

# La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria

## Student Voice in School Improvement: Children as Researchers in Primary School

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197

Susana Rojas Pernía  
Ignacio Haya Salmón  
Susana Lázaro-Visa

*Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Santander, España.*

### Resumen

Este trabajo documenta parte de la investigación desarrollada en la Universidad de Cantabria con distintos centros educativos en los que se trató de promover mejoras a partir de la voz del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Concretamente, el artículo recoge la génesis y el desarrollo de tres proyectos de investigación liderados por el alumnado de dos aulas de Educación Primaria. Se trata de propuestas que los alumnos piensan y desarrollan y que los profesores animan, y se alinean en la tradición denominada «alumnos como investigadores». La aproximación etnográfica a los centros nos permite describir este proceso. En primer lugar, se analiza cómo se rompe con un modelo experto del conocimiento y se facilita el apoderamiento de todos los participantes a través del diálogo continuado entre los alumnos, los profesionales del centro y el equipo externo de investigación. Se describe también cómo se construye un diálogo liderado por los alumnos, desde donde se reconoce su autoridad como agentes de innovación educativa para participar en los intentos de mejora de la comunidad escolar. Finalmente, con el proceso de consulta a los alumnos, se muestra cómo estos comienzan a perfilar sus proyectos de mejora. Los profesionales de cada centro acompañaron a los alumnos en sus decisiones y les fueron ofreciendo apoyo a lo largo del proceso, desde la definición del problema de investigación hasta las condiciones éticas que deben sustentarlo. Entre las conclusio-

nes, destacamos que las experiencias descritas muestran que los alumnos pueden participar en una serie de asuntos de la escuela que les preocupan y sobre los que tienen la posibilidad de actuar. Se trata, a su vez, de un proceso en el que los alumnos tienen la oportunidad de ir desarrollando el sentido de responsabilidad respecto a lo que ocurre a su alrededor. Las experiencias han supuesto cambios importantes para todos los implicados.

*Palabras clave:* voz del alumnado, mejora escolar, alumnos investigadores, participación, diálogo, escuela inclusiva, democracia, apoderamiento.

### Abstract

This is the partial report of some research work being done by the University of Cantabria in different Cantabrian schools, in which student voice and inclusive education are being used as the foundations for boosting school improvement. An account is given of the genesis and development of three research projects led by pupils from two primary school classrooms. The proposals were designed and implemented by the students with their teachers' encouragement, in the tradition known as 'students as researchers'. The process is described using the ethnographic approach to schools. First, an analysis is given of how the expert model of knowledge is shattered by continuous dialogue among students, the professionals in the schools and the external research team, thus facilitating the empowerment of all participants. A description is given of how to build a student-led dialogue, in which students are recognised as agents of educational innovation who have the authority to participate in attempts to improve the school community. With the student consultation process, the students finally started to rough out their improvement projects. The professionals at each school offered students support throughout the process, from defining the research problem to establishing the desirable underlying ethical conditions. The experiences show that students can act and influence a variety of school issues that concern them. The process is one in which students have the opportunity gradually to develop a sense of responsibility for what happens around them. The experiences led to major changes for all participants.

*Key words:* student voice, school improvement, students as researchers, participation, dialogue, inclusive education, democracy, empowerment.

## Introducción

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio en el que han participado distintos centros educativos de la región. Como hemos descrito

en otros trabajos anteriores (Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro-Visa, 2011), nuestra atención se centra en animar mejoras escolares que se sustentan en las premisas del movimiento de la voz del alumnado (VA) (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007) y que se desarrollan según el principio de que las escuelas deben ser espacios que den la bienvenida y hagan posible que todos los alumnos aprendan (Ainscow, 2008; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2001).

La particularidad de este trabajo reside en la forma de participación que se busca promover desde los centros educativos, puesto que las propuestas que emergen son pensadas y desarrolladas por los alumnos y animadas por los profesores. Como hicieron aportaciones anteriores dirigidas a legitimar la incorporación de la VA a los procesos de mejora escolar (Lodge, 2005; Mannion, 2007; Rudduck y Flutter, 2007), este trabajo reivindica la visión de la infancia como un colectivo de sujetos de pleno derecho, la necesidad de que estos sean consultados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o la creación de «espacios propios» que les permitan formarse como actores sociales.

Además, las experiencias que relatamos se reconocen en el enfoque de «comunidad democrática» (Fielding, 2011), denominado así por el movimiento de la voz del alumnado. Nos estamos refiriendo a todas aquellas acciones que, en un marco de relaciones basado en el compromiso con la participación igualitaria, se valen del diálogo como clave comunicativa para reflexionar sobre aspectos educativos que preocupan y afectan a todo el alumnado, incluidos quienes tradicionalmente han sido silenciados dentro de la escuela. Se considera que todos los alumnos son agentes activos que trabajan y aprenden conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar y que asumen compromisos que persiguen el bien común.

Desde ese marco relacional es posible pensar en expresiones de participación del alumnado que varían en función de las condiciones en las que se van gestando cada una de las experiencias. No es objeto de este artículo describir los niveles de participación del alumnado, pero no podemos obviar que las experiencias escolares se sitúan a lo largo de un amplio continuo (Hart, 1992), desde un extremo en el que se invita a una participación pasiva hasta otro en el que el alumno realmente se convierte en agente activo de la comunidad y que alcanza en lo que Fielding (2004) denomina el «alumno como investigador» una de sus mayores expresiones.

