



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MASTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y
EMPRESA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:
LA «VOZ DEL ALUMNADO» EN EDUCACIÓN
INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO EN LA
PROVINCIA DE SEGOVIA**

Autora: Cristina Pascual Arias

Tutor: José Luis Parejo

Julio, 2017

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Todas las referencias realizadas en este trabajo están citadas bajo las normas que propone el Manual de citación APA (American Psychological Association). Las tablas e ilustraciones que no sigan el formato de diseño marcado por esta normativa estará justificado por la información que contengan y las correlaciones entre la misma.

*A mis abuelos, por darme la infancia más bonita del mundo
y por seguir mirándome como si fuese una niña.*

A mis futuros alumnos, ojalá algún día pueda ser parte de vuestras sonrisas.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación podría considerarse el culmen de un año de descubrimientos. Un año en el que he aprendido y emprendido un nuevo camino: el de la investigación educativa. Por eso no puedo ni quiero empezar este trabajo sin agradecer a todos aquellos que han formado parte de él. Quiero agradecer a todos los profesores del máster que con su ayuda y su docencia me han enseñado a superar obstáculos aprendiendo. Especialmente al tutor de este trabajo, el profesor Parejo, por un año lleno de retos, tutorías, revisiones y consejos. Gracias José Luis por la confianza, por tu ayuda y por descubrirme lo que esconde la «voz del alumnado».

El proceso de realización de esta investigación no ha sido un camino de rosas. Por eso, quiero expresar mi gratitud a las vías de escape que he tenido, al bastón en el que me he apoyado cada día. Quiero empezar por mis amigas, las que siempre han estado y las que siempre van a estar. No imagino mi vida sin ellas, y más que agradecerles su apoyo debería pedirles perdón por mis ausencias durante este año. Gracias por estar siempre al otro lado de la mesa, al otro lado del teléfono y sobre todo por el tiempo que estoy segura que vamos a recuperar. Si me ha tocado algo de suerte en la vida sin duda son ellas.

Gracias a Carlos, por los buenos días con una sonrisa, por aguantarnos, por hacer de tu oficina la nuestra y por estar siempre disponible para nuestras aventuras. Gracias a David por estar en la distancia, por los mensajes de ánimo, por llegar y revolucionar todo. Pero sobre todo debo dar las gracias infinitas a Chantal, porque tengo tanto que agradecerle que no me cabrían páginas en este TFM. Ha pasado de ser mi amiga a ser mi socia, mi hermana y mi familia. Sobran palabras para expresar cuánto le debo. Ellos tres son la familia que se elige.

Y hablando de familia, estos agradecimientos van para todos aquellos que forman la mía. Siempre les he agradecido darme el mejor regalo del mundo: la educación. Pero ahora tengo que seguir agradeciéndoles que sigan educándome, ayudándome y dándome ese apoyo que necesito cada día. Especialmente, gracias papá, mamá y Guille por no dejar de ser vosotros nunca, por sonreír siempre y por hacer de mis retos los vuestros también.

Quiero agradecer a Fran su apoyo incondicional, su paciencia, su confianza y su ayuda. Gracias por tanto cariño, por tanto esfuerzo pensando en los dos. Gracias por ser la familia que se construye. Mi hogar va a estar siempre donde tú estés.

Por último, gracias a Silvio, por ser la «voz de niño» más bonita del mundo. Este trabajo tiene sentido pensando en una educación comprometida que se fundamente en sonrisas y miradas como la tuya.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster presenta una investigación basada en el movimiento «voz del alumnado». Tiene como objetivo dar «voz al alumnado» sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia formación. El alumnado escolarizado en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil en un colegio de la provincia de Segovia será el destinatario de este estudio. La revisión de la literatura científica sobre la temática nos ha permitido analizar los derechos de la infancia, poner en valor la participación del alumnado así como los diferentes modelos y ámbitos de participación. También, hemos discutido acerca del significado de la «voz del alumnado», los principios y fases para hacerla efectiva.

Hemos optado en esta investigación por emplear la metodología de corte cualitativo, dentro de un enfoque naturalista e interpretativo y, particularmente, por el estudio de caso para conocer y comprender mejor el proceso de dar «voz al alumnado» de Infantil seleccionado. Las técnicas de recogida de información han sido las entrevistas, las grabaciones en audio, la implementación de un proyecto de trabajo – como medio para dar «voz al alumnado»-, el diario de clase y el diario de la investigadora. Los derechos y deberes del alumnado, la participación y la educación democrática han sido pilares o categorías principales de análisis sobre las que ha pivotado este trabajo. Los resultados obtenidos revelan que los niños han comprendido la relación y diferencia entre derechos y deberes; su significado, los límites y las implicaciones reales. Se han mostrado capaces de generar cambios en su aula porque han sido capaces de decir y decidir qué aspectos les gusta de ella y cuáles mejorarían. A su vez, los niños han demostrado cuáles son las normas de escucha y el respeto ante las opiniones contrarias. En definitiva, el alumnado de Infantil, sujeto de estudio, ha aprendido «en la práctica» el ejercicio de la participación como derecho cívico en la «democracia a pequeña escala» que es la escuela.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, «Voz del alumnado», Derechos de la infancia, Educación democrática, Participación del alumnado, Investigación cualitativa, Proyecto de aprendizaje, Estudio de Caso.

ABSTRACT

This Master's Project presents an investigation based on the «student voice» movement. It aims to grant «voice to the student body» about their right to be heard and participate in their own education. The students enrolled in the first year of the second cycle of Early Childhood Education in a school in the province of Segovia will be the target of this study. The review of the scientific literature on the subject has allowed us to analyze Children's rights and to value student participation as well as the different models and areas of such participation. Also, we have discussed the meaning of «student voice», and the principles and phases to make it effective.

In this research, we have used the qualitative methodology, within a naturalistic and interpretative approach and, particularly, the case study, to know and gain better understanding of the process of giving «student voice» to our target children. The data collection techniques used include interviews, audio recordings, the implementation of a work project – as a means to entrust «student voice»- the class journal and the researcher journal. Student rights and duties, participation and democracy have been pillars or main categories of analysis on which this work has pivoted. The results obtained reveal that children understood the relationship and difference between rights and duties: their meaning, limits and real implications. They were able to generate changes in their classroom because they were able to say and decide what aspects they liked about it and which ones they would improve. In turn, children demonstrated the standards of listening and respect for contrary opinions. In short, the students subjected to this project, have learned «in practice» to exercise participation as a civic right in the «small-scale democracy» that the school represents.

KEY WORDS

Preschool Education, «Student voice», Children's rights, Democratic education, Student's participation, Qualitative research, Projects Methods, Case study.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. INTRODUCCIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	3
1.2.1. OBJETO DE ESTUDIO.....	3
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	5
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. DERECHOS DE LA INFANCIA	8
2.1.1. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EN ESPAÑA	11
2.1.2. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EN CASTILLA Y LEÓN	12
2.2. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA.....	14
2.2.1. DEFINICIÓN DE PARTICIPACIÓN	14
2.2.2. DERECHO A LA PARTICIPACIÓN	15
2.2.3. MODELOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	16
2.2.4. LA PARTICIPACIÓN EN LA REALIDAD ESCOLAR	22
2.3. LA VOZ DEL ALUMNADO	23
2.3.1. LA EXPRESIÓN DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	23
2.3.2. LA «VOZ DEL ALUMNADO»	25
2.3.3. LA «VOZ DEL ALUMNADO» DE EDUCACIÓN INFANTIL: LA CLAVE DEL CAMBIO.....	27
2.3.4. PRINCIPIOS PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO»	30
2.3.5. FASES DEL PROCESO DE DAR «VOZ AL ALUMNADO».....	32
2.3.5.1. FASES DEL PROCESO PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO» DE FIELDING (2011).....	32
2.3.5.2. FASES DEL PROCESO PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO» DE CALVO, RODRÍGUEZ Y SUSINOS (2011).....	33

2.3.5.3. FASES DEL PROCESO PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO» DE CEBALLOS (2015).....	34
2.3.5.4 FASES DEL PROCESO PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO» DE CASTRO ZUBIZARRETA Y MANZANARES CEBALLOS (2016)	34
2.3.5.5. PROCEDIMIENTO PROPIO PARA DAR «VOZ AL ALUMNADO»	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	40
3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	42
3.2. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS	45
3.2.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA-GRUPAL.....	45
3.2.2. MEDIOS AUDIOVISUALES	45
3.2.2.1. FOTOGRAFÍAS	46
3.2.2.2. GRABACIÓN DE AUDIO	46
3.2.3. PROYECTO DE TRABAJO «LOS NIÑOS TOMAN LA PALABRA Y PARTICIPAN»	47
3.2.5. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	48
3.2.5. DIARIO DEL INVESTIGADOR Y DIARIO DE CAMPO	49
3.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	50
3.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	51
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO	56
4.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO	56
4.1.1. ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	56
4.1.2. HISTORIA DEL CONTEXTO	58
4.1.3. INVESTIGACIONES PREVIAS.....	61
4.2. TEMAS PRINCIPALES DEL PROYECTO	65
4.2.2 FASES DEL PROYECTO	66
4.2.3 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	68
4.2.3. ACTIVIDADES DEL PROYECTO	69
FASE 1. ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO / IMPLICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	69

FASE 2. ¿QUÉ SABEMOS Y QUÉ QUEREMOS SABER? / APRENDEMOS A ESCUCHAR	70
FASE 3. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL TEMA / ORGANIZACIÓN DE RECURSOS	71
FASE 4. ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO / ORGANIZACIÓN DE RECURSOS ...	71
FASE 5. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES / CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO COMPARTIDO	72
FASE 6. EVALUACIÓN REFLEXIÓN Y MEJORA / ANÁLISIS DE DATOS; EVALUACIÓN Y DISEÑO DE MEJORA.....	73
4.2.4. TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO	75
4.3. ISSUES, TÓPICOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	76
4.4. RESULTADOS.....	78
4.4.1. DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS	81
4.4.1.1. ¿EN LA RUTINA DIARIA DEL AULA SE RESPETA EL DERECHO A SER ESCUCHADO Y PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?	81
4.4.1.2. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE DERECHOS Y DEBERES?	84
4.4.2. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	86
4.4.2.1. ¿QUÉ RUTINAS SE FAVORECEN EN EL AULA PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS?.....	86
4.4.2.2. ¿CÓMO PARTICIPAN LOS NIÑOS EN SU PROPIO APRENDIZAJE?	88
4.4.2.3. ¿LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO PUEDE MEJORAR LA CALIDAD DE SU APRENDIZAJE?	90
4.4.2.4. ¿CUÁLES SON LOS CAMBIOS Y MEJORAS QUE PROPONE EL ALUMNADO SOBRE SU PROCESO DE APRENDIZAJE?	91
4.4.3. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	98
4.4.3.1. ¿QUÉ NORMAS DE ESCUCHA Y RESPETO REALIZAN LOS ALUMNOS DÁNDOLES «VOZ»?	98
4.4.3.2. ¿CÓMO REACCIONAN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE UN DILEMA MORAL ADAPTADO A SU EDAD Y RITMO MADURATIVO O DE DESARROLLO?.....	99

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	104
5.1. CONCLUSIONES	104
5.2. CONSIDERACIONES FINALES	109
5.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	111
5.4. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	121
ANEXO I: DIARIO DEL INVESTIGADOR	123
ANEXO II: DIARIO DE CAMPO.....	123
ANEXO III: ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO (UNIDAD HERMENÉUTICA ATLAS.TI)	123
ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES.....	123
ANEXO V: ANÁLISIS DE LA TRANSCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES (UNIDAD HERMENÉUTICA ATLAS.TI)	123
ANEXO VI: PERMISOS ADMINISTRATIVOS PARA LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN Y CONTRATO DE INVESTIGACIÓN CON LAS FAMILIAS	123
ANEXO VII: DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROYECTO DE TRABAJO «LOS NIÑOS TOMAN LA PALABRA Y PARTICIPAN».....	123

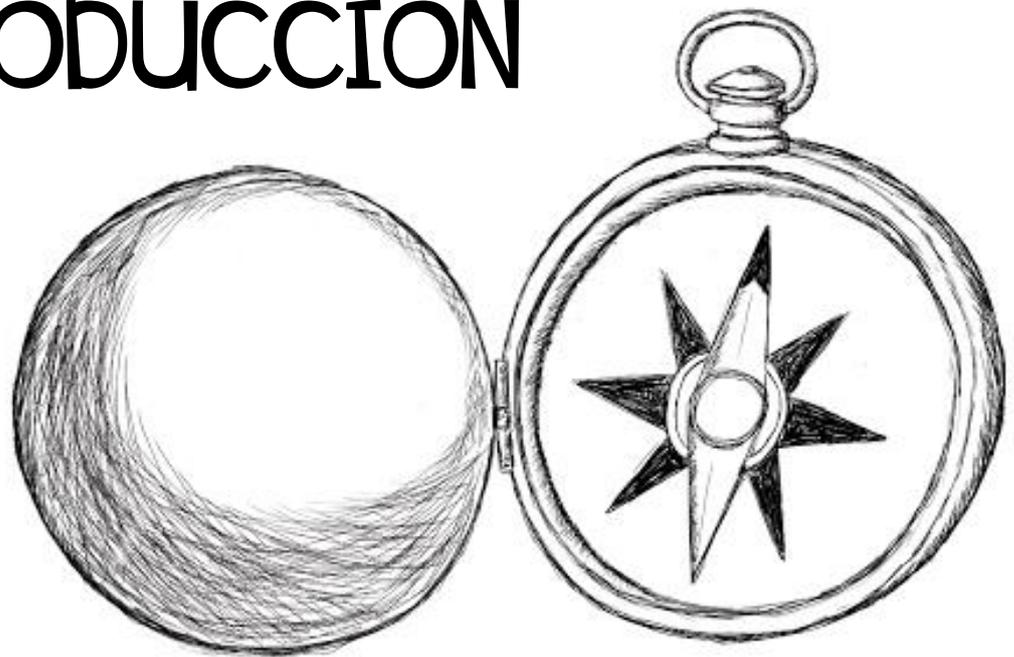
INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Selección de artículos de la Declaración de los Derechos de la Infancia</i>	9
Tabla 2. <i>Índice General de Bienestar Subjetivo Infantil, puntuaciones seleccionadas</i>	12
Tabla 3. <i>Modelos de participación según diferentes autores</i>	21
Tabla 4. <i>Procedimientos para dar «voz del alumnado» de diferentes autores</i>	37
Tabla 5. <i>Diferencias Paradigma Técnico o Positivista y Paradigma Interpretativo</i>	41
Tabla 6. <i>Técnicas de obtención de datos</i>	49
Tabla 7. <i>Criterios ético metodológicos a partir de Guba (1989) y Flick (2014; 2015)</i>	53
Tabla 8. <i>Derechos y deberes del alumnado. Decreto 51/2007 de Castilla y León</i>	60
Tabla 9. <i>Proceso de búsqueda y elaboración del Estado de la Cuestión</i>	62
Tabla 10. <i>Comparativa de las fases del proyecto de aprendizaje (Pascual, 2014; Parejo y Pascual, 2015) y las fases para dar voz al alumnado</i>	67
Tabla 11. <i>Matriz de objetivos, contenidos y criterios de evaluación generales</i>	68
Tabla 12. <i>Fases y actividades del proyecto para dar «voz al alumnado»</i>	74
Tabla 13. <i>Temporalización del proyecto</i>	75
Tabla 14. <i>Evolución de ISSUES durante la investigación</i>	77
Tabla 15. <i>Establecimiento de códigos a partir de las ISSUES</i>	78
Tabla 16. <i>Documentos codificados y analizados</i>	80

INDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1.</i> Resumen del TFM. Elaboración propia.....	2
<i>Ilustración 2.</i> Escalera de participación de Hart (1993).....	17
<i>Ilustración 3.</i> Modelo de participación propio.....	21
<i>Ilustración 4.</i> Principios de experiencias para dar voz al alumnado	31
<i>Ilustración 5.</i> Fases para dar voz al alumnado (Elaboración propia).....	36
<i>Ilustración 6.</i> Características del estudio de caso según Stake (1998), Simons (2011) y Álvarez y San Fabián (2012). Elaboración propia.....	43
<i>Ilustración 7.</i> Adaptación del Diagrama de Stake (1998). Elaboración propia.....	44
<i>Ilustración 8.</i> Proceso de análisis de datos. Elaboración propia a partir de Woods (1998)	51
<i>Ilustración 9.</i> Criterios de elaboración de actividades (Pascual, 2014).	69
<i>Ilustración 10.</i> Red de códigos y relación entre ellos en el programa atlas.ti.....	79
<i>Ilustración 11.</i> Redes de códigos y citas de la investigación, atlas.ti.....	81
<i>Ilustración 12.</i> Elaboración de ficha de los alumnos y desarrollo del reto diario	82
<i>Ilustración 13.</i> Asamblea reflexionando sobre el cuento ilustrado	83
<i>Ilustración 14.</i> Alumnos durante la actividad «las dos manos de los niños».....	84
<i>Ilustración 15.</i> Juego con aros durante la actividad «las dos manos de los niños».....	86
<i>Ilustración 16.</i> Trabajo del alumnado en el aula	87
<i>Ilustración 17.</i> Alumno señalando los cambios que quiere en su clase	91
<i>Ilustración 18.</i> Trabajo con pelotas de Pilates. Elaboración propia.....	96
<i>Ilustración 19.</i> Tarjetas con los aspectos positivos que los niños quieren mantener	97
<i>Ilustración 20.</i> Tarjetas con los aspectos negativos que los niños quieren cambiar	97
<i>Ilustración 21.</i> Ilustración del aspecto positivo. Elaboración propia	97
<i>Ilustración 22.</i> Colocación de pinzas en la actividad «el tendero de los deseos»	98
<i>Ilustración 23.</i> Viñeta de Tonucci (2002, p.231)	109

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

*«Encontraremos piedras en el camino,
pero compartir el mundo de los niños nos ayuda a entender que nada es imposible»*

César Bona (2016, p.64)

1.1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) parte de la necesidad de investigar acerca del movimiento «voz del alumnado» (Fielding, 2001). Después de revisar diversos estudios nacionales e internacionales en torno a dicho movimiento, consideramos necesario y de interés científico y educativo realizar una investigación en la que se conozca y reconozca en la práctica su derecho a ser escuchado y a participar en la toma de decisiones como instrumento de formación cívica. El movimiento de la «voz del alumnado» se basa en la educación constructiva donde las decisiones son compartidas y los aprendizajes se generan a partir de sus intereses y propuestas. Este movimiento no podría existir sin la consideración de los niños como ciudadanos de pleno derecho en lugar de como «ciudadanos en potencia o en construcción».

El TFM está dividido en cuatro partes. La primera concreta el marco teórico. Se muestran el origen y características del movimiento de la «voz del alumnado». Hemos desarrollado una investigación documental mediante una revisión bibliográfica nacional e internacional. Pretendíamos sintetizar los aspectos teóricos de la temática: los derechos de la infancia a nivel mundial, nacional y regional; la participación del alumnado y modelos de participación; y la génesis de la «voz del alumnado» y los principios y fases para hacerla efectiva.

En la segunda parte exponemos la metodología de investigación seguida en este trabajo. La enmarcamos dentro del paradigma interpretativo. Mientras que el diseño empírico se basa en un Estudio de Caso llevado a cabo a través de un proyecto de trabajo con el alumnado del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de la localidad de Torrecaballeros (Segovia). Exponemos, también, las técnicas para el análisis y obtención de datos, así como los criterios de rigor científicos y éticos.

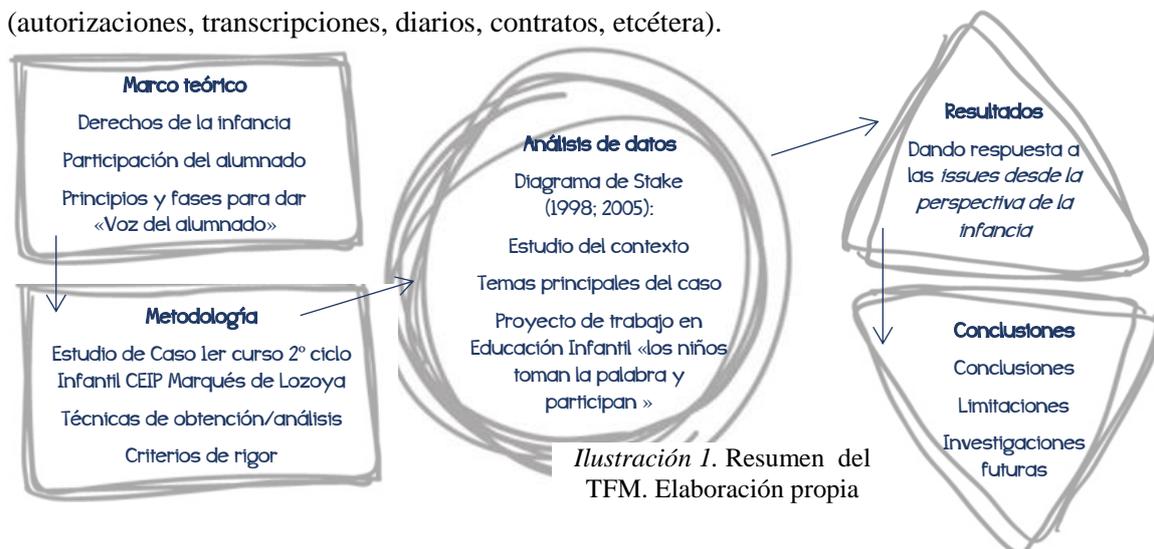
En tercera parte de nuestro estudio se presenta el análisis de los datos obtenidos. Al tratarse de un Estudio de Caso hemos realizado este análisis siguiendo de modo adaptado el modelo de diagrama de Stake (1998; 2005): en primer lugar, se muestra el estudio del contexto, dando relevancia a los documentos del centro, la normativa escolar y las investigaciones previas sobre el estado de la cuestión. Una vez hemos analizado el contexto pasamos a analizar los temas principales del caso. Mostramos el diseño original de un proyecto de trabajo que versa sobre la educación cívica en Educación Infantil. Hemos incorporado esta propuesta didáctica a nuestra investigación por dos motivos: el primero, por el valor pedagógico y por otorgar un papel activo

y protagonista al alumnado; el segundo, por ser un buen medio para dar «voz al alumnado» y así, durante su desarrollo y evaluación, recopilar la información necesaria para comprender el proceso de formación cívica y democrática del alumnado. En este sentido, hemos vinculado las fases del proyecto de trabajo (Pascual Arias, 2014) a las fases para dar «voz al alumnado» (Fielding, 2001; Hart, 1933; Includ-ed 2006-2011; Trilla y Novella, 2011; Susinos y Ceballos, 2012) para secuenciar las estrategias didácticas y de investigación.

Para diseñar, organizar y analizar la estructura del caso y, por tanto, las *issues*, preguntas principales y temáticas de investigación, hemos seguido el criterio de globalidad. En un principio consideramos que el alumnado participante fuera el encargado de formular las *issues*, sin embargo, en el devenir de la investigación y el trabajo de campo pensamos que era más adecuado y enriquecedor definir las desde una doble perspectiva: teniendo en cuenta nuestra visión como investigadores y la del alumnado como sujetos activos y participativos de esta investigación. Así, se elaboraron las *issues*, dando sentido y significado a nuestro estudio por medio de tres categorías de educación para la ciudadanía –los derechos de la infancia, la participación y la educación democrática– y su vinculación con la normativa curricular de Castilla y León –objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Decreto 122/2007–.

En la cuarta parte de nuestro trabajo exponemos los resultados obtenidos de esta investigación como resultado del proceso del desarrollo y evaluación del proyecto. Para organizar dichos resultados, hemos dado respuesta a las preguntas de investigación o *issues*. En este sentido, hemos triangulado los datos derivados del diario de campo así como de las transcripciones de las grabaciones con las conversaciones mantenidas con el alumnado.

000La quinta parte de este trabajo la componen las conclusiones, las limitaciones y las líneas de investigación futuras. Las conclusiones responden a los objetivos de investigación planteados al comienzo de este TFM. Las limitaciones y la contribución científica de este estudio a la Pedagogía y a la práctica educativa. Las líneas de investigación derivadas de este estudio prometen una continuidad de este trabajo. Por último, se muestran las referencias bibliográficas y se hace acopio en los anexos de la documentación complementaria de esta investigación (autorizaciones, transcripciones, diarios, contratos, etcétera).



1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de nuestro Trabajo Fin de Máster (TFM) es recuperar y dar «voz al alumnado» del primer curso del 2º ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia), sobre su derecho a ser escuchado y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2.2. Objetivos específicos de la investigación

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos de carácter específico:

1. Delimitar el significado de dar «voz al alumnado» a partir de un análisis de la literatura científica nacional e internacional.

Uno de los objetivos primarios de esta investigación ha sido buscar el significado y las implicaciones prácticas en torno a la «voz del alumnado». Dicho concepto pedagógico persigue concienciar sobre el ejercicio de los derechos y deberes cívicos del alumnado, otorgándole un papel activo y protagonista en su proceso formativo como ciudadano.

