumnos.	5	1	83,3%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	17	1	18	94,4%
39. ¿Quién organiza las actividades complementarias de la escuela, por ejemplo, excursiones, viajes, actuaciones, etc.?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
42. En mi escuela hay un buzón donde los alumnos podemos poner nuestras opiniones, dudas, problemas, sugerencias, etc.	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
43. Me gustaría poder tomar más decisiones en la escuela.	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	18	3	21	85,7%
44. En general, me gusta cómo se trabaja en mi escuela.	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
45. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en las actividades organizadas por el ayuntamiento, como por ejemplo carnaval o Navidad?	6	1	85,7%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	20	1	21	95,2%
46. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en actividades deportivas organizadas por el ayuntamiento u otras instituciones?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
47. ¿Quién decide si en mi escuela trabajamos y hacemos actividades con asociaciones de vecinos del barrio, de las amas de casa, residencias de ancianos, u otras?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
48. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con alguna ONG, por ejemplo, donando ropa, juguetes, comida, libros, o apadrinando a niños, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%

Ítem	CONTEXTO			CATEGORÍA			COMPRESIÓN			TOTAL			
	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	% total de acuerdo	Acuerdo (nº)	Desacuerdo (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
49. ¿Quién decide si en mi escuela hacemos actividades relacionadas con el medio ambiente y los animales, por ejemplo, recoger basuras, plantar árboles, colaborar con una asociación de animales, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	20	0	20	100,0%
50. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con escuelas u otras instituciones de otros países, mediante cartas, Skype, intercambios, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	21	0	21	100,0%
51. Los alumnos tenemos derecho a participar en la escuela.	6	0	100,0%	6	0	100,0%				12	0	12	100,0%
52. En la escuela hemos hablado sobre los derechos que tenemos los niños y las niñas.	6	0	100,0%	6	0	100,0%				12	0	12	100,0%
53. La opinión que tenemos los niños y las niñas sobre las decisiones que se toman en la escuela es importante.	6	0	100,0%	6	0	100,0%				12	0	12	100,0%
54. Los alumnos hemos reflexionado sobre cómo es nuestra participación en la escuela para mejorarla.	6	0	100,0%	6	0	100,0%				12	0	12	100,0%

Ítem	SIMPLE			CONSULTIVA			PROYECTIVA			METAPARTICIPACIÓN			TOTAL			
	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
2. ¿Quién decide cómo se colocan las mesas en clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	6	0	100,0%	27	0	27	100,0%
3. ¿Quién decide dónde se sientan los alumnos en clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
4. ¿Quién decide cómo se utilizan los materiales de la clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
5. ¿Quién decide cómo se decora la clase?	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	24	0	24	100,0%
9. ¿Quién decide qué funciones hay en clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
10. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
11. ¿Quién decide cuándo se cambian las funciones de cada alumno?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
16. En general, ¿cómo se organizan las asignaturas y actividades de clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
17. ¿Cuándo se hacen asambleas en tu clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
18. ¿Quién decide los temas sobre los que se habla en las asambleas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
19. En general, ¿quién es el encargado de dirigir y moderar las asambleas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
20. En general, ¿cómo trabajamos en mi clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
21. ¿Quién decide sobre los deberes en mi clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
22. ¿Qué se hace con el buzón de sugerencias de mi aula?	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	0	100,0%	24	3	27	88,9%
25. ¿Cómo son los cambios en el patio de recreo de mi escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
26. En general, ¿quién se encarga de los cambios o mejoras en los diferentes espacios de la escuela, (por ejemplo, en el pasillo, en la biblioteca, en las aulas, en la sala de ordenadores, etc.)?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
27. ¿Quién organiza el horario de la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
28. En general, ¿quién toma las decisiones sobre cómo se usa el dinero que hay en la escuela (en qué se gasta, cuánto se ahorra, etc.)?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
33. ¿Quién ha decidido que los alumnos estemos o no estemos en el Consejo Escolar?	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	6	1	85,7%	24	4	28	85,7%
34. ¿Cómo participan los alumnos en el Consejo Escolar?	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	24	0	24	100,0%
36. ¿Quién ha decidido qué funciones hay en la escuela?	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	6	0	100,0%	24	0	24	100,0%

