



VOL.26, Nº 2 (Julio, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

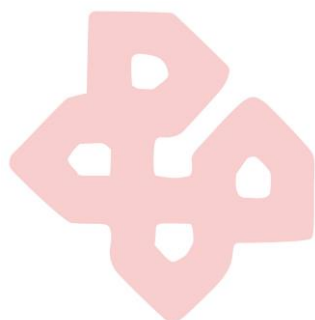
DOI: 1030827/profesorado.v26i2.16918

Fecha de recepción: 27/11/2020

Fecha de aceptación: 17/01/2022

LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO CO-CREADORES DEL CURRÍCULO

Primary school students as co-creators of the curriculum



Marta Sandoval Mena, Gerardo Echeita Sarrionandia y Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid

E mail marta.sandoval@uam.es;

gerardo.echeita@uam.es; cecilia.simon@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>;

<https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>;

<https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

Resumen:

El trabajo que se presenta forma parte del proyecto europeo (Respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado”, Erasmus+, 2017-2020) cuyo objetivo es mejorar las prácticas docentes creando espacios de diálogo entre el alumnado y el profesorado. Se buscaba articular con mayor equidad el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en las lecciones impartidas por docentes de sus centros escolares. Se trata de un proyecto de investigación-acción colaborativo con docentes y estudiantes, en el que estos últimos ejercen el rol de investigadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo corresponsables de la planificación y evaluación de las lecciones junto con los docentes. Se ha contado con la participación de tres centros educativos de educación Primaria españoles (6-12 años). Los resultados muestran que incluir a los estudiantes en el diseño de las lecciones puede llegar a cambiar algunos aspectos didácticos y metodológicos de sus docentes y constituir una vía válida de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: *desarrollo profesional docente; educación inclusiva; participación; participación estudiantil.*



Abstract:

The work presented here is part of the European project (Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue) which aims to improve teaching practices by creating spaces for dialogue between students and teachers. The aim was to articulate more equitably the learning and participation of all students in the lessons taught by teachers in their schools. It is a collaborative action-research project with teachers and students in which students play the role of researchers in the teaching-learning processes, being co-responsible for the planning and evaluation of the lessons together with their teachers. Three primary schools (6-12 years old) have been involved. The results show that including the students in the design of the lessons can substantially change some didactic and methodological aspects of their teachers and constitute a valid way of teacher professional development.

Key Words: *democracy; inclusive education; Students as researchers; teacher professional development.*

1. Introducción y marco teórico

La educación inclusiva representa una agenda amplia que requiere cambios sistémicos que afectan no solo a las escuelas, sino también a ámbitos estructurales políticos y sociales de gran envergadura. No obstante, los docentes son, sin duda, los actores clave para poner en práctica esta agenda, por lo que su formación y su desarrollo profesional es crucial para responder a los actuales desafíos (Florian, 2019; Forlin y Chambers, 2011; OCDE, 2019). De hecho, el cuidado por el desarrollo docente se reconoce ampliamente como una de las acciones necesarias para mejorar la equidad (Escudero, 2017; Francis, 2021).

En este sentido, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas basadas en la escuela e inscritas en las actividades cotidianas del profesorado. El desarrollo profesional docente “dentro de los centros” se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y pueden resolverse la mayor parte de las dificultades (Marcelo García, 1999). Se trata de detectar cuáles son los problemas significativos y concretos para los profesores, convertirlos en objeto de reflexión y análisis, con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza. A través de modelos de investigación-acción se pueden llegar a transformar las prácticas docentes, que según Kemmis (2009) tienen que ver con la modificación de lo que se hace, se piensa, se dice y la forma de relacionarse con los demás y con los objetos.

Con relativa frecuencia, los estudios de investigación-acción se han centrado en la colaboración entre docentes, para apoyarse mutuamente en la reflexión sobre las prácticas de aula (Butler y Schnellert, 2012; Fernández-Díaz, Calvo y Rodríguez-Hoyos 2014; Norwich, Benham-Clarke y Goei, 2021). Sin embargo, apenas se han servido de los propios estudiantes para este análisis. De ahí, que este estudio contribuya a este campo de investigación, que trata de implicar al alumnado en la planificación, la evaluación y el desarrollo de la práctica docente.

El papel de los estudiantes en la toma de decisiones escolares tiene su origen en corrientes de investigación y acción distintas que bajo el principio de justicia social promueven cambios en las escuelas y en la comunidad. Para muchos autores se

representan en el movimiento metafórico de las “voces del alumnado” que se refieren a un amplio conjunto de prácticas participativas que posicionan a los estudiantes como agentes activos en su educación y el cambio de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2004; Rudduck y Fielding, 2006; Thomson y Gunter, 2006; Mitra, 2009). En este sentido sus contribuciones pueden ser valiosas en la mejora de los centros (Sainz-Linares, Ceballos y Susinos, 2019) y en las prácticas docentes en particular (Nelson y Bishop, 2013, Rojas, Haya y Lázaro, 2012).

Muchos autores han contribuido a esclarecer y clasificar la participación de los estudiantes en los contextos escolares (Fielding, 2001, 2012; Mitra 2018). En este sentido, una de las aportaciones más conocidas es la de Fielding (2001), que propone una tipología cuádruple dependiendo del papel de los estudiantes y los propósitos de su participación: “Los estudiantes como fuente de datos”, “Los estudiantes como encuestados”, “Los estudiantes como co-investigadores” y “Los estudiantes como investigadores”. En cada una de estas formas, el autor señala que las relaciones de poder son diferentes y esto está relacionado con los niveles de compromiso que muestran los adultos al permitir o prohibir las contribuciones de las opiniones de los estudiantes.