1.1. Sintetizar los antecedentes de la «voz del alumnado» y articular y definir un concepto propio.

Con este objetivo pretendemos hallar en las bases epistemológicas del movimiento «voz al alumnado» su evolución y significación a la luz de la discusión presente en la comunidad científica. Así podremos establecer una conceptualización propia que acerque más al lector sus implicaciones morales y cívicas en la práctica educativa de la etapa de Infantil.

1.2. Definir un protocolo para dar «voz al alumnado».

La realización de esta investigación requiere una revisión y análisis de diferentes procedimientos para dar «voz al alumnado» existentes en la literatura científica nacional e internacional. Una de nuestras metas será la definición de un protocolo propio para poder oír y dar cauce a las demandas e intereses del alumnado.

1.3. Poner en valor la relevancia y necesidad de la «voz del alumnado» como estrategia innovadora de renovación pedagógica en la etapa de Educación Infantil.

Con la realización de esta investigación y los resultados derivados la misma, nos proponemos considerar la «voz del alumnado» como una herramienta pedagógica de construcción de la ciudadanía desde la escuela de educación infantil. Pese a que la mayor parte de las investigaciones se ha desarrollado con el alumnado de etapas superiores, consideramos la

educación como un *continuum*, luego la ciudadanía es una condición política de las personas que requiere de un aprendizaje permanente para ejercicio de derechos y deberes reconocidos en democracia. Una condición que ha de aprenderse desde los primeros años de vida hasta su final.

2. Diseñar y llevar a cabo una investigación cualitativa a través de la método de estudio de caso dirigido a fomentar y recuperar la «voz al alumnado» escolarizado en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil en el CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia) sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación

El paradigma interpretativo de investigación educativa y, particularmente, el estudio de caso es el método pretendemos desarrollar este TFM (Álvarez y San Fabián, 2012; Simons, 2011; Stake, 1998). El diseño, puesta en práctica y análisis posterior del estudio de caso a través de un proyecto de trabajo serán los objetivos que se concretarán a continuación.

2.1. Conocer la visión del alumnado escolarizado en el primer curso del 2º ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia), sobre el derecho a ser escuchado y participar en su propia educación

Dar «voz al alumnado» del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación es el objetivo principal de este TFM. Acorde con ello, desarrollaremos un proyecto de trabajo como elemento pedagógico de aprendizaje cívico de nuestro alumnado y como elemento suministrador de información para la presente investigación.

2.2. Realizar un análisis sobre el ejercicio del derecho de los niños del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil a ser escuchados y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje

El reconocimiento y el ejercicio del derecho a la participación del alumnado será objeto de análisis y discusión por parte de sus protagonistas y, a la par, de la investigadora de este trabajo. Revisaremos, pues, las percepciones que sobre el ejercicio de los derechos y deberes tiene el alumnado en el curso concreto de Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros.

2.3. Recopilar y analizar las propuestas de mejora para futuras investigaciones y para el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del discurso del alumnado de Infantil

El último objetivo específico que proponemos consistirá en la sistematización de las aportaciones realizadas por los actores principales de este estudio de caso: los niños. A partir de este análisis, cerraremos la investigación con una relación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de Infantil de Torrecaballeros y unas conclusiones de este estudio, revisando el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de este TFM, las limitaciones encontradas así como las líneas de trabajo emergentes y futuras.

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

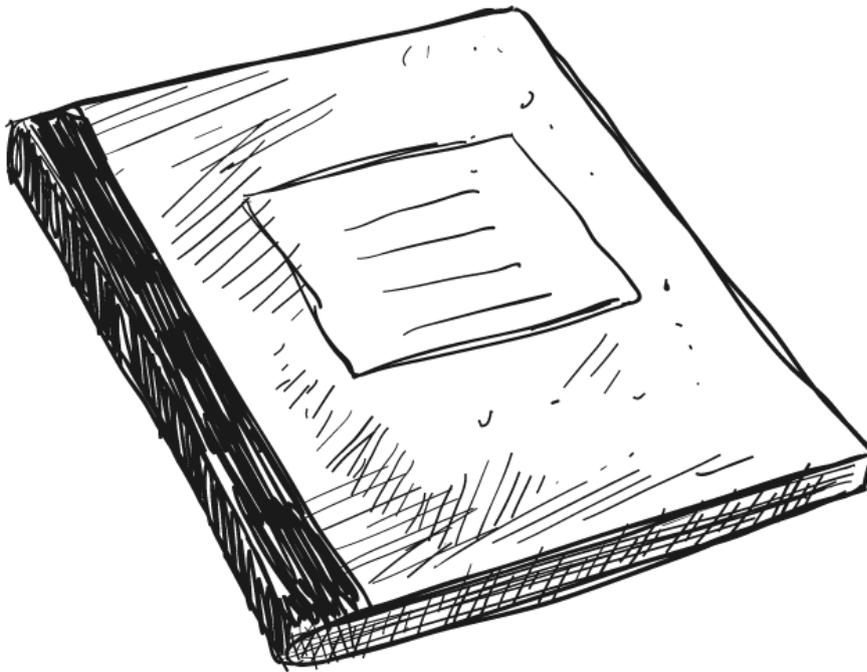
Para la elección de una temática de investigación consideramos la opción de seleccionar un tema de interés para nuestra formación profesional (desde el punto de vista de la investigación como del ejercicio como maestros). Por eso, consideramos el movimiento «voz del alumnado» como clave del en la etapa de Educación Infantil y como estrategia de cambio metodológico para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de la justificación a nivel personal que nos ha motivado a desarrollar esta investigación, consideramos importante señalar la justificación profesional. La cual se vincula a las competencias básicas establecidas en el Anexo I del *Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y concretadas en la Guía del Trabajo Fin de Máster que se nos ha facilitado. Dichas competencias (tanto generales como específicas) las hemos desarrollado consecuentemente a la realización de este TFM. Las señalamos a continuación:

- Ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares.
 - Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales.
 - Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.
 - Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio.
- Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.
 - Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.
 - Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.
- Adoptar -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO



CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

«La educación no es oriental y occidental, la educación es educación y es el derecho de cada ser humano»

Malala Yousafzai (2013)

A fin de organizar el contenido del marco teórico y, por ende, cimentar las bases epistemológicas de la temática de este TFM, hemos dividido este capítulo en tres apartados. En el primero de ellos se abordan los Derechos de la Infancia, su génesis, así como el derecho a decidir y participar en la propia formación. En el segundo apartado nos centraremos en el derecho a la participación del alumnado, señalando algunos modelos teóricos de participación y su implementación en la realidad escolar. El tercer apartado que da nombre a este capítulo se centra en el movimiento «voz del alumnado». En él abordaremos el origen histórico y la influencia de este movimiento en el cambio educativo en las escuelas así como los diversos protocolos y la elaboración de uno propio para favorecer y dar «voz al alumnado».

2.1. DERECHOS DE LA INFANCIA

Queremos iniciar este marco teórico con uno de los pilares fundamentales de este trabajo: los Derechos de la Infancia. Basamos este trabajo en los Derechos Universales que tiene el niño por el mero hecho de serlo, en concreto su derecho a ser escuchado y participar activamente en su propia educación. Pero este hecho no siempre ha sido así, ya que el descubrimiento de la infancia, de sus necesidades y capacidades sigue siendo un objeto de estudio de actualidad. En las líneas que siguen, haremos un análisis de la evolución y avance de los derechos de la infancia según las aportaciones de ONU (1989), Le Gal (2005) y Humanium.org (2016).

El siglo XIX representa un paso hacia adelante en el reconocimiento de los derechos del niño, su protección y el disfrute de los medios necesarios para educarse. En Francia nace la idea de ofrecer una protección especial a la infancia. Una idea plasmada en la ley de 1881 y sucesivas que garantizaron los derechos de los pequeños a la educación. Ya en el siglo XX, comenzó a hacerse efectiva la protección de la infancia en los planos social, jurídico y sanitario. Unido a ello, se reconocía al niño como sujeto de derechos. Este hecho, iniciado en Francia, se extendió más adelante por toda Europa y el mundo.

La creación de la Liga de las Naciones (posteriormente convertida en la ONU), tuvo como fin construir una sociedad pacífica y feliz. A partir de entonces, la comunidad internacional comenzó a otorgar más importancia a la protección del niño. Tanto fue así que el 16 de septiembre de 1924, la Liga de las Naciones aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (también llamada Declaración de Ginebra), el primer tratado internacional de los derechos de la infancia. Esta Declaración afirmó por primera vez en un ámbito mundial la existencia de

derechos específicos para los niños y el principio fundamental que «la humanidad debe dar al niño lo mejor de ella».

La Segunda Guerra Mundial y sus atroces consecuencias dejaron entre sus víctimas a miles de personas y centenares de niños en una grave situación. Consecuencia de esto fue la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la asamblea general de dicha organización adoptó el 10 de diciembre de 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que marcó solemnemente la incorporación de los Derechos Humanos en el derecho internacional. En esta Declaración se incluyen las libertades y los derechos del niño, pero las necesidades específicas de los niños justifican que se adopte un texto especial. Así pues, el 20 de noviembre de 1959, la ONU aprobó con unanimidad de sus 78 países miembros, la Declaración de los Derechos del Niño. A pesar de no ser vinculante, el hecho de que países con culturas y condiciones sociales diferentes se pusieran de acuerdo supuso un paso hacia adelante en la protección y garantías de los derechos de la infancia.

Los cincuenta y cuatro derechos que conforman este tratado internacional serán de aplicación a todos los niños, entendiendo por niño todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad –salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad– sin excepción alguna. Es obligación del Estado parte tomar las medidas necesarias para que estos derechos se hagan efectivos y proteger al niño de toda forma de discriminación y violencia.

En esta investigación, nos centraremos en la etapa comprendida de los 3 a los 6 años, es decir, el segundo ciclo de Educación Infantil según lo establecido en el sistema educativo de nuestro país. Dado que el objeto principal de esta investigación es dar «voz al alumnado» en su derecho a participar y decidir en su propia educación, debemos hacer mención expresa por su vinculación a los artículos 12, 13 y 31 de la Declaración de los Derechos del Niño, tal y como exponemos en la tabla siguiente.

Tabla 1.
 Selección de artículos de la Declaración de los Derechos de la Infancia

Artículo 12	Artículo 13	Artículo 31
1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el <i>derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño</i> , teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.	1. El niño tendrá derecho a la <i>libertad de expresión</i> ; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.	1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y <i>a participar libremente en la vida cultural</i> y en las artes
2. Con tal fin, se dará en particular al niño <i>oportunidad de</i>	2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán	2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán

<i>ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.</i>	únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.	oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.
---	--	--

Analizando los Derechos del Niño arriba seleccionados, nuestro tema de investigación cobra más sentido. Pretendemos destacar la importancia de fomentar en la escuela la expresión y la participación libre de los escolares en su propia educación como parte de su comportamiento cívico. En el ámbito escolar deben tenerse en cuenta sus opiniones y darles la oportunidad de ser escuchados, sin trabas ni barreras, fomentando su libertad de expresión y participación. Como destaca Díez Navarro (1995), cuando se dice escuchar al niño, no hay que referirse solo a una escucha boba sin implicaciones, sino a una escucha real, de persona a persona. Se trata de una escucha activa de valoración, de dar paso a sus comentarios y opiniones, se trata, en suma, de relacionar, comparar, de ver los cambios.

Los Derechos del Niño no han dejado de evolucionar. Años más tarde de aprobarse la Convención de los Derechos del Niño (2003), se aprobó dentro de la Observación General nº 7 diversos aspectos relacionados con el tema que nos ocupa. Los presentamos a continuación (la cursiva es nuestra).

La Convención reconoce el *derecho del niño a la educación* y estipula que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos (art. 28). El Comité interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible (art. 6.2.).

Teniendo en cuenta el artículo 29 de la Convención y la Observación General Nº1 (2001), el Comité también recomienda que los Estados Partes *incluyan la enseñanza de los derechos humanos durante la educación en la primera infancia*. Dicha enseñanza debe ser *participativa y potenciar las aptitudes de los niños*, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de las formas que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y la evolución de sus facultades.

En la reunión del 16 de Septiembre de 2005 celebrada Ginebra, el Comité de los Derechos del Niño trató diversos aspectos referentes a la importancia de las familias como contexto educador, grupo humano fundamental y medio natural para el crecimiento y el bienestar del niño. Así como la responsabilidad de los Estados parte de garantizar los cuidados adecuados cuando los niños se encuentren, por algún motivo, sin el cuidado de sus padres.

Como vemos, el eje vertebrador del ejercicio del derecho a la participación de los más pequeños en sus propios derechos es, sin lugar a duda, la educación. La consideración del niño como

sujeto con derecho a participar, a expresarse y a ser escuchado, surge la necesidad de que sea un sujeto activo en la escuela. Frente a los que se oponen a esta posibilidad, Tonucci (1997) niega que niño no sepa nada, sea una hoja en blanco en la que la escuela tenga la responsabilidad u obligación escribir en ella o sobre. Todo lo contrario, el desarrollo es más rápido en el niño justamente en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años de vida.

2.1.1. Los Derechos de los Niños en España

Hecha una visión global de la evolución de los Derechos del Niño, es el momento ahora de centrarnos en nuestro país. España ratificó la Convención de los Derechos del Niño en el año 1990, y, desde entonces, hemos mejorado en la defensa de los derechos de la infancia, tal y como sostiene González-Bueno y Bello (2014). Con todo, el Comité de Derechos del Niño planteó al Gobierno español en el año 2010 una serie de retos y desafíos pendientes relacionados, entre otros aspectos, con la situación de niños y niñas migrantes y con la alta prevalencia del fracaso escolar o la pobreza.

En 2014, UNICEF Comité Español publica *La infancia en España, el valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Se trata de un informe en el que se muestra el impacto de la crisis en distintos indicadores sociales relacionados con la etapa infantil. Este informe coincide con el 25º aniversario de la aprobación por la Asamblea de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Aspecto que se aprovecha para recordar que un cambio de paradigma en relación con la responsabilidad sobre los niños, su bienestar y sus derechos, debe incorporar no solo a la familia, sino al Estado y a la sociedad en general en el compromiso sobre su cumplimiento.

En términos generales, la evolución de la situación de la infancia en España ha sido positiva en diferentes aspectos: la evidente mejora de la tasa de mortalidad infantil, el aumento de los años de escolaridad obligatoria y/o gratuita, la progresiva adaptación de la legislación y los servicios públicos a los principios de la CDN, los esfuerzos de coordinación y planificación de las políticas destinadas a la infancia, etcétera.

A pesar de la evolución de estos años, la grave situación de crisis económica vivida en nuestro país en los últimos años ha sacado a la luz muchas debilidades estructurales de nuestro sistema de bienestar social. Tales debilidades han tenido su impacto en las políticas de protección a la infancia, lo que ha supuesto una amenaza clara en el futuro social y económico de los niños: el incremento de tasa de pobreza infantil, la inequidad entre los niños, el descenso en la inversión en políticas sociales dirigidas a la infancia y familia o los altos niveles de fracaso escolar y abandono educativo temprano. UNICEF Comité Español propone un Pacto de Estado por la Infancia para salvaguardar los derechos de la infancia en nuestro país. El Pacto propuesto giraría

en torno a dos tipos de elementos: unos generales que tienen que ver con avances globales necesarios como adecuación y actualización del marco legal de los derechos de los niños y niñas, la necesidad de visibilizar y dar peso a la infancia en las decisiones políticas, en los presupuestos, en los datos estadísticos, etcétera; otros elementos más concretos tienen que ver con dos componentes de especial relevancia tanto por su repercusión en el bienestar y en los derechos de los niños actuales, como por el impacto futuro: la pobreza y la educación.

En la actualidad, UNICEF trabaja para que este Pacto por la Infancia sea posible en nuestro país, mediante diferentes iniciativas como la campaña de recogida de firmas que supera ya las 150.000. Esta es la situación general de los derechos del niño en España. En el apartado siguiente analizaremos la situación de la infancia sobre su derecho a participar y ser escuchada en la nuestra Comunidad Autónoma.

2.1.2. Los Derechos de los Niños en Castilla y León

El texto de UNICEF Comité Castilla y León (2014) se centra en los Derechos del Niño en nuestra comunidad autónoma. Concretamente analiza el derecho a participar en la vida cultural y artística. Son escasas las estadísticas de temática cultural publicadas que versan sobre la participación cultural de los niños y los datos relacionados con actividades y programas dedicados a garantizar tal derecho. Es necesario atender a los indicadores sobre el bienestar subjetivo de la infancia dado que permitan evaluar las repercusiones que el resto de dimensiones de la vida social tienen en los niños. Se trata de un concepto que integra a los componentes no-materiales o psicosociales de la calidad de vida de los niños y para cuyo estudio es fundamental la realización de investigaciones muestrales. UNICEF Comité Español realizó una investigación en 2012 titulada *El Bienestar Infantil desde el Punto de Vista de los Niños*. El cuestionario integraba más de una veintena de preguntas relativas a la satisfacción de los niños con aspectos concretos de ocho ámbitos de sus vidas. Las respuestas a dichas preguntas, medidas en una escala de 0 a 10 puntos, permitieron calcular un índice de satisfacción infantil.

A continuación recogemos el Índice General de Bienestar Subjetivo Infantil (IGBS) con las puntuaciones más relevantes para nuestra investigación (puntuación de España, de Castilla y León y la puntuación más alta y más baja en cada ámbito vital estudiado).

Tabla 2.
Índice General de Bienestar Subjetivo Infantil, puntuaciones seleccionadas

	<i>Salud</i>	<i>Hogar</i>	<i>Organiz. de tiempo</i>	<i>Relaciones Interpers.</i>	<i>Satisfacción personal</i>	<i>Colegio/ Instituto</i>	<i>Cosas materiales</i>	<i>Zona donde vive</i>	<i>Índice General</i>
España	93.3	92.5	89	88.8	87.6	86.9	86.4	78.1	86.9
C y L	92.3	91.9	87.8	87.7	86.5	85.4	88.5	79.7	85.7

Puntuación más alta	96.4 Cantabria	94.9 Cantabria	91.7 Extremadura	92.5 País Vasco	90.5 Ceuta	90.2 Melilla	92.3 País Vasco	84.5 Cantabria	88.9 Galicia
Puntuación más baja	91.8 Navarra	90.8 Cataluña	86.7 Cataluña	86.2 Canarias	85.7 Canarias	85.4 Castilla y León	82.9 Canarias	72.1 Canarias	85.3 Cataluña

Fuente: UNICEF, El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. Resumen Ejecutivo, citado en UNICEF Comité Castilla y León (2014, p. 51)

Como puede verse en la tabla, nuestra comunidad autónoma obtiene un IGBS de 85,7, por debajo de la media española (86,9), siendo la segunda comunidad con el valor más bajo en este índice, solo por delante de Cataluña (85,3). Castilla y León, no alcanza, por tanto, la máxima puntuación en ninguno de los ámbitos analizados, y obtiene la puntuación más baja en el ámbito: «satisfacción con el colegio al que tú vas». Como señala el informe, la conclusión de los resultados para nuestra región es reconocer que disponer de un sistema educativo, sanitario y social con buenos resultados no es suficiente si no se presta atención a la percepción subjetiva y la valoración de los servicios de la infancia. De estos resultados cabe destacar la necesidad de dar «voz al alumnado», respetar sus derechos y fomentar su participación en la escuela. Es algo que nos tiene que preocupar y ocupar para formar a ciudadanos activos y comprometidos con la realidad o mundo que les rodea.

Los Derechos de la Infancia, según Rudduck y Flutter (2007, p.19), han sido defendidos, sobre todo, aunque no exclusivamente, por adultos en nombre de la infancia y se han demandado especialmente en los terrenos sociales, del bienestar y de la educación. El desarrollo efectivo del derecho del alumnado a ser respetado y escuchado queda limitado y difuminado en una práctica diaria donde la voz infantil sigue siendo silenciada e infravalorada bajo el poder del adulto (Argos, Ezquerria y Castro, 2012, citados en Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos, 2016, p. 924).

Fijarse como objetivo el derecho a la educación para todos requiere la intervención de distintos actores. Está demostrado que la escolarización en la primera infancia puede contribuir a la igualdad de oportunidades y a superar la pobreza y las dificultades inherentes a la pertenencia a un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas (Delors *et al.*, 1996, p.137).

Los niños tienen sus propios derechos como seres humanos y como miembros de pleno derecho de la sociedad. La infancia es vista no como una fase propedéutica o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad –una institución social– que es importante por sí

misma como un estadio más en el curso de la vida, ni más ni menos importante que otras etapas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.26).

Con esta investigación pretendemos abordar la importancia de reconocer y garantizar los derechos de la infancia, dando «voz al alumnado» en nuestras aulas. Para lograrlo es fundamental dar el siguiente paso y estudiar cómo los niños deben y pueden participar para hacer efectivo sus derechos de ciudadanía según lo dispuesto en los tratados internacionales citados en este epígrafe.

2.2. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA

2.2.1. Definición de Participación

En las líneas que siguen vamos a centrarnos en uno de los elementos principales de este trabajo, como es el derecho de los alumnos de Educación Infantil a participar en su propia educación. Pero ¿qué es participar? La Real Academia Española (2016) define «participar» como el acto de una persona de «tomar parte» en algo. Es decir la intervención en un suceso, en un acto o en una actividad. García Roca (2004), a partir de Sartori (1993), define la participación desde una doble vertiente: «ser parte» y «tomar parte». El «tomar parte» requiere de una incorporación activa en algo que uno se siente como propio, que decide expresarse libremente. Luego, participar no es «formar parte» de modo inerte como tampoco lo es en el caso de ser obligado a «formar parte». La fórmula perfecta de la participación vendría definida por la confluencia del «ser parte», y el «formar parte» o de la implicación libre en los procesos de cambio de la misma.

De acuerdo con lo anterior, concebimos la participación del alumnado en Educación Infantil como pieza clave de esta investigación. Si nos centramos en la participación del alumnado en la primera etapa del sistema educativo, hay que señalar a los niños como seres activos, capaces desde los primeros días de su existencia de participar y provocar con sus acciones, relaciones con su entorno (Molina y Jiménez, 1992). En efecto, cada niño es portador de un conjunto de posibilidades que pueden desarrollarse. Es preciso, pues, que desde las escuelas se impulse su participación, se establezca un medio y clima adecuados que no coarte sus habilidades, destrezas y características de creatividad y actividad que posee para que esta pueda germinar y dar sus frutos. En este sentido, coincidimos con Dahlberg, Moss y Pence (2005) cuando afirman que la primera infancia es el cimiento sobre el que se forja el progreso de la vida cívica ulterior. Para entender el proceso de participación como la construcción del sistema democrático desde la escuela, Ramos Ferrer (2016, p.19) defiende participación como un proceso de aprendizaje permanente que se genera en el marco de un grupo o colectividad que hay que estimular, incentivar y enseñar. A participar, se aprende participando, viviendo en la comunidad e implicándose en sus dinámicas, así se forja su identidad como ciudadanos.

Así pues, es necesario plantear la necesidad de la participación de los niños en su propia educación desde la Educación Infantil. Así lo corroboran Molina y Jiménez (1992) al insistir que a estos escolares les corresponde actuar autónomamente, proponer el trabajo, organizarlo, marcar el ritmo, determinar las normas del grupo, definir, en definitiva, sus intereses. Se confía en que tengan una motivación natural en aprender y progresar; se respetan sus necesidades y se les deja tomar la iniciativa y dirección de la propia enseñanza; se potencia que actúen y, a partir de esta actuación, que adquieran conocimientos, habilidades, técnicas, normas, etcétera.

Pese a todo lo anterior, atender a las particularidades de cada niño no presupone entender que sean estas inalterables, que no se mudan como resultado de las aportaciones de los demás. El educador debe tener presente que cada niño va a enfrentarse de modo diferente a una misma situación y demanda que le plantee la vida escolar.

Ahora que hemos arrojado luz sobre el término y concepciones epistémicas de la participación y su importancia en el ámbito escolar y etapa de Infantil, es el momento de adentrarnos cómo puede potenciarse la participación en las aulas. Para ello, hablaremos de los tipos de participación según diversos autores para concluir con una clasificación propia, derivada del análisis y discusión realizada previamente.

2.2.2. Derecho a la Participación

Tras sintetizar el concepto de participación en el contexto educativo, es el momento ahora de centrarnos en uno de los focos de atención de nuestra investigación: el derecho a participar. Como hemos señalado antes, el derecho a participar que tienen los niños por el mero hecho de serlo queda recogido en el artículo 31 de la Declaración de los Derechos de la Infancia. Esta participación en la vida cultural y en las artes tiene relación directa con la participación en su propia educación. El derecho a la participación también se halla recogido en nuestro texto constitucional (1978) como un principio en su artículo 9.2:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

En efecto, a través de este derecho se establece la conexión entre pluralismo, democracia y participación de los ciudadanos en la sociedad. A su vez, el principio de participación se proyecta sobre la efectiva realización de los derechos y libertades que establece nuestra Carta Magna. En el ámbito escolar, el objeto del derecho a la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, respetando sus principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades, luego el derecho a la participación «solo podría desarrollarse a través de una educación integral» (Leturia Navaroa, 2006, p.409).