La consideración de los alumnos como investigadores dentro del movimiento de VA se nutre, como describe Alderson (2000, en Fielding y Bragg, 2003), de tradi-

ciones distintas que comparten la importancia que la actividad del alumnado tiene en el ámbito escolar para la consecución de aprendizajes de índole muy distinta (estrategias de investigación, contenidos curriculares específicos o desarrollo de habilidades para la participación democrática), pero que otorgan un valor distinto al papel que profesores y alumnos tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se distinguen experiencias educativas en las que los alumnos investigan a propuesta del docente diferentes contenidos curriculares mediante diversidad de estrategias de recogida de datos, experiencias en las que los alumnos se incorporan a procesos de investigación movilizadas por el adulto y experiencias en las que se persigue que los docentes apoyen y se comprometan con la investigación que es liderada por los alumnos.

Los tres proyectos de investigación que presentamos aquí han sido desarrollados por dos grupos de alumnos de Primaria y podrían incluirse dentro de esa última idea. Esto es, en el conjunto de experiencias que nacen de los intereses y de las preocupaciones de los alumnos, que ellos mismos dirigen y desarrollan y en cuyo proceso de investigación el profesorado es un facilitador. Asimismo, las tres experiencias son reflejo del valor que las aportaciones del alumnado tienen para el cambio en la cultura escolar.

## La construcción del proceso de investigación

Alentados por los planteamientos descritos, durante el curso 2010-11 se produjo el acercamiento del equipo de investigación de la Universidad de Cantabria (UC) a las realidades de dos centros educativos (Tabla 1), en los que habíamos iniciado previamente intentos de mejora aumentando la participación del alumnado (Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010). Nos referimos a dos centros de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Cantabria que abarcan las etapas de Educación Infantil y Primaria y que a partir de ahora pasaremos a denominar caso 1 y caso 2. En ambos, los proyectos de trabajo se desarrollan en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria con alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 10 y los 12 años. Concretamente, en el caso 1 la experiencia se desarrolla en el nivel de 5.º de Primaria y en el caso 2, en 6.º curso.

TABLA I. Presentación de los casos

	<b>Caso 1 (CEIP Manuel Llano, Santander)</b>	<b>Caso 2 (CEIP Juan de Herrera, Maliaño)</b>
<b>Características del centro</b>	Titularidad pública Contexto urbano Tamaño: 260 alumnos	Titularidad pública Contexto urbano Tamaño: 410 alumnos
<b>Alumnado participante</b>	21 alumnos: 12 niñas y 9 niños 5.º EP (Edad 10-11 años)	21 alumnos: 10 niñas y 11 niños 6.º EP (Edad 11-12 años)
<b>Equipo mixto de trabajo</b>	Tutora 5.º EP y orientadora escolar Dos investigadoras UC	Tutora 6.º EP Un investigador UC

Fuente: elaboración propia.

El proyecto de investigación que enmarca las experiencias desarrolladas por los alumnos se implementa a lo largo de diferentes fases descritas ya en trabajos anteriores (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Todas esas fases –que van desde la entrada al centro y la búsqueda de significados compartidos, pasando por la consulta al alumnado y el desarrollo de la mejora, hasta la evaluación del proyecto– están relacionadas entre sí y estructuran las diferentes experiencias que se han ido gestando dentro del proyecto general.

En este artículo se presenta el proyecto de mejora en dos de los centros participantes mediante tres proyectos de investigación diseñados y desarrollados por alumnos. Esto es, describimos cuáles son las preocupaciones de los alumnos de dos aulas de Primaria, cómo se concretan esos proyectos de investigación, qué decisiones adoptan sobre el procedimiento o quiénes pueden ser sus fuentes de información, así como a quiénes quieren dar a conocer lo que consideran importante.

Entendemos, no obstante, que es imposible abordar de forma comprensiva el proceso de movilización que lleva a cabo el alumnado si no hacemos referencia previamente a los valores y formas de proceder que orientan la actividad de los adultos (equipo externo de la UC y profesionales de los centros) implicados en ambas experiencias. Las actividades conjuntas en las que los adultos negocian significados, comparten experiencias o exponen temores acerca de los intereses nucleares del proyecto (ideas sobre la participación y el compromiso con el establecimiento de relaciones democráticas e igualitarias entre alumnos y profesores) consolidan a lo largo del proceso una forma de trabajo que influirá en las relaciones entre alumnos y profesores.

Aunque más adelante retomaremos algunas de estas cuestiones, no podemos avanzar en el relato de la experiencia de los alumnos como investigadores sin reconocer la importancia del papel de los profesores, que escuchan de manera atenta y activa a los alumnos para aprender de ellos, les ofrecen su apoyo a lo largo de todo el proceso de trabajo, manifiestan actitudes de respeto por los asuntos que los alumnos plantean, reconocen la importancia de incorporar sus propuestas y del conocimiento generado en los procesos de mejora de la escuela.

## El papel de los adultos en el proceso

Nuestro propósito era *lograr una mayor participación* de los alumnos dentro del aula y del centro escolar. Para ello, realizamos entrevistas a los profesores involucrados en la propuesta de mejora con la intención de acercarnos a sus ideas sobre el significado y el valor de la participación de los alumnos en la vida del centro y entramos en el aula para conocer y recoger algunos de los sucesos de participación que tenían lugar en ese escenario particular. De este modo, se produjo una primera aproximación del equipo externo al centro educativo y al trabajo que los profesionales vienen haciendo.

