Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado

VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)
ISSN 1138-414X (edición papel)
ISSN 1989-639X (edición electrónica)
Fecha de recepción 05/09/2013
Fecha de aceptación 04/04/2014

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y MEJORA DOCENTE. UNA MIRADA A TRAVÉS DE LOS DISCURSOS DE ORIENTADORES Y ASESORES DE FORMACIÓN

Students participation during teacher training and improvement processes. Looking through the discourses of school counselors and training advisors.

Noelia Ceballos López y Teresa Susinos Rada
Universidad de Cantabria
E-mail: noelia.ceballos@unican.es,susinost@unican.es

Resumen:
Las ideas que en este artículo aparecen se enmarcan en el desarrollo de una tesis doctoral que tiene como objetivo último reflexionar acerca de cómo podemos incorporar, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, la voz y participación del alumnado como elemento constitutivo de la práctica docente habitual. Para ello, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a asesores de los centros de formación y a orientadores educativos de Cantabria, con la intención de acceder a su espacio teórico y de significado en este campo. Entre las principales conclusiones destacamos la necesidad de incorporar a los procesos de formación docentes la reflexión sobre el propio concepto de participación y voz del alumnado así como sobre el sentido y alcance de las experiencias que bajo esta idea se desarrollan actualmente en los centros educativos. Al mismo tiempo, concluimos que la participación y voz del alumnado puede ser considerado una herramienta de mejora escolar que ayude a los docentes a pensar sobre su práctica pedagógica en la construcción de una nueva cultura profesional docente que defiende la democracia.

Esto supone por tanto, un cambio en cómo se concibe la formación docente y el papel que asesores y orientadores tienen en él.

Palabras clave: Voz del alumnado, formación docente, entrevista semiestructurada, orientador educativo, asesor de formación.

Abstract:

The ideas developed in this article are part of a doctoral thesis whose main objetive is to reflect on how we can incorporate student voice and participation in teacher training processes, as a constitutive element of the regular teaching practice. We have conducted semistructured interviews with school counselors and training advisors of Cantabria, with the aim of accessing their meanings in this field. One of the main conclusions is the need to incorporate reflection on the concept of participation and student voice in teacher training processes as well as on the meaning and scope of the experiences that are currently taking place in schools. At the same time, we conclude that participation and student voice can be considered a school improvement tool that helps teachers to think about their teaching practices in the construction of a new professional teaching culture that defends democracy. This involves a change in how teacher training is conceived and the role that consultants and counselors play in it.

Key words: Student voice, teacher training, semi-estructured interview, school counselor, training advisor

1. Introducción

Las ideas de este artículo se enmarcan en el desarrollo de una tesis doctoral que se realiza dentro del marco de un proyecto de investigación de I+D+I[1]. Esta tesis doctoral tiene como objetivo último reflexionar acerca de cómo podemos incorporar, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, la voz y participación del alumnado como elemento constitutivo de la práctica docente habitual (Susinos y Rodríguez, 2011) y como herramienta de mejora docente. Para llegar a este punto nos proponemos un proceso que, en sus diferentes fases, nos permita ir extrayendo los aprendizajes necesarios para comprender las claves de esta propuesta formativa. Podemos sintetizarlo en tres fases: una primera fase extensiva, que pretende comprender e identificar el significado que adquiere para los asesores de los Centros de Formación del profesorado y los orientadores educativos el concepto de voz del alumnado, así como sacar a la luz experiencias de participación del alumnado que se desarrolla en centros educativos de la Comunidad de Cantabria; una segunda fase, donde a través de la documentación de las experiencias de voz del alumnado existentes o que se están poniendo en marcha en estos últimos años en los centros seleccionados, podamos extraer los aprendizajes realizados en dichos procesos de mejora escolar con el fin de, en una tercera fase, proponer el modo de incorporar a los procesos de formación docente la preocupación por la puesta en marcha y sostenimiento de procesos de participación y voz del alumnado.

En este artículo, nos centraremos en la primera fase (la fase extensiva) presentando las conclusiones extraídas en relación a los conceptos de voz del alumnado y formación y mejora docente, fruto del análisis de los discursos de tres asesores de los centros de formación del profesorado de la Comunidad de Cantabria y de dos orientadores educativos de dicha comunidad, uno de un centro de infantil y primaria y otro de uno de secundaria.

[1] Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. (Directora: Teresa Susinos. EDU2011-29928- C03-03)

Entendiendo que ellos, dadas sus funciones y su situación en los centros educativos, poseen un conocimiento valioso sobre los procesos de participación y voz del alumnado y así como sobre la formación y mejora docente.

2. Fundamentación teórica sobre la voz del alumnado en los procesos de mejora docente

Las experiencias que bajo el modelo de educación inclusiva se han puesto en marcha en los últimos años, se definen por ser respuestas educativas respetuosas con la diversidad y bajo la premisa de que todos los alumnos puedan participar y aprender. Esto ha dado lugar a múltiples proyectos y se han diseñado vías diversas para lograrlo, entre ellos, el movimiento de voz del alumnado, cuyas experiencias se sitúan ante un proceso constante de búsqueda de nuevas estrategias que favorezcan una participación de los alumnos, donde sus intereses y propuestas sean escuchadas y tenidas en cuenta como "voz autorizada" (Susinos y Rodríguez, 2011) en los procesos educativos y de trasformación (Arnaiz, 2004; Susinos, 2009).