El derecho a participar tiene una relación estrecha con la convivencia democrática, los valores de respeto y tolerancia así como el desarrollo de un trabajo autónomo. «La escolar debiera ser una experiencia de aprendizaje democrático para las nuevas generaciones» (Feito, 2011, p.14). El derecho a la participación educativa ofrece la posibilidad de intervenir en la determinación de las señas de identidad del propio sistema educativo a través de la programación general de la enseñanza. Una programación general de la enseñanza que se ve concretada en los documentos y órganos de organización y gobierno de los centros docentes, como el Proyecto Educativo del centro o el Consejo Escolar, entre otros. En cuanto al Proyecto Educativo del centro en el capítulo 4 sintetizaremos cómo está recogido el derecho a participar en el análisis del contexto del estudio de caso. En el caso del Consejo Escolar, la «voz del alumnado» la toman representantes escolarizados a partir del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2006, p.75), por lo que la «voz del alumnado» de Educación Infantil solo se vería representada por los padres electos que formen parte de dicho órgano colegiado. Pese a ello, en la LOMCE, en el art. 199.3, se afirma que corresponde a las Administraciones educativas competentes favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de los delegados de curso de grupo, así como de sus representantes en el Consejo Escolar. A tenor de lo anteriormente expuesto, el derecho a la participación de los alumnos se halla limitado en las decisiones que se tomen en el colegio, a no ser que este y su claustro de profesores esté organizado de modo más democrático que el sistema actual, por ejemplo, que sea una Comunidad de Aprendizaje. Este elemento es crucial para nuestro análisis posterior respecto a cómo ven los niños la práctica del derecho a participar tanto en su aula como en su centro.

2.2.3. Modelos de Participación en la escuela

Si queremos conocer un modelo clásico de participación, debemos acudir a Hart (1993). Para Hart no se puede hablar de la participación de los jóvenes sin tener en cuenta las relaciones de poder y la lucha por la igualdad de derechos. Es importante que todos los jóvenes tengan la oportunidad de aprender a participar en los aspectos que afecten a su vida como ciudadanos. Es por ello que propone el *Diagrama de la Escalera* que establece ocho niveles de participación. Los describimos a continuación:

1. *Manipulación*: es el nivel más bajo de la escalera, en el cual los niños no comprenden de qué se trata y por lo tanto no comprenden el porqué de sus propias acciones.
2. *Decoración*: es el segundo peldaño, se refiere a aquellas ocasiones en las que los jóvenes están presentes en el proyecto, pero no tienen ninguna idea de qué se trata o posibilidad de participar en la organización del mismo.

3. *Participación simbólica*: son los casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad de formular sus opiniones y que estas sean tenidas en cuenta
4. *Asignados pero informados*: en este peldaño los niños comprenden las interacciones del proyecto, saben quién toma las decisiones sobre su participación y porqué. Tienen un papel significativo, se ofrecen como voluntarios para participar después de que se les explique el proyecto claramente.
5. *Consultados e informados*: en este nivel, el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en cuenta.
6. *Iniciada por los adultos*: las decisiones sobre el proyecto son compartidas con los niños, aunque lo hayan iniciado los adultos.
7. *Iniciada y dirigida por los niños*: los niños conciben, ejecutan y evalúan el proyecto, trabajan cooperativamente en grandes grupos.
8. *Iniciada por los niños con decisiones compartidas con los adultos*: en este último nivel de la escalera, se necesita que tanto niños como profesores cooperen estrechamente para llevar a cabo el proyecto.

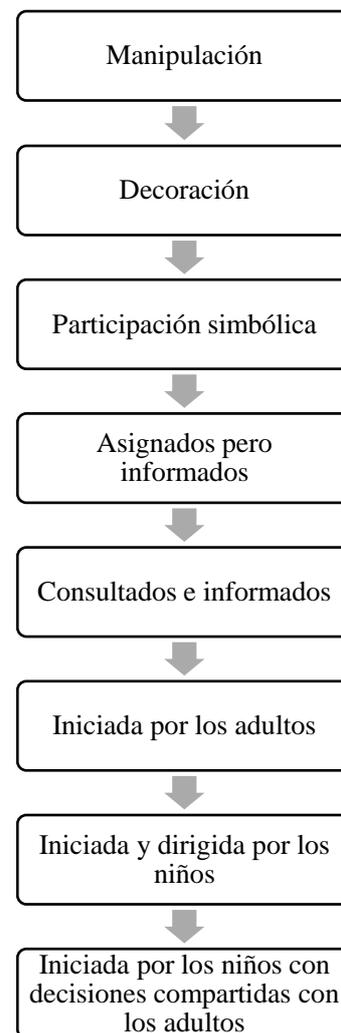


Ilustración 2. Escalera de participación de Hart (1993)

Lo que Hart (1993) nos propone con su escalera es que la participación no solamente permite que los niños tengan el derecho de expresarse, sino que se les debe formar para que descubran su derecho a participar y a generar cambios como resultado de su participación. Al estar involucrado en proyectos reales, el diálogo y la negociación con otros iguales y adultos, es inevitable que se fomente el desarrollo de las habilidades de cooperación social y se deriven importantes efectos colaterales para el desarrollo personal del niño.

Sin embargo, Hart (1993) no es el único autor que propone una taxonomía sobre la participación escolar de las familias y el alumnado en la escuela. El proyecto europeo INCLUD-ED (2006-2011), auspiciado por la *Community of Research on Excellence for All* (CREA), propone los siguientes estadios:

1. *Participación informativa*: es la participación más superficial, la que se produce cuando se comunica a las familias o alumnos lo que se va a realizar en el colegio mediante reuniones, circulares, tutorías...
2. *Participación consultiva*: en los órganos de gobierno donde están representadas las familias y el alumnado, se les pide opinión sobre algunas de las actividades a desarrollar en el centro, de forma vertical y unidireccional.
3. *Participación decisoria*: en este nivel comienzan el alumnado y las familias a tomar parte, es decir, toman decisiones sobre algunos aspectos de la vida del centro: procesos de enseñanza-aprendizaje, programación de actividades extraescolares, etcétera.
4. *Participación evaluadora*: aquí comienzan las valoraciones de proyectos que se hayan llevado a cabo conjuntamente con el resto de miembros de la comunidad escolar.
5. *Participación educativa*: en el último nivel de esta clasificación, se produce la participación real en proyectos y actividades del aula tanto de alumnado como de sus familias, desde el principio con el diseño del proyecto, hasta el final, con la evaluación sumativa del mismo.

Por otro lado Trilla y Novella (2011, p.145), dan un paso más y establecen cuatro tipos más amplias de participación de los niños en su propia educación:

1. *Participación simple*: consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante. Sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder estímulos.
2. *Participación consultiva*: supone escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alimenta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.
3. *Participación proyectiva*: el sujeto hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta condición de agente es lo que mejor caracteriza tal forma de participar.
4. *Metaparticipación*: es la que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Por su parte, Susinos y Ceballos (2012, p.28) proponen una clasificación alternativa de participación. Para nuestro tema es especialmente significativo el cuarto tipo de participación, pues se vincula directamente al desarrollo de la «voz del alumnado» como pedagogía. Presentamos en las siguientes líneas la clasificación propuesta.

1. *Participación informante*: son aquellas experiencias en las que las opiniones de los pequeños son un elemento más que se utiliza para que los profesores tomen decisiones sobre determinados aspectos del currículo o del centro. Estas iniciativas tendrían una función más bien testimonial. Hacen que la «voz al alumnado» sea una acción más simbólica que real, en la que la opinión de los alumnos se utiliza para ciertos fines previamente decididos por los adultos.
2. *Participación intensa*: en este nivel aumenta el interés por conocer el punto de vista de los alumnos, dado que se propicia un mayor debate y autonomía en la gestión del asunto o proyecto en cuestión. Se puede ir avanzando hacia modelos de «voz al alumnado» más comprometidos con una participación real, que garanticen la consideración de su punto de vista así como su papel decisivo en la gestión del cambio.
3. *Experiencias protagonistas*: en un estadio posterior encontramos las experiencias en las que los alumnos adquieren un protagonismo tal que su intervención supone una mejora escolar más allá de la mera consulta. Aquí existirán diferencias que pueden explicarse en función de la intensidad del apoyo que los docentes presten a sus alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto.
4. *Proyecto inclusivo de «voz del alumnado»*: hacia este estadio caminan las escuelas en las que el aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos no se reduce a uno o varios proyectos concretos. En las que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo. En ellas, adultos y jóvenes aprenden unos de otros durante el proceso de trabajo compartido y en los espacios de diálogo donde existe una finalidad deliberativa sincera.

Con todo, Susinos y Ceballos (2012, p.32) aportan una aclaración entre dos ámbitos y objetos preferentes para desarrollar la participación de las actividades basadas en la «voz del alumnado»: la vía curricular y la vía organizativa. La primera tiene que ver con el compromiso de la escuela para con las metodologías y contenidos que se ajustan a los valores democráticos, se cuenta con la participación del alumnado. La segunda tiene que ver con las experiencias de «voz al alumnado» organizativas dirigidas a que la escuela se organice democráticamente. En esta línea, deben existir estructuras, espacios y voluntad para que la participación del alumnado se note en la toma de decisiones que afectan a cualquier ámbito de gestión de la vida del centro.

En las tres clasificaciones comentadas en párrafos precedentes podemos ver distintos niveles donde los alumnos y maestros actúan de una manera u otra en función del grado de participación. Con nuestra investigación pretendemos ir más allá, para, a partir de estas tres clasificaciones, establecer una nueva clasificación que tenga un enfoque procesual y no vertical donde el alumnado tenga que superar pruebas o estadios. Esta es la idea principal de nuestra clasificación: no consideramos viable y real una participación impuesta, de arriba a abajo, y manipulada, condicionada por los intereses de quien definió el proyecto; el alumnado debe tener motivación e invitación inicial y continua para participar, querer realizar algo e implicarse con ello significa participar, y no un mero acto conductista de estímulo-respuesta. Por ello nuestra clasificación consta de un proceso de cuatro etapas que se inicia con la participación más elemental o básica, dirigida a satisfacer necesidades básicas como la alimentación o la higiene que tienen los niños nada más nacer, hasta la necesidad de una participación más completa, que se centra en dar «voz al alumnado», tema de nuestra investigación:

1. *Participación por satisfacción*: este primer nivel le fundamenta la participación más primaria, cuando los niños actúan y participan para satisfacer en un primer momento sus necesidades y sus intereses en un segundo momento. La evolución en esta fase estará motivada por la curiosidad y la necesidad innatas de conocer que tienen los niños.
2. *Participación entre iguales*: los alumnos pasan al siguiente escalón toda vez que comiencen con el juego asociativo, dejando a un lado el juego individual. En este momento se producen las primeras interacciones entre iguales, el establecimiento de roles y el juego asociativo en el que es necesaria la toma de decisiones y la fijación de normas. De este modo, los niños empiezan a formar «pequeñas sociedades», en las que se toma decisiones en grupo con aspectos que les involucren exclusivamente a ellos. De ahí la importancia del juego. El juego, como destacó Piaget (1977), debería considerarse «el acto más serio del niño».
3. *Participación conjunta en la toma de decisiones*: en esta etapa los niños serían capaces de tomar decisiones en grupo, aunque ya no son decisiones en el grupo de iguales, sino compartidas con los docentes. Los docentes, por su parte, deberán escuchar las opiniones de los niños, fomentando en ellos el respeto a los demás y la valoración de las opiniones y expresiones ajenas a la propia, así como la orientación y sentido de su desarrollo.

4. Participación dando «voz al alumnado»: igual que Susinos y Ceballos (2012), consideramos que el fin último de la participación ha de ser que los niños ejerzan su derecho a participar y que su opinión sea tenida en cuenta. Esto es, que se genere la participación dando voz a los protagonistas principales de la educación, los niños. En este caso, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar totalmente compartido, pues será una forma habitual de gestionar democráticamente la vida de los centros educativos, fomentándose espacios de diálogo y deliberación.

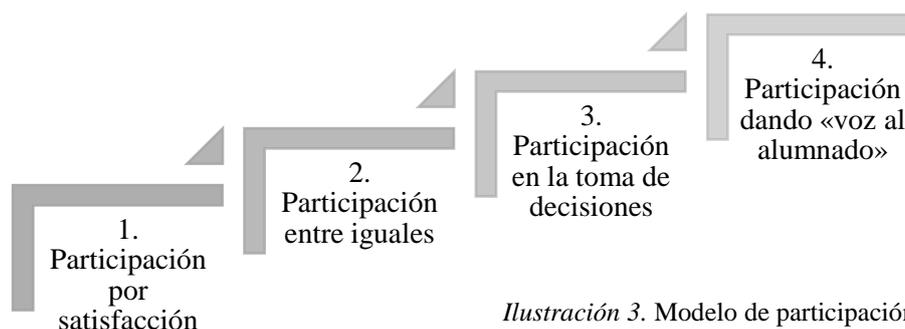


Ilustración 3. Modelo de participación propio

A modo de síntesis, presentamos seguidamente una matriz resumen con los modelos de participación que hemos señalado tras la búsqueda bibliográfica y el modelo propio, de manera que queda mucho más clarificador la relación que podemos establecer entre los distintos niveles.

Tabla 3.
 Modelos de participación según diferentes autores

Modelos de participación				
Hart (1933)	INCLUD-ED (2006-2011)	Trilla y Novella (2011)	Susinos y Ceballos (2012)	Elaboración propia (2017)
1. Manipulación	1. Participación informativa	1. Participación simple	1. Participación informante	1. Participación por satisfacción
2. Decoración				
3. Participación simbólica				
4. Asignados pero informados	2. Participación consultiva	2. Participación consultiva	2. Participación intensa	2. Participación entre iguales
5. Consultados e informados				3. Participación conjunta en la toma de decisiones
6. Iniciada por los adultos	3. Participación decisoria	3. Participación proyectiva	3. Experiencias protagonistas	3. Participación conjunta en la toma de decisiones
7. Iniciada y dirigida por los niños	4. Participación evaluadora	4. Metaparticipación		
8. Iniciada por los niños con decisiones compartidas por los adultos	5. Participación educativa		4. Proyecto inclusivo de «voz del alumnado»	4. Participación dando «voz al alumnado»

2.2.4. La Participación en la realidad escolar

Ahora que ya hemos establecido un propio modelo de participación y comprendemos su alcance, nos centraremos en la participación en la realidad escolar. Tal y como detalla Hart (1993, p.38), «las escuelas son la parte integral de la comunidad, deben ser por tanto un lugar obvio para fomentar en los jóvenes la comprensión y la experiencia de la participación democrática». Pero, ¿los niños participan? Paradójicamente los niños son los más fotografiados y, a su vez, los menos escuchados en la sociedad. Hay una férrea tendencia por parte de los adultos a subestimar la capacidad de los niños, a la vez que se les utiliza en actividades para influir en alguna causa: el efecto es de condescendencia.

Para cambiar esta clásica tendencia paternalista y en pro de hacer efectivos sus derechos, se les debe considerar como «co-constructores». Como definen Dahlberg, Moss y Pence (2005), el niño es, desde el comienzo de su vida, un niño «rico» que participa activamente en el mundo, ese niño nace equipado para aprender y no puede ni necesita el «permiso» de los adultos para comenzar a hacerlo.

Así pues, es necesario que consideremos a los niños como seres participativos, «como maestros intentamos que la escuela tenga capacidad de cambio, deseo de novedades, y mantenemos las persianas abiertas siempre a las noticias que traen los niños (...) a las ideas renovadoras y útiles, vengan de donde vengan» (Díaz Navarro, 1995, p.12).

Este impulso de la participación en la escuela también lo recoge la legislación de nuestro país. Aunque nos encontremos en un periodo de cambio legislativo, la etapa de Educación Infantil se encuentra regulada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), la cual no parte de cero, pues modifica la anterior ley, la *Ley 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (LOE). Esta normativa, reguladora de nuestro sistema educativo, señala en diferentes ocasiones la importancia de la participación del alumnado como elemento y factor de calidad en su educación. El Estado, a través de su sistema educativo, pretende no solo formar a escolares que aprendan contenidos de carácter disciplinar e instrumental sino ciudadanos capaces de desenvolverse a los retos de la sociedad actual y se impliquen en la vida social, cultural, económica y política de su entorno, y lo hagan de una forma crítica y responsable. Como vemos, la educación escolar no es neutra, contiene una relación de valores en su currículo y en su práctica docente inherentes al sistema democrático en el que nos encontramos.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo

Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (LOMCE, 2013, p.9)

En este apartado hemos examinado la evolución de los derechos de la infancia, centrándonos en su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación, pasando por la situación de los derechos en España y en Castilla y León. También hemos aclarado qué entendemos por participación, centrándonos en la etapa de Educación Infantil, y hemos sintetizado el proceso mediante el cual la participación, como medio o instrumento de aprendizaje cívico, puede hacerse efectiva toda vez que se dé «voz al alumnado», aspecto que abordaremos con detenimiento en el siguiente apartado.

2.3. LA VOZ DEL ALUMNADO

2.3.1. La expresión de los niños en Educación Infantil

Dar «voz al alumnado» aporta mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en los centros educativos, pero centrándonos en la etapa de la Educación Infantil, ¿son capaces los niños con estas edades de expresarse?, ¿tiene sentido y relevancia lo que dicen y cómo lo dicen?

Según Hart (1993), el grado en el que los niños deben expresarse sobre algo es un tema controvertido. Algunos defensores de la «voz al alumnado» la consideran el antídoto a todos los males que padecen nuestras sociedades democráticas. Para los detractores de la «voz al alumnado» su participación es una perogrullada ingenua dado que los niños, en la práctica, no tienen mismo poder de decisión ni los mismos derechos que los adultos. Otros detractores consideran que los niños deben estar exentos del derecho a decidir, especialmente en los asuntos de la comunidad que rebasan sus preocupaciones cotidianas.

Desde nuestro punto de vista, se debe permitir que los niños puedan ser miembros de la comunidad y participar en ella. Concebimos la ciudadanía como un proceso de formación permanente en la persona, independientemente de la edad cronológica que esta tenga. Sin embargo, no es realista esperar que los niños se conviertan en adultos responsables y participativos sin ninguna experiencia previa de ciudadanía. De ahí la necesidad de un aprendizaje práctico de la participación democrática.

El principio que hay detrás de la participación en común de los niños: la motivación. Para Hart (1993), los niños y jóvenes pueden diseñar y administrar proyectos complejos si sienten que esos proyectos les pertenecen. Si no participan al menos parcialmente en el diseño de los objetivos del proyecto, no es probable que demuestren la gran capacidad que poseen. La

participación aumenta la motivación, la cual aumenta la capacidad para seguir aprendiendo. Por tanto, podemos afirmar es posible y deseable que los niños se expresen y presenten sus intereses, motivaciones y, sobre todo, lo que quieren de su aula, de su maestra, de sus compañeros, de su escuela, de su barrio, de su ciudad, del mundo.

Delors (1996) proponía cuatro pilares para la educación del siglo xxi: *aprender a conocer* implica la adquisición de los instrumentos para la comprensión de la realidad que rodea al niño; *aprender a hacer* supone desarrollar la capacidad de influir sobre la propia realidad; *aprender a vivir juntos* faculta para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser* es un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres pilares anteriores para construir la personalidad del ser humano en toda su plenitud.

Como sabemos, la enseñanza escolar se orienta tradicionalmente hacia el primer pilar de la educación: *aprender a conocer* y, en menor medida, hacia *aprender a hacer*. Los otros dos pilares de la educación dependen más de circunstancias aleatorias. En Infantil fomentaremos el desarrollo de los cuatro pilares de la educación para que el aprendizaje sea experiencia global e integral. «La educación llevará a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros» (Delors, *et al.* 1996, p. 58).

La Escuela Infantil es un marco privilegiado para la escucha, la participación y la contribución a la formación de ciudadanos. Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos (2016) defienden la importancia de transmitir a los niños confianza en sí mismos para que ejerzan la capacidad de iniciativa y asuman un rol activo en su formación. Para ello, es necesario generar espacios y marcos de escucha que faciliten o favorezcan la expresión de sus opiniones y la toma de decisiones en los asuntos que les competen o les son propios.

Al considerar al niño protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, no podemos avanzar sin clarificar qué es un alumno. Para Gimeno Sacristán (2003), el alumno es una construcción social inventada por el mundo de los adultos a lo largo de historia. Y son los propios adultos (padres, madres, docentes, cuidadores, legisladores o autores de teorías educativas o de psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar la vida de los no-adultos. Sin poder evitarlo, representamos a los «menores» como tales, pensando que son inferiores, sin importarnos en la mayoría de ocasiones su «voz» y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos sobre quiénes son. No hay deliberación curricular ninguna con el alumnado, no se fomenta su motivación, se toman decisiones sin dejarles expresarse. Ante ello, debemos reflexionar sobre cuáles son condiciones en la que viven los niños (su contexto, sus orígenes y sus relaciones cotidianas) y cuál es la vinculación entre las prácticas educativas y otras más globales como el funcionamiento de la sociedad en general.

Para Gimeno Sacristán (2003) es necesario analizar el discurso de los niños y darles «voz» dado que representarán con toda seguridad los modelos existentes en la sociedad.

Debemos de superar la visión de subalteridad que tenemos para con la infancia. Los niños tienen muchas cosas que decir. Como señala Bona (2016, p.218) «muchos niños y niñas tienen cosas muy importantes que contar y nunca las conoceremos si no les damos la oportunidad de expresarse».

2.3.2. La «Voz del alumnado»

Para esclarecer la expresión «voz del alumnado», aludiremos a uno de sus principales precursores, Michael Fielding (2001). Fielding define la pedagogía sobre la «voz del alumnado» como el movimiento que busca promover la participación de los niños en la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de la vida escolar, prestando especial atención a aquéllos que por razones de género, edad, capacidad o etnia han sido tradicionalmente silenciados o marginados. Con su teoría, Fielding perseguía construir escuelas configuradas como espacios de democracia radical, donde, escuchando la «voz del alumnado», entendiendo su particular mirada sobre la experiencia educativa y creando espacios de trabajo conjunto, se promuevan mejoras que aporten calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuevamente Fielding (2011) estudió el origen de este movimiento. En los últimos 20 años se han dado grandes avances en el campo de la «voz del alumnado» (*student voice*) mediante dos orientaciones positivas: la educación centrada en la persona (*person-centred education*) y su compañera de organización, la «comunidad democrática» (*democratic fellowship*), que abogan y representan una visión diferente de cómo adultos y niños escuchan y aprenden cooperativamente en situaciones escolares formales

El movimiento «voz del alumnado» ha tomado importancia en nuestro país de la mano de Susinos Rada (2012). Para esta autora, la expresión «voz del alumnado» es aún poco frecuente en la literatura científica española, pese a ser un término perfectamente reconocible en otros países del ámbito anglosajón. En estos países se utiliza con frecuencia para hacer referencia a todas las iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado, sobre todo, en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar.

El enunciado «voz del alumnado» tiene una historia breve y podría considerarse como un movimiento reciente, contemporáneo, nacido a finales de los años 80. Para algunos autores, se encuentra ligado a la Declaración de Derechos de la Infancia y al reconocimiento de los niños como ciudadanos-consumidores con derecho de participación en las instituciones educativas Fielding (2011). Es, pues, una expresión que tiene un origen próximo en el tiempo. La idea

profunda de enseñar y practicar la participación del alumnado hunde sus raíces en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia. Las cuales pueden ser rastreadas en la historia de la educación de numerosos países.

El movimiento de la «voz del alumnado» es una práctica educativa basada en la participación del alumnado, en la garantía y práctica de su derecho a decidir. Esta participación está enfocada al proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando aspectos como la ciudadanía, la comunidad democrática. También en el aprendizaje colaborativo, la inclusión educativa o el centro de interés puesto en la figura del niño como elemento activo principal de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero ¿qué beneficios nos puede aportar este movimiento? Bragg y Manchester (2012) insisten en la importancia de considerar las prácticas que se conocen como «voz del alumnado» por tres motivos. El primero es porque en gran medida la «voz del alumnado» es lo que nosotros, como maestros. El segundo es que este movimiento no existe como tal *a priori*. El tercero es que no puede actuar en solitario, ni para mejorar la educación ni para propiciar la emancipación. Es necesaria una acción conjunta y un compromiso por parte del maestro. Fielding (2011) además aboga por que este movimiento se base en una educación en la que alumnado y profesorado trabajen y aprendan juntos en sociedad. Estas relaciones transforman la mecánica de la educación, la «voz del alumnado» es oída, es respetada y se llega a la práctica.

Fielding (2012), señala un enfoque de convivencia democrática, en el cual no solo insiste en la necesidad de situar al frente del desarrollo los valores de emancipación, sino que también exige una serie de disposiciones y actitudes que, de forma igualmente abierta y creativa, proporcionen la energía motivadora y la respuesta comprometida en que están cimentadas las aspiraciones del alumnado. Rudduck y Flutter (2007) defienden que los niños de todas las edades buscan más autonomía, quieren que los centros escolares sean justos y desean que se les considere miembros importantes de la comunidad escolar, en cuanto personas y como grupo de interés.