El equipo externo recogió y seleccionó algunos sucesos de participación que más tarde darían lugar a un espacio de reflexión conjunto, de *negociación de significados*, en el que las maestras explicitaron algunas de sus dudas sobre los límites y posibilidades de la participación, introdujeron otras situaciones de participación distintas a las mencionadas por el equipo externo o expusieron algunas de las decisiones que habían tomado durante el desarrollo de las sesiones observadas.

El intercambio entre los adultos abordó cuestiones relevantes, como la necesidad de que todas las voces sean escuchadas o la identificación de barreras a la participación del alumnado en los centros. A su vez, introdujo una forma de trabajo de acuerdo con la cual el equipo externo se apoyó en las fortalezas del centro (y de las personas que en él trabajan) como piezas fundamentales del cambio. Se trata de una dinámica en la que el equipo externo escuchó y dialogó con los profesionales del centro sobre lo que acontece en las aulas y en la escuela sin enjuiciar el trabajo que dichos profesionales realizan y que se ve reflejada también en las relaciones que entablan los alumnos y la maestra en el aula.

A diferencia de lo ocurrido en otras experiencias del alumnado como investigador (Thompson y Gunter, 2006; Bélanger y Connelly, 2007; Arthur, 2004), los procesos de consulta y las propuestas de mejora surgieron dentro del aula entre la maestra y su grupo de alumnos, lo que supone cambios importantes respecto al papel que el equipo externo desempeñó en un primer momento (Tabla II). Desde la convicción de que los cambios se gestan y maduran en los centros, se «dibujaron» distintos espacios de encuentro en los que las personas que conversaban, reflexionaban y hacían propuestas no siempre eran las mismas, pero en los que se mantenían los principios que sustentan las relaciones: el diálogo, la escucha activa y la confianza mutua.

**TABLA II.** Papeles desempeñados por los adultos en el desarrollo de la experiencia

<b>Papeles del equipo externo</b>	<b>Papeles de los profesionales del centro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolver a las maestras información sobre los sucesos de participación observados.</li> <li>• Compartir con ellas nuestra visión sobre los sucesos de participación en el aula.</li> <li>• Escuchar y compartir dudas o inquietudes sobre las barreras a la participación.</li> <li>• Apoyar su interés por buscar nuevas formas o espacios para que se escuche la voz de todo el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir con el equipo externo las barreras o limitaciones existentes en los centros.</li> <li>• Constatar, ampliar y profundizar la información recogida por el equipo externo sobre los sucesos de participación en el aula y el centro.</li> <li>• Plantear nuevos interrogantes sobre los que seguir pensando.</li> <li>• Reforzar nuestra presencia en el centro y en el aula como estrategia para la reflexión docente.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Sobre este continuo dialógico entre alumnos, profesionales del centro y equipo externo se sustentó y consolidó un proceso de *confianza mutua* que fue modificando el tipo de relaciones que tradicionalmente se prevén en un doble sentido.

En primer lugar, supuso una ruptura con un modelo experto del conocimiento. Es decir, nuestros conocimientos y habilidades se pusieron al servicio de los profesionales del centro, quienes a su vez pusieron a nuestra disposición su trabajo y experiencias en el aula. Este mismo proceso se repitió entre los profesores y sus alumnos. De esta manera, los contenidos y procedimientos se ensayaron en distintos «espacios de participación» dentro y fuera del aula, en «tiempos distintos» a lo largo del proceso de investigación, como consecuencia de las relaciones que se fueron estableciendo. Tal y como señala Fielding (2011), «arreglos formales e informales se convierten en

expresión del espíritu inquisitivo y el vínculo comprometido, y no en meros gestos con escaso compromiso y apenas consecuencias» (p. 38). Esto es lo que permitió que los espacios de participación se fueran ampliando para los principales protagonistas, los alumnos.

En segundo lugar, facilitó el apoderamiento de todos los participantes. Las propuestas de investigación que el alumnado de ambos centros planteó tras el proceso de consulta realizado por las maestras son fruto de esa visión posibilitadora del alumnado y de la asunción consciente por parte del adulto de que no tiene todas las claves -ni pretende tenerlas- para responder a situaciones complejas. Queríamos que la voz de los niños se escuchara en la escuela porque es incuestionable que tienen este derecho y porque abren una ventana al cambio en el tipo de relaciones que se pueden establecer dentro de la escuela. De este modo, y aproximándonos a lo que en el ámbito de la discapacidad se conoce como investigación participativa y emancipatoria (Oliver, 1992; Barnes, 1992), el hecho de poder percibir al otro como sujeto capaz (individual y colectivamente), e interesado en resolver problemas que afectan al bienestar de otros y en aras del bien común, implica un cambio de posición en las relaciones con ese otro y en la consideración del poder que este tiene como agente de cambio social. Y, consecuentemente, encuentra su expresión en contextos en los que las ideas circulan libremente con independencia de la popularidad de quien las plantea y en los que se «ensaya» lo que significa que todas las personas son bienvenidas (Sapon-Shevin, 1999).

En esta nueva situación, y con su autorización, los equipos externos son observadores que aprenden también del alumnado. Esa posición dentro del aula les permitió recoger información sobre el proceso que se lleva a cabo, tanto para las maestras como para los alumnos, y les brindó la oportunidad de continuar planteando y reflexionando conjuntamente sobre lo que ha tenido lugar.