Concretamente, los dos últimos enfoques, “estudiantes como co-investigadores e investigadores” (Fielding y Bragg, 2003, p. 6), persiguen una mayor implicación de los estudiantes, más allá de su consideración como fuentes de información o consulta. Desde este enfoque, se asume que los estudiantes de cualquier edad pueden emprender estudios serios y significativos si son apoyados en ciertas habilidades de investigación, como la recogida y análisis de los datos. Para ello, es imprescindible que se les forme y se les enseñe a utilizar técnicas de recogida de datos, así como que se les ofrezca las herramientas necesarias para analizar e interpretar esos datos con ayuda de sus profesores y/o investigadores. No podemos obviar que, a veces, las voces de los estudiantes pueden llegar a emerger como una idea subversiva para muchos docentes (Czerniawski y Kidd, 2011), aunque el poder realmente de este enfoque reside, como señala Fielding (2001), “en el reconocimiento abierto de su legitimidad para participar en sus propios procesos de enseñanza.” (p.131).

El estudio que se presenta forma parte del proyecto (Respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado”, Erasmus+, 2017-2020), que contó con estudiantes de 25 escuelas de la etapa de Educación Primaria de distintos países (Austria, Dinamarca, Reino Unido, Portugal y España). En este trabajo, nos centraremos en tres centros españoles porque el objetivo principalmente es documentar de forma pormenorizada las aportaciones de los estudiantes en el desarrollo profesional docente, relativo a la planificación, instrucción y evaluación de lecciones para todos y todas.

2. Metodología

El proyecto adopta un enfoque de investigación-acción colaborativa junto a estudiantes y docentes para apoyar el desarrollo profesional docente "mediante el diálogo y la colaboración"(Locke, Alcorn, y O'Neill, 2013, p. 112), que permitió desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que ha llevado al profesorado a revisar sus concepciones y prácticas en varias lecciones impartidas (al menos en tres). Para ello, cada centro se comprometió a crear una estructura de colaboración que implicaba para los participantes del estudio, un proceso cíclico de tres pasos: planear, actuar/ observar, y evaluar (Levin y Rock. 2003).

En la tabla 1 se recogen las actividades asociadas a las tres fases establecidas en el proyecto de investigación acción colaborativa (preparatoria, trabajo de campo y analítica), llevadas a cabo durante un curso escolar 2018-2019.

Tabla 1
Fases y actividades de la investigación

Fases		Actividades
Preparatoria		1. Participación voluntaria de centros (intencionados) que buscan mejorar la respuesta a la diversidad, contactados a través de un programa de formación regional de la CAM.
		2. Aprobación por parte del claustro de la participación en el proyecto
		3. Establecimiento de un equipo mixto de trabajo (un trio docentes, estudiantes investigadores, equipo directivo).
		4. Selección de estudiantes investigadores en cada centro.
		5. Formación en investigación a estudiantes por investigadores de la universidad y por miembros del equipo directivo.
Trabajo de campo	Componentes de la lección	Planear
		Actuar /observar
		Evaluar
Analítica		Reflexionar

Fuente: Elaboración propia

La recogida de datos se realizó de manera continuada durante el citado curso. Los firmantes de este texto realizaron el trabajo de campo en cada uno de los tres centros, acudiendo dos veces a la semana a cada uno de ellos. La información se recogió a través de registros de observación no estructurados, entrevistas a estudiantes y docentes y *focus group* con estudiantes investigadores y docentes. A continuación, en la tabla 2, se expone las características de los centros y la forma de recogida en cada uno de ellos.

Tabla 2.
Casos de centros participantes en el estudio e instrumentos de recogida de datos.

	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Características del centro	Titularidad pública Contexto urbano Comunidad de Madrid	Titularidad pública Contexto urbano Comunidad de Madrid	Titularidad pública Contexto Rural Comunidad de Madrid
Equipo mixto de trabajo	3 docentes de 3º, 5º y 6º curso Ed. Primaria 9 Estudiantes como investigadores de 6º de Ed. Primaria 1 directora 2 investigadoras universidad Facultad Educación	3 docentes de 1º, 4º y 6º curso Ed. Primaria 10 Estudiantes como investigadores de 6º de Ed. Primaria 1 investigadora universidad 2 miembros del equipo directivo	3 docentes de 2º y 3º curso Ed. Primaria 9 Estudiantes como investigadores de 6º de Ed. Primaria 1 directora 1 investigadora Universidad Facultad Educación
Recogida de datos	9 observaciones de aula (3 en cada curso: 3º, 5º y 6º) 4 focus group con Estudiantes 6 entrevistas a docentes 4 entrevistas jefa de estudios	9 observaciones de aula (3 en cada curso: 1º, 4º y 6º) 8 focus group con Estudiantes y docentes 10 entrevistas a estudiantes 2 entrevistas directora	9 observaciones de aula (3 en cada curso: 1º, 4º y 6º) 7 focus group con Estudiantes y docentes 10 entrevistas a estudiantes 2 entrevistas directora

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo las directrices de Miles, Huberman y Saldaña (2014), los datos recogidos se trataron mediante un análisis cualitativo progresivo que se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa, investigadores del equipo de investigación realizaron un análisis estructural a partir del cual se creó un sistema inductivo estableciendo unas categorías y subcategorías iniciales, derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio. En la segunda etapa, el equipo de investigación se reunió para redefinir la información donde emergieron nuevas categorías y códigos.

Para garantizar el rigor del análisis, toda la información fue analizada simultáneamente por cinco miembros del equipo de investigación. De esta manera se garantizaba un criterio de transparencia, por un lado, y un ordenamiento de los datos más preciso, por el otro. Se leyeron cuidadosamente las transcripciones de las sesiones de los centros, es decir, 18 horas, 30 minutos, 25 segundos de audio transcritas. Para el análisis de la información presentada en este artículo se generaron nuevos códigos para analizar la información con mayor profundidad. La tabla 3 muestra las categorías y los códigos resultantes.