Esta idea nos invita a preguntarnos sobre quién tiene el poder en las escuelas y cómo lo usa, en definitiva, nos devuelve a la metáfora de "acústica del centro educativo" de Bernstein (2000) que pretende llamar la atención sobre qué voces son escuchadas y cuáles silenciadas en las escuelas. El horizonte del análisis de esta "acústica" es considerar que la voz del alumnado implica la presencia, participación y poder por parte de alumnos (Cook-Sather, 2006) en la vida de la escuela. Por ello, nos situamos ante la necesidad de desarrollar una cultura democrática, más allá de lo normativo y de la creación de estructuras, que se llene de contenido, de acciones, de reflexión, de espacios de diálogo, de negociación y de toma de decisiones conjuntas (San Fabián, 2009).

Apostar por esta manera de ver y entender la educación significa que debemos pensar una forma de ser docente, y de formar a nuestros maestros, como profesionales comprometidos con la construcción de una cultura democrática en la escuela que permita redefinir las relaciones, los modos de organizar el centro (Fielding, 2003, 2011; Bolívar, 2005), las estructuras y espacios existentes, así como, cómo se define y concreta el papel de cada uno o el currículo que se desarrolla (Fielding y Moss, 2012).

En estos procesos de mejora, los alumnos juegan un papel central como agentes con el conocimiento y la capacidad de aportar sus experiencias y reflexiones para comprender en profundidad la vida del centro. De este modo, los procesos de participación y voz del alumnado brindan a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica desde un posicionamiento crítico y de transformación abriendo así nuevas modalidades de formación docente (Flutter, 2007).

Es en este diálogo entre participación y voz del alumnado y formación y mejora docente, donde enmarcamos este artículo. En él nos acercamos a dos figuras, los asesores de los centros de formación del profesorado y los orientadores educativos, que tienen entre sus funciones ser un apoyo a los procesos de mejora de los centros educativos. Por ello, los hemos considerados como informantes claves ya que disponen, por sus funciones, de información relevante para la comprensión de los procesos de participación y voz del alumnado y mejora docente.

3. Objetivos

Como señalamos en la introducción, entre los propósitos de esta fase extensiva está el de conocer y comprender el significado que adquiere, para los asesores de los Centros de Formación del profesorado y los orientadores educativos, el concepto de participación y voz del alumnado. Así mismo, nos interesa conocer cómo se relaciona dicho concepto con una nueva forma de comprender los procesos de formación docente donde las ideas y experiencias de los alumnos tengan un papel destacado.

De un modo más concreto nuestros objetivos en este trabajo son:

- Describir cómo se están poniendo en marcha experiencias de participación y voz del alumnado en los centros educativos de la Comunidad de Cantabria, ayudándonos de un marco de análisis que nos permiten cartografiar cómo puede ser la participación de los alumnos en la vida escolar[2] con el fin de poder esbozar algunas líneas necesarias en la formación docente.
- Conocer el concepto de participación y voz del alumnado que está presente en los discursos de nuestros informantes.
- Reflexionar sobre los beneficios de incorporar la participación y voz del alumnado en la vida de las escuelas y en los procesos de mejora docente.
- Exponer el papel que orientadores y asesores de los centros de formación docente pueden adquirir como compañeros críticos en la puesta en marcha y mantenimiento de experiencias de participación y voz del alumnado.
- Señalar las barreras, que según nuestros informantes, dificultan la puesta en marcha de experiencias de participación y voz del alumnado, llamando la atención sobre aspectos necesarios a tener en cuentan en la formación docente.

Estos propósitos marcan las decisiones metodológicas que hemos tomado en el proceso investigador y que relatamos a continuación.

4. METODOLOGÍA

4.1 Muestra

Atendiendo a nuestros objetivos, decidimos que era necesario contar con dos perfiles profesionales diferentes, que si bien estos sujetos ejercen en contextos diferentes, cuentan entre sus funciones el apoyo a los procesos de mejora de la escuela. Los asesores llevan a cabo su trabajo en los centros de formación del profesorado, instituciones de formación docente dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, cuyos profesionales están encargados del acompañamiento y asesoramiento al profesorado de las distintas etapas educativas no universitarias, en sus procesos de formación. Por su parte, los orientadores educativos desarrollan su labor dentro de un modelo de Orientación Educativa en el que conviven diferentes estructuras: una externa a los centros (Equipos de orientación educativa) y dos internas: las unidades de orientación en centros de infantil y primaria, y los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria.

[2] Presentado en Susinos y Caballos (2012)

En este trabajo, los orientadores que participan desarrollan su labor en estructuras internas de orientación educativa. Tanto los orientadores como los asesores han sido elegidos porque, fruto de su privilegiada situación en el campo educativo, poseen un conocimiento de gran valor sobre la participación del alumnado y la formación y mejora docente en los centros que se sitúan en su ámbito de competencia. Una vez establecidas las figuras profesionales, decidimos establecer unos criterios que nos permitiesen concretar quiénes serían esas personas primando la relevancia y el interés intrínseco sobre el criterio de representatividad (Hammersley y Atkinson, 1994, Flick, 2007).

- En el caso de los asesores los criterios utilizados son:

    - Pertenecer a diferentes sectores de la comunidad autónoma de modo que se abarque el mayor territorio de la comunidad posible.

    - Tener diferentes áreas de asesoramiento. Dado que los asesores realizan su trabajo especializados en distintas etapas educativas o en ámbitos concretos, por ejemplo, en convivencia o atención a la diversidad, como en el caso de nuestros informantes es importante que nuestros informantes pertenezcan a diferentes áreas.Consideramos interesante está opción ya que las diferentes especializaciones pueden generar diferencias en el concepto de participación y voz del alumnado además de ampliar las posibilidades de señalar un mayor número de experiencias de participación y voz del alumnado.

    - Asesorar a centros de niveles educativos diferentes de modo que pueda referir experiencias de todos los niveles educativos.