Por su parte, Susinos Rada (2012) defiende que muchas experiencias y programas están siendo desarrolladas y ordenadas bajo los epígrafes teóricos como la inclusión educativa, la educación para la ciudadanía, el liderazgo estudiantil, las escuelas democráticas, la gestión participativa o los derechos de la infancia.

De esta manera, y a modo de síntesis, podemos destacar las características más importantes del movimiento de la «voz del alumnado». Estamos ante una práctica educativa basada en la participación del alumno que ejerce su derecho a hacerlo. Esta participación se basará en un modelo en el que tengan cabida todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se fomenten aspectos como la ciudadanía, la comunidad democrática, el aprendizaje colaborativo, la inclusión educativa o la figura del niño como elemento central de su educación.

2.3.3. La «Voz del alumnado» de Educación Infantil: la clave del cambio

Dadas las ventajas que aporta el movimiento de dar «voz del alumnado», podemos considerarlo como «la clave del cambio» en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Infantil. Susinos y Ceballos (2012) señalan que cuando examinamos las experiencias de «voz del alumnado» que se producen a lo largo de las etapas educativas, se puede apreciar que su función no es la misma en todos los grupos de edad. Son mucho menos frecuentes en los niveles iniciales y finales de la escolarización. Estas autoras han constatado que las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria son los momentos preferidos para desarrollar estas experiencias. Por este motivo, resulta muy interesante preguntarse por qué en otras etapas educativas, como la de Educación Infantil y las que suceden a la enseñanza obligatoria, no se producen tantas experiencias de «voz del alumnado».

Las iniciativas de «voz del alumnado» son poco probables allí donde domina una idea de la infancia es una etapa propedéutica a la edad adulta, es una etapa de inmadurez, de espera y transición. En otros casos ocurre que, como adultos, hemos observado que existen otras prioridades para ocupar el tiempo escolar. Estas tienen que ver con asuntos como las exigencias de pruebas externas o con un currículo basado exclusivamente en disciplinas, con un profesorado excesivamente academicista o con una acusada ausencia de expectativas sobre los niños (Susinos y Ceballos, 2012). Aspectos que nos llevan a considerar la necesidad establecer una deliberación curricular con el alumno. ¿Qué es lo que realmente quiere? ¿Qué espera de su proceso de enseñanza-aprendizaje? Se trata de un proceso no impuesto, sino deliberado y consensuado con el alumnado con lo cual será mucho más fructífero y motivacional para él.

Para Rudduck y Flutter (2007) la idea de consultar a los niños ganó apoyos en el movimiento de mejora de la escuela. Este movimiento fue importante para otorgar «voz al alumnado». Confirió legitimidad a los profesores para dar los primeros pasos orientados a descubrir lo que tuvieran que decir los niños sobre la enseñanza y el aprendizaje: ofrecía un plan práctico para el cambio. Otra de las claves del cambio es el avance hacia centros educativos donde los niños se sientan bienvenidos, valorados y participes, idea central de la educación inclusiva (Calvo, Rodríguez y Susinos, 2011).

La educación inclusiva es un aspecto muy ligado, como veremos más adelante, al movimiento de «voz del alumnado». Como señalan Susinos y Ceballos (2012), la participación es un derecho universal que está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva. Es uno de los principios que ha de orientar las acciones que la escuela debería emprender. El potencial transformador del movimiento de la «voz del alumnado» se basará en la educación para la ciudadanía y la educación inclusiva, aspectos que seguiremos tratando en este epígrafe.

Llegados a este punto, nos detendremos en la educación para la ciudadanía. Como hemos visto hasta ahora, la participación del alumnado, darle «voz», significa educarle para el futuro, sentar las bases de su propio desarrollo como ciudadano. Bolívar (2007) define el concepto de ciudadano desde varios ámbitos: el primer ámbito es el jurídico, el cual garantiza los derechos y deberes de las personas; el segundo es el político, que viene a igualarlo a nacionalidad; y el tercero es el que tiene relación con la participación en la vida pública. La ciudadanía es el conjunto de derechos y obligaciones que hace que los individuos sean iguales en una comunidad política. Cuando hablamos de educación para la ciudadanía, pretendemos formar una ciudadanía activa, en la que los derechos de los ciudadanos se complementen con el ejercicio de sus deberes, con la necesidad de implicarse y participar en los asuntos de la comunidad.

El Informe Delors (1996) afirma que la educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. La educación debe responder también a la pregunta: *vivir juntos, ¿con qué finalidad?, ¿para hacer qué?* Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. La preparación para una participación activa en la vida comunitaria se ha convertido en una misión educativa. Se trata de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los niños entender y partir de problemas concretos cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de su libertad está limitado por el ejercicio de los derechos y la libertad de los demás.

Al igual que Rudduck y Flutter, (2007), consideramos que la tarea de «enseñar democracia» en las escuelas es un desafío inaplazable. Pues aunque la educación para la ciudadanía ha existido de una u otra manera en los últimos años, su desarrollo ha sufrido numerosos cambios de identidad y contenido en el aspecto curricular. Cuando el alumno se convierta en ciudadano, la educación actuará como guía permanente en su camino. Otro aspecto muy importante de la educación para la ciudadanía y, por lo tanto, de la «voz del alumnado», es que se requiere una acción conjunta compartida en la comunidad en la que se vive y se educa. Familia, escuela y sociedad son tres esferas entre las que la colaboración es un factor clave en la mejora de la educación (Bolívar, 2007).

La educación para la ciudadanía tiene mucho que ver con nuestro tema de estudio y, sobre todo, con la idea de llegar a una educación democrática. Apple y Beane (1997) nos aportan otro punto de vista sobre las escuelas democráticas. Estos autores comparten con Dewey que el ideal democrático de educación debe impregnar las escuelas públicas. Estas escuelas refuerzan el acierto de afanarse por conseguir «el modelo ideal»: intereses compartidos, libertad en la interacción, participación y relaciones sociales. Las escuelas democráticas no pueden existir sin el liderazgo de educadores. Estas escuelas proporcionarán a los niños experiencias de

aprendizaje que promuevan la forma de vida democrática. Además están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Con todo, en las escuelas democráticas también se dan, a veces dolorosamente, tensiones y contradicciones. Estas tensiones y contradicciones y tensiones apuntan al hecho de que dar vida a la democracia es siempre una lucha. Pero más allá de ellas, está la posibilidad de que los educadores profesionales y los ciudadanos trabajen juntos en la creación de escuelas más democráticas. Unas escuelas que tendrían dos líneas de trabajo: una dirigida a crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela; y otra dirigida a crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los niños.

Si damos «voz al alumnado», como hemos visto, estaremos creando una educación democrática en las escuelas. Además, como señala Bolívar (2007), estaremos fomentando el «aprender a vivir juntos» que demandaba Delors (1996), pues en la sociedad heterogénea de hoy día es necesario convivir respetando la autonomía, la pertenencia y la propia identidad cultural, favoreciendo la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Volviendo al potencial transformador del movimiento «voz del alumnado», Rudduck y Flutter (2007) sostienen que su significado alude a un cambio radical de percepción y de práctica, aunque los detalles dependerán inevitablemente del contexto. En muchos centros, la transformación consistirá en refundir a docentes y alumnos en una relación más participativa y colaborativa. Un momento clave en el proceso de transformación es cuando los miembros del centro educativo llegan a valorar la reflexión crítica como medio de aprendizaje. Entonces se comprometen a construir un clima de apertura, confianza y respeto en el que pueda utilizarse la revisión y experimentarse como un proceso constructivo. Esto supone la disposición a examinar la adecuación del sistema actual y a buscar alternativas donde se estime que hay insuficiencias, será tanto o más importante que las iniciativas de mantenimiento del sistema del pensamiento unidireccional. Oír lo que tienen que decir los niños respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad permite a los profesores ver las cosas desde la perspectiva del alumnado. El primer paso hacia un cambio fundamental de aulas y centros escolares consiste en estar preparados y ser capaces de ver lo habitual de una manera alternativa y de contemplar enfoques, funciones y prácticas alternativas.

Por tanto, dar «voz al alumnado» servirá de potencial transformador de la educación tradicional y jerárquica, hacia una educación para la vida. En este sentido, como destaca Delors (1996), la Educación Infantil será el indispensable «pasaporte para toda la vida» que permitirá a quienes la cursen, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo. La educación tiene un poder transformador, poder que queremos impulsar dando «voz al alumnado». Como

señaló Malala Yousafzai (2013) en uno de sus discursos ante la Asamblea General de la ONU: «Un libro, un lápiz, un niño y un profesor pueden cambiar el mundo».

2.3.4. Principios para dar «voz al alumnado»

Llegados a este punto es el momento de definir y ordenar los principios para llevar a cabo el proceso de dar «voz al alumnado». Nos hemos servido de aportaciones de diferentes autores. Comenzaremos por la propuesta de Rudduck y Flutter (2007), quienes diferencian los principios para profesores y los principios para el alumnado. Entre los principios para los profesores destacamos que el deseo de oír que tienen que decir los niños sea auténtico y que la finalidad de la consulta y a lo que puede llegar se explique a los implicados. Los docentes, además, deberán informar a los alumnos de cada paso. Facilitarán la retroalimentación y explicarán las acciones que se emprendan, se justificará la diversidad de puntos de vista que coexistan, así como las preocupaciones más generales que conseguirán con las decisiones. A su vez, deberán asegurar que los niños tengan la seguridad de que su opinión o la descripción de un sentimiento o experiencia negativa no les acarrearán perjuicio alguno.

Entre los principios para el alumnado destacan los siguientes: tener interiorizado que lo que diga el colectivo respecto a lo que piensa o lo que sienta sea justo reflejo de su experiencia. Además en todo el proceso, tratará de hacer comentarios constructivos, se escuchará y respetará los puntos de vista de otros niños. El alumnado, además, tratará de fomentar su empatía y ver las cosas desde el punto de vista de la otredad. Estará preparado para desarrollar la parte que le corresponda en cualquier acción colaborativa de seguimiento pensada para mejorar las cosas que preocupe al colectivo de niños.

Por otro lado, Fielding (2012) plantea seis formas de interacción que surgen de los patrones de colaboración del proceso de dar «voz al alumnado». Es decir, cómo escuchan los adultos a los alumnos y aprenden de ellos en los centros educativos.

- a. *Los alumnos como fuente de datos*: el equipo docente utiliza la información sobre el progreso y el bienestar del alumnado.
- b. *Los alumnos como informantes activos*: el equipo docente propicia el diálogo y el debate con el alumnado para tomar decisiones pedagógicas o profesionales más profundas.
- c. *Coparticipación de los alumnos en la indagación*: el equipo docente adopta el papel de guía, con apoyo activo de alto nivel por parte de los alumnos.
- d. *Los alumnos como creadores de conocimiento*: los niños adoptan el papel de guía, con apoyo activo por parte del docente

- e. *Los alumnos como coautores*: el alumnado y el equipo docente deciden conjuntamente qué plan van a seguir.
- f. *Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*: compromiso y responsabilidad compartidos con el bien común.

El propio autor detalla que las relaciones entre docentes y alumnado varían en cada una de estas formas de trabajo dado que posibilitan o vetan las contribuciones de la otra parte y porque inciden en la colaboración en el aula al fomentar la posibilidad de que adultos y niños sean capaces de escucharse y aprender unos de los otros.

Para aportar otro punto de vista sobre los principios que debemos tener en cuenta a la hora de dar «voz al alumnado» Ceballos (2015), nos propone una relación de principios para desarrollar este tipo de experiencias:

- a) *Poder y acción*: para dar «voz al alumnado» es necesario abrir espacios de diálogo y toma de decisiones con el fin de distribuir el poder. Los docentes no podrán pedir a sus alumnos que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y adquieran responsabilidades, si más tarde las propuestas no van a ser llevadas a la práctica.

- b) *Reconocimiento del otro*: es necesario también poner en práctica políticas de reconocimiento, que favorezcan el abandono de ideas restrictivas sobre la infancia y adolescencia. Reconocer a los niños en las condiciones adecuadas, independientemente de su edad, como agentes con capacidad y conocimiento para comprender y tomar decisiones.

- c) *Audiencia y autenticidad*: debemos dar especial relevancia a la necesidad de una audiencia que escuche con autenticidad esa «voz» y con quienes el alumnado pueda compartir un diálogo relevante. La autenticidad y la honestidad tienen que ir de la mano de la audiencia en este proceso.

- d) *Inclusión*: debemos garantizar la presencia de todos los niños en los procesos de consulta y deliberación. Presencia física y auténtica implicación de todos, sin excepción. Buscando para ello estrategias y formatos que permitan a todo el alumnado encontrar vías de comunicación.



Ilustración 4. Principios de experiencias para dar voz al alumnado

- e) *Espacio*: es necesario proporcionar a los alumnos espacios como lugares seguros donde no exista cohibición para opinar, hablar o mostrarse. Según Fielding (2011), necesitamos espacios físicos y metafóricos, donde los docentes y los alumnos encuentren oportunidades para el encuentro dialógico.
- f) *Diálogo*: el último principio es el diálogo, entendiendo el diálogo como el espacio de construcción de una narrativa compartida. Para ello escucharemos y tomaremos en consideración las ideas y formas de pensar divergentes y, en ocasiones, no comunicadas desde los cánones favorecidos por la escuela, para la construcción de un discurso común. Se llegará a ello respetando la esencia de las ideas del alumnado.

2.3.5. Fases del proceso de dar «voz al alumnado»

Una vez que ya tenemos claros los principios, es el momento de abordar las fases para llevar a cabo el proceso de dar «voz al alumnado». Para ello, analizaremos las clasificaciones de diferentes autores y, por último, realizaremos nuestro propio procedimiento.

2.3.5.1. Fases del proceso para dar «voz al alumnado» de Fielding (2011)

Fielding (2011) propone diez elementos teóricos que proveen de un marco inicial. Para la «voz del alumnado» y para desarrollar un aprendizaje intergeneracional tiene como motivo central la democracia concebida como forma de vida.

- *Fase 1. Aprendiendo a escuchar con toda nuestra humanidad*: necesitamos ser conscientes de que los propósitos humanos que dan legitimidad a la educación son más amplios, pues dependemos de ellos para nuestra supervivencia como especie.
- *Fase 2. El imperativo dialógico*: en la escuela inclusiva, el interés reside en la otra persona en toda su complejidad y posibilidades.
- *Fase 3. Insistente afirmación de posibilidad*: Al lado del imperativo de diálogo genuino del enfoque inclusivo debiera estar la insistente y persistente afirmación de posibilidad.
- *Fase 4. Reciprocidad radical*: la «mezcla de roles», el «ver de nuevo», el «reencuentro infatigable» y el aprendizaje intergeneracional. Debemos, asimismo, luchar contra las rígidas tendencias de roles y regulaciones.
- *Fase 5. Currículo y pedagogía*: la «voz del alumnado» es la expresión vivida y una responsabilidad compartida entre adultos y niños hacia una manera particular de aprender y de vivir.

- *Fase 6. Estructuras y espacios*: la escuela inclusiva será consciente de los espacios arquitectónicos e interpersonales con el fin de que alienten múltiples formas de encuentros formales e informales.
- *Fase 7. Narrativa personal y comunitaria*: la narrativa tiene una noción central en la escuela porque conecta la construcción de significados y porque conecta con la historia, las tradiciones pioneras de la narración inclusiva.
- *Fase 8. Formas y medios para escuchar*: debemos elaborar formas imaginativas y proporcionadas de desarrollar nuestra escucha.
- *Fase 9. Obligación de dar cuenta como responsabilidad compartida*: las voces de los niños tienen un papel importante en materia de obligación de rendición de cuentas en la institución educativa, como forma de responsabilidad compartida.
- *Fase 10. Reunión de Escuela*: dentro de esta reunión horizontal de actores, la comunidad al completo reflexiona sobre su vida compartida, sus logros y aspiraciones y crea sentido de trabajo cooperativo.

2.3.5.2. Fases del proceso para dar «voz al alumnado» de Calvo, Rodríguez y Susinos (2011)

La segunda clasificación de fases para dar «voz al alumnado» es la propuesta por Calvo, Rodríguez y Susinos (2011):

- Fase 1. Elección del centro y primeros contactos. Consentimiento, información, conformación del equipo de investigación, compromiso colectivo por aumentar la participación del alumnado para mejorar el centro.
- Fase 2. Comprender las dinámicas de participación y detectar necesidades. Recogida de información, decisión conjunta de espacios y tiempos de observación, análisis de la información generada, informe de análisis.
- Fase 3. La devolución de la información y la negociación de los significados. Discusión conjunta del informe de devolución de información, generación colectiva y planificación de la actividad, actividades de mejora.
- Fase 4. Consulta al alumnado. Detección de necesidades, recoger las visiones del alumnado en un marco abierto de participación.
- Fase 5. Diseño, desarrollo y evaluación de la mejora. Diseño de actividades de mejora por el equipo de investigación, desarrollar la actividad y se evalúa, se recoge la valoración del alumnado y profesorado participante.

2.3.5.3. Fases del proceso para dar «voz al alumnado» de Ceballos (2015)

Desde otro prisma, Ceballos (2015) propone 4 fases o momentos claves para dar «voz al alumnado». Cada una de estas fases tiene identidad en sí misma, pero es únicamente en la interacción con todas las demás cuando el proyecto cobra sentido. Cada una etapas se configura adaptándose a las necesidades y características del centro.

- *Fase 1. Una mirada compartida a la participación y «voz del alumnado».* Esta fase tiene una doble finalidad. Por un lado, la formación de un equipo de profesionales que liderará la experiencia para conseguir el segundo propósito: a través del trabajo de este equipo comprender en profundidad que significa participar y escuchar la «voz al alumnado».
- *Fase 2. Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos.* El propósito de esta fase es consultar al alumnado sobre qué aspectos quieren mejorar de la escuela a través de diferentes preguntas. El alumnado da respuesta haciendo uso de diferentes estrategias y formatos de comunicación.
- *Fase 3. Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la «voz del alumnado».* La puesta en marcha y evaluación de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado será resultado del proceso de diálogo, priorización y toma de decisiones en la anterior fase.
- *Fase 4. Reflexión sobre la experiencia.* Este proceso lo realizan los docentes conjuntamente con el alumnado, no con el interés de llevar a cabo una valoración final con función calificadora, sino como un momento de reflexión conjunta para el aprendizaje y apertura nuevos espacios de trabajo.

2.3.5.4 Fases del proceso para dar «voz al alumnado» de Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos (2016)

El procedimiento para dar «voz al alumnado» de Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos (2016) consta de las siguientes fases:

- *Fase 1. Obtención de consentimiento de los padres.* En esta primera fase irá destinada a conseguir la obtención del consentimiento informado de los referentes adultos del niño. Pasando por la dirección del centro, los propios tutores de los alumnos y los padres y, en última instancia, la Administración educativa competente.
- *Fase 2. Obtención de consentimiento de los niños.* Los niños son parte participante del proceso y, por tanto, se propone una segunda fase centrada en la obtención del consentimiento informado de los niños.

- *Fase 3. Recogida de datos.* En esta fase se producirá la recogida de datos para iniciar el proceso de escucha del alumnado.
- *Fase 4. Análisis de datos.* En esta última fase se pasa de las aportaciones individuales de los niños a la emisión de un mensaje compartido con el establecimiento de categorías.

2.3.5.5. Procedimiento propio para dar «voz al alumnado»

A partir de las clasificaciones de los autores que hemos analizado anteriormente, establecemos unas fases con las que desarrollaremos este proyecto de investigación dando «voz al alumnado» (Pascual y Parejo, 2017):

- *Fase 1. Implicación de los participantes.* Esta primera fase tiene un carácter de presentación. Es muy importante iniciar el proyecto sensibilizando a los niños participantes, despertando su interés y curiosidad. Por eso en este primer momento se les informará del proceso y se procederá a la obtención de su consentimiento. Tanto adultos (padres, madres, tutores, dirección del centro y Administración) como los alumnos participantes tendrán que dar su consentimiento, implicarse en el proyecto y sentir motivación hacia el mismo.
- *Fase 2. Aprender a escuchar.* Una vez que todos los participantes del proyecto están implicados en el mismo, es el momento de iniciar el cambio y dar «voz al alumnado». En esta fase, los docentes se formarán y trabajarán en equipo para cambiar su modo de escuchar al alumnado. El alumnado, por su parte, comenzará a realizar actividades de expresión, escucha y respeto hacia los demás, cada vez más prolongadas en el tiempo. En esta fase los principios que hemos señalado anteriormente cobrarán más sentido para afianzar de una manera sólida nuestras experiencias de «voz del alumnado».
- *Fase 3. Organización de recursos.* Al englobar nuestra investigación en la etapa de Infantil, es necesario que consideremos nuestro entorno como espacios potenciadores para aprendizaje. Por ello, en esta tercera fase los docentes organizarán cuidadosamente los recursos de los que dispongan (materiales, espaciales, humanos y temporales). De manera progresiva, se propiciará un cambio en las aulas hacia un entorno en el que la «voz del alumnado» esté presente.
- *Fase 4. Construcción de un discurso compartido.* Esta fase cobrará especial relevancia en cada proyecto que plantee con el alumnado. Cuando el método de dar «voz del alumnado» es sólido y se lleva a cabo en el aula con normalidad, es el momento de llevar a cabo el proyecto concreto. Es decir, si los docentes quieren saber, como en nuestro caso, cómo perciben los alumnos su derecho a participar, será en esta fase

donde se recogerán las aportaciones de los niños y podrá construirse un discurso compartido.

- *Fase 5. Análisis de datos.* En esta fase el equipo de docentes y/o investigadores asumirá el protagonismo en el análisis de datos del proyecto. Se analizarán las narrativas de los alumnos, el contexto del discurso y se categorizarán sus aportaciones. Aspecto que veremos desarrollado posteriormente en la puesta en práctica de la investigación de este TFM. Como venimos insistiendo en este marco teórico, consideramos al alumnado parte activa y participante en el proyecto, por tanto, se llevará a cabo una reflexión conjunta con ellos sobre sus propias aportaciones.
- *Fase 6. Evaluación y diseño de mejora.* Esta sería la última fase de la experiencia de dar «voz al alumnado» que proponemos. En esta, el docente o equipo de docentes evaluará el proceso tras el análisis de datos, y propondrá los aspectos que pudieran mejorarse, y llevarán a cabo las reformas que hayan surgido del discurso del alumnado, y se comenzará con el diseño de un nuevo proyecto.

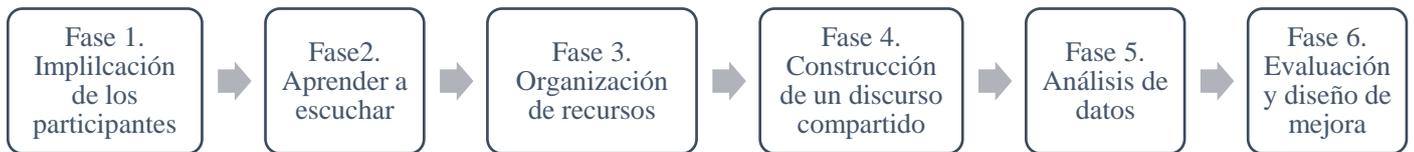


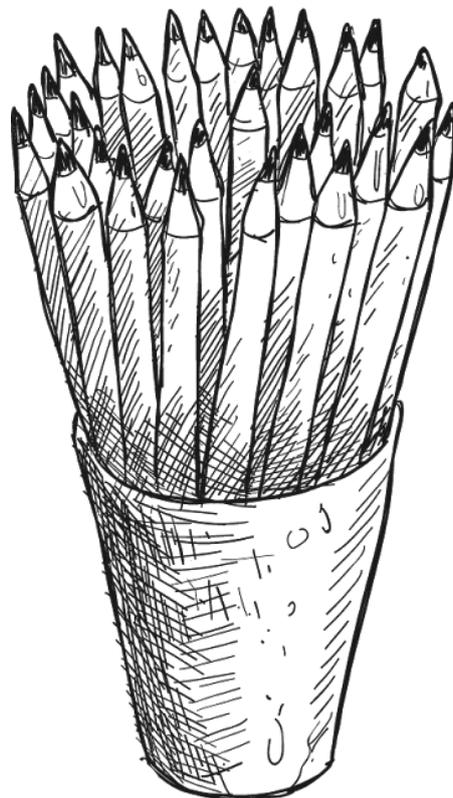
Ilustración 5. Fases para dar voz al alumnado (Elaboración propia)

Tabla 4.
 Procedimientos para dar «voz del alumnado» de diferentes autores

PROCEDIMIENTOS PARA DAR VOZ AL ALUMNADO				
Fielding (2011)	Calvo, Rodríguez y Susinos (2011)	Ceballos (2015)	Castro Zubizarreta y Manzanares Ceballos (2016)	Elaboración propia
1. Aprendiendo a escuchar con toda nuestra humanidad	1. Elección del centro y primeros contactos	1. Una mirada compartida	1. La obtención del consentimiento informado de los adultos	1. Implicación de los participantes
2. El imperativo dialógico				
3. Insistente afirmación de posibilidad	2. Comprender las dinámicas de participación y detectar necesidades	2. Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones	2. La obtención del consentimiento informado de los niños	2. Aprender a escuchar
4. Reciprocidad radical				
5. Currículo y pedagogía			3. La recogida de datos para iniciar el proceso de escucha	3. Organización de recursos
6. Estructuras y espacios				
7. Narrativa personal y comunitaria	3. Devolución de la información y la negociación de los significados.	3. Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la «voz del alumnado»	4. De las aportaciones individuales de los niños a la emisión de un mensaje compartido.	4. Construcción de un discurso compartido
8. Formas y medios para escuchar				
9. Obligación de dar cuenta como responsabilidad compartida	4. Diseño, desarrollo y evaluación de la mejora	4. Reflexión sobre la experiencia	4. De las aportaciones individuales de los niños a la emisión de un mensaje compartido.	5. Análisis de datos
10. Reunión de Escuela				6. Evaluación y diseño de mejora

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

«La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso»

Stake (1998, p.17)

La finalidad de este capítulo es concretar el planteamiento metodológico que emplearemos en este TFM. En primer lugar expondremos las razones que nos han llevado a optar por el paradigma interpretativo en la realización de esta investigación y, particularmente, por la realización de un estudio de caso. En segundo lugar, expondremos y justificaremos la elección y uso de las técnicas de obtención de datos y de análisis de datos que llevaremos a cabo. En tercer y último lugar, diremos cuáles son los criterios de rigor ético-científicos seguidos en esta investigación.