Tabla 3
Categorías y códigos utilizados

Categorías	Códigos
Diseño para todos	Elección u optatividad de contenidos y tareas, refuerzo previo, refuerzo posterior.

Rol del profesor	Acompañamiento, distante, directivo, modelo.
Recursos de enseñanza	Materiales didácticos, recursos tecnológicos, libros de texto, grupo de iguales.
Actividades	Diversas, cooperativas, lúdicas, vivenciales, dialógicas, de “papel y lápiz”, deberes “para casa”.
Explicación	Expositiva verbal, apoyos visuales, apoyos escritos, autónoma a través de recursos webs.
Comprensión	Estrategias, retroalimentación continua, ritmos de aprendizaje, estructuración contenidos.
Gestión de clase	Ruido ambiente, disciplina, castigos, clima de aula.
Agrupamientos	Cooperativo, grupo, parejas e individual.
Pruebas de evaluación	Exámenes, evaluación continua, criterios de evaluación, retroalimentación, transmisión de expectativas.

Fuente: Elaboración propia

Para proteger los derechos de los participantes, se les pidió que firmaran (tanto a los docentes, como a estudiantes) un consentimiento informado, en el que se comunicaba que la participación en el estudio era voluntaria respetando y garantizando siempre la privacidad y confidencialidad. Además, los estudiantes investigadores se comprometieron, a su vez, a recoger información y devolvérsela a los docentes de forma anónima.

3. Resultados

Los resultados se estructuran a través de las distintas actuaciones que se llevaron a cabo en cada centro escolar con los estudiantes: selección de estudiantes investigadores, formación de estudiantes investigadores, recogida de información sobre el aprendizaje realizados por los estudiantes y, la mejora en el desarrollo profesional a través del diálogo con los estudiantes investigadores. Nuestra intención ha sido constatar paso a paso el valor de los estudiantes en el desarrollo de las lecciones, por lo que se ha seleccionado información relativa a cada una de estas actuaciones. Además, se han identificado aquellos diálogos con los docentes (de algunas de las lecciones) que mejor han captado las diferencia entre las visiones de los docentes y estudiantes.

En todos los centros la formación de los estudiantes como investigadores perseguía comprendieran los propósitos de sus investigaciones y se familiarizasen con un abanico de métodos que pudieran emplear para recoger y analizar las opiniones de sus compañeros y compañeras. En cada centro, los estudiantes decidieron la forma en la que iban a investigar para explorar temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, adquiriendo una serie de habilidades relativas a la formulación de preguntas, recogida y análisis de datos. Se instaba a los estudiantes a que se centraran en aquellos factores organizativos y didácticos que impedían o dificultaban el aprendizaje de todos y todas las estudiantes de un grupo.

3.1. Centro 1: Variedad de actividades para aprender

3.1.1. Selección de estudiantes como investigadores

Los docentes junto a la directora fueron los encargados de seleccionar a los estudiantes investigadores siguiendo criterios de heterogeneidad en cuanto a procedencia, capacidad y sexo y con una misma característica: que eran, según sus docentes, invisibles. Todos pertenecían al sexto curso.

3.1.2. Formación de los estudiantes investigadores

Con los estudiantes investigadores se llevó a cabo una capacitación por la investigadora de la universidad junto con los docentes y la directora del centro. Las sesiones de formación fueron seis (aprox. de 50 minutos cada una). La formación se centró en los siguientes contenidos: qué es investigar, ética de lo que implica investigar (confidencialidad de los datos, colaboración voluntaria, etc.) y pasos de la investigación (recogida de datos, análisis de datos y devolución de la información). De forma simultánea, se trabajaron otros conceptos centrados en las formas de aprendizaje que tienen los estudiantes. De especial relevancia fueron las sesiones dedicadas a formular preguntas para evidenciar cómo aprenden los estudiantes y de qué forma pueden recoger esta información. Además, se realizaron varios *role playing* para que los estudiantes pusieran en práctica su papel como investigadores realizando observaciones a través de registros de observación desestructurada a realizar entrevistas y sus respectivos guiones de entrevistas

3.1.3. Recogida de información sobre el aprendizaje realizados por los estudiantes

Los estudiantes investigadores se dividieron en grupos para observar las clases de los docentes que participaban en el estudio y recogieron datos en dos fases. En una primera, los estudiantes observaron el nivel de atención y participación del alumnado a través de un registro de observación diseñado por ellos, en los que clasificaron en tres categorías a los estudiantes observados: “los que estaban muy atentos y levantaban la mano”, “los que de forma moderada estaban atentos y participaban en clase ocasionalmente” y “los que estaban distraídos y no levantaban la mano para participar”). Una vez realizadas las observaciones se dieron cuenta de que la clasificación que habían establecido no resultaba excesivamente útil para que los docentes cambiaran su forma de enseñar.

De ahí que decidieran diseñar una encuesta dirigida a las clases donde se iban a impartir las lecciones. Los resultados mostraron dos puntos en común entre todos los grupos, el deseo de tener mayor silencio durante las clases y mayor número de apoyos visuales (más que verbales). No obstante, se encontró un amplio desacuerdo relacionado con el uso del libro de texto en formato papel. A casi la mitad de los estudiantes encuestados les parecía una fuente muy útil de aprendizaje.

3.1.4. El diálogo entre docentes -estudiantes

Los estudiantes diseñaron unas sesiones de devolución de la información a sus profesores teniendo en cuenta las opiniones que habían recogido, en las que mostraron un póster sobre propuestas para diseñar una lección eficaz. Emergió con fuerza la idea de que querían hacer actividades variadas y cambiantes. A continuación, se reproduce parte de la secuencia:

Docente 1: “Entonces vosotros pensáis que con las actividades que me habéis dicho los estudiantes van a aprender más.

Estudiante 2: “Sííí, porque se van a divertir”.