- En el caso de los orientadores:

    - Pertenecer a diferentes etapas educativas, centro de educación infantil y primaria y centro de secundaria, y por tanto, a estructuras de orientación distintas (unidad de orientación y departamento) de modo que puedan señalar experiencias de todos los niveles educativos y conocer si hay diferencias en cómo se entiende y configura la participación del alumnado en las mismas.

    - Profesionales con niveles diferentes de experiencia en el desarrollo de su labor, de modo que podamos ver si existen cambios en la formación inicial recibida sobre participación del alumnado.

El número de individuos quedó abierto hasta que se cubrieron los criterios anteriores siendo un total de 5 individuos: 3 asesores de formación y 2 orientadores educativos. Las estrategias seguidas para el contacto con las personas seleccionadas fue diferente en cada perfil: en el caso de los orientadores fue la pertinencia y oportunidad de acceso la estrategia seguida;en el caso de los asesores utilizamos la técnica de bola de nieve, así partiendo de una persona clave a la que seleccionamos por su trayectoria en el campo de la formación permanente ampliamos progresivamente el número de sujetos partiendo de los contactos de su red social (Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007) de modo, que a través de él fuimos llegando a nuevos asesores de los centros de formación docente.

4.2. Instrumentos

Conscientes de que la elección que hiciésemos de la técnica iba a influir en el tipo de datos que sobre esta realidad íbamos a obtener (Flick, 2007; Tójar, 2006) y teniendo el propósito de acceder a los significados de los sujetos de la forma más completa posible, decidimos optar por el uso de entrevistas semi-estructuradas a expertos. Elegimos esta técnica desde el convencimiento de que es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una situación diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2007).

Pero conscientes de que la entrevista, aún en un contexto abierto, no puede convertirse en una mera conversación informal, elaboramos un guión previo con los grandes tópicos (ver tabla 1) y algunas preguntas que queríamos realizar. Este guión, no pretendía ser una lista cerrada de cuestiones, si no una guía que nos permitiera no olvidarnos de ningún tema central en la construcción del discurso con el informante al tiempo que poner en relación estos tópicos con las respuestas obtenidas facilitando así el desarrollo de una entrevista reflexiva (Díaz de Rada, 2007)

Tabla 1. *Guión de las entrevistas*

Grandes Tópicos	Propósito
Datos profesionales	El objetivo es conocer datos sobre su campo de trabajo, tipo de estructura de orientación o especialidad en el caso de los asesores.
Idea de participación	Son preguntas dirigidas a explorar su campo de significado en relación con la participación y voz del alumnado.
Localizar experiencias	Sacar a la luz las experiencias educativas que para ellos sean destacables en relación a la participación y voz del alumnado. En el caso de los orientadores hay preguntas concretas sobre sus centros.
Información de la experiencia	Intentar obtener una descripción lo más detallada posible de las mismas.
Cierre	Dejar un espacio donde puedan exponer sus preocupaciones, pensamientos o ideas surgidas durante la entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas que fueron grabadas y transcritas se las enviamos a los protagonistas con el fin de que pudieran hacer modificaciones sobre ellas previas al análisis de la información, en un intento de mantener un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes (Parrilla, 2010) quienes son, en última estancia, los propietarios de sus ideas.

4. 3. Análisis de la información

Una vez revisadas las entrevistas por los informantes comenzamos, en un proceso emergente, el diseño de las unidades de análisis organizando los datos en las siguientes categorías de análisis de resultados: concepto de voz del alumnado, demandas del profesorado, rol del orientador, configuración de las experiencias atendiendo al esquema organizativo propuesto con anterioridad (Susinos y Ceballos, 2012), barreras y ayudas para la participación del alumnado. Una vez identificadas y definidas las categorías, organizamos los datos de acuerdo con estas categorías pero con la clara intención de no perder nunca la esencia de los discursos, siguiendo la relevancia interpretativa como criterio (Tójar, 2006).

Para poder organizar, categorizar y analizar estos datos se hizo uso del programa de análisis cualitativo MaxQda.

5. Resultados

Del proceso que hemos descrito en el apartado anterior podemos extraer las siguientes conclusiones que nos permitirán desarrollar una reflexión y/o discusión posterior sobre algunos elementos de utilidad para la formación y mejora docente que nos ayuden a configurar un modelo docente que defiende y práctica la democracia en las escuelas y donde la participación de los alumnos se convierte en motor de la formación y mejora docente.

1. Debemos de reflexionar sobre el sentido y alcance de las experiencias de participación y voz del alumnado que actualmente se desarrollan en los centros educativos

Como ya hemos dicho, entre nuestros objetivos se encontraba conocer, a través de los discursos de nuestros informantes, experiencias de participación y voz del alumnado que se están desarrollando en los centros educativos de la Comunidad de Cantabria que nos permitirán identificar ideas y conceptos a tener en cuenta en los procesos de formación y mejora docente. Lo primero que debemos destacar es el número tan reducido de experiencias, tan sólo ocho, que han identificado los participantes, llegando incluso algunos informantes a no señalar más de dos. De hecho, ellos mismos señalan como la participación y voz del alumnado no se encuentra entre las demandas de los docentes. Sin embargo, apuntan que en algunos casos este aumento de la participación y voz del alumnado se produce de modo indirecto, es decir, a través de otras preocupaciones y temas de formación como pueden ser proyectos de interculturalidad, convivencia, cambios metodológicos, etc

> Bueno, el interés viene de una necesidad al ver que la metodología antigua no funciona, o sea, no sé yo si el origen del interés es realmente: "quiero que mis alumnos participen más" o veo que lo que ellos estaban haciendo hasta ahora no funciona y la forma de que funcione es que ellos participen más, no sé si me explico bien. (asesor.CEP.2:3)

Adentrándonos en el análisis de las experiencias destacadas haremos uso del esquema organizativo que hemos descrito en otro lugar (Susinos y Ceballos, 2012) en el cual, a través de cinco ejes de análisis se cartografía cómo pueden ser las iniciativas de participación de los estudiantes en la vida escolar. A través de estos ejes podemos identificar cuáles pueden ser los elementos que guíen la reflexión docente en los procesos de formación y mejora, tanto inicial como permanente.