Así pues y como se recoge en el siguiente cuadro, los alumnos dieron a conocer a las docentes algunas de sus dificultades, contrastaron la información que la maestra les daba con sus propios pensamientos y reconocieron el apoyo que se les prestó. Por su parte, las docentes compartieron con el alumnado su visión sobre los temas que les preocupan, les devolvieron información sobre el proceso que se estaba siguiendo, escucharon las dudas y los apoyaron en sus decisiones, al tiempo que les recordaron la importancia y el valor de reconocer lo que cada uno tiene que aportar al grupo. Así, por ejemplo, y como señalaron algunos niños del caso 1, «hemos aprendido que todos tenemos algo bueno», que los demás pueden



ayudarnos a descubrir y dar a conocer a otros lo que hay de bueno en cada uno de nosotros.

**TABLA III.** Papeles desempeñados por profesores y alumnos en el desarrollo de la experiencia

<p align="center"><b>Papel</b> <b>Maestra → Alumnos</b></p>	<p align="center"><b>Papel</b> <b>Alumnos → Maestra</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar que aparezcan las habilidades necesarias para trabajar colaborativamente.</li> <li>• Contribuir a la puesta en práctica de esas habilidades (escuchar a los niños, respetar sus ideas, no imponer las ideas de algunos...).</li> <li>• Devolver información sobre los temas que les preocupan.</li> <li>• Generar, reforzar y apoyarlos en sus decisiones, dándoles seguridad en relación con lo que hacen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir con las docentes los asuntos que les preocupan y las dificultades que tienen.</li> <li>• Contrastar su información con la que las docentes les proporcionan.</li> <li>• Reconocer el apoyo que el adulto les da.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, podemos afirmar que se produjo una mezcla de papeles en la que los niños y adultos se vieron de forma diferente, que alimentó la posibilidad de continuar explorando y que reforzó la necesidad de seguir haciéndose preguntas. En palabras de una de las maestras, los niños:

... se están sintiendo diferentes [...] porque se les está dejando en sus manos cosas, responsabilidades que hasta ahora nunca les habíamos dejado [...] y ¡se sienten importantes!, se sienten valorados [...], ¿cuándo [antes] ese grupo iba a decidir qué soluciones damos a un conflicto? [Ahora] son ellos los que determinan las medidas que hay que tomar (reunión de intercambio de información. Caso 1).

## El diálogo liderado por los alumnos

Creemos que cualquier intento de mejora que deje a un lado las conversaciones y el diálogo con los alumnos, mostrará una imagen incompleta de la vida en las aulas y,

en general, de las relaciones que se establecen en el seno de la comunidad escolar. Esto es, los alumnos tienen el conocimiento y la posición adecuada para dar forma a aspectos que son básicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la educación en sentido amplio. Tal y como afirma Cook-Sather (2002), es un imperativo el hecho de reconocer en el alumnado la autoridad para participar en los intentos de mejora, en definitiva como agente de cambio y transformación en educación. Este aserto va acompañado, a su vez, de la denuncia de la ausencia de las voces de los jóvenes que ha caracterizado los procesos de cambio o innovación educativa hasta el momento.

Es precisamente esa llamada al diálogo la que nos invita a pensar en nuevos modos de comprender las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos, que reclamen la apertura genuina mutua, la reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona (Fielding, 2011). Por esto, nos situamos ante un estilo comunicativo que se aleja de la mera consulta que se lleva a cabo desde la indiferencia. No es suficiente asegurarnos de que existan espacios en los que se escuchen las perspectivas de los jóvenes, estas han de ser tenidas en cuenta e incorporadas a los intentos de mejora. Por tanto, la verdadera escucha implica respuestas. De este modo, la comunicación se convierte en un proceso que «da poder» al alumnado y lo reconoce como agente de cambio, capaz de participar colaborativamente en la mejora de la escuela.

En las aulas participantes en este proyecto, la esencia de estas ideas comenzó a concretarse a partir de un proceso de consulta a los alumnos que fue diseñado en colaboración con los profesionales de los centros, principalmente con las tutoras, alentadas por la preocupación continuada de reconocer que en la escuela existen diversidad de voces que han de ser escuchadas y por la necesidad de reducir y eliminar las posibles barreras para la participación (sobre todo aquellas que tradicionalmente han encontrado determinados colectivos por motivos de sexo, etnia, [dis]capacidad o clase social). Los procesos de consulta tuvieron una forma y unos procedimientos similares, aunque, como es lógico, su implementación trató de ajustarse al máximo a la realidad de cada grupo, a su bagaje escolar y a sus motivaciones, lo cual dio lugar a procesos únicos y diferentes entre sí.

En el caso 1, este proceso tomó forma a partir de una breve encuesta que el alumnado cumplimentó por parejas y en la que la tutora pidió que se señalase «al menos tres cuestiones que te gustan del cole y quieres que se mantengan» y «al menos tres cuestiones que no te gustan del cole y quieres que se cambien». La maestra habló con los alumnos sobre lo que dejaron por escrito en el papel y durante unas semanas ensayaron conjuntamente algunas estrategias organizativas para responder a lo que la

mayoría definía como un problema: el tipo de situaciones que se producían en clase –por ejemplo: «no nos gusta que nos molesten», «que nos digan cosas graciosas en clase» (cuestionarios del proceso de consulta. Caso 1)–. Finalmente, durante la celebración de una asamblea, surgió –al hilo del uso de varios fragmentos de una película como recurso– la posibilidad de utilizar la investigación como estrategia para indagar sobre lo que les preocupaba.