Estudiante 5: “Sí porque al haber tantas actividades en una sola sesión, van a poder cambiar mucho y así no se aburren”

Docente 2: “Pero a veces es necesario pensar y dedicar tiempo, mucho tiempo en realizar algún ejercicio escrito”

Estudiante 7: ... “pero si son largas y por escrito es mejor cada uno que lo haga en su casa”

Una de las lecciones que provocó un mayor grado de confrontación fue en una lección de inglés. En este caso, los estudiantes investigadores recogieron las opiniones sobre las actividades realizadas por la docente, entre las que se encontraba principalmente el visionado de un video sobre pingüinos en inglés. Entre los hallazgos encontraron que muchos estudiantes no llegaron a comprender el video, pero que les daba vergüenza preguntar porque se debían comunicar en inglés y, se sentían inseguros en hacerlo. La estrategia de la docente para mejorar la comprensión de los estudiantes había sido detener el video en varias ocasiones explicando el vocabulario. Sin embargo, los estudiantes percibían que esta estrategia no mejoraba su comprensión, como se recoge en este extracto:

Estudiante 7: “Para mejorar la comprensión, la profesora no debería cortar el video todo el tiempo para explicar tanto. Tendría que ponerlo todo seguido”.

Estudiante 6: “Los estudiantes a los que yo he entrevistado prefieren verlo todo y después que lo ponga otra vez, que vaya cortando. Pero al menos que ponga el video una vez o dos todo seguido”.

Docente 2: “Yo siempre he pensado que parar los videos y audios mejoraba la comprensión, pero me he dado cuenta de que no siempre es así”.

En otra lección, la información se centró en el comportamiento que esperan los docentes de los estudiantes. Según los estudiantes investigadores, “los docentes pretenden que los estudiantes estén inmóviles durante la explicación” (estudiante 3). El tema surgió porque había varios estudiantes que estaban dibujando o recortando cuando la docente estaba explicando. Según ellos “no resulta contradictorio estar haciendo una cosa con las manos y aprender al mismo tiempo” (estudiante 8). Este tema provocó un amplio debate. Desde la visión de los estudiantes, el docente tiene que asegurarse con más frecuencia de que el alumnado comprende lo que están enseñando. Ante este comentario, una profesora sugirió que los estudiantes tuvieran apoyos visuales en la pizarra digital, para que puedan conectar de forma más rápida, en el caso de que se pierdan.

En la planificación de otra de las lecciones, una profesora había pensado realizar una tarea por grupos de cuatro o cinco estudiantes. De ahí, surgió una discusión sobre cómo formar los grupos de trabajo. En este sentido, a los estudiantes no les gustaba que los grupos se organizaran por la disposición del pupitre, porque consideraban que los docentes lo que buscaban era evitar el movimiento o ruido de las sillas en lugar de tener otros criterios de agrupamiento.

Los estudiantes pensaron que era más eficaz trabajar por parejas que en grupos, ya que, consideraron que “siempre hay una persona en el grupo que manda” y dice “tú haz esto”, “tú haz lo otro”. “Muchos asumen el papel de líder y mandan a los demás” (estudiante investigador 9). Ante estas opiniones, los docentes estuvieron de acuerdo en que se abusa del trabajo de equipo, muchas veces porque las mesas están dispuestas de esta manera, y reconocen que a menudo el nivel de ruido resulta exagerado. En relación con este tema surgió otro relacionado con la costumbre que tenía el profesorado de preguntar al portavoz del grupo. Algunos estudiantes pensaban que no era apropiado. “No me gusta tener un portavoz fijado porque el grupo se relaja” (estudiante 2). Esto hizo plantear a los docentes si estaba bien establecida la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

Al ponerse en evidencia los mismos hechos, pero desde distintas perspectivas y miradas, tuvo lugar a un diálogo franco que iba fluyendo cada vez con más dinamismo a lo largo de las sesiones.

3.2. Centro 2: Salir del aula para aprender

3.2.1. Selección de Estudiantes como investigadores

En este caso fueron los estudiantes de dos clases de 6º de Educación Primaria quienes eligieron mediante votación a diez estudiantes de entre aquellos que quisieron participar en el proyecto. Los estudiantes podían elegir a tres compañeros. La elección del curso fue realizada por el equipo directivo, que pensaban que este curso podía ejercer mejor las funciones de investigación. Las votaciones fueron coordinadas por los miembros del equipo directivo y los profesores participantes.

3.2.2. Formación de los estudiantes investigadores

Los estudiantes tuvieron siete sesiones de formación, con un total de 4 horas y 25 minutos. Los investigadores de la universidad, junto con los miembros del equipo docente, formaron a los estudiantes en los siguientes aspectos: significado de la investigación, contribuciones de los estudiantes, técnicas de investigación y análisis de datos. En este centro, los estudiantes en colaboración con los investigadores de la universidad, diseñaron un cuestionario para que contestaran todos su compañeros y compañeras de forma anónima. El cuestionario comprendía preguntas del tipo: ¿qué es lo que más te gusta de tu clase?, ¿qué es lo no te gusta?, ¿hay alguna cosa que cambiarías de la forma de dar clase que tienen tus profesores? ¿hay alguna cosa que cambiarías sobre la dinámica de la clase con tus compañeros? ¿qué cosas te ayudan a entender mejor la explicación de tus profes? Si fueras tú el/la profe de tu clase ¿qué harías para que tus alumnos aprendieran más?, entre otras.

Los resultados se analizaron (porcentajes) junto al docente de Matemáticas implicado en el proyecto y la investigadora de la universidad. Además, en este sentido se trabajó lo que significa el pilotaje y el concepto de validación.