Ítem	SIMPLE			CONSULTIVA			PROYECTIVA			METAPARTICIPACIÓN			TOTAL			
	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	% total de acuerdo	SI (nº)	NO (nº)	Nº total respuestas (nº jueces)	% total de acuerdo
37. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
39. ¿Quién organiza las actividades complementarias de la escuela, por ejemplo, excursiones, viajes, actuaciones, etc.?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
40. ¿Quién elabora las normas de la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
41. En general, ¿quién opina y decide sobre cómo se resuelven los conflictos en la escuela?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
45. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en las actividades organizadas por el ayuntamiento, como por ejemplo carnaval o Navidad?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
46. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en actividades deportivas organizadas por el ayuntamiento u otras instituciones?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
47. ¿Quién decide si en mi escuela trabajamos y hacemos actividades con asociaciones de vecinos del barrio, de las amas de casa, residencias de ancianos, u otras?	8	0	100,0%	8	0	100,0%	8	0	100,0%	8	0	100,0%	32	0	32	100,0%
48. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con alguna ONG, por ejemplo, donando ropa, juguetes, comida, libros, o apadrinando a niños, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
49. ¿Quién decide si en mi escuela hacemos actividades relacionadas con el medio ambiente y los animales, por ejemplo, recoger basuras, plantar árboles, colaborar con una asociación de animales, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%
50. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con escuelas u otras instituciones de otros países, mediante cartas, Skype, intercambios, o de otras formas?	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	7	0	100,0%	28	0	28	100,0%

Anexo 2. Resultados de la valoración de la comprensión del alumnado.

Nº de pregunta	¿Comprende?		Comentarios	%
	Sí	No		
1	25			100%
2	25			100%
3	25			100%
4	22	3	Chica 5ºB: "No sé a qué se refiere" 5º B: "No entiendo los materiales" 6ºA: "No entiendo a qué se refiere con: <i>los materiales de clase</i> " Chica Chico	88%
5	25			100%
6	25			100%
7	25			100%
8	23	2	Chica 5ºB: "No entiendo bien la pregunta" 5ºB: "Nada" Chica	92%
9	25			100%
10	24	1	Chico 6ºB: "Lo que se refiere con las funciones"	96%
11	25			100%
12	25			100%
13	25			100%
14	25			100%
15	25			100%
16	24	1	Chico 6ºB: "Lo que es una asamblea"	96%
17	25			100%
18	25			100%
19	25			100%
20	24	1	Chica 5ºB: "No sé"	96%
21	25			100%
22	25			100%
23	25			100%
24	25			100%
25	25			100%
26	25			100%
27	25			100%
28	25			100%
29	25			100%
30	25		Chicas 5ºC x2: "No estamos"	100%
31	25			100%
32	25			100%
33	25			100%
34	25			100%
35	25			100%
36	25			100%
37	25			100%

38	25			100%
39	25		Chico 5ºC: "A veces es el AMPA"	100%
40	25			100%
41	25		Chico 5º A: "Mi profesor de EF"	100%
42	25			100%
43	25			100%
44	25			100%
45	25			100%
46	25			100%
47	25			100%
48	25			100%
49	25			100%

Chicos 5º	Chicas 5º	Chicos 6º	Chicas 6º
8	4	7	6

Total chicos	Total chicas
15	10

Media tiempo 6º	Media tiempo 5º	Media de tiempo total
12 min	18 min	15min

Total 5º	Total 6º
12	13

Total: 25 niños/as

Anexo 3. Cuestionario para dar voz al alumnado sobre participación infantil en la escuela.

ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTAS								
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)
1.Cuál de las siguientes imágenes se parece más a tu clase. Si ninguna se parece, haz un dibujo de cómo está organizada tu aula.	a) En filas.	b) En parejas.	c) De uno en uno.	d) En forma de "U".	e) En grupos.	f) De otra manera:			
2. ¿Quién decide cómo se colocan las mesas en clase?	a) El profesor, sin preguntarnos.	b) El profesor nos ha preguntado por nuestra opinión, y él al final ha decidido cómo colocarlas.	c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos compartido nuestras ideas y diseñado juntos la organización.	d) Los alumnos hemos pensado que queríamos cambiar la organización de las mesas, hemos propuesto una nueva manera, y lo hemos realizado con el apoyo del profesor.	e) No lo sé.				