El primero de ellos está relacionado con el alcance del proyecto, es decir, sobre el espacio que los alumnos poseen para dialogar, reflexionar y tomar decisiones. De los discursos de nuestros informantes se desprende que la participación de los alumnos se concibe como una necesidad puntual y donde el espacio que se les otorga se ve reducido a tomar al alumnado como fuente de información, donde ellos desconocen para qué se van a usar sus palabras o cómo sus opiniones contribuyen a generar cambios. Esto conlleva que su papel en las experiencias de mejora sea escasa, son meros informantes, en procesos que se definen por ser lentos, de debate, reflexión y comunicación en igualdad (Susinos y Calvo, 2010).

> En momentos muy concretos, cuando ha habido que evaluar algún aspecto, por ejemplo, este año se ha hecho una evaluación de la convivencia en el centro, cuando se hizo el primer borrador de plan de convivencia… Hay ciertos momentos que el profesor sí que ve que para redactar algo hace falta recabar información del alumnado. (orientador.secundaria:4)

Lo que se desprende es que queda aún un largo camino por recorrer en relación a la participación del alumno, lo que nos vemos interpelados a reflexionar sobre el alcance de los proyectos de modo que vayamos superando las iniciativas donde los alumnos son considerados como fuentes de información (Bragg y Fielding, 2003; Fielding, 2011) para alcanzar aquellas en las que la participación y voz de los alumnos esté presente en todos los aspectos de la vida escolar como un rasgo esencial de la escuela.

Un segundo eje de análisis, es el objeto que se elige para el debate y la decisión conjunta, esto es, qué pretendemos cambiar, mejorar o comprender desde la voz de los alumnos: la gestión y organización del centro o del aula, el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje, los espacios escolares o la mejora docente (Bragg y Fielding, 2003; Bragg, 2007; Rudduck & Flutter, 2007). En este caso, la mayoría de las experiencias que relatan nuestros informantes se vinculan a la gestión y organización del centro, más concretamente a la convivencia escolar a través de la puesta en marcha de experiencias de alumnos mediadores o la creación de estructuras como las asambleas de representantes.

> Consejos escolares, o a nivel de participación de currículum, de propuestas para desarrollar el currículum o de organización del centro, de actividades extraescolares, la verdad que eso el alumno, […] la verdad es que la participación por ese lado yo creo que es lo que menos, lo que menos integran. (asesor.CEP.2)

> En concreto en el tema de participación de alumnado, lo uno mucho con el tema de la convivencia de los centros. (asesor.CEP.3: 2)

El hecho de situar el foco de la participación en la convivencia puede responder a una preocupación y ocupación actual fruto de la imagen que se transmite de los centros educativos como lugares conflictivos. Pero también podemos entender que la vinculación de la participación de los alumnos a un único aspecto de la organización y gestión de la vida escolar: la convivencia nos aleja de otros aspectos nucleares como el currículum o la mejora docente. Además, el hecho de canalizar la participación través de representantes debe advertirnos del riesgo de que estos sean elegidos por adaptarse mejor a los discursos hegemónicos de la escuela, y por tanto, sean estructuras que silencian las voces discrepantes o que no se ajustan a los medios e intereses adultos. No podemos perder de vista, que las estructuras de representación por sí mismas no nos garantizan la plena participación (Santos Guerra, 1998) de los alumnos si no van acompañadas de una reflexión sobre su sentido y contenido:

> […] el para qué se juntan los delegados pues a mí, al final terminan siendo, no sé si decirlo así, una manipulación por parte del adulto que está dirigiendo esa reunión. No es una forma de auto gestionarse por parte de los alumnos, depende mucho más de, bueno, de jefatura o de quien este hay presente en esas reuniones. (Entextoripri:3)

No podemos dejar de destacar, por ser el objeto de este trabajo, que ninguna de las experiencias relatadas tiene como objeto la mejora docente, quizás fruto de la inseguridad que ofrece el poner a debate la práctica profesional docente o por considerar que los alumnos no tienen nada que aportar. Ambas ideas debemos de desterrarlas a través de la reflexión en los procesos de formación y mejora docente para lograr comprender que las ideas y

propuestas de los alumnos pueden invitar a los docentes a explorar y pensar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un tercer momento, nos preguntarnos por el territorio de la participación, es decir, si el proceso de participación y voz del alumnado es un proyecto de aula liderado por un docente, es de ciclo o, por el contrario, abarca a todo el centro. Lo que aquí encontramos es que la mayoría son experiencias de centro, ligadas, no a una cultura escolar basada en la participación, sino al objeto de participación que señalábamos anteriormente: la convivencia escolar. Por tanto, conviene señalar que el hecho de que sean acciones de centro no garantiza que la cultura escolar tenga como seña de identidad la participación del alumnado:

> P: ¿qué centros de los que como asesor conoce, se definen por ser centros cuya cultura escolar está ligada a la participación de los alumnos, es decir, que su seña de identidad es la participación de sus alumnos?
>
> R: Bueno, pues ninguno. A ver, con matices, con matices, es lo que hablábamos antes, o sea, el alumno participa en qué, y aquí hay una cosa que está clara, son los profesores los que hacen que el alumno participe, […] y el alumno participa en ese aspecto y no participa en otros, hay profesores que consiguen que sus alumnos participen en el aula pero en el resto del centro no hacen nada. Entonces que un centro en general con un tanto por ciento elevado de profesores que como digamos la cultura, la pregunta es que la cultura del centro sea la participación del alumno, yo no conozco ninguno. (asesorCEP2:5)

Debemos tener en cuenta en los procesos de formación docente la necesidad de ir construyendo una cultura de la participación, donde situemos el diálogo honesto y constructivo en el centro de los procesos de toma de decisiones de la escuela consolidándose así el diálogo entre docentes y alumnos como una característica esencial de la vida del aula y de la escuela.