3.2.3. Recogida de información sobre el aprendizaje realizados por los estudiantes

Al igual que en el caso anterior, los estudiantes se dividieron para observar tres clases diferentes de distintas asignaturas a las que pertenecían los docentes implicados en el proyecto. El criterio de asignación de cada uno de los cursos se consensuó con los docentes, evitando la asignación de los alumnos en aquellos grupos en la que tuvieran hermanos. Los estudiantes investigadores entrevistaron a los estudiantes después de cada lección, haciendo preguntas sobre: su nivel de comprensión de la lección, su sentimiento de bienestar dentro de clase para preguntar o participar o si tenían alguna sugerencia que permitiera mejorar su aprendizaje. Uno de los temas que con más frecuencia emergió fue la necesidad de dedicar más tiempo a explicar las tareas que los estudiantes tenían que hacer para los días sucesivos. Los estudiantes habían observado que los últimos minutos de la clase eran un poco tensos, ya que el profesor intentaba aprovechar al máximo la clase, pero se daban cuenta de que el alumnado había desconectado. En relación con esto último, se discutió la estructuración de las sesiones, en la que normalmente los docentes iban más rápido cuando las clases estaban a punto de finalizar.

Sobre las explicaciones orales, los estudiantes valoraron de forma positiva cuando éstas no eran muy extensas, ni repetitivas. También les gustaba que los profesores explicaran en la pizarra o les dieran materiales visuales, porque les resultaba más eficaz para aprender: “preferimos hacer actividades sobre el tema que escuchar al docente durante mucho tiempo” (estudiante 9). Incluso hubo testimonios de estudiantes que señalaban falta de comprensión en lo que dice el docente (aunque su idioma materno fuera el castellano): “hay veces que los profesores se expresan de una forma que no entendemos” (estudiante 4).

3.2.4 El diálogo entre docentes-estudiantes

En este caso, los estudiantes investigadores tendieron a centrarse mucho en lo que “no iba bien o no hacían bien sus compañeros”. No obstante, se dieron cuenta tras conversar con los docentes que estas informaciones no daban muchas claves para orientar cambios docentes y que era necesario centrarse en la dinámica general de la clase en lugar de en algunos estudiantes concretos. Esto sucedió principalmente porque los docentes estimulaban a través de preguntas a los estudiantes mostrando un interés auténtico en lo que ellos y ellas contaban.

Docente 2: ¿Qué crees que podría ser diferente en esta lección? ¿Qué cambios harías en esta lección?

Estudiante 2: bueno...el material se rompía con facilidad. El material de dominó, no tendría que ser de papel porque las piezas se doblaban en cualquier momento y había estudiantes que estaban más centrados en pegar los papeles que en la actividad.

Entre las respuestas de los estudiantes de este centro estaba el deseo de salir de su clase ordinaria para realizar aprendizajes. De ahí, que una de las sesiones se llevó a cabo en la biblioteca del centro. En este caso se diseñó una lección para los estudiantes de primero de Primaria en el que se estableció como objetivo el repaso de algunos temas de dos asignaturas, “Lengua Castellana” y “Ciencias”. El profesor hizo tarjetas con preguntas de repaso y la actividad consistió en leer y contestar las preguntas de los compañeros, uniéndose cada vez con una pareja distinta. Después de las lecciones los docentes preguntaban cuestiones concretas tanto del comportamiento de los estudiantes como de las actividades planteadas:

Docente 1: Al observar a los estudiantes esta mañana, me he dado cuenta de que las tarjetas se podían organizar en cajas temáticas.

Estudiante 5: Ahhhh ...es verdad organizadas por temas.

Docente 3: Sííí y las cajas las podríamos tener en clase y cuando los estudiantes terminen la tarea, les podríamos invitar a que las leyeran.

Estudiante 6: ¿y quién haría las tarjetas?

Estudiante 2: nosotros, los estudiantes de repaso de un tema.

Docente 1: Sí y después nos la podéis pasar para los de primero

Estudiante 2: Podríamos tener cajas temáticas en todas las clases.

Otra de las lecciones diseñadas también tuvo lugar fuera del aula. En esta ocasión, los estudiantes por parejas tenían que diseñar un folleto sobre un hábito saludable. Los docentes esperaban que esta sesión les gustara mucho. Sin embargo, en la reunión de contraste con los estudiantes, los investigadores percibieron cierto descontento porque los estudiantes no habían comprendido exactamente qué significaba “buscad más información sobre un hábito saludable” y habían pasado mucho tiempo leyendo o navegando por la web sin tener claro lo que debían hacer. Además, señalaron que acordar cuestiones de edición en el ordenador (fondo, tamaño letra ...) les había llevado mucho tiempo.

Docente 1: ¿Porque creéis que no les ha gustado esta actividad a algunos de los estudiantes?

Docente 2: Se han encontrado un poco perdidos, creo que no habían escuchado lo que había que hacer.

Estudiante 6: No tenían claro que debían de encontrar en las páginas webs, hubiera sido mejor darles una platilla que tuvieran que rellenar o concretar más.

Estudiante 6: unos no dejaban a otros tocar el ratón de los ordenadores

Estudiante 5: sí, había unos que iban de página en página haciéndolo solos

Docente 2: ¿Qué podríamos hacer para que esto no ocurra?

Estudiante 4: Poner tiempos y dejar tiempo para que se pongan de acuerdo.

Estudiante 5: Además hay muchos que no son tan rápidos en buscar porque no tienen internet en su casa.

3.3. Centro 3: Destacar la importancia de lo que aprenden

3.3.1. Selección de estudiantes como investigadores

En este caso participaron nueve estudiantes de 6º de Educación Primaria (seis chicas y tres chicos). Los criterios se establecieron por los docentes y dos miembros

del equipo directivo que impartían clase a los cursos de sexto. Entre éstos estaba: formar un grupo heterogéneo, en el que hubiese estudiantes a los que la participación en el proyecto les beneficiase (con dificultades de aprendizaje, necesidad de potenciar su autoestima o escasas habilidades sociales), junto con estudiantes de alto rendimiento curricular.