<p>3. ¿Quién decide dónde se sientan los alumnos en clase?</p>	<p>a) El profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos ha preguntado por nuestra opinión, y él al final ha decidido cómo nos sentamos.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor. Hemos compartido nuestras ideas y pensado juntos con quién sentarnos.</p>	<p>d) Los alumnos nos hemos sentado como hemos decidido nosotros, con apoyo del profesor.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>4. ¿Quién decide cómo se utilizan los materiales de la clase?</p>	<p>a) El profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta por nuestra opinión, y él al final decide cómo los utilizamos.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, compartimos nuestras ideas y decidimos juntos cómo utilizarlos.</p>	<p>d) Los alumnos podemos utilizar los materiales que hay en clase cuando los necesitamos sin que el profesor los tenga que sacar y preparar antes.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>5. ¿Quién decide sobre la decoración que hay en clase, por ejemplo en las paredes de la clase?</p>	<p>a) El profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos ha preguntado por nuestra opinión, y él al final ha decidido cómo decorar el aula.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos compartido nuestras ideas y pensado juntos cómo decorar el aula.</p>	<p>d) Los alumnos hemos decidido decorar el aula, hemos dado nuestras ideas, y la hemos decorado, con el apoyo del profesor.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>6. En general, me gusta cómo está organizada mi aula.</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						

7. ¿Qué funciones tienen los alumnos en tu clase? Marca las casillas correspondientes y añade las que faltan.	a) Delegado.	b) Encargado de la limpieza.	c) Encargado de la asamblea.	d) Encargado del material.	e) Encargado del calendario.	f) Encargado de los libros o de la biblioteca.	g) No lo sé.	h) Ninguna. No tenemos funciones.	i) Otras:
8. ¿Quién decide qué funciones hay en clase?	a) El profesor, sin preguntarnos.	b) El profesor nos ha preguntado por nuestra opinión, y él al final ha decidido las funciones que hay en clase para los alumnos.	c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos compartido nuestras ideas y pensado juntos cuáles son las funciones que hay en clase para los alumnos.	d) Los alumnos hemos pensado que podría haber diferentes funciones en el aula, hemos pensado cuáles y las hemos elegido con ayuda del profesor.	e) No tenemos funciones en el aula.	f) No lo sé.			
9. ¿Quién decide qué funciones tiene cada alumno en clase?	a) El profesor, sin preguntarnos.	b) El profesor nos ha preguntado por nuestra opinión, y él al final ha decidido qué funciones realiza cada alumno en clase.	c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos compartido nuestras ideas y pensado juntos quién realiza cada función.	d) Los alumnos nos hemos organizado para decidir quién hace cada función, y se lo hemos dicho al profesor para llevarlo a cabo con su apoyo.	e) No tenemos funciones en el aula.	f) No lo sé.			
10. ¿Quién decide cuándo se cambian las	a) El profesor, sin preguntarnos.	b) El profesor nos pregunta por nuestra opinión, y	c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos	d) Los alumnos hemos decidido cuándo se cambian	e) No tenemos funciones en	f) No lo sé.			

funciones de cada alumno?		él al final decide cuándo se cambian.	compartido nuestras ideas y pensado juntos cuándo es mejor que se cambien las funciones.	las funciones de cada alumno, y con la colaboración y apoyo del profesor lo hemos llevado a cabo.	el aula.				
11. En general, ¿cada cuánto tiempo se cambian las funciones entre los alumnos?	a) Cada día.	b) Cada semana.	c) Cada mes.	d) Cada trimestre.	e) Cada curso.	f) No tenemos funciones en el aula.	g) No lo sé.		
12. A lo largo del curso, todos los chicos y las chicas de clase habremos realizado alguna función en el aula.	a) Sí.	b) No.	c) No lo sé.	d) No tenemos funciones en el aula.					
13. Los chicos y las chicas de mi clase conocemos a los alumnos que tienen alguna función en el aula.	a) Sí.	b) No.	c) No lo sé.	d) No tenemos funciones en el aula.					
14. En general, estoy contento/a con las funciones que tenemos los alumnos en clase.	a) Mucho.	b) Bastante.	c) Poco.	d) Nada.	e) No tenemos funciones en el aula.				