El cuarto eje de análisis es el que hace referencia al nivel educativo de los niños y niñas cuyas voces son escuchadas, así las experiencias que relatan nuestros informantes se desarrollan en la educación secundaria y excepcionalmente en los cursos superiores de educación primaria tal coincidiendo con lo que ya expusimos en otro trabajo (Susinos y Ceballos, 2012). Además, cuando hacen referencia a la ausencia de experiencias que involucran a los alumnos de los niveles inferiores, exponen que una de las causas es la idea de algunos docentes de que estos alumnos no tienen la capacidad de participar de los procesos de debate o que no poseen ideas de interés que pueden aportar a los mismos:

> Pregunte que por qué había alumnos de primero de primaria y no había alumnos de 5 años de infantil [en las asambleas de delegados…] mi sorpresa fue cuando las propias profesores, las propias maestras de infantil me contestaron que es que no tenían nada que aportar, que iban a aportar muy poco a esas asambleas de delegados. La verdad es que eso yo no lo comparto. (Entextoripri:4)

Por tanto, en los procesos de reflexión que se lleven a cabo en la formación y mejora docente deberemos poner de relieve la riqueza de información, que pueden aportar para los procesos de mejora las reflexiones de los alumnos, independientemente de su edad, entendiendo que ésta no debe de ser un obstáculo para promover sistemas de participación (Susinos, 2009; Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). De este modo, se hace indispensable repensar nuestras ideas de infancia y adolescencia con el fin de comprender que todos los alumnos pueden expresar opiniones y llevar a cabo acciones valiosas.

Por último, podemos señalar que la participación de los alumnos puede adquirir diversos formatos, siendo la comunicación oral el medio preferido por las escuelas de las que nos han informado obviando que existen otros medios de comunicación donde algunos alumnos pueden sentirse más cómodos que en la oralidad. Debemos cuestionarnos acerca del tipo de formatos con los que recogemos la participación y voz del alumnado con el fin de dilucidar si suponen una ayuda o, por el contrario una barrera, para escuchar la voz de todos los alumnos. Así debemos de reflexionar qué voces son las más escuchadas con cada uno de los medios seleccionadas y cuáles silenciadas.

2. Necesitamos clarificar el concepto de participación y voz del alumnado

Si atendemos a las palabras de nuestros informantes nos damos cuenta de la necesidad de clarificar qué se entiende por participación y voz del alumnado:

> *A ver, cuando me has propuesto esto de participación del alumnado es… participación del alumnado es una cosa muy abstracta que luego hay que concretar (asesor.CEP1:3)*

Es desde esta complejidad donde surge la posibilidad de que bajo el mismo concepto, se den cobijo diferentes experiencias, algunas incluso que se alejan del concepto de voz del alumnado dejando paso a iniciativas donde los alumnos son utilizados para mostrar ideas adultas o cuando se produce lo que denominamos participación simbólica cuando parece que se les otorga voz a los alumnos, y sin embargo, no se les ofrecen espacios para elegir u opinar:

> Siempre hay casos en los que el objetivo es que el alumno participe porque sí, pero vamos, yo creo que la mayor parte vienen por una necesidad del profesorado, no… más que nada yo creo que incluso del control del aula. (asesor.CEP.2:3)

Por tanto, es importante un debate acerca de lo que entendemos por participación y voz del alumnado y sobre cómo la vivimos en las escuelas, sin olvidar que no recoge todas las prácticas donde estén presentes, aunque sea de modo simbólico, el alumno, son iniciativas de participación auténtica ya que participar es mucho más que votar, delegar y manifestarse (Martínez Rodríguez, 2005), son experiencias donde, aunque sea en su grado mínimo, los alumnos tengan poder y

> "se fomente la reflexión, discusión, diálogo y acción sobre asuntos que se refieren principalmente a los estudiantes, pero también, a los docentes, a la escuela y a la comunidad (Fielding Y McGregor, 2005: 2).

3. La participación y voz del alumnado en el cambio hacia una nueva cultura profesional docente

Tanto los asesores de los centros de formación como los orientadores señalan que si queremos poner en marcha procesos de mejora escolar encaminados al aumento de la participación del alumnado, debemos diseñar estrategias formativas que dibujen un nuevo modelo docente que se aleje de la actual cultura profesional caracterizada por un modelo transmisivo de la educación, en el que predomina el papel del docente como técnico que aplica lo que otros, normalmente las editoriales, diseñan:

> O sea, lo que se está buscando es sobre todo el desterrar la idea del profesor pizarra, yo hablo, el alumno escucha, un examen al final, contestas unas preguntas, te corrijo, te doy una nota y nos vamos cada uno a casa,(...) Un modelo docente de como desarrollador de lo que los demás diseñan. […] yo creo que entorpece bastante lo que estábamos diciendo, esas metodologías tradicionales, ese libro, utilizar el libro en vez del currículum, [...] El libro te marca, lección 1, lección 2, te marca todos los pasos, entonces yo veo que hay miedo incluso a decir: "bueno, yo paso de la lección 1 a la lección 10", porque en este momento el interés del alumno se centra en eso y puedo desarrollarlo y no tengo por qué esperar. (asesor.CEP.2:3)