3.3.2 Formación de los estudiantes investigadores

La formación de los estudiantes se llevó a cabo dentro del horario escolar por parte de los profesores y dos miembros del equipo directivo. Se organizaron en torno a cuatro sesiones de 50 minutos cada una. En la primera sesión, se explicó el proyecto y se mostró la importancia del papel de los estudiantes en el proyecto. A continuación, las profesoras discutieron con los estudiantes nociones sobre: ¿qué es investigar? y ¿qué iban a investigar? En este caso, se utilizaron diferentes fotografías (foto-elicitación) que debían clasificar en función de aspectos como la atención en clase, el interés aparente, si realizaban o no las tareas, si atendían al profesor. En otra sesión, los estudiantes acordaron la técnica que utilizarían para recoger la información: entrevistas. Por tanto, confeccionaron preguntas como: ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase (actividades, evaluación, materiales) ?, ¿Qué es lo que no te gusta de tu clase (actividades, evaluación y materiales)?

3.3.3 Recogida de información sobre el aprendizaje realizados por los estudiantes

Como en los casos anteriores, los estudiantes se dividieron para observar tres clases de asignaturas impartidas por los docentes implicados en el proyecto. El criterio de asignación a cada uno de los cursos se consensuó con el equipo directivo del centro teniendo en cuenta sus preferencias y horarios. Posteriormente, los estudiantes investigadores entrevistaron a seis alumnos después de las lecciones preguntando por su grado de comprensión, su nivel de interés y sobre cómo podían mejorarse.

Hubo cuatro aspectos que los estudiantes entrevistados consideraron importantes. Por un lado, destacaron aquellos relacionados con la organización de las actividades. En este sentido, señalaron que trabajar juntos les ayudaba a aprender porque les motivaba el simple hecho de estar con compañeros. Asimismo, hicieron hincapié en la importancia de que el docente utilizara una diversidad de materiales en el desarrollo de la clase (por ejemplo, utilizar libros o textos con imágenes que les ayudan a entender de qué están hablando en el texto o el profesor, vídeos). Por otro lado, señalaron dos aspectos relacionados con la presentación y desarrollo de la clase. En relación con el primero, insistieron en que la forma de presentar un contenido nuevo es importante para estar o no motivados. De ahí que para ellos era especialmente motivante cuando el docente presentaba los nuevos contenidos como algo importante, destacando su utilidad. Respecto al segundo aspecto, proponen evitar explicaciones muy extensas en las que predominantemente hable el docente.

Los docentes recibieron de forma muy positiva estas aportaciones señalando en varias ocasiones cómo los estudiantes estaban detectando aspectos que con frecuencia a ellos se les pasan desapercibidos, pero que, además, suponen ajustes sencillos en

unos casos y, en otros, cambios más profundos como repensar las actividades que tenían previstas (por ejemplo, incorporando diferentes formas de presentar un mismo contenido o de repasar los contenidos trabajados).

3.3.4 El diálogo entre docentes-estudiantes

Al finalizar cada lección los estudiantes investigadores entrevistaron al menos a cuatro estudiantes que habían asistido a cada lección. Como en los anteriores casos, los estudiantes dieron su opinión sobre lo observado después de las lecciones, destacando su percepción sobre la participación y la atención mantenida por su compañeras y compañeros. De esta forma, se detectaron algunas situaciones que entorpecían la clase, como el excesivo ruido externo y estudiantes que llegaban tarde frecuentemente. De igual forma, los estudiantes pusieron de manifiesto la necesidad de una mayor guía por parte del profesorado a la hora de proponer actividades. Así, por ejemplo, en el diálogo posterior a la clase de ciencias de la Naturaleza del segundo ciclo se comentó lo siguiente:

Estudiante 1: Les ha gustado. Diferentes cosas para aprender lo mismo. Pero en la última hay niños que no sabían lo que tenían que hacer. Hay niños que estaban distraídos.

Docente 2: Alguno sí se ha sabido organizar, pero otros necesitan más pautas.

En otra de las lecciones, en este caso de “Lengua castellana y Literatura” en 5º curso de Educación Primaria, atendiendo a las sugerencias de los estudiantes se utilizaron materiales diversos para presentar los contenidos, incorporándose explicaciones en audio y esquemas utilizando las *tablets*. En este sentido, comentaron:

Estudiante 4: La actividad en el iPad ha estado bien, pero es mejor que [el profesor] se mueva por la clase, para que vean lo que hacen pues a veces se distraen viendo otras cosas.

Docente 2: Después de haber visto lo que ocurre en clase, yo también he ido incorporado cosas (...) y ésta lo tendré en cuenta. Estás pendiente de lo que cuentas y a veces no prestas atenciones a este tipo de cosas.

En este caso fue relevante cómo, entre otras cosas, además de valorar conjuntamente la eficacia del trabajo por parejas (tutoría entre iguales), que era un objetivo importante acordado para mejorar la práctica docente, los propios estudiantes señalan algunos aspectos básicos para que funcionen bien, como la necesidad de asegurar que todos tengan el material necesario.

Estudiante 1: Creo que también debes asegurar que todos se traigan su material pues se distraen mucho y pierden tiempo hablando cuando se lo tienen que pedir a un compañero y al final tardan más los dos.

Docente 1: Eso que dices es importante, intento que lo traigan, pero cuando utilizas tanto material de tanta tipología es más motivante, pero como contrapunto te arriesgas a que eso ocurra, se distraigan, entretengan al compañero... sí, tenemos que pensar cómo resolverlo...

A medida que se sucedían las sesiones de reflexión conjunta, resultaban más constructivas, se afianzaba la confianza mutua, los estudiantes participaban cada vez más y se valoraban sus aportaciones como una estrategia de gran utilidad para la mejora docente.