En el caso 2, el proceso de consulta supuso la elaboración de un cuestionario que el alumnado completó individualmente online. La elección de ese medio tuvo que ver con el uso frecuente que de ese recurso didáctico se hacía en el aula. A lo largo de dos reuniones de trabajo, el grupo clase analizó y debatió los resultados de los cuestionarios, adoptando actitudes realmente exploratorias sobre los temas que ellos mismos consideraban relevantes. La búsqueda de soluciones a los problemas de espacio en los recreos, por ejemplo, se planteaba así: «Tenemos que pensar cómo no chocarnos en el recreo, cuando llueve todos vamos al gimnasio –apunta A.– a lo mejor hay que hacer turnos o algo así...» (observación del proceso de consulta. Caso 2).

En ninguno de los dos casos, los procesos de consulta finalizaron con «remedios» o soluciones por parte de las maestras a las preocupaciones de los alumnos. Lo que sucedió –fruto de la creencia de que el alumnado puede emprender un trabajo serio y que dispone de conocimientos y habilidades para hacerlo– tuvo que ver con la necesidad de continuar animando al grupo a compartir su opinión y a indagar sobre posibles respuestas para los dilemas planteados. Las tutoras, conscientes de que las cuestiones o situaciones planteadas por el alumnado podrían no coincidir con lo que la institución querría escuchar, formularon nuevas cuestiones («¿Cómo vais a buscar soluciones?», «¿qué significa investigar?», o «¿qué es necesario hacer en primer lugar?») sobre las que el alumnado seguiría pensando.

## **Elección del proyecto de investigación por parte del alumnado**

El proceso de consulta trató de asegurar que la elección de los temas objeto de investigación y las propuestas de mejora fuesen realmente reflejo de aquello que era relevante y prioritario para el alumnado, sin que se viesen eclipsados, como hemos señalado, por los intereses de los profesores y de la propia institución escolar (Atweh y Bland, 2004; Lodge, 2005; Fielding, 2004, 2011).

En ambos casos, en el momento en que tuvo lugar la consulta, la mejora de la escuela se vinculaba con lo que para ellos era relevante, aspectos sobre los que querían reflexionar (Tabla IV). En el caso 1, y por unanimidad, la mejora de la convivencia (definida posteriormente bajo el lema «Queremos ser más amigos») fue el tema central en el proceso de investigación. En el caso 2, emergieron dos temas sobre los que comenzar a indagar en formato de proyecto de investigación: el primero, relacionado también con la mejora de la convivencia –concretamente, en los tiempos de recreo– y el segundo, con el estado de los accesos arquitectónicos del centro. En palabras de uno de los niños, «deberíamos poner rampas, porque hay gente como L., que se rompió la tibia, y como C. –mi prima– que no pueden subir escaleras» (observación del proceso de consulta. Caso 2).

TABLA IV. Síntesis del proceso de consulta al alumnado

	<b>¿Quién elige los temas de investigación?</b>	<b>¿Cómo se eligen?</b>	<b>¿Qué temas son propuestos para la investigación?</b>
<b>Caso 1</b>	El alumnado	Reuniones-debate Cuestionarios Asamblea de aula	Proyecto 1: «Queremos ser más amigos»
<b>Caso 2</b>			Proyecto 1: Los accesos al centro Proyecto 2: La convivencia en los recreos

Fuente: elaboración propia.

Los tres interrogantes que organizan la información del cuadro anterior son una guía que explora algunos de los aspectos sobre los que se sustentó la mejora, como son: las voces que se incorporan al proceso de investigación, la forma en la que se asegura la escucha auténtica y los espacios en los que se produce el intercambio de opiniones. Se recogieron además los temas propuestos por el alumnado en las distintas investigaciones que comienzan. En todo caso, eran los alumnos quienes iban a liderar la investigación, no solo en la elección de los temas de sus proyectos, sino en el procedimiento de trabajo, eligiendo qué se convierte en objeto de exploración.

A continuación, nos detendremos en el modo en que se concretaron los distintos procesos de investigación que se iniciaron.

## **El desarrollo de los proyectos de investigación liderados por el alumnado**

En este punto, los profesionales de los centros educativos, con el apoyo del equipo externo, comenzaron a trabajar con los alumnos para ir dando forma a la propuesta de investigación. Las maestras, en función de las reflexiones y aportaciones del alumnado, fueron introduciendo algunas cuestiones relacionadas con el uso de las herramientas de investigación que hemos indicado para la recogida de datos, su manejo, la elaboración de conclusiones o la definición de propuestas de mejora. Asimismo, reflexionaron sobre la importancia que tiene asegurar la confidencialidad de la información, la necesidad de contar con la autorización de las personas que participan en una investigación o los riesgos de utilizar las «voces» de los participantes en beneficio de los intereses de unos pocos y en detrimento de las iniciativas por el bien común.

Como señalamos, el cambio de posición que adopte la maestra no tendrá que ver simplemente con aspectos procedimentales, sino que conlleva la manifestación de actitudes de respeto y escucha auténtica acerca de los asuntos que los alumnos plantean. De este modo, el diseño de las investigaciones se nutre de las oportunidades que ofrece el aprendizaje intergeneracional, así como de la mezcla de papeles que permite que los alumnos aprendan de sus profesores y viceversa.

No obstante, y como hemos mencionado anteriormente, cada experiencia es genuina y, como tal, no se ha valido de los mismos tiempos y espacios curriculares porque estos quedaron definidos en la relación del grupo con cada docente. Tampoco los productos que los alumnos han ido generando son similares entre sí, sino que emergen de las necesidades que en cada momento han definido como relevantes. Así, por ejemplo, el interés del alumnado por la ética de la investigación tomó forma en lo que más tarde denominarían «Decálogo del buen investigador».