Otra característica de este modelo docente, es la idea de alumno como objeto pasivo que no tiene la capacidad de tomar decisiones y y deja en las manos exclusivamente adultas las decisiones sobre la gestión y funcionamiento del aula y del centro:

> La profesora, el profesor se sienten todavía como los ejes del funcionamiento del aula cada día y cada hora y tal, y la participación es como un deseo, como algo que se ve bien cuando se enuncia, pero yo creo que a veces no se sabe se sabe salir del modelo predominante(asesor.CEP.13)

Como alternativa, nuestros informantes advierten de la necesidad de que la formación inicial y permanente camine hacia un modelo docente en el que se creen densas redes de colaboración entre el profesorado como espacios en los que crear y compartir conocimiento:

> Que los profesores no estén en unitarias reunidas, cada uno en su asignatura, en su departamento y dentro de su departamento sólo con su grupo de alumnos, sino que participen con otros profesores en un proyecto conjunto, (asesor.CEP.3:5)

No podemos olvidar el papel que los alumnos pueden, y deben, tener este cambio de modelo ya que al escucharles podemos conocer aspectos de las estructuras y prácticas que se suceden diariamente en los centros y en las aulas que necesitan ser cambiados, al tiempo, que nos dibujan un camino hacia la mejora por el que transitar, al ayudar a los adultos a ver las mismas cosas que estamos acostumbrados a ver, desde una óptica distinta a la que sólo podemos acceder desde su voz (Flutter, 2007).

4. Se hace necesario un cambio en la formación docente

Si como apuntamos en la anterior idea, necesitamos un cambio de modelo docente, esto significa que debemos poner en marcha un proceso de reflexión que permita cuestionar algunas ideas hegemónicas sobre el poder en las escuelas, con el fin de que se situé el diálogo en el centro de la vida del aula y del centro. Para ello, se hace necesario, como destacan nuestros informantes, un cambio en el modelo de formación docente, que se aleje de iniciativas formativas, que han demostrado que no generan en el centros, ni en los docentes procesos de mejora, basados en cursos de actualización docente donde los asesores eligen los temas, diseñan los cursos y lo desarrollan y los docentes asumen un papel pasivo de fuente de información.

> *De un primer momento en el que la formación se diseñaba desde los despachos y un poco en función de la idea que pudiéramos tener los asesores que estábamos, lo cual se traducía en cursos, cursos al uso […] desde luego ese tipo de formación estaba muy lejos de tener una implicación directa o una repercusión en el aula a medio plazo, ni siquiera a largo. Entonces, como digo, viramos un poco hacia que en vez de plantear la formación desde aquí, nos la*

plantearan desde los centros y también hacia que no fueran necesidades tanto individuales. (asesor.CEP.3:1-2)

En definitiva, el camino que nos señala este asesor al final del fragmento, es convertir a los centros en el eje de los procesos de mejora y cuyas demandas responderán en mayor grado a las necesidades que detectan en sus aulas y centros:

> [...] intentaba llevar el modelo de formación más hacia los centros, que los centros fueran el eje formativo, que se plantearan un poco qué necesidades tenían y en qué, que se hablaba un poco de proyectos, creo que en los referidos a cambio metodológico y participación del alumnado. (asesor.CEP.1:4)

De este modo, la formación docente se convertirá en un apoyo real y efectivo a las centros que da respuestas locales e idiosincráticas a cada escuela, para que puedan comenzar un camino propio de redefinición de las relaciones y los modos de organizar la cultura de su centro, ayudando a que se conviertan en espacios mejores de aprendizaje donde los alumnos se sitúan como agentes, con capacidad de acción, y que aportan su bagaje de conocimientos y vivencias para iniciar y participar activamente de los procesos de mejora (Crane, 2001).

5. Un nuevo modelo de asesor y de orientador

La necesidad de un nuevo modelo de formación docente que tenga al centro como el eje de dicha formación supone también un cambio en el papel de los asesores y orientadores. Así, los orientadores nos informan de sus esfuerzos por intentar conseguir que los docentes los perciban no unicamente como agentes a intervenir en casos de alumnos con dificultades de aprendizaje, sino como apoyos de los demás procesos educativos:

Yo estoy intentando que el modelo de orientación, y de orientadora, que tengan, hablo en femenino porque la mayoría son tutoras, tengan las tutoras en la cabeza que sea una visión de la orientación y de la orientación no solo para atender los casos llamados de necesidades educativas especiales sino de otro tipo de situaciones que tengan que ver más con el funcionamiento del grupo, con la organización del aula, con estrategias docentes o estrategias metodológicas, etc. (orientador.primaria:1)

Por su parte los asesores, exponen este cambio de rol de manera indirecta en sus discursos cuando señalan cómo los cursos y sus contenidos han pasado de ser diseñados por ellos para ser propuestas que surgen de las demandas de los centros:

> Hemos experimentado un cambio en todo lo que son los planteamientos de formación (...) de un primer momento en el que la formación se diseñaba desde los despachos y un poco en función de la idea que pudiéramos tener los asesores que estábamos, lo cual se traducía en cursos, cursos al uso. [… hacia]una actividad de formación que viene demandada por un grupo de profesores que está en un contexto concreto, que tiene una actividad concreta, es mucho más cercana a lo que les está pasando en sus aulas y en sus centros. (asesor.CEP.1:2)