<p>15. ¿Cuándo se hacen asambleas en tu clase?</p>	<p>a) Cuando dice el profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta por nuestra opinión, y él al final decide cuándo hacemos las asambleas, por ejemplo en la hora de tutoría.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, hemos compartido nuestras ideas y pensado juntos cuándo es mejor que se hagan las asambleas.</p>	<p>d) Los alumnos hemos decidido que queríamos hacer asambleas y pensamos cuándo es mejor hacerlas, con la colaboración y apoyo del profesor.</p>	<p>e) No hacemos asambleas.</p>	<p>f) No sé lo que es una asamblea.</p>	<p>g) No lo sé.</p>		
<p>16. ¿Quién decide los temas sobre los que se habla en las asambleas?</p>	<p>a) El profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta cuáles son los temas que queremos tratar, y él al final decide de qué se va a hablar.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, decidimos de qué temas vamos a hablar.</p>	<p>d) Los alumnos hemos decidido los temas de los que queremos hablar en la asamblea, y hemos hablado de ellos con la colaboración y apoyo del profesor.</p>	<p>e) No hacemos asambleas.</p>	<p>e) No lo sé.</p>			
<p>17. En general, ¿quién es el encargado de dirigir y moderar las asambleas?</p>	<p>a) El profesor.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta quién quiere dirigir y moderar la asamblea, y él decide quién.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, decidimos quién dirige y modera la asamblea.</p>	<p>d) Los alumnos decidimos quién es el encargado de dirigir y moderar la asamblea, con la colaboración y apoyo del profesor.</p>	<p>e) No hacemos asambleas.</p>	<p>e) No lo sé.</p>			

<p>18. En general, ¿cómo se deciden los contenidos y las actividades de clase?</p>	<p>a) El profesor es el que decide qué contenidos y qué actividades hacemos durante la semana.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta qué contenidos queremos tratar y/o actividades queremos hacer y él al final decide qué es lo que hacemos durante la semana.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, decidimos qué contenidos queremos tratar y qué actividades hacemos durante la semana.</p>	<p>d) Los alumnos hemos decidido qué contenidos tratar y las actividades de clase durante la semana.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>19. ¿Quién decide sobre los deberes en mi clase?</p>	<p>a) El profesor, sin preguntarnos.</p>	<p>b) El profesor nos pregunta nuestra opinión sobre los deberes, y al final decide si nos manda o no deberes y qué nos manda.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y el profesor, decidimos sobre si tenemos o no deberes y cuáles son.</p>	<p>d) Los alumnos hemos decidido si queremos o no hacer deberes y cómo queremos que sean, después se lo hemos dicho al profesor, y teniendo en cuenta nuestras opiniones hemos tomado una decisión.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>20. ¿Qué se hace con el buzón de sugerencias de mi aula?</p>	<p>a) El profesor lee nuestras cartas, y al final él decide qué hacer con cada una.</p>	<p>b) Entre todos, los alumnos y el profesor, leemos las cartas y notas del buzón y decidimos qué hacer con cada</p>	<p>c) Los alumnos fuimos los que decidimos tener un buzón, quienes leemos las cartas y decidimos qué</p>	<p>d) No tenemos buzón en el aula o no se utiliza el buzón que tenemos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				

		una.	hacer, con la colaboración y el apoyo del profesor.						
21. En general, me gusta cómo trabajamos en clase.	a) Mucho.	b) Bastante.	c) Poco.	d) Nada.					
22. En general, ¿quién se encarga de los cambios o mejoras en los diferentes espacios de la escuela, (por ejemplo, en el pasillo, en la biblioteca, en las aulas, en la sala de ordenadores, en el patio de recreo, etc.)?	a) Los profesores y otros adultos, sin preguntarnos.	b) Los profesores y otros adultos nos preguntan, por ejemplo, qué queremos cambiar y cómo queremos cambiarlo, y después, ellos se encargan de los cambios y las mejoras.	c) Entre todos, alumnos, profesores y otros adultos, decidimos qué queremos cambiar, y cómo queremos cambiar y mejorar esos espacios.	d) Los alumnos decidimos qué cambios y mejoras queremos hacer y cómo queremos hacerlas, y con ayuda de los adultos desarrollamos el proyecto.	e) No lo sé.				