El propósito que perseguimos con este TFM es analizar y dar «voz al alumnado» sobre su derecho a ser escuchado y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, daremos «voz al alumnado» escolarizado en el primer curso del 2º ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia). Para alcanzar nuestro objetivo de investigación, necesitamos buscar una metodología acorde con la naturaleza del mismo. Por este motivo hemos elegido el paradigma interpretativo para conocer y comprender el sentido y significado de la expresión de la participación escolar de los niños.

Nos basaremos en las aportaciones de diferentes autores como Flick (2004), Guba (1989), López Pastor (1999) o Vallés (1999) para establecer la diferencia entre el *Paradigma Interpretativo* y el *Paradigma Técnico o Positivista*. Un tercer paradigma, el *socio-crítico*, busca la transformación social. Profundizamos en las características más representativas de los dos primeros paradigmas, a continuación.

El *Paradigma Técnico o Positivista* es propio de las ciencias naturales. Está caracterizado por la idea de objetivación, medida y cuantificación de las conductas o hechos. Este paradigma busca aislar las causas y efectos, operacionalizar adecuadamente las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos. Intenta crear diseños de investigación que permitan la generalización de los hallazgos y formular leyes generales (López Pastor, 1999). Dentro de este Paradigma, se concibe la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas. La enseñanza y el aprendizaje en este paradigma, son procesos susceptibles de ser observados, cuantificados y generalizados a otros entornos e individuos.

Los estudios propios del *Paradigma Técnico o Positivista* se diseñan de manera que todo quede bajo control del investigador; desde las clasificaciones causales y su validez, hasta las condiciones del estudio. También se controla que la influencia del investigador pueda excluirse

al máximo del estudio con el propósito de garantizar la objetividad, eliminando la supuesta subjetividad del científico (Vallés, 1999)

Los rasgos esenciales del *Paradigma Interpretativo* serían la elección correcta de métodos y teorías apropiadas según cada caso, el reconocimiento y análisis de metodologías y perspectivas diferentes y las reflexiones de los investigadores sobre su estudio como parte del proceso de producción del conocimiento. Este paradigma parte de situaciones naturales, en contextos concretos para descubrir y comprender su realidad y aportar soluciones. La importancia del este paradigma radica en la significatividad por encima de la representatividad, aspecto central en el *Paradigma Técnico o Positivista* como hemos visto con anterioridad (Tyler, 1950; Shulman, 1989, citados en López Pastor, 1999).

El papel del investigador adquiere perspectiva. La comunicación con el campo de estudio y sus miembros son una parte explícita en la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y aquellos a los que se investiga son parte del proceso. Se pretende diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio, pues ese es el factor determinante de la investigación y no a la inversa. Se pretenden estudiar la complejidad de los contextos y sujetos de estudio, así como la totalidad en su contexto cotidiano (Flick, 2004; Vallés, 1999).

Tabla 5.
 Diferencias Paradigma Técnico o Positivista y Paradigma Interpretativo.

<i>Paradigma Técnico o Positivista</i>	<i>Paradigma Interpretativo</i>
Operativización, objetivación y medida	Elección correcta de métodos y teorías apropiadas para cada investigación
Aislar causas y efectos. Medir y cuantificar fenómenos	Reconocimiento y análisis de perspectivas diferentes
Generalización de los hallazgos y formulación de leyes generales.	Conocimiento de la realidad de un contexto concreto y búsqueda de solución al mismo
Representatividad	Significatividad
Enseñanza y aprendizaje como proceso de hechos cuantificados y generalizables	Enseñanza y aprendizaje en función del contexto de actuación y mejora del mismo, no busca generalizar a otros
El investigador tiene todo bajo control. Se controla también su influencia para excluirla al máximo y garantizar la objetividad del estudio	El investigador y la comunicación con el campo de actuación son parte del proceso. Las subjetividades y reflexiones del mismo generan conocimientos importantes y necesarios para el proceso de investigación.

Elaboración propia a partir de Flick (2004), Guba (1989), López Pastor (1999) y Vallés (1999)

Para dar sentido a nuestros objetivos y naturaleza de nuestro estudio, debemos enmarcar nuestra investigación dentro del *Paradigma Interpretativo* por los siguientes motivos. El *Paradigma*

Interpretativo considera que el investigador y las personas investigadas están interrelacionadas, cada uno influye en el otro. En nuestro trabajo será necesaria la relación entre las personas investigadas y los investigadores, dado que son participantes activos de la investigación y no meros objetos que analizar. Si pretendemos dar «voz al alumnado», no podremos pretender aislarle, controlar todas las variables intervinientes o considerarle una «máquina» que nos suministrará información. Tenemos que ser especialmente sensibles en este aspecto. Vamos a investigar un alumnado concreto en su contexto concreto.

El *Paradigma Interpretativo* defiende que las generalizaciones no son posibles, lo máximo que uno puede esperar son supuestos de trabajo en un contexto particular. Nuestra investigación se desarrollará en un colegio y aula concreta, estudiaremos esa realidad, lo que no quiere decir que los resultados sean generalizables a otras realidades. Aunque si aplicables en función de otros contextos con un proceso de investigación previo. El problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones de un marco teórico. En nuestro caso, queremos investigar un problema real, queremos saber cómo es la participación del alumnado de Educación Infantil, si se respetan sus derechos y si tienen «voz» en su propia educación.

En definitiva, esta investigación se enmarca dentro del *Paradigma Interpretativo* porque estudiaremos un contexto concreto para conocer y, sobre todo, comprender las situaciones y hechos que se viven o tienen lugar en el mismo. Colaboraremos con los docentes del centro para lograr un cambio en el aula, y nos asumiremos el rol del docente autónomo, reflexivo, crítico e intelectual.

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación emplearemos el estudio de caso como método cualitativo de análisis de una realidad concreta. Para Simons (2011), el estudio de caso es una investigación realizada desde múltiples perspectivas de un proyecto concreto y en un contexto «real». La finalidad del estudio de caso es generar una comprensión exhaustiva de un tema concreto para generar conocimientos e informar de ese caso concreto a fin de llevar a su comprensión.

Este TFM hace uso del estudio de caso porque es el enfoque metodológico que más se adecúa al propósito y objetivos de nuestra investigación. Para abordar las características más significativas del estudio caso emplearemos las aportaciones de Stake (1998), Simons (2011) y Álvarez y San Fabián (2012).

La importancia del estudio de caso reside en desvelar las relaciones entre la particularidad de la situación y su contexto al realizar una descripción del objeto de estudio totalmente contextualizada. No interesa aprender sobre otros casos, sino ese caso en particular.

En el estudio de caso, el investigador observa la realidad en profundidad ofreciendo una visión global del fenómeno del objeto de estudio y la complejidad que conlleva. Para llegar ahí, se documenta la investigación desde múltiples perspectivas, haciendo uso de descripciones densas y detalladas. El análisis se realiza de modo global e interrelacionado.

Este tipo de diseño es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción, documentación e interpretación de lo que sucede y mientras se despliega en el escenario «real», se pueden determinar los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa o una política y analizar los patrones y los vínculos entre ellos.

El estudio de caso es un método flexible al no ser dependiente del tiempo ni estar limitado por el método. Se puede realizar en pocos días, en meses o durante varios años y quedar redactado de formas diferentes y con una extensión adecuada a la escala del tiempo. Es receptivo a los cambios de objetivo y a una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso.



Ilustración 6. Características del estudio de caso según Stake (1998), Simons (2011) y Álvarez y San Fabián (2012).
Elaboración propia

Por último, señalar que el estudio de caso requiere un razonamiento inductivo, esto es, partir de lo particular a lo más general, y las generalizaciones surgen del análisis del contexto donde se dan los datos y, por tanto, de las aportaciones de los participantes.

El estudio de caso de este TFM estará compuesto por distintos elementos adaptados del modelo de Stake (1998; 2005) y que dividiremos en tres grupos interrelacionados: contexto del caso, temas principales del caso y estructura conceptual del caso.

En primer lugar, como puede verse en la ilustración 6, está el contexto del caso (parte externa de la lupa) compuesto por la historia previa del caso, el sistema educativo actual y las investigaciones previas que se han hecho sobre el objeto de estudio (estado de la cuestión). Estos aspectos además de sostener el contexto de nuestra investigación, nos servirán para llevar a cabo la misma y dar sentido a nuestro marco teórico.

En la lente de la lupa (parte interna) nos encontramos la información relacionada con los *temas principales de nuestro caso*. Ahí incluiremos la función principal del caso, los lugares donde se ha llevado a cabo la recogida de información, así como las actividades particulares realizadas. También lo forman las técnicas de recogidas de datos que detallaremos más adelante, los documentos consultados y los emergentes del proceso de investigación y, por último, los minicasos. Los minicasos están compuestos por situaciones en las que ciertos informantes o experiencias concretas son especialmente relevantes para nuestro proceso de investigación (Stake 1998). En nuestro caso, al encontrarnos en un aula con un número reducido de participantes, consideraremos todas sus voces relevantes, por lo que no consideraremos la existencia de minicasos.

No podemos entender nuestro estudio de caso sin la estructura conceptual (el mango con el que sujetaremos nuestra lupa), definida por las *Issues*. Las *Issues* las componen los grandes temas de interés para nuestro caso. Estos han surgido de un proceso de síntesis entre los tres grandes ámbitos temáticos que sustentan nuestra investigación, como veremos más adelante. También tendremos en cuenta las categorías principales a indagar así como las preguntas informativas.

De esta manera nuestro estudio de caso quedaría compuesto y adaptado al igual que lo hace Stake (1998; 2005), de la siguiente manera:



Ilustración 7. Adaptación del Diagrama de Stake (1998; 2005). Elaboración propia

3.2. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la obtención de datos en nuestro proceso de investigación, al tratarse de un proceso en el que daremos «voz al alumnado» de Educación Infantil, consideramos oportuno emplear las siguientes técnicas de recogida de datos:

3.2.1. Entrevista semiestructurada-grupal

Dentro de los tipos de entrevista, consideramos más conveniente utilizar la entrevista semiestructurada que realizaremos al alumnado mediante asamblea grupal. Basándonos en las aportaciones de Taylor y Bogdan (1990), estas entrevistas, por su carácter cualitativo, se caracterizan por ser flexibles, no directivas, no estructuradas y abiertas. Siguiendo a Molina (2013), consideraremos estas entrevistas como «conversaciones» convertidas en momentos de diálogo con la infancia. Queremos acercarnos a los niños desde su propia forma de ver, comprender y sentir la escuela y, por tanto, su percepción sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia formación. Orientaremos, pues, estas conversaciones hacia aquellos aspectos que tengan más relevancia para este alumnado. Considerándole así como agente activo y protagonista en la construcción de su propio discurso. (Del Rincón, 1995; Fernández Pérez, 2015).

Realizaremos entrevistas semiestructuradas-grupales con los niños de 1º curso del segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia). Consideramos fundamental emplear esta técnica de obtención de datos con este alumnado ya que solo así conseguiremos acercarnos en profundidad a la realidad que pretendemos investigar. Además, con estas entrevistas podremos enlazar, relacionar y conectar las ideas principales y los temas más relevantes de nuestra investigación. Este proceso nos permitirá categorizar y analizar la información desde varias perspectivas y de manera global.

3.2.2. Medios audiovisuales

Al tratarse de una investigación con alumnos de Educación Infantil consideramos que los medios audiovisuales son técnicas muy adecuadas para nuestra investigación. Como señala García Gil (2011), estos medios condicionan la visión que se tiene del mundo, de la mano de las innovaciones tecnológicas, se redefinen las nociones de tiempo y espacio y nos posibilitan nuevas maneras de ver y representar la realidad. Utilizaremos diferentes técnicas de obtención de datos basadas en medios audiovisuales, que detallaremos a continuación. Para la realización y utilización de las mismas, deberemos tener el consentimiento de los participantes, de las familias y tutores de los mismos y de la Administración educativa.

3.2.2.1. Fotografías

Realizaremos fotografías en el proceso de investigación con el alumnado. Hemos considerado las fotografías como método de observación y obtención de datos según a Latorre (2003, p.80): «las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana». No debemos considerar las fotografías, como apunta García Gil (2011, p.96), «como un instrumento para almacenar, comprobar y verificar datos, sino como un objeto y estrategia de investigación que posibilita el análisis, la reconstrucción de la realidad y diferentes lecturas de la misma».

Por ello, realizaremos fotografías del contexto y de las producciones de los niños, atendiendo a las recomendaciones y autorizaciones de maestros y familia. De esta manera estaremos recabando datos desde múltiples perspectivas. A través de una imagen tenemos una representación visual de lo ocurrido en clase que habremos recogido previamente como investigadores. Queremos que las fotografías sean una técnica complementaria de obtención de datos consistente que verdaderamente guíe nuestra investigación.

Consideramos las fotografías como técnica de obtención de datos por toda la información que nos pueden suministrar. Como afirma Vicente Mariño (2011, p.82), «la investigación social no puede seguir de espaldas ante una realidad que, cada día más, se expresa mediante este tipo de recursos comunicativos». La obtención de datos a través de imágenes o fotografías beneficiará nuestra investigación al aumentar tanto su capacidad de aportación de datos como su profundidad de análisis integrando el componente textual con los elementos visuales (Vicente Mariño y Monclús, 2012).

3.2.2.2. Grabación de audio

Otra de las técnicas de obtención de datos enmarcada dentro de los medios audiovisuales es la grabación en audio. Para nosotros es clave para recoger la «voz del alumnado». Utilizaremos esta técnica durante el transcurso de las entrevistas en asamblea para registrar y recuperar la misma para su análisis e interpretación posterior (Latorre, 2003). Además, como señala Jiménez Rosano (2005), cuando se trata de una situación problemática donde se requiere conocer al ser humano dentro de un grupo social, y se requiere información específica, es necesario obtener un registro de datos desde diferentes técnicas que se complementen como las audiovisuales.

Podemos concluir sobre la utilización de medios audiovisuales como técnicas de obtención de datos en nuestra investigación señalando que el audio y la fotografía no son solo reproducciones fieles de la realidad, sino que se les reconoce como representación y reconstrucción. Igualmente, cada vez más, se acepta la mediación del investigador frente al hecho que investiga y registra con su cámara (García Gil, 2011).

3.2.3. Proyecto de Trabajo «Los niños toman la palabra y participan»

Para llevar a cabo la investigación en el aula de Educación Infantil que nos hemos propuesto, decidimos realizarlo de una manera lúdica, que generase aprendizaje y despertase interés en el alumnado participante. Por eso consideramos realizar un proyecto de trabajo. Basándonos en una publicación anterior (Pascual Arias, 2014; Parejo y Pascual, 2014), consideramos el mismo como un proceso de construcción de los aprendizajes que parte de los conocimientos previos e intereses del alumnado. Este elemento motivador o núcleo generador integrará casi una quincena de actividades con una doble función: propiciar un aprendizaje cívico por parte del alumnado y generar un discurso compartido, a la vez que se obtienen datos para nuestra investigación. De esta manera, estaremos dando «voz al alumnado» desde una doble perspectiva la del aprendizaje y la de la investigación.

Dentro de las actividades que vamos a desarrollar, una de las más significativas será la elaboración de un cuento inicial como recurso didáctico para la producción de micro-relatos por parte del alumnado. Antes de explicar su realización, debemos preguntarnos el porqué de su utilización como técnica de obtención de datos, aspecto que nos lleva a otra pregunta: ¿por qué se utilizan cuentos en Educación Infantil? La respuesta la podemos hallar en las palabras de Franco y Justo (2012), quienes sostienen que son una de las técnicas más eficaces para estimular el lenguaje y la creatividad por abarcar tanto los procesos cognitivos como afectivos.

Los niños crean a partir de las palabras que escuchan en los cuentos sus propias imágenes mentales. Por eso, consideramos el cuento como una herramienta útil para el desarrollo de la creatividad y el discurso infantil, aspecto clave de nuestra investigación. Egan (1994), citado en Martín Rodríguez (1999, p.29), propone los cuentos como herramienta de aprendizaje basándose en una serie de características que detallaremos a continuación. El cuento proporciona un medio comunicativo que facilita la comunicación entre docente/narrador y alumnado/oyente. Este es un elemento clave por el que consideramos al cuento un recurso motivador para propiciar dar «voz al alumnado».

A través del cuento potenciamos la fantasía de los niños, su creatividad e imaginación, así como otros valores como la empatía al ponerse en la piel de los personajes del cuento. Mediante los sentimientos que genera la escucha del cuento, facilitamos el acceso a nuevos conocimientos tanto individuales como grupales. Es un elemento lúdico para el niño, por lo que fomentaremos su inmersión en el discurso a través de una herramienta que le proporcionará diversión y un ambiente de confianza y seguridad para que se exprese libremente.

Por los motivos aludidos, no es de extrañar que el cuento sea una herramienta didáctica y de recogida de datos adecuada en la etapa de Educación Infantil. Nos proponemos la utilización de esta herramienta para producir discursos, para, en suma, dar «voz al alumnado».

El cuento inicial lo realizaremos nosotros en función de los siguientes criterios: crear una situación en un aula ficticia en la que los niños no tengan el derecho a ser escuchados ni a participar, para despertar de este modo su empatía y la necesidad de expresar su opinión.

En la narración del cuento inicial tomaremos el tiempo que sea necesario, favoreciendo en todo momento su comprensión. De esta manera, entraremos en una dinámica de conversación infantil más que una entrevista. En ella, los niños expresarán sus opiniones, ideas y propuestas de mejora, construyendo su discurso sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación.

Como elemento complementario al cuento, tras las conversaciones con el alumnado y el análisis de sus discursos, elaboraremos un cuento final a partir del cuento inicial. En él aparecerán sus ideas, reflexiones y argumentos más importantes. Este cuento final nos servirá como síntesis de las aportaciones de mejora que propondrá el propio alumnado para mejorar su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación.

A partir de actividades como el cuento inicial, obtendremos producciones propias del aprendizaje de los alumnos. Estas producciones también serán objeto de análisis y obtención de datos. Una de las más significativas será la evaluación formativa que realizarán los alumnos sobre el presente proyecto a través de la actividad número 14: *El tendero de los deseos*.

Esta actividad está pensada para que sean los propios alumnos quienes lleguen a un consenso sobre algo, en este caso, sobre las actividades que mejor y que peor han funcionado (García Herránz, 2017). Los alumnos ponen pinzas en los dibujos que reflejen las actividades que más les han gustado y dejan sin poner pinzas en las imágenes que no. De este modo se crea un discurso y daremos «voz al alumnado» sobre el grado de satisfacción y aprendizaje para con el propio proyecto de aprendizaje.

3.2.5. Observación participante

Otra de las técnicas que vamos a emplear en la recogida de datos es la observación participante. Según Latorre (2003), la observación participante es un método interactivo que requiere la implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. De esta manera, posibilitará acercarnos a las personas implicadas en nuestra investigación (alumnado) y conocer su realidad social.

Durante la observación participante, desde el papel de investigadores como propone Stake (1998), registraremos bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final de nuestra investigación. Nos situaremos en el rol del observador participante porque consideramos imprescindible sumergirnos en el contexto a estudiar. Estamos enmarcados en una investigación que requiere el

contacto directo con las personas, por lo que este rol nos aportará la información necesaria desde la perspectiva participativa.

A través de la observación participante desarrollaremos «descripciones abiertas», «comprensión mediante la propia experiencia» y «realidades múltiples» dentro del propio estudio de caso (Stake, 1998).

Para registrar la información, como observadores participantes, utilizaremos registros abiertos de tipo descriptivo, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados durante y después de las sesiones (Latorre, 2003). Para ello nos serviremos del diario del investigador (véase el Anexo I) y del diario de campo (véase el Anexo II), ambas técnicas las expondremos a continuación.

3.2.5. Diario del investigador y Diario de campo

Utilizaremos el diario del investigador y el diario de campo en el trabajo de campo de este TFM para recabar el proceso y el pensamiento del investigador, permitiendo observar su cambio de pensamiento, discurso y actuación (Zabalza, 2004).

El diario del investigador nos servirá para recoger las observaciones e impresiones de la investigadora, mediante un uso flexible del mismo. En este documento recogeremos las inquietudes, el proceso de elaboración de este TFM, las dudas y resoluciones de las mismas..., en definitiva toda la información que precisemos y sea relevante para nuestra labor científica. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro es un compendio de datos que nos puede reflexionar sobre el proceso de investigación (Latorre, 2003).

Ahora que ya hemos visto todas las técnicas de obtención de datos que vamos a utilizar en nuestra investigación, podemos hacer balance de las mismas. Comprobamos que abarcamos todos los elementos de nuestro estudio de caso para su análisis, como recogemos en la siguiente tabla. Es el momento de pasar ahora a las técnicas de análisis de estos datos.

Tabla 6.
Técnicas de obtención de datos

<i>Técnicas de obtención de datos</i>	
<i>Alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada grupal - Medios audiovisuales (audio, fotografías) - Cuento inicial y cuento final - Producciones de aprendizaje
<i>Investigador</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Diario del investigador y Diario de Campo

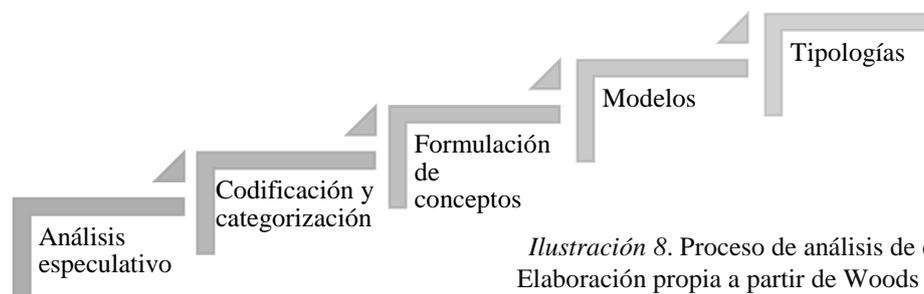
3.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Tras la recogida de datos, llega el momento de su análisis para llegar a conocer y comprender la realidad concreta. Siguiendo a Stake (1998), podemos afirmar que no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos, pues analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, a las que van surgiendo en el transcurso de la investigación y a las que obtenemos de manera final. Este mismo autor nos propone dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Para ello llevaremos a cabo técnicas de codificación y categorización a través del programa Atlas.ti.

Atlas.ti nos proporciona un software cualitativo que facilita en gran medida el trabajo de los investigadores porque brinda un criterio de homogeneización en sus procedimientos que unifica una serie de aproximaciones que, por su propia definición, tiende hacia la dispersión. Además, nos permite trabajar con datos textuales, sonoros, visuales o audiovisuales (Vicente Mariño, 2011). A través de Atlas.ti llevaremos a cabo el proceso de análisis de datos basándonos en las siguientes fases propuestas por Woods (1998):

- a) *Análisis especulativo*. Consiste en un primer juicio inicial sobre los datos recogidos. Tendremos en cuenta las percepciones y conocimientos previos que hemos adquirido a partir de la investigación bibliográfica sobre el objeto de estudio, la metodología que vamos a seguir y otras investigaciones previas, así como los diarios que elaboremos.
- b) *Codificación y categorización*. Consideraremos este paso de codificación y categorización como forma de análisis en la que pretenderemos destacar las partes principales de los datos y analizarlas comparándolas con otros datos. Dándoles así nombre y codificándolas. Mediante este proceso se desarrolla una estructura de datos como paso previo hacia una comprensión completa de la cuestión, el campo y los propios discursos obtenidos. Para dar orden a toda la información recogida, realizaremos una primera categorización de datos, reformulando estas categorías a medida que avanza la investigación (Flick, 2015).
- c) *Formulación de conceptos*. Llegaremos a los conceptos clave de esta investigación con el estudio de datos recogidos en el trabajo de campo y a través de la revisión literaria. En este paso será de especial relevancia apoyar la formulación de conceptos en los distintos materiales y técnicas utilizadas y obtenidas en todo el proceso.
- d) *Modelos*. En nuestro caso a partir de la existencia de relaciones e interconexiones entre los datos proporcionados en la investigación llevaremos a cabo una construcción teórica de modelos para este caso concreto

- e) *Tipologías*. Pretendemos reunir toda la información en una estructura organizada, cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados. Su propósito fundamental es contribuir o promocionar la construcción teórica del caso.