A partir de estas premisas y haciéndonos eco de los planteamientos que el enfoque de comunidad democrática antes descrito nos ofrece, cada clase comenzó a dar forma a sus particulares proyectos de investigación. Nos detendremos brevemente en su descripción, refiriéndonos a ellos con el nombre que cada grupo dio a su proyecto.

### **Caso I: «Queremos ser más amigos». El alumnado de 5.º de Educación Primaria quiere mejorar la convivencia**

Yo no quiero tanto como el profesor de la película, yo no pretendo que cambiemos el mundo, yo pretendo algo mucho más sencillo, vosotros al inicio

del curso me hicisteis una propuesta muy clara, y a mí no se me ha olvidado (maestra caso 1).

Con esas palabras, y tras los muchos comentarios que las imágenes (seleccionadas de una película por la maestra y la orientadora del centro) suscitaron al grupo, emergía la necesidad de buscar más información para seguir pensando sobre un asunto que les preocupaba desde el inicio de curso y sobre el que, entendían, les quedaba todavía mucho camino que recorrer.

Para algunos, la posibilidad de investigar sobre las dificultades de convivencia es un reto complejo. En el transcurso del proyecto, el grupo discutió sobre distintos aspectos clave de la investigación: los significados de lo que definían como «mala convivencia», las fuentes de información que les permiten ampliar los conocimientos previos, la importancia de organizarse y distribuirse bien las tareas o la necesidad de poner en común toda la información obtenida en pequeños grupos para extraer conclusiones conjuntas. Cada uno de esos aspectos se abordó en sesiones de distinta duración en las que el grupo también se organizó de formas diversas dentro del aula (asamblea, trabajo en pequeños grupos o plenario).

En este proceso, los niños sacaron el proyecto fuera del aula utilizando como fuentes de información para la obtención de sus datos a compañeros de otros cursos, a otros docentes del centro y al equipo directivo. Se interesaron también por la información que en este sentido podían proporcionarles las familias. Más aún, salieron del propio centro para aproximarse, a través de un *blog*, a lo que compañeros de otros centros educativos podían aportarles; a las reflexiones de distintos profesionales que consideraban relevantes para su proyecto, como son distintos profesores de la universidad o periodistas, que conocen la realidad.

Todas las decisiones fueron adoptadas conjuntamente, planteadas y debatidas en grupo. Por ejemplo, decidieron que la formación de los pequeños grupos de trabajo fuese resultado del azar, pero explicitaron que era necesario valerse de las fortalezas de cada uno para que el trabajo de investigación saliese bien. Durante una sesión plantearon lo que entendían que otros hacían bien y lo que podían aportar al pequeño grupo. Cada uno señalaba lo que le gustaría hacer y lo que creía que podría hacer, además de manifestar lo que pensaba sobre las habilidades que otros compañeros habían destacado.

El proyecto de investigación continuó con el trabajo de los pequeños grupos: prepararon las preguntas, definieron los recursos con los que contaban para la recogida de información (cámara de fotos y vídeo, notas de campo o mediante un *blog*) y definieron sus papeles dentro del grupo. Todo ese trabajo fue dado a conocer a los

adultos y compartido con el resto de compañeros, de manera que fue posible matizar, mejorar o introducir cambios antes de salir del aula y se pudieron plantear algunas de las condiciones en las que debían darse los encuentros con otras personas.

Cada grupo sistematizó el proceso de recogida de datos, analizó la información obtenida y se la presentó al resto de compañeros del grupo clase, a la maestra y al equipo externo en una sesión conjunta. Esa sesión sirvió, además, para la elaboración de las primeras conclusiones, que se vieron ampliadas más tarde con las valoraciones que individualmente realizaron todos (niños y adultos).

Aunque para algunos escoger aquello que más les había gustado fue difícil («a mí me ha gustado prácticamente todo»), para una parte importante del grupo el mayor interés se centró en las actividades que se realizaron durante el proyecto («hemos participado todos juntos en los juegos, hemos ido cada uno por nuestra parte a averiguar información», «las entrevistas que hemos hecho», «las asambleas», «hacer carteles»). Para otros, sin embargo, fue el formato que esas actividades adoptaron –que les permitieron salir del aula o trabajar con otras personas fuera de la escuela– lo que más les gustó («todos los juegos que hemos hecho juntos», «ir a la universidad porque me pareció muy bonito, muy chulo») (evaluación de resultados. Caso 1).

Lo importante es que el proyecto les ha reportado beneficios como grupo («nos hemos conocido», «hemos participado y hemos mejorado todos mucho») y ha supuesto logros también personales («... y si he cambiado, ¡sí!, porque antes con algunas personas no tenía compañerismo», «ahora ya no me meto en tantos líos con los demás» o «antes tenía vergüenza de hablar en público y ahora un poquito menos») (evaluación de resultados. Caso 1).

## **Caso 2: «Investigando para mejorar... la convivencia y los accesos»**

Los alumnos quisieron investigar en qué estado están los accesos de su colegio, cómo se organizan las entradas y las salidas, por un lado, y cómo son las relaciones entre ellos para mejorarlas, por otro. Surgieron los primeros debates entre ellos: tuvieron que organizarse en grupos de trabajo para poder investigar sobre los dos temas, así que decidieron formar dos grupos (uno para cada tema de investigación) y esbozar un diseño de investigación. En ese momento, la tutora les lanzó dos propuestas que facilitarían el proceso: 1) aprovechar los desdoblamientos del grupo (una medida organizativa con la que contaba el centro y que permite que el grupo se divida a la mitad en dos sesiones semanales) y 2) cumplimentar un acta en cada sesión con la finalidad

de recoger los temas tratados y los compromisos de trabajo. Ambas propuestas fueron aceptadas por todos los alumnos y resolvieron algunos problemas claves: ¿Cuándo trabajaremos en el proyecto? ¿Cómo nos organizamos? Como se puede comprobar, en la resolución de ambos interrogantes cobra fuerza una concepción flexible de las relaciones entre ambos colectivos y la asunción de responsabilidades compartidas.