<p>23. ¿Cómo se organiza el horario de la escuela?</p>	<p>a) Los profesores y otros adultos, sin preguntarnos cómo lo han organizado.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos han preguntado sobre cómo nos gustaría tener el horario en la escuela, y ellos han organizado el horario.</p>	<p>c) Entre todos, alumnos, profesores y otros adultos, hemos decidido cómo organizar el horario de la escuela.</p>	<p>d) Los alumnos, hemos decidido cómo se organiza el horario en la escuela, con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>24. En general, ¿quién toma las decisiones sobre cómo se usa parte del dinero que hay en la escuela (en qué se gasta, cuánto se ahorra, etc.)?</p>	<p>a) Los profesores y otros adultos, sin preguntarnos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos han preguntado sobre cómo usar el dinero, y ellos han decidido cómo utilizarlo.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos cómo usar el dinero.</p>	<p>d) Los alumnos decidimos cómo se usa el dinero de la escuela, con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>25. ¿Conoces otras escuelas con formas de organizarse distintas?</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						

<p>26. En general, estoy satisfecho con cómo está organizada mi escuela.</p>	<p>a) Mucho.</p>	<p>b) Bastante.</p>	<p>c) Poco.</p>	<p>d) Nada.</p>					
<p>27. ¿Sabes qué es el Consejo Escolar de una escuela?</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						
<p>28. ¿Están los alumnos en el Consejo Escolar de tu escuela?</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						
<p>29. ¿Quién ha decidido que los alumnos estemos o no estemos en el Consejo Escolar?</p>	<p>a) Los profesores u otros adultos, sin preguntarnos.</p>	<p>b) Los profesores u otros adultos nos han preguntado si nos gustaría estar en el Consejo Escolar, y ellos han decidido si estamos o no.</p>	<p>c) Entre todos, alumnos, profesores y otros adultos, hemos decidido si los alumnos formamos o no parte del Consejo Escolar.</p>	<p>d) Los alumnos, hemos decidido si queríamos estar o no en el Consejo Escolar, con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				

<p>30. Si los alumnos están en el Consejo Escolar, ¿Cómo participan los alumnos en el Consejo Escolar?</p>	<p>a) Algunos alumnos están en el Consejo Escolar pero solo participan los profesores y los otros adultos, sin preguntarnos.</p>	<p>b) Algunos alumnos están en el Consejo Escolar, los profesores y los otros adultos les hacen preguntas, ellos contestan y dan su opinión, y al final los adultos deciden qué se hace.</p>	<p>c) Algunos alumnos están en el Consejo Escolar, y entre todos los miembros, alumnos, profesores, y otros adultos, deciden sobre cuestiones de la escuela.</p>	<p>d) Los alumnos decidimos que queríamos formar parte del Consejo Escolar, y ahora hay alumnos que nos representan en el Consejo Escolar, aportando ideas y opiniones sobre los temas que se tratan, con el apoyo de los adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>31. ¿Qué otras formas de representación de alumnos hay en tu escuela? Marca las casillas correspondientes y añade los que faltan.</p>	<p>a) Consejo de Delegados.</p>	<p>b) Mediadores.</p>	<p>c) Comisión de convivencia.</p>	<p>d) No lo sé.</p>	<p>e) Ninguna. No tenemos funciones.</p>	<p>f) Otras: _____ _____</p>			
<p>32. ¿Quién ha decidido qué funciones tienen los alumnos para participar en la escuela?</p>	<p>a) Los profesores u otros adultos, sin preguntarnos.</p>	<p>b) Los profesores u otros adultos nos ha preguntado por nuestra opinión, y ellos al final han decidido las funciones que</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos y los profesores y otros adultos, hemos compartido nuestras ideas y</p>	<p>d) Los alumnos hemos pensado que podría haber diferentes funciones en la escuela, hemos pensado cuáles y las</p>	<p>e) No lo sé.</p>				

		hay en la escuela para los alumnos.	pensado juntos cuáles son las funciones que hay en la escuela para los alumnos.	hemos elegido con el apoyo de los profesores y otros adultos.					
33. En general, me gustan las formas de representación que hay en mi escuela para los alumnos.	a) Mucho.	b) Bastante.	c) Poco.	d) Nada.					
34. ¿Quién elabora las normas de la escuela?	a) Los profesores y otros adultos, sin preguntarnos.	b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos elaboran las normas.	c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos cuáles son las normas de la escuela.	d) Los alumnos elaboramos las normas de la escuela, dialogamos entre nosotros, y se lo decimos a los profesores, con su apoyo y colaboración decidimos cuáles son las normas de la escuela.	e) No lo sé.				