3.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Para terminar con este capítulo sobre la metodología de nuestra investigación, debemos atender a cuestiones ético-metodológicas que desarrollaremos. Estas cuestiones aportarán la calidad que nuestra investigación precisa, tanto desde el ámbito técnico de la investigación como desde el ámbito de la calidad de los resultados e ideas obtenidos (Flick, 2014).

A continuación destacaremos los cuatro criterios de rigor ético-científico del paradigma naturalista-interpretativo, siguiendo las ideas de Guba (1989) que son los siguientes: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Aportar la necesaria *Credibilidad* a nuestro proceso de investigación supone asegurar la interconcordancia de la subjetividad del proceso. Para ello utilizaremos diversas técnicas como el trabajo prolongado en el mismo lugar. Con el fin de superar las distorsiones que pudieran producirse por los investigadores y proporcionar a éstos la oportunidad de comprobar sus propias percepciones, llevaremos a cabo nuestra investigación en el mismo lugar.

Otra de las técnicas para asegurar este primer criterio, será la utilización del juicio crítico de los compañeros. Para comprobar nuestros avances en conocimiento y exponernos a preguntas y cuestiones inquisitivas, interactuaremos con otros colegas investigadores que sean capaces y deseen realizar la función de juicio crítico.

La recogida de material adecuado de referencia será primordial en nuestra investigación. Recogeremos grabaciones de audio y fotografías, que nos ayudarán a contrastar los datos e interpretaciones que obtengamos en nuestra investigación.

Como hemos destacado a lo largo de todo el proceso de investigación, las comprobaciones con los participantes son fundamentales. Durante y tras la obtención de datos y antes de analizar y

proceder a la triangulación de los mismos, comprobaremos las reflexiones y construcciones de discursos compartidos por el alumnado participante de la investigación en las conversaciones.

El segundo criterio ético metodológico que tendremos en cuenta es la *Transferibilidad*. Nuestra investigación no podrá ser generalizada, ni aplicarse directamente a cualquier contexto. De manera que desarrollaremos enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos del contexto donde vamos a llevar a cabo nuestra investigación.

Para ello nos basaremos en la recogida de abundantes datos descriptivos. Pretendemos recoger abundantes y minuciosos datos descriptivos para comparar este contexto con otros contextos posibles. Si la transferibilidad depende de la equivalencia de características, incumbe a los investigadores proporcionar la información necesaria para comprobar el grado de correspondencia.

El tercer criterio es la *Dependencia*. Para asegurar la estabilidad de los datos y aceptar las aparentes inestabilidades que se plantean, emplearemos los métodos solapados. Desarrollaremos diferentes métodos de obtención de datos a la vez, de manera que superaremos la insuficiencia de los métodos individuales y las debilidades de cualquier de los dos métodos se compensarán por la fuerza del otro. Si hallamos resultados similares, usando métodos diferentes, estaremos reforzando la estabilidad.

Las pistas de revisión nos servirán para examinar los procesos de recogida y análisis de datos y las interpretaciones que se hicieron. Así la toma real de notas de la entrevista semiestructurada nos servirá como una explicación progresiva del proceso al recogerlas en el diario de campo.

Por último, en este criterio un observador externo revisará la dependencia. La tutora de los alumnos actuará como observadora externa y examinará las pistas de revisión y comentarán el grado en el que los procedimientos usados son correctos.

El último criterio metodológico es la *Confirmabilidad*. Para evitar la subjetividad interesada, llevaremos a cabo un proceso de triangulación. Recogeremos los datos desde diferentes perspectivas, utilizando técnicas con varios métodos y personas, apoyándonos en varias fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible.

Unido a lo anterior, tendremos en cuenta otras cuestiones ético-metodológicas propuestas por Flick (2015). La primera de ellas será el *Consentimiento informado*. Esto significa que nadie se debe involucrar como participante en una investigación sin saberlo y sin tener la oportunidad de rechazar formar parte de ella. Por tanto, obtendremos el consentimiento del alumnado participante en la investigación, como de sus familias al tratarse de menores de edad, de los

tutores, del centro y de la Administración educativa competente (en nuestro caso, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León).

También *evitaremos el engaño*. Este principio ético-metodológico parece obvio, pero hemos de resaltar que se debe evitar la trampa a los participantes de investigación, evitar la observación encubierta o aportar información falsa o parcelada sobre el propósito de la investigación.

En todo momento se tendrá presente el *respeto de los participantes*. Se debe respetar la intimidad de los niños y se ha de garantizar y mantener la confidencialidad. El respeto por las personas es esencial, y más en nuestra investigación al tratarse de menores de edad y ya que estamos investigando sobre el ejercicio y respeto de sus derechos básicos.

Por último señalamos el criterio *precisión de datos e interpretación de los mismos*. No se debe producir ninguna omisión o fraude en la recogida o el análisis de los datos en la práctica de la investigación. De lo contrario, sería un fraude y quedaría invalidado *de facto* el estudio.

Todos los criterios ético-metodológicos antes expuestos serán los que marquen el camino a seguir para que nuestra investigación sea sólida, fiable y válida. Aspectos que recogemos a modo de síntesis en la siguiente tabla.

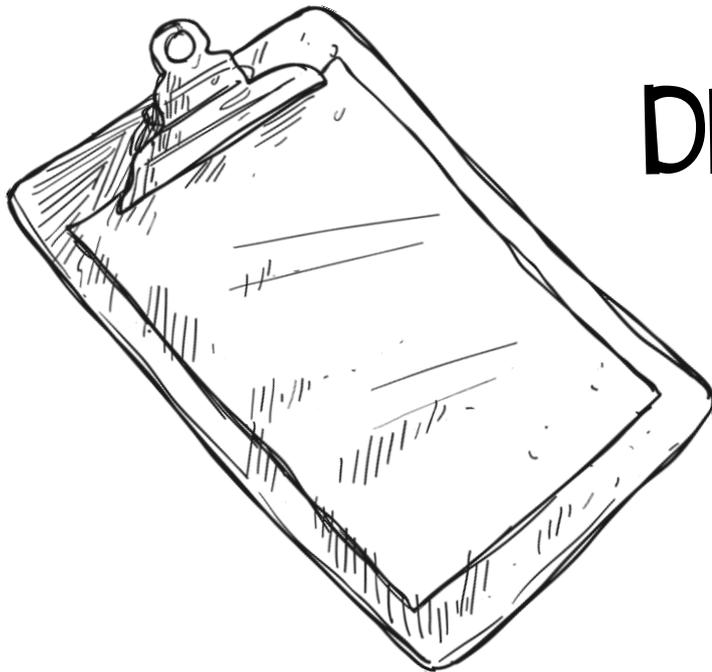
Tabla 7.
Criterios ético metodológicos a partir de Guba (1989) y Flick (2014; 2015).

<i>Cuestión ético-metodológica</i>	<i>Técnicas</i>
<i>Credibilidad</i>	a. Trabajo prolongado en el mismo lugar b. Juicio crítico con los compañeros c. Recogida de material de adecuación referencial d. Comprobaciones con los participantes
<i>Transferibilidad</i>	e. Recogida de abundantes datos descriptivos
<i>Dependencia</i>	f. Métodos solapados g. Pistas de revisión h. Observador externo
<i>Confirmabilidad</i>	i. Triangulación
<i>Otras cuestiones</i>	j. Consentimiento informado k. Evitar el engaño l. Respeto de los participantes m. Precisión de datos

Con este apartado de metodología, hemos tratado de justificar el porqué de nuestra elección cualitativa y enfoque dentro del paradigma naturalista-interpretativo. Una elección nos sitúa en un mundo o un entorno concreto y nos ayuda a entender el mismo, acercarnos a él y comprender su realidad. La realidad que pretendemos investigar y analizar es una realidad escolar de niños de Educación Infantil con unas voces polifónicas y contextos diversos. Por la naturaleza de la investigación y los sujetos participantes de este TFM, nos parecía adecuado elegir el estudio de caso como herramienta metodológica para aproximarnos y dar respuesta a nuestros objetivos científicos. Pretendemos acceder y conocer desde diferentes perspectivas cómo se garantiza y ejerce el derecho de los niños a ser escuchados y participar en su propia formación. Utilizaremos diferentes técnicas de recogida de datos que nos permitirán analizarlos e interpretarlos teniendo en cuenta unos criterios éticos y de rigor concretos. Este capítulo es la antesala al siguiente, en el que recogeremos el desarrollo práctico del estudio de campo de nuestra investigación y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO



CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

«Se ha de perseguir convertir el aula en una comunidad crítica de aprendizaje donde la negociación para la democratización de las relaciones sociales ocupen un lugar crucial; de manera que utilicemos el poder que hemos adquirido como profesores y profesoras para poder dar a los otros, en este caso a los alumnos y alumnas»

Sánchez Blanco (2001, p.187)

En este capítulo expondremos la interpretación de la información resultante del trabajo de campo de nuestra investigación. Una investigación, no hay que olvidarlo, cuyos destinatarios y sujetos de estudio es el alumnado de Educación Infantil. «Dar la palabra a los niños no significa hacerles preguntas ni hacer que responda quien levanta la mano primero (...). Para que los niños puedan expresarse y tengan el deseo de hacerlo, hace falta que los adultos sepan escuchar» realizarlo de una manera adaptada al alumnado de Educación Infantil (Tonucci, 2003, p.20). Como ya hemos anunciado, planteamos este estudio de caso a partir del diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta didáctica y metodológica basada en un proyecto de trabajo original cuyo núcleo generador es la «voz del alumnado». El análisis resultante beberá de lo que los niños hayan dicho y hecho en dicho proyecto y de nuestra observación sistemática al respecto.

Hemos optado por realizar el análisis y la interpretación del estudio de caso siguiendo los tres ámbitos propuestos por Stake (1998; 2005). Traducido el modelo de este autor a nuestra investigación, serían las tres partes de la lupa que propusimos en el marco metodológico de este TFM: el análisis del contexto, el análisis de los temas principales del proyecto y el análisis de la estructura conceptual.

4.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El análisis del contexto del presente estudio de caso lo haremos desde tres perspectivas: teniendo en cuenta la ordenación del sistema educativo a través de la legislación curricular vigente en la etapa de Infantil; su concreción en el centro educativo donde se ha llevado a cabo el proyecto; y, por último, a través de la elaboración del estado de la cuestión y las investigaciones previas más relevantes para nuestro caso.

4.1.1. Análisis del sistema educativo

La fundamentación de nuestro proyecto para dar «voz al alumnado» requiere de un encuadre normativo dentro del sistema educativo español y autonómico. Revisaremos, para ello, una selección de la legislación vigente de la materia. Comenzaremos con la LOMCE (2013) y con el articulado modificado y el no derogado de su ley predecesora, la LOE (2006). A nivel

autonómico, nos centraremos en el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Asimismo, cabe apuntar que esta revisión la hemos realizado a partir de las tres categorías o ámbitos básicos que hemos organizado esta la investigación: los derechos de los niños, la participación del alumnado y, por último, la educación democrática.

En la LOMCE encontramos cómo el legislador otorga mucha importancia, a nivel teórico, a la participación y a la educación para la ciudadanía del alumnado. Ello contrasta, a nivel práctico, con supresión de la asignatura específica que había en la LOE para tal fin. La LOMCE apuesta, también, por la creación de las condiciones que permitan al alumnado ejercitar su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación. Es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos llevar a término dicha apuesta declarativa.

La mejora de la calidad democrática de una sociedad pasa por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Así, la LOMCE en su Preámbulo señala que aspectos como el ejercicio de la ciudadanía o la participación activa del alumnado van ligados inexorablemente a la mejora del sistema educativo y, por ende, a la formación de los niños. En efecto, la educación para la ciudadanía democrática es clave para promover una sociedad libre, tolerante y justa que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo. En el Aspecto Previo XIV de esta ley se hace mención expresa a la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Sendas finalidades están basadas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Un aprendizaje permanente, como nos recuerda la LOE implica una educación integral que se componga, entre otros aspectos, de valores que sustenten la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social para así estimular en los alumnos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de hacerlo por sí mismos. Añadiríamos, también, desde nuestro punto de vista y de acuerdo con el tema de nuestra investigación, la capacidad de decidir de los alumnos por sí mismos.

La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos. Aspecto que, según la LOMCE, deben garantizar las Administraciones educativas competentes mediante los docentes en los centros. El ejercicio y respeto de los derechos y libertades fundamentales de los niños, se recoge en esta ley en los artículos 1 y 2, referentes a principios y fines del sistema educativos. Estos artículos se centran en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y la no discriminación. Particularmente, en el artículo 2 se hace especial hincapié a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, entendiendo la misma como la formación para la participación

activa del alumnado en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil y, concretamente, en nuestra comunidad autónoma de Castilla y León, el *Decreto 122/2007* divide las tres áreas de conocimiento o de la experiencia desde una perspectiva globalizadora del currículo, o lo que es lo mismo, cualesquiera de los contenidos de cada área adquiere sentido solo si se integra en las otras dos restantes áreas. Dicha perspectiva globalizadora del currículo está íntimamente ligada al tipo de aprendizaje y a la percepción de la realidad del alumnado de Infantil a través de sus cuatro ámbitos de desarrollo integral: afectivo-emocional, social, físico-motor y cognitivo. En las tres áreas de la experiencia se propone que el niño, a través de su participación e inserción en su entorno, tenga un acercamiento al mismo de manera reflexiva, especialmente en el área segunda. En esta área se propone que, mediante las relaciones e interacciones que establece con los demás, aprenda a relacionarse y desarrolle valores de cooperación tales como la resolución pacífica y alterna de conflictos, la tolerancia y el respeto a la diferencia. Se trata de valores que constituyen una base sólida para su proceso de socialización.

Queremos concluir esta revisión normativa haciendo mención a la necesidad de enseñar y aprender a escuchar y valorar la otredad, aspectos básicos que van unidos al derecho a participar y que pretendemos fomentar con nuestro proyecto de trabajo. En este sentido, debemos recordar que uno de los objetivos del área tres (*Lenguajes: comunicación y representación*), persigue «comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social» (2007, p.18).

En definitiva, expresarse con claridad y corrección, valorar las opiniones de los demás y respetarlas desde el acuerdo o desde el disenso, proponer y sumarse a proyectos y participar en ellos con interés, etcétera, serán objetivos de nuestro proyecto, amén de fomento de participación y el reconocimiento y la puesta en valor de los derechos de la infancia.

4.1.2. Historia del contexto

Para comprender, desde un enfoque ecológico, la realidad circundante de nuestro estudio de caso es preceptivo conocer el contexto del mismo. El centro educativo que hemos elegido para realizar el trabajo de campo es el «CEIP Marqués de Lozoya» situado en la localidad segoviana de Torrecaballeros. El curso es el 1º del segundo ciclo de Educación Infantil. Optamos por elegir este centro por encontrarse a 10 km de Segovia y concentrar a la población escolar de muchos de los pueblos de la sierra de Guadarrama. Por dicho motivo y como señala el Proyecto Educativo del centro, se pretende que el alumnado recupere el contacto con la naturaleza de este

entorno, y al mismo tiempo, potencie el uso de las nuevas tecnologías (Consejo Escolar del Centro de Educación Infantil y Primaria «Marqués de Lozoya», 2017a).

El CEIP «Marqués de Lozoya» atiende las necesidades de alumnos con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, esto es, las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. El equipo docente de este centro está integrado por veinticuatro maestros y maestras; seis a cargo de Educación Infantil, nueve a cargo de Educación Primaria, tres son maestros especialistas en la enseñanza de la lengua inglesa, un especialista de Música y dos en Educación Física. También el centro cuenta con un docente de Religión católica dependiente del Arzobispado de Segovia, un especialista en Pedagogía Terapéutica y un profesor de Educación Compensatoria.

El análisis del contexto en esta investigación requiere de un análisis de los documentos prescriptivos del centro o, lo que es lo mismo, de sus propuestas pedagógicas y de innovación educativa. Este análisis se basará en los ámbitos o descriptores fundamentales que hemos empleado a lo largo de toda la investigación, a saber: derechos del niño, derecho a ser escuchado, derecho a participar y educación democrática. Dicho análisis puede encontrarse en el Anexo III del presente trabajo.

En el *Proyecto Educativo (PE)* encontramos una relación normativa entre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño y la legislación educativa general y curricular a nivel estatal y autonómico. La preocupación por los derechos y deberes dentro del centro es uno de los temas de debate en una de las comisiones del consejo escolar: la comisión de convivencia. En esta comisión, se pretende garantizar la aplicación correcta de lo dispuesto en otra de las propuestas pedagógicas del centro: el reglamento de régimen interior. Como se verá más adelante, este es el documento de centro que más relación tiene con nuestro objetivo principal de investigación. El centro educativo, en general, y la comisión de convivencia, en particular, deben asegurar el cumplimiento tanto de los derechos como de los deberes a fin de que garanticen la armonía entre todos los miembros de la comunidad educativa. En este mismo documento se incluye a la participación de las familias como compromiso que ha de cumplir el centro. En esta línea se indica que las familias «deberán impulsar comportamientos de respeto hacia los maestros, monitores, compañeros y en general hacia todos los miembros de la comunidad educativa» (Consejo Escolar CEIP Marqués de Lozoya, 2017a, p.30). Asimismo, la educación democrática es una de las prioridades de este centro. Así queda recogido en uno de los objetivos del *PE*:

Ayudar a todos y cada uno de los miembros a descubrir y desarrollar dichas capacidades y fomentar un ambiente favorable de respeto y ayuda, así como actitudes que favorezcan la integración del alumnado, independientemente de sus condiciones sociales, económicas, religiosas y culturales. (Consejo Escolar CEIP Marqués de Lozoya, 2017a, p.8)

Educar en el respeto a los demás es un principio fundamental del centro y de todos los documentos pedagógicos y organizativos que rigen el mismo. Así, en el *Reglamento de Régimen Interior (RRI)* toma especial relevancia el establecimiento de los derechos y deberes del alumnado (Consejo Escolar del CEIP «Marqués de Lozoya», 2017b). En el caso de los deberes, estos derivan de los recogidos desde artículo 5 al artículo 14 del *Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros Educativos de Castilla y León*. En la siguiente tabla exponemos una selección de los derechos y deberes del alumnado que guardan una relación directa con nuestro objeto de estudio:

Tabla 8.

Derechos y deberes del alumnado. Decreto 51/2007 de Castilla y León

Derechos de los alumnos	Deberes de los alumnos
<p><i>Art.5. Derecho a una formación integral</i></p>	<p><i>Art. 10. Deber de estudiar</i></p>
<p>a) Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en los principios democráticos de convivencia</p>	<p>1. Todos los alumnos tienen el deber de estudiar y esforzarse para conseguir el máximo rendimiento académico, según sus capacidades, y el pleno desarrollo de su personalidad.</p>
<p><i>Art. 6. Derecho a ser respetado</i></p>	<p><i>Art.11. Deber de respetar a los demás</i></p>
<p>1. Todos los alumnos tienen derecho a que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.</p>	<p>1. Todos los alumnos tienen el deber de respetar a los demás.</p>
<p><i>Art. 8. Derecho a participar en la vida del centro</i></p>	<p>2. Este deber implica: a) Permitir que sus compañeros puedan ejercer todos y cada uno de los derechos establecidos en el Decreto 51/2007.</p>
<p>1. Todos los alumnos tienen derecho a participar en la vida del centro y en su funcionamiento en los términos previstos por la legislación vigente.</p>	<p><i>Art. 12. Deber de participar en las actividades del centro</i></p>
<p>a) La participación de carácter individual y colectiva mediante el ejercicio de los derechos de reunión, de asociación, a través de las asociaciones de alumnos, y de representaciones en el centro, a través de sus delegados y sus representantes en el Consejo Escolar</p>	<p>1. Todos los alumnos tienen el deber de participar en las actividades que configuran la vida del centro.</p> <p>2. Este deber supone: a) Implicarse de forma activa y participar, individual y colectivamente, en las actividades lectivas y complementarias.</p>
<p>b) La posibilidad de manifestar de forma respetuosa sus opiniones, individual y colectivamente, con libertad, sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y del respeto que, de acuerdo con los principios y derechos constitucionales, merecen las personas y las instituciones.</p>	<p><i>Art. 13. Deber de contribuir a mejorar la convivencia en el centro</i></p> <p>1. Todos los alumnos, siguiendo los cauces establecidos en el centro, tienen el deber de colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de respeto.</p>
	<p><i>Art. 14. Deber de ciudadanía</i></p> <p>Todos los alumnos tienen el deber de conocer y respetar los valores democráticos de nuestra sociedad, expresando sus opiniones respetuosamente.</p>

Como podemos ver en este cuadro anterior, derechos y deberes guardan una relación directa e intrínseca. Así, el derecho a participar en la vida del centro implica el deber de realizarlo de una manera activa; el derecho a ser respetado sin ningún tipo de discriminación implica el deber de respetar a los demás, siempre bajo la premisa de que la libertad de cada uno finaliza hasta donde empieza la libertad de los demás.

En el caso de los docentes, según el *RRI* del centro, tienen el deber de «ofrecer a los alumnos un modelo de convivencia democrática y respetuosa». ¿Cómo? Esto será tarea del tercer nivel de concreción curricular, de las programaciones didácticas y, particularmente, de la secuenciación de contenidos que se haga sobre la base del contexto y los valores cívicos a enseñar, de las metodologías, de la organización del aula y, como no, de la selección y organización de los recursos.

En la *Propuesta Curricular del ciclo* de Infantil se reconoce que el derecho a participar está presente en todos los bloques de contenidos de las áreas de la experiencia. Es más, en los criterios de evaluación se establece que la participación en la vida del aula es un contenido de aprendizaje (para la socialización) fundamental en esta etapa (Equipo de Ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya», 2017).

4.1.3. Investigaciones previas

Para continuar avanzando en el proceso de investigación y, particularmente, con el análisis del contexto, es imprescindible revisar el camino andado por otros autores en relación con el tema de este TFM. Este apartado es importante realizar el reconocimiento científico de estudios ya realizados para conocer su metodología, los problemas encontrados, su contribución a la comunidad científica internacional, etcétera... Dichos aspectos conducen a caminar en esta investigación a partir de lo ya andado, de lo ya avanzado.

La elaboración del estado de la cuestión de nuestra investigación la hemos realizado mediante búsquedas en diversas bases de datos de mayor impacto, usando los descriptores genéricos más relevantes. Dichos descriptores han sido los siguientes: «voz del alumnado», «derechos del niño» y «participación del alumnado». Estos conceptos por separado nos generan resultados muy diversos. Por ello, hemos seleccionado las referencias más relevantes atendiendo a dos criterios fundamentales: los resultados que más se adecúan a nuestro tema de investigación y el nivel educativo en el que lo vamos a realizar: Educación Infantil. De esta manera, hemos conseguido realizar una selección más ajustada, como sucedió en el caso del buscador «Almena Plus» (Universidad de Valladolid), en el que al introducir los descriptores seleccionados encontramos infinidad de referencias en la búsqueda. Sucede, por ejemplo, en el caso del descriptor: «derechos del niño», en el cual salen 20546 resultados, los cuales se redujeron a 10

tras la selección oportuna. Este mismo proceso lo realizamos tanto con el buscador ya mencionado como con «*Google Scholar*» (buscador de Google enfocado al mundo académico), «Teseo» (base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de las tesis doctorales realizadas en universidades españolas) o «ERIC» (*online library of education research and information, sponsored by the Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education*). Obtuvimos así las investigaciones más relevantes y actuales sobre nuestro tema de estudio, tanto a nivel nacional como internacional. Reflejamos los resultados de búsqueda en la siguiente tabla:

Tabla 9.
Proceso de búsqueda y elaboración del Estado de la Cuestión.

Concepto de búsqueda	Referencias encontradas	Referencias seleccionadas
Buscador: Almena Plus		
Voz del alumnado	2048	4
Derechos del niño	20546	3
Participación del alumnado	4176	2
Buscador: Google Scholar		
Voz del alumnado	41200	5
Derechos del niño	262000	3
Participación del alumnado	95300	3
Buscador: ERIC		
<i>Student voice</i>	9155	2
Buscador: TESEO		
Voz del alumnado	3	1
Derechos del niño	8	2
Participación del alumnado	5	1

Hemos podido comprobar que son muchas las propuestas e investigaciones que dan voz al alumnado, como fin para mejorar la educación y como método de enseñanza e investigación.

Por este motivo, exponemos sucintamente algunas de los reportes científicos que nos han parecido más relevantes para tenerlos en cuenta en nuestra investigación.