Para avanzar con la investigación, los alumnos decidieron construir un *blog* de aula con un doble propósito: ir colgando los avances que realizaran en el proyecto y compartirlos con todos los «investigadores de 6.º», y divulgar sus propuestas al resto del centro. Optaron por recoger los datos tomando fotografías, entrevistando a compañeros de otros niveles, grabando vídeos y solicitando ser recibidos por la directora y por la jefa de estudios del centro para recabar datos relacionados con su organización y funcionamiento. Investigar les brindó la oportunidad de conocer qué piensan otros alumnos y cómo se toman las decisiones en el centro y de escuchar en boca de los responsables de su colegio la forma en la que se toman las decisiones.

En cada grupo, durante 32 sesiones de trabajo, la actividad se centró en analizar los datos recogidos, reflexionar y discutir sobre ellos y organizar la información para que esta pudiera difundirse a toda la comunidad escolar. Decidieron cómo se iban a sentar en el aula y adoptaron diferentes agrupamientos que ellos mismos eligieron (parejas, grupos reducidos, asambleas con todos los miembros de la clase reunidos, etc.). Finalmente, se redactaron dos informes que recogen sus conclusiones y propuestas, a los que acompañan vídeos elaborados por ellos mismos. Los materiales generados por el alumnado (*blog* de aula, vídeos sobre los aspectos investigados y presentaciones multimedia) se divulgaron a la comunidad escolar mediante reuniones de presentación para otros grupos de alumnos, o la participación de algunos de los integrantes del grupo de 6.º B en un consejo escolar ordinario.

## Algunas reflexiones finales

El desarrollo de los tres proyectos de investigación liderados por alumnos se sustentó sobre un conjunto de principios básicos compartidos por los profesionales de los centros y los investigadores externos.

En primer lugar, las decisiones relevantes se fundamentaron consultando al alumnado y resultaron de lo que cada uno de los grupos consideró necesario (Bland y Atweh,



2004). En cada una de las experiencias, el alumnado asumió un control destacado en todo el proceso e hizo suyo el papel de investigador (Fielding, 2011; Lodge, 2005) y, por tanto, adoptó una posición respecto al adulto distinta de la que hasta ese momento había tenido oportunidad de vivir dentro de la escuela. A diferencia de otras experiencias en las que se escucha la voz de los alumnos, pero en las que estos tienen escasa o ninguna participación en los cambios que se ponen en marcha, las experiencias descritas muestran que los alumnos pueden participar en un conjunto de asuntos de la escuela que les preocupan, sienten la necesidad de actuar y tienen la oportunidad de hacerlo. El desarrollo de los proyectos de investigación ha permitido a los jóvenes, mediante el diálogo y la colaboración, conocer mejor a los otros y sus fortalezas o descubrir el poder que la mirada de los otros tiene sobre uno mismo. Se trata de un proceso en el que los alumnos pueden ir desarrollando el sentido de responsabilidad o de la autoría y el del apoderamiento respecto a lo que ocurre a su alrededor, lo que sin duda contribuye a su preparación como ciudadanos, presentes y futuros, de una sociedad democrática.

En segundo lugar, el profesorado asumía la responsabilidad de asegurar que los proyectos de investigación liderados alcanzaran satisfactoriamente los objetivos para los que se desarrollaban (Bland y Atweh, 2004). Así, los niños tienen la oportunidad de experimentarse como agentes de cambio, aprenden que sus acciones pueden influir sobre la realidad. Esto facilita lo que Santos Guerra (2010) indica que es una de las principales funciones de la escuela en este siglo, «preparar para que los alumnos y alumnas entiendan la realidad, para actuar competentemente en ella y para ser personas éticamente desarrolladas» (p. 24). Como hemos podido observar, la decisión de los niños de investigar para conocer, comprender e intentar responder a los interrogantes que les surgen en el aula y en el centro, hizo de los adultos un recurso para su investigación. Los profesionales del centro acompañaron al alumnado en sus decisiones y les fueron ofreciendo apoyo en la definición del problema de investigación, en la búsqueda de personas o fuentes a las que recurrir para obtener más información sobre el asunto de interés, en la concreción de las estrategias de recogida de información, en las condiciones éticas que deben darse, en la diversidad de formatos en que se pueden mostrar los resultados o en las personas a las que se pueden hacer llegar.

Ese acompañamiento se produce desde el reconocimiento y respeto de las diferencias y, por tanto, desde la consideración de que cada alumno es diferente. El proyecto les dio la oportunidad de crecer individualmente como sujetos sociales y contribuyó a desarrollar sus voces e identidades. Como ya señalamos, para algunos significó verse fortalecidos a la hora de expresarse en público, para otros, una ocasión para darse cuenta del tipo de comportamientos que tenían con algunos compañeros

y para muchos, una oportunidad para descubrir que los aprendizajes pueden hacerse de formas distintas.