6. Algunas barreras que debemos superar

En este punto, recogemos las palabras de nuestros informantes en relación a las barreras y obstáculos que perciben en los centros educativos y que de alguna manera dificultan la puesta en marcha de acciones e iniciativas de cambio que tengan como objeto el aumento de la participación de los alumnos. La primera de esas barreras que señalan, y en la

que coinciden todos, es la falta de una cultura de participación en los centros entre los docentes y, por extensión, con los alumnos:

> Tiene que ver con la cultura escolar, si en un colegio el propio profesorado no está acostumbrado a participar de una forma activa tanto en su, en los propios órganos de coordinación docente pues de alguna manera eso se ve impregnado en cómo es la participación del alumnado en el centro. (orientador.primaria:3)

Una segunda barrera que señalan es la falta de formación docente en relación a cómo poner en marcha y sostener procesos de participación del alumnado:

> Puede ser la escasa formación en ello. El también saber cómo ponerlo en marcha y cómo manejarlo, [...] cómo iniciar un proceso de participación en un centro y cómo mantenerle vivo.(orientador.secundaria:5)

Una falta de formación que está en la base de otro obstáculo que han señalado, el miedo a que los alumnos tomen la palabra y formen parte de los procesos de decisión:

> Además hay también un poco de miedo a lo que pueda generar esa participación: cierta desconfianza, a que pueda crear malestares, denuncias, exigencias de los alumnos, exigencias de las familias… Globalmente creo que no, y sobre todo por esa falta de tradición y por un cierto miedo a lo que destapamos al abrir la participación. Luego cuando van entrando en ello a mi me parece que la mayoría no tiene tampoco rechazo, van entrando en ello, ven que no pasa nada, que es razonable. (orientador.secundaria:5)

Por tanto, los procesos de formación basados en los procesos de cambio que buscan ampliar el protagonismo, participación y voz del alumnado requiere asumir incertidumbres y de un espíritu de búsqueda constante que nos permita dejar atrás formas de hacer muy interiorizadas así como vencer el miedo a convertirse en el centro de las opiniones, porque una vez iniciados se perciben las enormes posibilidades que el diálogo con los alumnos ofrece.

6. Discusión de las conclusiones

Al igual que San Fabián (2009), nuestros informantes señalan que la participación no parece estar entre las actuales preocupaciones educativas aunque sea algo recurrente en la normativa vigente. Un hecho que en sus discursos se constata cuando señalan que la formación sobre la participación y voz de los alumnos no es una demanda y también cuando, al ser preguntados por experiencias relevantes de participación, señalan un reducido número. Comprender el por qué de esta realidad es complejo y posiblemente responda a múltiples explicaciones: quizás nuestros informantes no señalan más experiencias porque su conocimiento sobre qué sucede en la vida de los centros educativos es limitada; quizás puede explicarse desde la idea de que los procesos para aumentar la participación y voz del alumnado no son una preocupación central en los procesos de mejora escolar (San Fabián, 2009) o porque hay un escaso protagonismo de los alumnos en la vida de la escuela y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. También puede ser, tal y como señalamos en el apartado de los resultados, que nuestros informantes poseen un concepto de participación y voz del alumnado restringido ligado a la representación y al "voto", y que impide ver otras experiencias educativas de participación del alumnado. Deteniéndolos en esta idea nos damos cuenta de la necesidad de emprender procesos de formación docente en torno al concepto y sentido de la participación y voz del alumnado que poseemos así como el concepto de participación de las experiencias que se desarrollan en las escuelas (Susinos y Ceballos, 2012).

Algunas de estas experiencias nos las han relatado nuestros informantes en sus entrevistas y, como hemos visto en el apartado de los resultados, se caracterizan por ser experiencias donde se confunde participación con presencia, votar con formar parte de los procesos de toma de decisiones, ser preguntado sobre algunos aspectos de la vida escolar con tener el poder de influir en los aspectos nucleares de la escuela. En definitiva, experiencias que, como en el ejemplo de la asamblea de delegados que nos han relatado, se acercan más a lo que se ha venido denominando *tokenism* (Hart, 1992), es decir, espacios donde la participación es manipulada para servir a los intereses e ideas adultas. Por tanto, se alejan de ser espacios que se caracterizan por desarrollar relaciones democráticas (San Fábian, 2009; Fielding y Moss, 2012) y por entender a todas las personas como sujetos con el derecho, y el deber, de formar parte de los procesos de deliberación y toma de decisiones de los aspectos nucleares de la vida escolar.

Por tanto, es necesario que los procesos de formación y mejora docente busquen que las escuelas se construyan como lugares de aprendizaje intergeneracional (Fielding, 2011) donde hay un esfuerzo conjunto por redistribuir el poder en favor de la negociación, el diálogo y la acción compartida, en definitiva, un intento por convertir las escuelas en un proyecto común, inclusivo y democrático. Un proyecto que deberá preguntarse, tal y como señalan Susinos y Ceballos(2012), por el espacio de decisión que tienen los alumnos (alcance de la mejora), por que dicha participación llegue a todos los ámbitos de la vida escolar y no sólo los de escasa relevancia, como por ejemplo, los espacios de recreo o talleres puntuales (objeto de mejora). También debe pensarse desde la idea de ir rompiendo los muros de las aulas con el fin de crear espacios de encuentro de toda la escuela (territorio de participación) y donde la edad de los alumnos no sea un obstáculo para la participación y tomar decisiones (nivel educativo). Al mismo tiempo, si queremos escuchar a todos los alumnos, deberemos poder imaginar medios que posibiliten oír las voces de las personas que tradicionalmente están silenciadas y utilizar para ello distintos formatos de expresión.