El estudio de caso llevado a cabo en la localidad de Venta de Baños (Palencia), enmarcado dentro del proyecto I+D+i: «Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía» del Grupo de Investigación ICUFOP HUM-267 de la Universidad de Granada, cuyo investigador principal es el profesor Juan Bautista Martínez Rodríguez, se propuso potenciar la creatividad y la imaginación de la infancia a través de la producción de micro relatos generados en «ecosistemas comunicativos» en el aula, tal y como denominan sus autores. Estos micro relatos se generaron a través de estructuras lineales no secuenciadas, emanadas de la participación activa de los niños expresada a través de diversos medios y lenguajes (audiovisuales, textuales, gráficos y sonoros). Esta experiencia nos parece muy oportuna para nuestra investigación puesto que utilizan técnicas similares a las que pretendemos emplear en nuestro caso y, sobre todo, por que fomentan la participación activa de los niños con los canales propios de su persona y no del mundo adulto.

Otra de las experiencias que nos parecen más relevantes son las diferentes publicaciones que edita el Movimiento de Renovación Pedagógica *Acción Educativa* de Madrid a partir de los diversos encuentros que ha organizado en torno al proyecto «La Ciudad de los niños». En estas publicaciones se muestran reflexiones y experiencias desde el año 1991 donde se muestran los retrocesos y avances sucedidos en torno a las necesidades de los niños en los núcleos urbanos. Se trata de un proyecto donde todos los sectores de la sociedad tienen una responsabilidad: los arquitectos, para diseñar los espacios; los políticos, para recoger las demandas e intereses de los niños y garantizar su ejecución; y los educadores, para formar en y desde la participación a fin de favorecer la expresión de su voz... «Alcaldes y concejales se han dedicado a discutir con nosotros, a pelearse con nosotros, a escuchar a los niños, han dedicado mucho más tiempo a los niños (...). Dedicar tiempo significa también cambiar actitudes» (Tonucci, 2008, p. 117). Se pretende mirar a los niños de otro modo, tenerlos en cuenta, recoger sus ideas, ejecutarlas, hacer seguimiento de las mismas. No pretende otorgar un papel simbólico o meramente representativo, sino de un papel participativo y deliberativo donde los niños diagnostiquen e idealicen el modelo de ciudad adaptado a su realidad, a su mundo. Y lo hagan a través de los «consejos de niños», que es la estructura donde se canalizan las propuestas de mejora y cambio de la ciudad.

Un ejemplo de este proyecto internacional es la iniciativa impulsada por Diestro Fernández (2007) en Villanueva de la Serena (Badajoz). Este proyecto pretende convertir esta localidad extremeña en un lugar de ciudadanía, en una ciudad educadora, para «teniendo bien presentes las necesidades y demandas de los más pequeños, tratar de adecuar los servicios y actuaciones

municipales en relación a sus peculiares características (...). Todo ello implica aprender a pensar, ver y sentir como un niño» (p. 371).

Ejemplos como este proyecto de Ciudad de los Niños lo encontramos en todo el panorama nacional. Sin ir más lejos, Segovia es también Ciudad Amiga de la Infancia nombrada por UNICEF desde el año 2008 y título renovado en el año 2012. Un ejemplo de ello es el proyecto «De mi escuela para mi ciudad» que fue llevado a cabo durante una década en la ciudad de Segovia. Este proyecto buscaba que los niños hablaran de su ciudad, de lo que había en ella, en definitiva, hablaran de la realidad de su entorno a través de propuestas y actividades. Esta experiencia ha quedado recogida en el libro de García Fernández (2010).

A lo largo de este trabajo hemos hecho múltiples menciones o citas a la investigación llevada a cabo por Ceballos (2015), por un lado, y a la realizada por Castro y Manzanares (2016), por otro lado. Sendas investigaciones han sido realizadas en la región de Cantabria, y se fundamentan, al igual que la nuestra, en el reconocimiento del derecho de la infancia a ser escuchado y participar en su propio aprendizaje. Hemos de reconocer que estas investigaciones han sido muy significativas para este TFM porque recogen la «voz del alumnado» como elemento clave de su estudio en la búsqueda de lograr un cambio en los participantes.

Una de las investigaciones que más luz ha aportado a nuestro trabajo es la tesis doctoral de Molina Fernández (2013), defendida en la Universidad de Granada. Molina Fernández desarrolló un estudio de caso en la ciudad de Melilla sobre la construcción de la infancia de origen *amazigh* en la escuela. Este trabajo ha sido muy relevante para nuestra investigación por varios motivos: el primero, por ser una investigación que sienta las bases sobre la visión de la infancia, los mecanismos de la escuela, la participación y los discursos que se producen en ella; en segundo lugar, por ser una investigación que abordaba la «voz del alumnado» a través de un estudio de caso, en este sentido, ha sido relevante para nosotros este trabajo para la construcción de las *issues*, el papel que se le da a la infancia en la construcción de un discurso compartido y las conversaciones que se llevan a cabo en este trabajo como técnica de recogida de datos adaptada a los sujetos protagonistas del estudio.

En el plano internacional y tras la búsqueda en ERIC, encontramos investigaciones muy relevantes y de referencia para nuestro TFM. Es el caso de la reciente investigación publicada por Heagle, Timmons, Hargreaves y Pelletier (2017). Estos autores dieron «voz al alumnado» para saber qué es lo que más valoran del jardín de infancia y cuál es lo que más les gusta de su escuela. Diferenciaron las respuestas entre los niños que pasan la jornada completa en el colegio y los que solo están la mitad de la jornada. Realizaron esta diferenciación dado que los niños que solo estaban medio día en el centro valoraban las actividades académicas más frecuentes que las lúdicas, mientras que durante la jornada completa la balanza se equilibraba.

La «voz del alumnado» también es un tema muy relevante en el trabajo de Alaca, Rocca y Maggi (2017). En esta investigación, desarrollada con niños de 3 a 5 años, el propio alumnado narró verbalmente descripciones de su entorno más cercano, apoyándose en las fotos que había realizado. Esta investigación muestra una metodología basada en *PhotoVoice*, como una herramienta de investigación eficaz con niños pequeños. Por los beneficios que muestra de apoyar la palabra en la imagen, consideramos un punto positivo para nuestra investigación en la que apoyamos el discurso de los niños en el cuento ilustrado que hemos elaborado.

Con estas investigaciones empezaron a surgir algunas ideas de nuestro TFM, no con el objetivo de hacer una réplica en otro contexto, sino por el interés pedagógico y metodológico que supone dar «voz al alumnado» para que sean, en la práctica, los verdaderos protagonistas de su propia educación.

Como hemos señalado al inicio de este apartado, lo que pretendemos no es desandar lo andado ni andar lo ya andado, solo aportar nuestro granito de arena a la investigación educativa en esta temática con una experiencia pedagógica que será utilizada como herramienta para la realización de un estudio donde sea posible dar «voz al alumnado» para aprenda qué derechos de ciudadanía tiene y aprenda a ejercerlos, asumiendo las responsabilidades subsiguientes, esto es, los deberes.

4.2. TEMAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

Una vez realizado el análisis del contexto, pasamos a detallar ahora los temas principales de nuestro estudio de caso, de nuestra propuesta didáctica. Como hemos señalado anteriormente, hemos decidido diseñar y desarrollar un proyecto de trabajo con el alumnado del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil por diversos motivos: el primero, por el elemento motivador que suscita la realización de actividades novedosas generadas a partir de sus necesidades e intereses; el segundo, por ser un recurso metodológico muy apropiado para llevar a cabo el trabajo de campo donde los propios alumnos son los participantes y sujetos, que no objetos, de estudio; el tercero, al trabajar con alumnado de Infantil se requieren actividades de investigación que sean motivadoras, interesantes y, sobre todo, que actúen de generador de su discurso.

Analizaremos, en las líneas que siguen, la síntesis de los temas principales en la conjunción de las fases del proyecto y las fases para dar «voz del alumnado» que hemos expuesto en la segunda parte del marco teórico. Cabe apuntar que en parte didáctica del proyecto no omitimos los elementos curriculares básicos derivados de la normativa autonómica y secuenciados para el contexto del centro y del aula (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

4.2.2 Fases del proyecto

Para desarrollar el trabajo de campo de esta investigación, como venimos indicando, llevaremos a cabo un proyecto de trabajo siguiendo las fases que propusimos en Pascual Arias (2014) y Parejo y Pascual (2014) y también desarrollada en la experiencia publicada en la revista *Cuadernos de Pedagogía* sobre la vida y obra del poeta Antonio Machado (Pascual y Parejo, 2015). En este proceso hemos asociado las seis fases que conformarían un proyecto de trabajo con las seis fases que hemos establecido en este TFM para dar «voz del alumnado». Las mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 10.
 Comparativa de las fases del proyecto de aprendizaje (Pascual, 2014; Parejo y Pascual, 2015) y las fases para dar voz al alumnado

Fases del proyecto de aprendizaje		Fases para dar voz al alumnado	
Fases	Implicación e intervención alumnado-docentes	Fases	Implicación e intervención alumnado-docentes
1. Elección del tema de estudio	La elección del tema de estudio puede provenir tanto del alumnado como de las proposiciones docentes. Se toma la decisión en consenso	1. Implicación de los participantes	Presentación del proyecto implicando a los participantes, se informará del proceso y se obtendrá su consentimiento (padres, madres, tutores y dirección del centro).
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?	El alumnado expresa sus conocimientos previos y sus inquietudes hacia el tema elegido. El docente atiende y registra las aportaciones del grupo e invita a la reflexión.	2. Aprender a escuchar	Docentes se formarán y trabajarán en equipo por cambiar su modo de escuchar al alumnado. El alumnado se inicia en actividades de expresión, escucha y respeto hacia los demás.
3. Búsqueda de información sobre el tema	La búsqueda de información sobre el tema se lleva a cabo por parte del alumnado, docentes y familias.	3. Organización de recursos	Entorno como espacios potenciadores de aprendizaje. Docentes organizarán los recursos, obteniendo un cambio en las aulas hacia la presencia en todo momento de la «voz del alumnado»
4. Organización del proyecto	La carga de esta fase recae sobre el docente que organiza espacios, tiempo y recursos en conjunto con el alumnado. Además, diseña las actividades que se van a desarrollar.	4. Construcción de un discurso compartido	Desarrollo del proyecto concreto. En esta fase se recogerán las aportaciones del alumnado más sólidas, en aras de construir ideas y conceptos con visión de cambio.
5. Realización de actividades	El alumnado realiza las actividades y propone nuevas, mientras que el docente organiza y media las actividades así como actúa de mediador en el transcurso de esta fase.	5. Análisis de datos	Equipo de docentes se analizarán las producciones de los alumnos, el contexto del discurso y se categorizarán sus aportaciones. El alumnado participará en esta fase con una reflexión grupal.
6. Evaluación, reflexión y mejora	El alumnado evalúa el proyecto en conjunto con el docente, quien se encarga de evaluar al alumnado, el proyecto, su actuación docente y sintetiza propuestas de mejora.	6. Evaluación y diseño de mejora	El equipo de docentes evaluará el proceso completo y propondrán los aspectos de mejora, como se llevarán a cabo las reformas que han surgido del discurso de los alumnos y se comenzará con el diseño de un nuevo proyecto.

4.2.3 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Para definir nuestro proyecto, secuenciamos a continuación los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que pretendemos desarrollar con nuestra propuesta didáctica, divididos a su vez en los tres grandes núcleos temáticos o generadores que abordaremos.

Tabla 11.
Matriz de objetivos, contenidos y criterios de evaluación generales

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<p><i>Derechos de los niños</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer su derecho a ser escuchado en su propia educación - Interiorizar su derecho a participar - Descubrir situaciones y empatizar con niños que no parecen no tener dicho derechos - Integrar la convicción de derecho y deber en su vida diaria 	<p><i>Derechos de los niños</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Derecho a ser escuchado en su propia educación - Derecho a participar - Convención de los derechos del niño - Desigualdades sociales - Diferencia entre derecho y deber 	<p><i>Derechos de los niños</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el derecho a ser escuchado y a participar en su propia educación - Ser capaz de conocer la convención de los derechos del niño y lo que significa - Mostrar empatía hacia otras situaciones sociales - Diferenciar y entender lo que suponen derechos y deberes.
<p><i>Participación del alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir actitudes de ciudadanos activos y participativos dentro y fuera del aula - Conocer experiencias de participación infantil - Expresar sus opiniones en un ambiente de confianza y seguridad, sin cohibiciones - Aprender a escuchar, valorar y respetar las opiniones de los demás 	<p><i>Participación del alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de ciudadanía y participación - Experiencias de participación democrática infantil - Expresión de opiniones (verbal, corporal, actitudes y hábitos) - Actitudes de respeto, escucha y valoración de los demás 	<p><i>Participación del alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actitudes de participación ciudadana dentro y fuera del aula - Describir y recopilar experiencias de participación infantil - Comunicar opiniones, sentimientos, intereses y vivencias sin cohibiciones. - Mostrar actitudes de escucha, valoración y respeto hacia los demás.
<p><i>Educación democrática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el funcionamiento de la democracia directa a su realidad de una manera adaptada - Descubrir la importancia del trabajo en grupo y la ilusión por la construcción de proyectos comunes - Utilizar la imagen como medio de comunicación 	<p><i>Educación democrática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento democrático dentro del aula - Trabajo colaborativo, cooperativo y valores de ayuda - Imagen como medio de comunicación: video y fotografías 	<p><i>Educación democrática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar con responsabilidad en la toma de decisiones del grupo - Participar activamente en trabajos grupales. - Considerar y recurrir a la imagen como medio de comunicación.

4.2.3. Actividades del proyecto

Como hemos ya dicho, pretendemos dar «voz del alumnado» del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia). Para ello hemos diseñado un estudio de caso donde el trabajo de campo se realizará a partir del diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto. Las técnicas para la obtención de datos que se utilizarán a la par que se desarrollan una relación de actividades¹ que realizará el alumnado participante en nuestra investigación. Una relación de actividades que se han diseñado atendiendo a los siguientes criterios (Pascual, 2014):

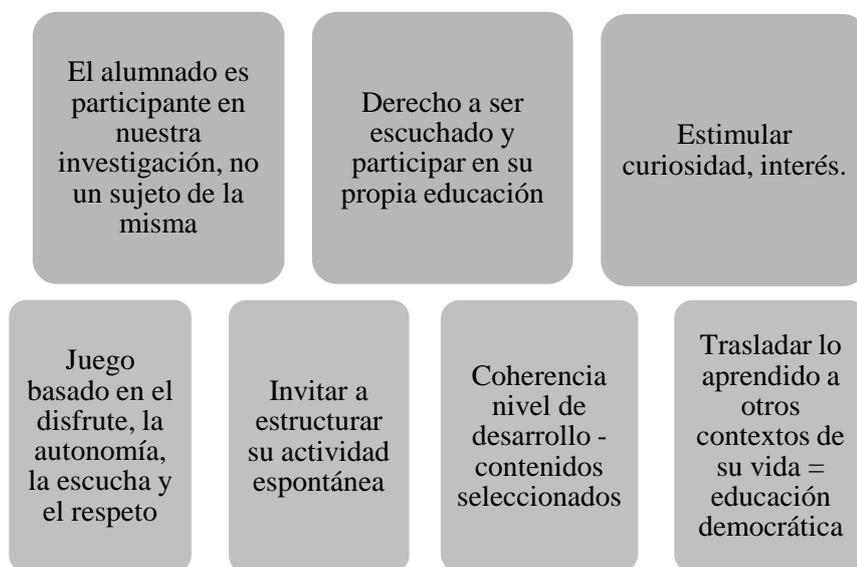


Ilustración 9. Criterios de elaboración de actividades (Pascual, 2014).

A continuación exponemos un resumen de las actividades atendiendo a las fases de su encuadre dentro del proyecto de trabajo y el protocolo establecido para dar «voz al alumnado».

Fase 1. Elección del tema de estudio / Implicación de los participantes

La temática de esta fase se basa en la elección del tema de estudio. Al tratarse de una investigación en el que el objeto de estudio está predeterminado en esta fase, la aprovecharemos para fomentar la implicación de los participantes, pues deben ser sujetos activos en la investigación y no meros objetos investigados. En esta primera fase llevaremos a cabo tres actividades:

Actividad 1. Consentimiento informado

Explicación general: esta actividad se desarrollará con el fin de obtener el consentimiento de participación en el proyecto y, por tanto, en la investigación tanto de padres, madres o tutores,

¹ El desarrollo pormenorizado de las actividades de esta fase con todos sus apartados (explicación general, objetivos, contenidos, recursos y criterios de evaluación) se encuentra en el Anexo III.

como de los maestros participantes y dirección del centro. A cada uno de ellos se les enviará una carta o solicitud de consentimiento donde se les informará sobre el desarrollo de la investigación así como los pormenores de la misma.

Actividad 2. Presentación del proyecto

Explicación general: esta segunda actividad se desarrollará con el fin de obtener el consentimiento de los propios alumnos. Acudiremos al aula para presentar el proyecto y obtener su consentimiento de participación en el mismo. Realizaremos esta actividad de una manera dinámica mediante asamblea y respondiendo a las dudas e inquietudes que tengan los alumnos sobre el mismo. Esta actividad también nos servirá de presentación como observadores participantes en la investigación y nos pondrá en contacto con los alumnos.

Actividad 3: Las cosas que queremos aprender

Explicación general: esta actividad la realizaremos de manera cooperativa con las ideas previas sobre el proyecto. Cada alumno irá diciendo los temas que a él le interesen o que le gustaría trabajar en el aula (por ejemplo: los dinosaurios, aprender a escuchar, aprender más inglés...). De esta manera, quedará constancia de los intereses y motivaciones de los alumnos a la vez que fomentamos su expresión libre y la escucha respetuosa de los demás.

Fase 2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber? / Aprendemos a escuchar

En esta fase del proyecto se evaluarán las ideas previas que tiene el alumnado sobre la temática del proyecto y se comenzará a trabajar la escucha activa y en el ejercicio del derecho a ser escuchado. Desde el punto de vista organizativo, será el momento de realizar una reunión inicial con la maestra del aula para intercambiar ideas sobre el proyecto y solucionar dudas respecto al proceso para dar «voz al alumnado». En esta fase, se realizarán las siguientes actividades:

Actividad 4. ¿Qué ha pasado en el recreo?

Explicación general: entre las actividades iniciales que desarrollaremos en este proyecto, queremos destacar la importancia de reflexionar sobre la conducta durante el tiempo recreo y el juego libre. Consideramos que la formación en el ejercicio de los derechos y deberes así como el aprendizaje de la participación democrática es la convivencia. Por ello, después del recreo introduciremos esta actividad de manera diaria durante la segunda asamblea, en la que los alumnos contarán qué ha pasado durante este tiempo y se expresarán libremente, fomentando así su voz y la resolución pacífica de conflictos en el caso de existir alguno.

Actividad 5. Normas de escucha

Explicación general: esta actividad se desarrollará con el objetivo de conocer los conocimientos previos del alumnado sobre los procesos de escucha, expresión y respeto hacia los demás en el

aula y fuera de ella. En esta actividad se establecerán unas normas de escucha entre todos los niños en asamblea, las cuales quedarán instauradas en el aula.

Fase 3. Búsqueda de información sobre el tema / Organización de recursos

Esta tercera fase del proyecto tiene como finalidad la búsqueda y ampliación de información sobre el tema de estudio que nos planteamos con esta propuesta didáctica y de investigación. En este caso, como queremos dar «voz al alumnado» será este quien vaya ampliando la información y los conocimientos con las actividades que propondremos. Unas actividades que servirán también para la organización de recursos para dar «voz al alumnado».

Actividad 6. La clase que quiero

Explicación general: en esta actividad los niños harán oír su «voz» para cambiar la clase. De manera colaborativa irán diciendo los cambios que harían en el aula para que estuviera más a «su gusto», con arreglo a sus necesidades e intereses, es decir, se les demandará la clase que quieren. Para desarrollar esta actividad nos serviremos de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) para que ilustren su aula a modo de mapa, explicando y respetando las opiniones propias y de los demás.

Actividad 7. Estrella, martillo, bombilla y tijeras

Explicación general: en esta actividad utilizaremos los pictogramas de una estrella, un martillo, una bombilla y unas tijeras. Cada pictograma tiene un significado: la estrella será para dar a algún compañero que les haya ayudado, que juegue con ellos...; el martillo será para decir algo que quieran «fijar» en clase, que quieran mantener; la bombilla significará aquello que hayan aprendido, que haya significado algo especial para ellos; y, por último, las tijeras simbolizarán aquello que quieren cortar, aquellas rutinas que no quieren mantener. Por turnos, los alumnos expresarán su «voz» utilizando estos pictogramas.

Fase 4. Organización del proyecto / Organización de recursos

En esta fase, docentes y alumnado organizarán el proyecto, dando prioridad a la expresión y puesta en valor de la «voz» del segundo, así como las decisiones que tome por consenso el grupo-clase.

Actividad 8. Cambiamos la clase

Explicación general: en esta actividad tomaremos como guía las decisiones que los alumnos tomaron en la actividad 6 sobre la clase que querían para, haciendo uso de esa información, reorganizar el aula con los aspectos más relevantes (y posibles) de sus decisiones. Serán ellos

quienes nos ayudarán a dar el cambio en el aula y ver cómo sus decisiones, tomadas en consenso, así como el derecho a ser escuchado, se hará realidad.

Fase 5. Realización de actividades / Construcción de un discurso compartido

Esta quinta fase nos servirá para la construcción de un discurso compartido en torno a la expresión de su «voz». Esta fase integra el núcleo duro de nuestro proyecto con la que el alumnado afianzará los conocimientos que adquieran sobre participación, educación democrática, derechos y deberes como niños, además del aprendizaje de los procesos de expresión y escucha activa con las actividades que expondremos ahora.

Actividad 9. ¿Qué pasa en este...?

Explicación general: en esta actividad nos serviremos de un cuento ilustrado creado por los investigadores de este TFM como elemento motivador o núcleo generador para provocar la exposición del discurso de los niños. Daremos, pues, «voz al alumnado» a partir de un cuento que integrará situaciones diferentes en las que habrá situaciones donde no se respeten los derechos de la infancia, en concreto el derecho a ser escuchado, el derecho a participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje y situaciones en las que no se respeta su palabra ni sus necesidades e intereses. Desarrollaremos esta actividad en asamblea donde los niños alzarán su «voz» para expresar sus opiniones y sentimientos sobre las situaciones del cuento y despertar, así, su empatía.

Actividad 10. Las dos manos de los niños

Explicación general: en esta actividad pretendemos que los niños aprendan la diferencia entre derecho y deber así como la necesidad de unión de ambos conceptos. Para ello nos serviremos de sus manos y de unos aros del mismo tamaño (¡porque todos tenemos los mismos derechos y deberes!). De manera podrán comprobar mediante el juego, la necesidad de no desvincular el ejercicio de los derechos con el cumplimiento de los deberes.

Actividad 11. ¿Qué decimos a los niños del cuento?

Explicación general: tras haberse narrado un discurso libre de los niños sobre las situaciones que se producen en el cuento, serán ellos quienes, con ayuda de la maestra del aula y de la investigadora participante, aportarán soluciones, alternativas y opciones para mejorar las situaciones que aparecen en el cuento ilustrado.

Actividad 12. ¿Qué dilema!

Explicación general: esta actividad hace referencia a la resolución de dilemas morales. Se trata de una actividad, propia de la etapa de la pubertad, que adaptaremos a la edad mental de

nuestros niños. Para ello emplearemos el recurso que nos propone Aldeas Infantiles en su web² con algunos dilemas personales, comunicativos y sociales y, de paso, fomentaremos el aprendizaje de la competencia digital mediante el uso de las herramientas TIC.

Actividad 13. ¡Cómo ha cambiado el cuento!

Explicación general: tras las actividades que hemos realizado en esta fase, esta será la última que hagamos con los niños para construir un discurso compartido. En esta actividad cambiaremos el cuento con las reflexiones que han surgido en el aula, las caras que hemos enviado y la resolución de dilemas morales. Así elaboraremos un nuevo cuento, donde la situación de los niños mejora. De este modo, nuestros alumnos ven reflejadas en sus opiniones, ideas y alternativas.

Fase 6. Evaluación reflexión y mejora / Análisis de datos; Evaluación y diseño de mejora

En esta sexta y última fase evaluaremos el proyecto y, por ende, el proceso de investigación con el análisis de datos que nos hayan aportado los niños. También seguiremos dándoles «voz» para que sean ellos mismos quienes también evalúen de modo compartido o participativo. Queremos dar a esta última fase el matiz de evaluación formativa y compartida en esta etapa porque como señalan García Herránz y López Pastor (2015, p.270) «la evaluación formativa y compartida genera en el alumnado motivación, autonomía, compromiso hacia las tareas y superación personal; mientras que ayuda al desarrollo profesional del profesorado, al generar proceso de reflexión y mejora sobre su propia práctica». Además, consideramos que es más significativo utilizar este tipo de evaluación ya que es plenamente coherente con la metodología didáctica utilizada en el proyecto y, por ende, en la investigación. Esta tercera fase del proyecto cuenta con las siguientes actividades:

Actividad 14. El tendero de los deseos

Explicación general: siguiendo a García Herránz (2017), esta actividad la utilizaremos como parte del proceso de evaluación realizada por los alumnos. Serán ellos mismos quienes identifiquen en una cuerda colgada en el aula, las fotografías referentes a las actividades, por las que deberán pasar poniendo pinzas en las que más les hayan gustado o hayan sido más significativas y sin poner en las que no. De este modo, obtendremos una evaluación muy clara y una información real y valiosa para el análisis final del proyecto.