4. Discusión

A tenor de los resultados vemos, en primer lugar, que dicho diálogo constructivo, mediatizado por el procedimiento diseñado al efecto, es posible, deseable y valioso, toda vez que el mismo ha hecho que el profesorado participante tenga, en efecto, oportunidades de *pararse a pensar* para mejorar sus prácticas. Hablamos de transformaciones que seguramente cabría que reconocer como *microcambios*, pero no por ello, a nuestro parecer, menos importantes. En efecto, no puede decirse que las propuestas de los estudiantes, ni los cambios iniciados por sus docentes a tenor de ellas, hayan sido *copernicanos* en su contenido específico: mejor estructuración de la secuencia de aprendizaje en algún caso; uso de ayudas visuales o cambio en los escenarios de enseñanza para promover mayor motivación o intereses; no preguntar siempre a los mismos alumnos o alumnas o asegurarse de que todos tienen el material necesario para realizar una actividad entre otros. Pero sí puede afirmarse que el enfoque de trabajo seguido ha tenido un importante impacto en las actitudes de esos mismos docentes respecto a su toma de conciencia del enorme recurso que tienen a su alcance para la mejora y que no es otro que el simple hecho de estar honestamente dispuestos a escuchar a sus estudiantes sin rigideces ni expectativas desajustadas. Dicho en otros términos, no podemos esperar, ni lo esperábamos en esta investigación, que los estudiantes dijeran a sus profesores o profesoras, con la precisión de un pedagogo, lo que cabe hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos, pero sí que hicieran o actuaran como esas “pastillas chivato” (“disclosing tablets”) de las que nos hablaba Shapon-Shevin (1996) y que tienen el valor de mostrarnos ámbitos, zonas de las prácticas docentes “invisibles” a primera vista, pero en las que se debe mejorar.

Esto nos hace plantearnos la utilidad de la formación permanente cuando proviene de la mano de expertos formadores que enseñan a cómo implementar prácticas más efectivas para todos y todas. Los resultados de esta investigación apuntan a que los docentes tienen a mano una estrategia muy accesible, potente y valiosa, desde muy diferentes puntos de vista, el profesorado y el alumnado.

5. Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación ha sido demostrar la existencia de canales de desarrollo profesional docente sirviéndose principalmente del diálogo con las alumnas y alumnos a través de estudiantes investigadores. Bien puede decirse entonces que, los resultados de este estudio están en línea con lo expresado por otros autores (Messiou y Ainscow, 2020; Messiou y cols., 2016; Sainz-Linares, Ceballos y

Susinos, 2019; Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012). Pero, además, se ha recogido el potencial del enfoque de los “estudiantes como investigadores” (Fielding y Bragg, 2003) para esta finalidad, en donde más allá de su implicación como fuentes de información o consulta han sido corresponsables en el diseño de la programación de varias lecciones de distintas asignaturas.

Por otra parte, los docentes de los tres centros han mostrado un alto grado de satisfacción con lo que los estudiantes han aportado, algo que era para todos inesperado. Tal y como señalaba una docente, “antes de iniciar este proyecto yo ya diseñaba las clases teniendo en cuenta las necesidades de mis alumnos, intentado que fueran motivadoras y que fomentaran su participación. Pero después de participar en el proyecto ha cambiado un poco mi perspectiva; tener un grupo de alumnos que se impliquen en el diseño de la clase, hace que se involucren más y que se sientan colaboradores activos y más protagonistas” (docente 2 caso 3).

Además, señalaron que les habían sorprendido positivamente los estudiantes por su sensatez y responsabilidad y les había permitido pensar y ejecutar propuestas concretas para mejorar su clase. Consideran que se tiene que dar paso a los estudiantes para que incidan de forma más directa en las prácticas de aula:

“Los docentes nos sentimos perdidos de qué cosas les motivan y les gustan. Sus pensamientos son diferentes a los nuestros. Si los tenemos en cuenta la enseñanza sería más eficaz” (docente 1 caso 1)

“Es muy importante el feedback. Y al fin y al cabo nosotros trabajamos con ellos. Me ha gustado cómo, gracias al proyecto, los estudiantes se han sincerado tanto...personalmente me parece que nos viene muy bien.” (docente 2 caso 2)

Al igual que otros autores (Fielding, 2012; Rudduck y Flutter, 2004; Duk et al, 2021), esta investigación también ha puesto de manifiesto que permitir espacios y tiempos para construir relaciones pedagógicas diferentes entre profesores y alumnos deviene un requisito necesario para la mejora, requisito el cual, lamentablemente, no todos los docentes están dispuestos a asumir. Por el contrario, el convencimiento de los docentes implicados en este proyecto ha hecho reforzar su imaginario acerca de los estudiantes como agentes responsables de su aprendizaje:

“Gracias al proyecto he cambiado la percepción de los estudiantes. Creo que ellos han mostrado un interés del que no era fácil pensar previamente y una sensatez en sus propuestas que me ha sorprendido gratamente. Normalmente no somos capaces de hacer que nos lo cuenten o que nos lo demuestren. Creo que en este caso se han interesado mucho por hacernos saber lo que quieren los demás y ellos mismos” (directora caso 1).

Un último aspecto que cabe destacar del potencial de llevar a cabo estudios desde este enfoque, es el empoderamiento de los estudiantes (Sandoval y Messiou, 2022). Los jóvenes investigadores se sintieron muy reconocidos y valorados durante el transcurso del proyecto. Esto se percibía en el compromiso (e ilusión) que manifestaban cuando se celebraban las diferentes reuniones del proyecto. También han vivido en primera persona como, mediante el diálogo y la colaboración con sus

profesores, se puede conocer mejor a sus compañeras y compañeros y a ellos mismos como “aprendices”. De esta forma han enriquecido su sentido de responsabilidad respecto a lo que ocurre a su alrededor, lo que contribuye, aunque sea modestamente, a su preparación como ciudadanas y ciudadanos, y, por tanto, al enfoque democrático del aprendizaje.