Por otro lado, en lo que respecta a la elección de los temas de investigación propuestos por el alumnado, encontramos una interesante coincidencia en ambos casos. Los ámbitos de la escuela que son objeto de reflexión y sobre los que el alumnado realiza propuestas de mejora están relacionados con aspectos que tradicionalmente se han desvinculado del currículo. Sin duda, este hecho nos motiva a continuar indagando sobre las potencialidades del alumnado como investigador y agente de cambio en los procesos de transformación de las escuelas. Del mismo modo, se abre para nosotros un interrogante y futuras vías de análisis que nos ayuden a comprender cómo se construyen las relaciones de poder en la institución escolar y qué imagen devuelve esta al alumnado sobre sus posibilidades para impulsar mejoras en todos los ámbitos de la vida escolar. Por todo ello, reconocemos la necesidad de continuar investigando las perspectivas del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez Romero, 2008).

Llegados a este punto, es necesario resaltar la importancia que el trabajo liderado por los niños ha significado también para los adultos que han colaborado con ellos. Frente a lo que en algunas ocasiones se entiende por dar la voz al alumnado (hacer girar el interés alrededor de asuntos relacionados con intereses particulares y materiales que los alumnos pueden tener), el desarrollo de los tres proyectos de investigación supuso para los adultos un acicate que los instó a reflexionar sobre su trabajo en el aula y una oportunidad para establecer relaciones más democráticas con los alumnos.

Asimismo, consideramos que el proyecto desarrollado ha permitido construir espacios de participación –en algún caso nuevos– en los centros en los que se ha desarrollado. Como se ha descrito a lo largo del texto, la escucha constante y activa de aspectos que afectan a la vida de todos los componentes de los grupos con que se ha trabajado pasa a formar parte de las dinámicas de aula. Se han ensayado diversas formas de animar la participación que van desde procesos de consulta puntuales –como las reuniones grupales, las asambleas o la recolección de datos sobre el funcionamiento y la organización escolar– hasta consolidar el diálogo entre docentes y alumnos como eje vertebrador de las prácticas pedagógicas.

La puesta en marcha de un proyecto de trabajo como el que hemos descrito no está exenta de dificultades, que envuelven cualquier intento de dar la voz al alumnado en los procesos de cambio y mejora de las escuelas (Bucknall, 2009). Estas dificultades pueden ser, a su vez, como veremos, enriquecedoras en la medida en que nos hacen conscientes de aquello que se puede cambiar.

Lógicamente, este proceso descrito requiere espacio en la escuela y el currículo. No nos referimos solo a un espacio físico o temporal, sino al hecho de que, dentro de la escuela, los alumnos y los profesores puedan, por vías distintas, trazar juntos un camino que les permita experimentar lo que significa vivir en ciudadanía. Es importante tener en cuenta que 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 otras personas en la escuela y de que esto necesariamente exige responsabilidad. El desarrollo de los proyectos demandaba tiempo para que el alumnado descubriera la importancia de lo que estaba haciendo, reflexionara sobre las decisiones que iba adoptando, se sintiera bien con lo que iba logrando o ganase confianza en sus habilidades.

Finalmente, una de las preocupaciones más frecuentes en el contexto investigador tiene que ver con la sostenibilidad del cambio generado. En nuestros casos, las experiencias desarrolladas en las aulas no se limitaron a este contexto, salieron de estas y fueron llevadas por los alumnos a distintos órganos y colectivos, exponiendo su experiencia en el consejo escolar, como en el caso 2 o acercándolas a las familias, como en el caso 1. Sus aportaciones en esos ámbitos facilitaron la visibilidad de las experiencias en el centro y despertaron el interés de otros profesionales por conocerlas, lo cual abrió nuevas vías para la expansión y el crecimiento de los proyectos en niveles educativos distintos a los que inicialmente abarcaban los proyectos de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arthur, L. (2004). Looking out for Each Other: Children Helping Left-Out Children. *Support for Learning*, 19, 5-12.
- Atweh, B. y Bland, D. C. (2004). Problematics in Young People as Researchers: Visions and Voices. En C. Bailey, D. Cabrera y L. Buys, *Social Change in the 21st*

- Century*. Brisbane (Australia): Queensland University of Technology. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/629/1/629.pdf>
- Barnes, C. (1992). Qualitative Research: Valuable or Irrelevant? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 115-124.
- Bland, D. C. y Atweh, W. (2004). A Critical Approach to Collaborating with Students as Researchers. En E. McWilliam, S. Danby y J. Knight (Eds.), *Performing Education Research: Theories, Methods, and Practices* (331-344). Flaxton (Australia): Post Pressed.
- Bélanger, N. y Connelly, C. (2007). Methodological Considerations in Child-Centered Research about Social Difference and Children Experiencing Difficulties at School. *Ethnography and Education*, 1, 21-38.
- Bucknall, S. (2009). *Children as Researchers: Exploring Issues and Barriers in English Primary Schools*. (Tesis doctoral). The Open University, Milton Keynes.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-62.
- y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Londres: Pearson.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF International Child Development Centre.
- Lodge, C. (2005). From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 101-114.
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.

- Rojas, S., Lázaro-Visa, S., Calleja, M. y Linares, G. (2010). «*Igual le tenemos que dar otra oportunidad*»: la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Congreso Internacional La Educación Inclusiva Hoy: Escenarios y Protagonistas, Santander, 24-26 de marzo.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does Practice Make Perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Rojas, S. y Lázaro-Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Prácticas Inclusivas en el Aula*, 5 (2), 83-99.
- Thompson, P. y Gunter, H. (2006). From «Consulting Pupils» to «Pupils as Researchers». A Situated Case Narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 839-856.

**Dirección de contacto:** Susana Rojas Pernía. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avda. Los Castros, s/n; 39005, Santander, España. E-mail: [rojass@unican.es](mailto:rojass@unican.es)