<p>35. En general, ¿quién opina y decide sobre cómo se resuelven los conflictos en la escuela?</p>	<p>a) Los profesores y otros adultos, sin preguntarnos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden cómo resolver los conflictos.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos cómo se resuelven los conflictos.</p>	<p>d) Los alumnos pensamos y elegimos cómo se resuelven los conflictos, con la colaboración y apoyo del profesor y otros adultos, finalmente decidimos cómo se resuelven los conflictos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>36. En mi escuela hay un buzón donde los alumnos podemos poner nuestras opiniones, dudas, problemas, sugerencias, etc.</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						
<p>37. Me gustaría poder tomar más decisiones en la escuela.</p>	<p>a) Sí.</p>	<p>b) No.</p>	<p>c) No lo sé.</p>						

<p>38. En general, me gusta cómo se participa en mi escuela.</p>	<p>a) Mucho.</p>	<p>b) Bastante.</p>	<p>c) Poco.</p>	<p>d) Nada.</p>					
<p>39. ¿Quién organiza las actividades complementarias de la escuela, por ejemplo, excursiones, viajes, actuaciones, etc.?</p>	<p>a) Los profesores y otros adultos, sin preguntar.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan y, al final son ellos los que lo organizan y toman las decisiones.</p>	<p>c) Entre todos, alumnos y profesores, organizamos las actividades, las excursiones, etc.</p>	<p>d) Los alumnos decidimos qué actividades y excursiones queremos hacer, y las organizamos y planeamos con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>40. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en las actividades organizadas por el ayuntamiento, como por ejemplo los Consejos Infantiles?</p>	<p>a) La escuela, los profesores y otros adultos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.</p>	<p>d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				

<p>41. ¿Quién decide si en mi escuela vamos a participar en actividades deportivas organizadas por el ayuntamiento u otras instituciones?</p>	<p>a) La escuela, los profesores y otros adultos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.</p>	<p>d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>42. ¿Quién decide si en mi escuela trabajamos y hacemos actividades con asociaciones de vecinos del barrio, de las amas de casa, residencias de ancianos, u otras?</p>	<p>a) La escuela, los profesores y otros adultos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.</p>	<p>d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				
<p>43. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con alguna ONG, por ejemplo, donando ropa, juguetes, comida, libros, o apadrinando a</p>	<p>a) La escuela, los profesores y otros adultos.</p>	<p>b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.</p>	<p>c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.</p>	<p>d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.</p>	<p>e) No lo sé.</p>				

niños, o de otras formas?									
44. ¿Quién decide si en mi escuela hacemos actividades relacionadas con el medio ambiente y los animales, por ejemplo, recoger basuras, plantar árboles, colaborar con una asociación de animales, o de otras formas?	a) La escuela, los profesores y otros adultos.	b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.	c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.	d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.	e) No lo sé.				
45. ¿Quién decide si en mi escuela tenemos relación con escuelas u otras instituciones de otros países, mediante cartas, Skype, intercambios, o de otras formas?	a) La escuela, los profesores y otros adultos.	b) Los profesores y otros adultos nos preguntan por nuestra opinión, y ellos deciden si participamos o no.	c) Entre todos, los alumnos, los profesores y otros adultos, decidimos si queremos participar o no.	d) Los alumnos pensamos si queremos participar o no, tomamos una decisión, y lo hacemos con el apoyo de los profesores y otros adultos.	e) No lo sé.				

46. Los alumnos tenemos derecho a participar en la escuela.	a) Totalmente de acuerdo.	b) Bastante de acuerdo.	c) Algo de acuerdo.	d) Nada de acuerdo.	e) No lo sé.				
47. En la escuela hemos hablado sobre los derechos que tenemos los niños y las niñas.	a) Totalmente de acuerdo.	b) Bastante de acuerdo.	c) Algo de acuerdo.	d) Nada de acuerdo.	e) No lo sé.				
48. La opinión que tenemos los niños y las niñas sobre las decisiones que se toman en la escuela es importante.	a) Totalmente de acuerdo.	b) Bastante de acuerdo.	c) Algo de acuerdo.	d) Nada de acuerdo.	e) No lo sé.				
49. Los alumnos de mi escuela hemos reflexionado sobre cómo es nuestra participación en la escuela para mejorarla.	a) Totalmente de acuerdo.	b) Bastante de acuerdo.	c) Algo de acuerdo.	d) Nada de acuerdo.	e) No lo sé.				