Una de las conclusiones más importantes de este estudio ha sido darnos cuenta que situar a los estudiantes en el epicentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene el potencial de cambiar la enseñanza. Sin embargo, no podemos olvidar que el éxito de la participación depende del tipo de cultura profesional del centro y, que, los tres centros participantes mostraron una cultura profesional propicia, al querer participar de un proyecto de investigación-acción exigente en cuanto al tiempo de dedicación y a la revisión de sus prácticas de aula.

De ahí que esto mismo pueda constituir a su vez una limitación, ya que no en todos los centros se podría llegar a las mismas conclusiones, sólo en aquellos que puedan asumir los desafíos organizativos de este tipo de proyectos. Es decir, flexibilidad organizativa y el apoyo activo del personal directivo, dispuesto a fomentar los procesos de experimentación.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos encontrados permiten contar con información valiosa para el diseño e implementación de programas de desarrollo docente. Aunque sería recomendable ampliar y complementar desde un enfoque cuantitativo los resultados, conociendo cómo la transformación en las prácticas didácticas fomenta la motivación, el sentido de pertenencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bragg, S (2001). Taking a Joke: Learning from the Voices We Don't Want to Hear, *FORUM*, 43(2), 70-73. <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.9>
- Butler, D. L., y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Camino, L. y Zeldin, S. (2002). From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_8
- Carrington, S., D. Bland y Brady, K (2010). Training young people as researchers to investigate engagement and disengagement in the middle”. *International journal of inclusive education*, 14(5) 449-462. <https://doi.org/10.1080/13603110802504945>
- Czerniawski, G. y Kidd, W. (2011). *The student voice: handbook*. Emerald Group publishing.

- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.10>
- Fernández-Díaz, E., Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2014). Towards a collaborative action research in Spain to improve teaching practice. *Educational Action Research*, 22(3), 397-410. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882261>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2012). Beyond students voices Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-69. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers: making a difference*. Pearson.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. Peters, M. A. (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer Nature Singapore.
- Forlin, C. y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Francys, B. (14/12/2021). Para mejorar en equidad hay que invertir en formación del profesorado *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/12/14/becky-francis-para-mejorar-en-equidad-hay-que-invertir-en-formacion-del-profesorado/>
- Hunter, J., y L. O'Brien, L. (2018). How do high school students create knowledge about improving and changing their school? A student voice co-inquiry using digital technologies". *International Journal of Student Voice*, 3(3), 11-29.
- Johnston, P. H., y Nicholls, J. G. (1995). Voices we want to hear and voices we don't. *Theory Into Practice*, 34(2), 94-100. <https://doi.org/10.1177/0013124511424107>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474, <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kim, Y. (2017). Participation or pedagogy? Ambiguities and tensions surrounding the facilitation of children as researchers. *Childhood*, 24(1)84-98 <https://doi.org/10.1177/0907568216643146>
- Levin, B., y Rock, T. (2003). The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools.

- Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149.
<https://doi.org/10.1177/0022487102250287>
- Locke, T., Alcorn, N. y O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- Marcelo García, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. EUB
- Messiou, K y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*,
<https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 45-61.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana. J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487.
<https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Mitra, D. L. (2009). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York Press.
- Nelson, E. y P. Bishop. (2013). Students as action research partners: A New Zealand example. *Middle School Journal Columbus*, 45(2), 19-26.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2013.11461883>
- Norwich, B. Benham-Clarke, S. y Goei, S (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 36(3),309-328, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- OCDE. (2019). The OECD Teaching and Learning International Survey. TALIS 2018 Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development
<http://www.oecd.org/education/talis/>
- 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*, 359, 81-101. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-359-197>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: giving pupils a voice*. Continuum.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2) 219-231.
<https://doi.org/10.1080/00131910600584207>

- Sandoval, M. y Messiou (2022) Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies, *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sainz-Linares, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3)713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our general education system. *Theory into Practice*, 35(1), 35-41. <https://doi.org/10.1080/00405849609543699>
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1) 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Thomson, P. y H. Gunter. (2006). From “consulting pupils” to “pupils as researchers: a situated case narrative”. *British Educational Research Journal*, 32(6), 839-856. <https://doi.org/10.1080/01411920600989487>
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* UNESCO. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>)
- Vallejos, C. (2018). Alumnos como investigadores. Buscando nuevos significados del acoso escolar. *Entropía* 2(3), 33-51. (<https://entropia.slg.br/index.php/entropia/article/download/382/406>)

Contribuciones del autor: Los tres autores seleccionaron los casos que iban a ser susceptibles del análisis pormenorizado en este artículo y analizaron los datos registrados (material audiovisual, audios y texto escrito). M.S redactó la introducción, metodología y resultados recopilando información de dos de los casos. C.S incorporó los resultados de un caso de estudio y revisó referencias bibliográficas. G.S elaboró las conclusiones que se debatieron con los otros dos autores y realizó varias revisiones del texto.

Financiación: Esta investigación recibió financiación externa por Erasmus+ Key Action 2, School Education Strategic Partnerships (Grant Number: 2017-1-UK01-KA201-036665).

Agradecimientos: Agradecemos enormemente las contribuciones de los docentes y estudiantes que han participado en este proyecto.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El estudio ha sido evaluado positivamente por el comité ético de las universidades de Southampton (Reino Unido) Referencia ética: 314631.

Cómo citar este artículo:

Sandoval Mena, E., Echeita Sarrionandia, G., y Simón Rueda, C. (2022). Los estudiantes de Educación Primaria como cocreadores del currículo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 183-202. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.16918