En definitiva, lo que señalamos es la necesidad de que las escuelas pongan en marcha procesos de mejora que busquen situar el diálogo y la negociación como ejes básicos de la vida escolar para lo que hace necesario redefinir las relaciones y los modos de organizar la cultura de su centro (Fielding, 2011; Bolívar, 2005). Por tanto, tal y como señala Imbernón (2012), la formación y mejora docente debe desterrar la idea de políticas formativas donde predomina la descontextualización de la enseñanza y las mismas soluciones independientemente del contexto y poner de relieve las potencialidades de la "formación desde dentro" (Bolívar, 2007; Imbernon, 2007). Procesos de formación docente y cambio educativo que, tal y como señalan nuestros informantes, deben partir de las necesidades y características de las escuelas convirtiéndose así en respuestas locales e idiosincráticas que conciben las escuelas como instituciones con el conocimiento y la capacidad de cambiar (Santos Guerra, 2007). Pero estos procesos estarán incompletos si no escuchamos las voces de los alumnos (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Flutter, 2007; Department of education, 2007) ya que, desde la diversidad de sus voces podemos comprender con mayor profundidad la vida de los centros educativos y de los procesos de aprendizaje debido a su particular mirada y experiencia escolar.

De este modo, debemos imaginar nuevos procesos de formación y mejora en el que se creen espacios de diálogo entre docentes y alumnos, que pueden convierten en el motor de los procesos de formación y mejora que permita a los docentes interrogarse, comprender y construir conocimiento educativo sobre su propia práctica (Santos Guerra, 2010) y a los alumnos, convertirse en compañeros críticos que ayudan a los maestros a investigar y mejorar su propia práctica.

Inevitablemente, al pensar en nuevas formas de formación docente necesitamos, como ya señalaron algunos autores previamente (Calvo, Haya y Susinos, 2012), un nuevo modelo de asesor y de orientador educativo que supere los tradicionales roles que los sitúan como conocedores únicos de teoría pedagógica. En los resultados pudimos ver como nuestros informantes señalan que sus funciones han ido cambiando desde posicionamientos iniciales como técnicos que decidían sobre los cursos de formación que se ofertaban o daban soluciones y medidas a problemas de aprendizaje de los alumnos, hacia funciones más cercanas a la de sujetos que apoyan y acompañan en los procesos de mejora que los docentes y centros deciden emprender. Pero creemos en la necesidad de continuar en este procesos de cambio de roles de modo que cada vez, los orientadores educativos y los asesores de los centros de formación, se conviertan más en compañeros críticos de los maestros, en sus procesos de reflexión sobre la práctica de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa y la diversidad de voces.

En definitiva, creemos que la voz de los alumnos en los procesos de mejora escolar, y por tanto, en el desarrollo docente, es una vía excepcional para obtener una comprensión más profunda de la procesos de enseñanza-aprendizaje (Flutter, 2007) dado que los alumnos disponen de conocimientos y perspectivas únicas acerca de sus escuelas y su aprendizaje a las que desde la visión adulta no podemos acceder (Rudduck y Fluutter, 2007). De este modo, creemos necesario diseñar procesos de formación que ayuden a los centros a preguntarse qué tipo de cultura se necesita en la organización de la escuela para potenciar la voz de los alumnos de modo que se comience a asentar una idea de responsabilidad compartida y de aprendizaje mutuo que ponga en marcha cambios ligados a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, de la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad,* 7 (2), 25-40.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers.

Bragg, S (2007). "It's not about systems, it´s about relationships": Building a listening culture in a primary school. En Thiessen, D. & Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp. 659-680). Netherlands: Springer

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación y sociedad*. 26 (92), 859-888.

Calvo, A., Haya, I., Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 20.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Revista Curriculum Inquiry* 36 (4), 359-390.

Crane, B. (2001). Revolutionising School-based Research. *Revista Forum, 43 (2), 54-55.*

Department for children, schools and families (2008). Working Together: Listening to the voices of children and young. Recuperado de https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf

Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.

Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

Fielding, M Y McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance? Comunicación presentada al Symposium Speaking up and speaking out: International perspectives on the democratic possibilities of student voice. Montreal, Abril. Recuperado de http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/conference-papers/aera-05-paper-deconstructing-student-voice-mf-jm.pdf

Fielding, M. (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), 31-61.

Fielding, M. y Moss, P. (2012). Radical democratic education. Congreso American Sociaological Association. Emancipatory projects, institucional designs, posible futures. Colorado, 4 abril. Recuperado de http://www.ssc.wisc.edu/~wright/ASA/Fielding%20and%20Moss%20Real%20Utopia%20Proposal%20--%20democratic%20education%20--%20executive%20summary%20.pdf

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343–354.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de inv*estigación. Barcelona: Paidos.

Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Italia: UNICEF

Imbernon, F. (Coord) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Grao.

Imbernon, F. (2012). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.

Rudduck, J. Y Flutter, J (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado.* Madrid: Morata.

San Fabián, J. L. (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En M.A. Santos Guerra, (coord.). *Escuelas para la d*emocracia. Cultura organización y dirección de instituciones educativas. (pp. 185-208)Madrid: Wolters Kluwer.

Santos Guerra, M. A. (1998). Las falacias de la participación. *Revista Conceptos* 4.

Santos Guerra, M.A. (2007). *La escuela que aprende* (3 ª Ed). Madrid: Morata

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279267806.pdf

Susinos, T (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva**.** *Revista de Educación*, 349, 119-136

Susinos, T y Calvo, A. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 14, (3), 75-88.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 70 (25,1), 15-30.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35902.pdf?documentId=0901e72b813d7295

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y* actuar. Madrid: La Muralla.