² Véase en: <http://acciones.aldeasinfantiles.es/camp/menudo-dilema/pequenos-dilemas/>.

Tabla 12.
Fases y actividades del proyecto para dar «voz al alumnado»

Proyecto de Trabajo «Los niños toman la palabra y participan»		
<i>Fases del proyecto</i>	<i>Fases para dar «voz al alumnado»</i>	<i>Actividades</i>
1. Elección del tema de estudio	1. Implicación de los participantes	Actividad 1. Consentimiento informado Actividad 2. Presentación del proyecto Actividad 3: Maleta cooperativa
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?	2. Aprender a escuchar	Actividad 4. Tejiendo ideas Actividad 5. ¿Qué ha pasado en el recreo?
3. Búsqueda de información sobre el tema	3. Organización de recursos	Actividad 6. Mis normas tienen música Actividad 7. La clase que quiero Actividad 8. Las historias de la caracola
4. Organización del proyecto		
5. Realización de actividades	4. Construcción de un discurso compartido	Actividad 9. Cambiamos la clase Actividad 10. Establecemos rutinas
6. Evaluación, reflexión y mejora	5. Análisis de datos	Actividad 11. Cuento ilustrado Actividad 12. Las dos manos de los niños Actividad 13. Cartas a los niños del cuento Actividad 14. ¡Qué dilema! Actividad 15. Cómo ha cambiado el cuento
	6. Evaluación y diseño de mejora	Actividad 16. El tendero de los deseos Actividad 17. ¿Cómo ha cambiado mi clase?

4.2.4. Temporalización del proyecto

Mostramos la temporalización que hemos diseñado para nuestro proyecto de aprendizaje y por ende, del trabajo de campo de nuestra investigación.

Tabla 13.
 Temporalización del proyecto

Mayo 2017						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	S	D
1 Actividad 1. Consentimiento informado Actividad 2. Presentación del proyecto	2 Actividad 3. Las cosas que queremos aprender	3 Actividad 4. ¿Qué ha pasado en el recreo? Actividad 5. Normas de escucha	4 Actividad 6. La clase que quiero Actividad 7. Estrella, martillo, bombilla y tijeras	5. Actividad 8. Cambiamos la clase	6	7
Fase 1. Elección del tema /Implicación de los participantes		Fase 2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber? / Aprendemos a escuchar	Fase 3. Búsqueda de información sobre el tema / Organización de recursos	Fase 4. Organización del proyecto / Organización de recursos		
8 Actividad 9. Cuento « ¿Qué pasa en este cole? » Actividad 10. Las dos manos de los niños	9 Actividad 11. ¿Qué les decimos a los niños del cuento? Actividad 12. ¡Qué dilema!	10 Actividad 13. Cómo ha cambiado el cuento	11 Actividad 14. Tendero de los deseos	12	13	14
Fase 5. Realización de actividades / Construcción de un discurso compartido			Fase 6. Evaluación, reflexión y mejora / análisis de datos; evaluación y mejora			

4.3. ISSUES, TÓPICOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de todo el trabajo hemos visto cómo nuestro estudio de caso ha girado en torno a las *issues* (Stake, 1998). La elección de los temas de interés para nuestro estudio de caso o *issues*, ha generado problemas a la hora de su redacción y, posterior, análisis. Nuestra prioridad se basaba en dar el papel principal a la «voz del alumnado» para que fueran ellos mismos quienes, durante las actividades de nuestro proyecto, delimitaran las cuestiones relevantes para los temas generales, siendo conscientes, sobre todo durante el trabajo de campo, de la dificultad que entrañaba el hecho de que los alumnos de Educación Infantil con 3 años de edad delimitaran dichas cuestiones.

Para salvar este obstáculo y eventual limitación, decidimos elaborar de manera inicial unos temas *éticos* (Stake, 1998, p.29), formulados por los investigadores en un primer momento. Dichos temas los abordamos desde una perspectiva flexible y no cerrada, propia de una investigación de corte cualitativo, para modificarlos, incorporar o eliminar otros temas *éticos* (Stake, 1998, p.29), en función de la profundidad de nuestro estudio de caso y las demandas del alumnado al que se le dio voz.

La opción más óptima para hacerlo fue abordar el análisis de resultados recurriendo a los tres grandes bloques temáticos en los que dividimos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del proyecto de trabajo. De este modo incluimos en estos tres ámbitos las cuestiones que abordamos en las conversaciones, actividades, juegos y asambleas que hemos llevado a cabo con nuestros participantes. La globalidad de la Educación Infantil y de nuestra investigación queda reflejada también en la secuenciación de los contenidos de los tres ejes o categorías de análisis: derechos y deberes de los niños; la participación del alumnado y la educación democrática.

Durante el transcurso del trabajo de campo nunca obviamos las preguntas de investigación. Lo que al principio pretendíamos hacer con un «cuentacuentos» donde niños se expresaran sobre su derecho a ser escuchado y participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el transcurso de la investigación acabó convirtiéndose en un proyecto de trabajo. Este «cambio de planes», además de añadir más laboriosidad y complejidad a la investigación, ha sido positivo tanto para el proceso de obtención de datos como para el enriquecimiento de la narrativa infantil. Así las *issues* han ido evolucionando desde el principio hasta el trabajo de campo. Con las actividades, los niños pudieron expresar su «voz» sobre sus derechos y deberes, alzarla para valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, su participación, sus rutinas, decir lo que les gusta, lo que les disgusta y, por último, lo que cambiarían de su clase y colegio.

Hemos conseguido así diseñar un análisis de grandes temas dando «voz» a los propios protagonistas de la investigación: los niños. En la siguiente tabla tratamos de mostrar esta evolución de las *issues* que hemos relatado.

Tabla 14.
 Evolución de *ISSUES* durante la investigación

	Formulación de <i>ISSUES</i> desde el punto de vista de la <u>investigación</u>	Formulación de <i>ISSUES</i> desde el punto de vista de la <u>infancia</u>
DERECHOS DE LOS NIÑOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se recoge y se respeta en un aula de Educación Infantil el derecho a ser escuchado y participar en su propia educación? • ¿Cómo se recoge y se respeta en la legislación actual el derecho a ser escuchado y participar en Educación Infantil? • ¿Conocen los niños de Educación Infantil sus derechos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En la rutina diaria del aula se respeta el derecho a ser escuchado y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje? • ¿Existe relación entre derechos y deberes?
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo participan los alumnos de Educación Infantil en las rutinas del aula? • ¿Tienen poder de decisión en su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la participación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rutinas se favorecen en el aula para fomentar la participación de los niños? • ¿Cómo participan los niños en su propio aprendizaje? • ¿La participación del alumnado puede mejorar la calidad de su aprendizaje? • ¿Cuáles son los cambios y mejoras que propone el alumnado sobre su proceso de aprendizaje?
EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puede darse una educación democrática en Educación Infantil? • ¿Qué aspectos de la educación democrática pueden abordarse en la etapa de Educación Infantil? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué normas de escucha y respeto realizan los alumnos dándoles voz? • ¿Cómo reaccionan los alumnos de Educación Infantil ante un dilema moral adaptado a su edad y ritmo madurativo o de desarrollo?

En la tabla anterior hemos expuesto la evolución de las *issues*, desde nuestra visión como investigadores hasta el punto de vista de los niños. Desde este último punto de vista enfocaremos nuestra investigación, motivo principal por el cual los tópicos de investigación, las *issues* y los ámbitos de desarrollo del proyecto con sus actividades coinciden. En tabla también vemos cómo las preguntas informativas han dado forma a nuestras *issues* y, por tanto, nos han servido de guía para el análisis y la muestra de resultados o la interpretación de la información.

4.4. RESULTADOS

Para el desarrollo del análisis y, en consecuencia, la obtención de resultados de investigación partiremos de las *issues*. En este caso, nos centraremos en las *issues* formuladas desde la perspectiva de los niños. Hemos tomado esta decisión siendo conscientes del carácter global y transversal nuestra investigación así como de los bloques temáticos en los que hemos organizado nuestro proyecto, a saber: derechos y deberes, participación y educación democrática. Optamos por la utilización del programa informático *atlas.ti* (versión 7.5) para el análisis de documentos e información en nuestro estudio de carácter cualitativo. Para ello establecimos una relación de familias y categorías que dan sentido al análisis. Las categorías y subcategorías quedaron establecidas de la siguiente manera:

Tabla 15.
Establecimiento de códigos a partir de las ISSUES

ISSUE / Familia / Categoría global	Subcategoría / Códigos
Derechos y deberes de los niños	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho a ser escuchado - Derecho a participar en su propia educación - Derechos y Deberes
Participación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en las rutinas - Participación en su propia educación - Manifestación de aspectos positivos - Manifestación de aspectos negativos
Educación democrática	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de normas - Comportamientos cívicos

Una vez establecidos los códigos o subcategorías que vamos a emplear en nuestro análisis, definimos los mismos siguiendo el método de Gibbs (2012). Para ello definimos una serie de requisitos para cada uno de los códigos: etiqueta o nombre del código; fecha de codificación; definición del código con una descripción analítica; y nota acerca de lo que pensamos sobre el código. Los códigos pueden estar relacionados entre sí y formar parte de una familia de códigos,

como vemos en la tabla anterior. Una vez que tuvimos todo este proceso finalizado, los códigos quedaron constituidos en el programa *atlas.ti*.

Como se puede comprobar, los códigos que se establecen están relacionados dentro de la propia familia de códigos (divididas por colores). Para la identificación de la familia, incluimos un prefijo en el código. Así, por ejemplo, «DyD» simboliza la *issue* Derechos y Deberes; «Part» representaría la participación del alumnado; y «EdDem», simboliza Educación Democrática. Una vez que establecidos los códigos, pasamos a codificar ahora los documentos resultantes de la transcripción de las conversaciones con la infancia y el documento referente al diario de investigación. En dicho diario recogimos las observaciones más relevantes en el trabajo de campo.

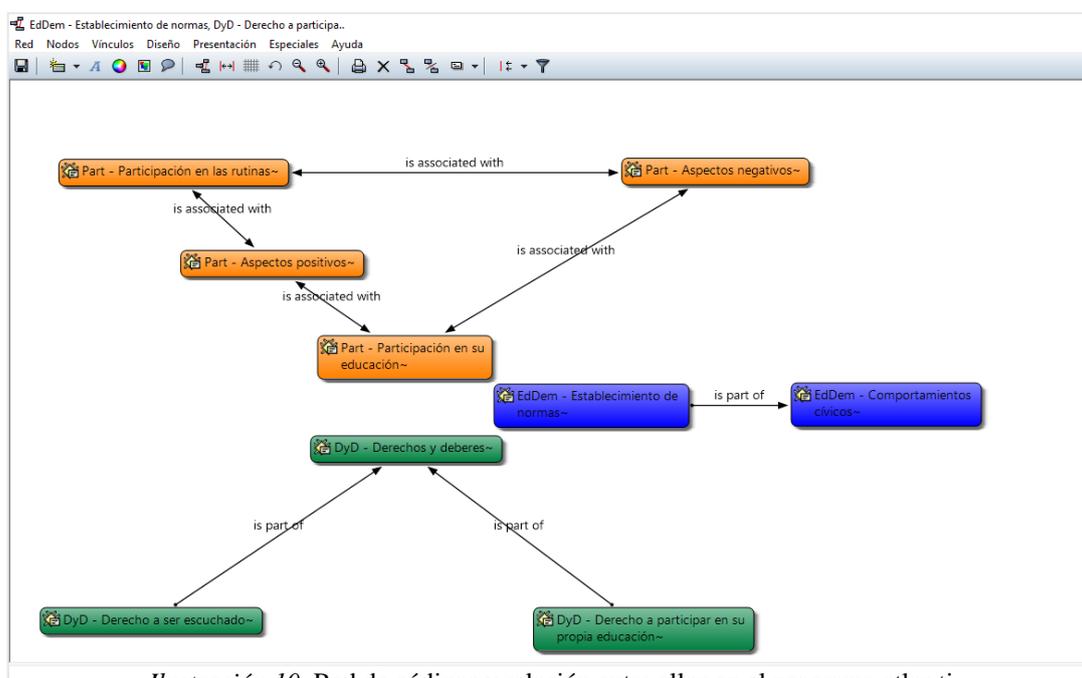


Ilustración 10. Red de códigos y relación entre ellos en el programa atlas.ti

Hemos de detenernos ahora en un paso previo a la codificación y análisis propio de los documentos, pues es importante que clarifiquemos la codificación de cada documento obtenido del conjunto de los mismos. Contamos, pues, con una serie de documentos que debemos analizar con codificación previa existente para la localización de cada uno de ellos. De esta manera codificamos los documentos con la letra «C», seguida de un número, por ejemplo «C1» para indicar la carpeta en la que se encuentra el fichero. Después denominamos el fichero con la letra «F» seguida del número de fichero correspondiente «F2», quedando como código resultante «C1F2». Este proceso de codificación lo mostramos a continuación en una tabla en la que se pueden ver los tipos de documentos analizados, la ubicación de cada uno, la denominación de los mismos y el código otorgado a cada documento.

Tabla 16.
Documentos codificados y analizados

Documentos analizados y codificados		
<i>Tipo de documento</i>	<i>Listado de documentos</i>	<i>Código del documento</i>
Documentos del centro (Anexo III)	Proyecto Educativo del centro «CEIP Marqués de Lozoya» Torrecaballeros (Segovia)	C1F1
	Programación General Anual «CEIP Marqués de Lozoya» Torrecaballeros (Segovia)	C1F2
	Proyecto de Dirección «CEIP Marqués de Lozoya» Torrecaballeros (Segovia)	C1F3
	Reglamento de Régimen Interior «CEIP Marqués de Lozoya» Torrecaballeros (Segovia)	C1F4
	Propuesta Curricular del segundo ciclo de Educación Infantil «CEIP Marqués de Lozoya» Torrecaballeros (Segovia)	C1F5
Diarios (Anexo I y II)	Diario del investigador	C2F1
	Diario de campo	C2F2
Transcripciones actividades (Anexo IV)	Actividad 3. Las cosas que queremos aprender	C3F1
	Actividad 5. Cómo se escucha y normas de escucha	C3F2
	Actividad 6 y 8. La clase que quiero y cambiamos la clase	C3F3
	Actividad 7. Estrella, martillo, bombilla y tijeras	C3F4
	Actividad 9. ¿Qué pasa en este colegio?	C3F5
	Actividad 10. Las dos manos de los niños	C3F6
	Actividad 11. ¿Qué les decimos a los niños del cuento?	C3F7
	Actividad 14. Tendero de los deseos	C3F8

Los documentos se encuentran anexados de la siguiente manera: Diario del investigador (anexo I); Diario de campo (anexo II); Unidad hermenéutica con el análisis de los documentos de centro (anexo III); Transcripción de actividades (anexo V).

Tras la codificación de todos los documentos, es el momento de importar las citas que hemos considerado más relevantes para dar respuesta a las *issues*, y, por lo tanto, la obtención de resultados de nuestra investigación. Como puede verse en la imagen siguiente, hemos obtenido una gran cantidad de citas en cada familia de códigos que, a su vez, se relacionan con diferentes códigos:

Centrándonos en las rutinas diarias de los alumnos y en función del tema de investigación de este TFM, podemos dar respuesta de manera afirmativa a esta primera *issue*. Los niños son escuchados en el aula, el trabajo de aula se adapta a sus ritmos, intereses y motivaciones. Una de las evidencias más relevantes que hemos encontrado para analizar esta *issue*, la recogimos en el diario de la investigadora:

En todas las actividades individuales que se llevan a cabo en esta clase se propone a los alumnos un reto. Este reto consiste en dar a los niños la opción de superarse, de dar un paso más en la elaboración de su ficha. Todos tienen el mismo trabajo encomendado, y el alumno que quiera asumir el reto tiene dos opciones. La primera es hacer un poquito más de lo que se le encomienda para conseguir una cara sonriente (por ejemplo, escribir una palabra). La segunda opción es dar un paso más y hacer un reto mayor para conseguir una cara dorada en su ficha (por ejemplo, escribir una palabra y un número).

C2F2. Página 9, párrafo 6

La decisión de la maestra de dar a los alumnos la oportunidad de realizar un reto significa respetar su derecho a participar, es dejar que los alumnos tomen esta decisión de manera consciente, que sean ellos mismos los que decidan si lo hacen o no una cosa, y no por que lo haga su compañero de mesa o les condicione la pegatina que obtendrán de la maestra si lo hacen bien (mecanismo conductista de refuerzo a una conducta positiva). Es una práctica interiorizada con la que los niños se encuentran a gusto y la realizan de forma consciente al ser ellos mismos los que actúan de acuerdo con la decisión adoptada por consenso. A continuación mostramos un ejemplo de ello en las fotografías siguientes³.



Ilustración 12. Elaboración de ficha de los alumnos y desarrollo del reto diario

Sin embargo, y pese a no formar parte de rutinas diarias del alumnado, en una de las partes del cuento ilustrado que leímos en la que no se respetaba el derecho de los niños a decidir en su

³ Tanto estas imágenes como todas las que se encuentran en este capítulo son complementarias al análisis, pero no han sido tomadas con el fin de interpretarlas ni analizar las mismas.

propia educación, concretamente a través de un disfraz de carnaval, estos respondieron las siguientes alternativas y soluciones ante las situaciones y problemas planteados:

- Cuando en esta clase celebraron carnaval, un niño se puso un poco triste, porque este año tocaba disfrazarse de Peter pan, y a él no le gusta imaginarse que puede volar. Y a otra de las niñas no le gusta disfrazarse de campanilla porque la varita mágica le daba alergia. ¿Cómo podemos solucionar esto?
- Le damos un abrazo y un beso
- Pedir perdón
- ¿Por qué pedimos perdón? ¿Cómo podemos solucionarlo?
- Con un abrazo
- Hablando
- ¿Si nos dicen «ya pero es que yo no quiero disfrazarme de esto»?
- Pues que se disfracen de otra cosa
- Claro, esa es buena idea
- De pájaro
- De forzudo
- Muy bien, se pueden disfrazar de otra cosa
- De helado, de pájaro... (dicen muchos disfraces de ejemplo)
- ¿Os parece mejor disfrazarnos de lo que nos digan o lo que elijamos nosotros?
- De lo que digamos nosotros

C3F5- Página 1 y 2

Diseñamos esta situación para situar a los niños a un contexto diferente al suyo. De este modo, fomentamos su empatía para saber qué piensan ante una situación de conflicto y vulneración de sus derechos como alumnos. La primera reacción de los niños al ver que los protagonistas del cuento se sentían mal, fue hacerles sentir mejor «con cariño». Es una muestra o gesto afectivo muy extendido en esta clase debido al trabajo de convivencia y emociones que está desarrollando su maestra.



Ilustración 13. Asamblea reflexionando sobre el cuento ilustrado

Vemos, también, que en seguida exponen una alternativa en el caso de que algún compañero no quiera tomar alguna decisión, como en este caso con los disfraces, pueden modificar su parecer

de forma autónoma sin mantenerse al margen de la actividad. En resumen, podemos afirmar que los niños toman la palabra y decisiones sobre asuntos relativos a su formación. Es una idea, como vemos en el diálogo anterior, que tienen muy interiorizada.

En relación con esta primera pregunta de investigación, Tonucci (2012) señala que la Convención sobre los Derechos del Niño no la pidieron ni la buscaron los niños, sino que la decidieron y la aprobaron los adultos. Cuando se trata de niños «se aprueba todo por unanimidad porque, total, luego no se tiene porque respetar la promesa efectuada. Los niños no controlan, no protestan» (p. 90). En efecto, los niños tienen derechos, pero son muchas las veces en las que los adultos decidimos por ellos. Su «voz» queda relegada a un segundo plano porque consideramos que no tienen capacidad de decisión. Sin poder evitarlo, representamos a los «menores» como tales, pensando que son menos, sin importarnos en muchas ocasiones su «voz» (Gimeno Sacristán, 2003).

Con iniciativas como las que hemos recogido en el aula y teniendo en cuenta las aportaciones que realizan los niños, podemos dar la vuelta a esa situación en la que los menores no suelen ser escuchados.

4.4.1.2. ¿Existe relación entre derechos y deberes?

La segunda *issue* que vamos a resolver es si los alumnos ven relación entre los derechos y los deberes. ¿Qué es un derecho, qué es un deber? Cuando nos planteamos investigar sobre el derecho a ser escuchado y participar en su propia educación de los niños encontramos mucha información acerca de los derechos de la infancia, pero muy poca sobre de los deberes. Consideramos que no hay uno sin el otro, y que el ejercicio de un derecho está condicionado por el deber de respetarlo.

Para interpretar esta *issue* nos centraremos casi en exclusiva en la evaluación de la actividad 10 «Las dos manos de los niños». Como hemos indicado, en esta actividad tuvimos una conversación con el alumnado sobre los derechos y deberes. Para plantear esta conversación realizamos un símil entre las dos manos de



Ilustración 14. Alumnos durante la actividad «las dos manos de los niños».

los niños y la vinculación entre derechos y deberes. Para que quedara más claro jugamos con unos aros iguales –ya que todos tenemos los mismos derechos y deberes–, haciéndoles ver que un aro de una misma longitud no puede introducirse dentro de otro, es decir, que sus derechos finalizan donde empiezan los derechos de los demás.

A juzgar por los resultados de esta actividad y la narrativa expresada, la diferencia quedó muy clara, con la explicación inicial los niños comenzaron a asociarlo con responsabilidades:

- Vale otro derecho, vamos a pensar otro derecho
- El derecho a... jugar
- ¿Te encanta jugar? Todos los niños tienen derecho a jugar. Levantamos la mano del derecho a jugar y la otra mano sería el deber de...
- Jugar sin pegar

C3F6 - Página 1

Con una conversación y, sobre todo, con juego, los niños entendieron la importancia de disponer y ejercer sus derechos pero también ser conscientes de sus deberes:

- ¿Veis que todos los aros son iguales? Todos los niños tienen los mismos derechos, no hay derechos más grandes que otros. ¿Yo puedo meterme dentro del aro de otro?
- No (dicen todos)
- No, no se pueden juntar, les tenemos que respetar. Tenemos derechos y también deberes. Por ejemplo, yo tengo derecho a jugar, pero ¿no tengo derecho a jugar a pegar no?
- No, porque no nos gusta
- Nos duele, no nos gusta

C3F6 - Página 2

A priori en esta investigación nos planteábamos si los niños serían capaces de comprender e interiorizar la diferencia entre derechos y deberes, de conocer qué es un derecho y ejercerlo, de conocer qué es un deber y cumplirlo. En ocasiones, infravaloramos a los niños, no les otorgamos el valor de reconocer y comprender su posición ante la realidad. Si los niños conocen sus derechos deben saber cuáles son, deben estar garantizados por el Estado y deben poder desarrollarlos de forma libre y en igualdad de condiciones. Si damos «voz» a los niños pueden sorprendernos, por ejemplo, de esta manera:

- ¿Tú tienes el derecho de...?
- Policía
- ¿De que la policía te proteja?
- Si
- Muy bien tienes el derecho de protección. ¿Y el deber de hacer el bien o mal?
- El bien
- Genial, muy buen derecho.

C3F6 - Página 3

Si hubiéramos planteado cuáles son los derechos que los niños expresarían sin conocimientos previos y sin haber trabajado el tema en clase, probablemente el último derecho que se nos habría venido a la cabeza hubiera sido el derecho de protección. Los niños son imprevisibles y pueden enseñarnos cosas insospechadas, solo tenemos que darles «voz» e implementar el contenido de su discurso.

En suma, los niños han sido capaces de encontrar la relación entre derechos y deberes, reconocerla e incluso verbalizarla. Toma especial relevancia en este momento los derechos y deberes de los niños recogidos en la normativa. El *Decreto 51/2007*, entre los artículos 5 y 14, establece las responsabilidades del alumnado y el ejercicio de sus derechos de una manera interrelacionada y directa. Consideramos que estos contenidos son un cimiento más para pensar que el alumnado de Educación Infantil puede formarse como ciudadanos. Para Meireu citada en Santos Guerra (2008, p.18), «la educabilidad se rompe en el momento en que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarle a conseguirlo».



Ilustración 15. Juego con aros durante la actividad «las dos manos de los niños»

4.4.2. Participación del alumnado

4.4.2.1. ¿Qué rutinas se favorecen en el aula para fomentar la participación de los niños?

La participación de los niños se fomenta en el aula por medio de rutinas de diverso tipo. Una de ellas ya hemos aludido a ella en la primera *issue*, es la referida al «reto» que los alumnos tienen que realizar o no en función de su criterio.

Con rutinas nos referimos a la repetición de actividades y ritmos en la organización espacio-temporal de la clase. Las rutinas desempeñan importantes funciones en la configuración del contexto educativo, pues constituyen un marco de referencia que una vez aprendido por el niño da una gran libertad de movimientos y acciones (Zabalza, 2006). Las rutinas que se desarrollan en el aula además están ligadas en esta etapa a la adquisición de nociones básicas de orientación temporal mediante las actividades que diariamente se repiten en el aula. Así aparece recogido en los contenidos del *Decreto 122/2007*.

Si hacemos un repaso por todas las rutinas que se realizan en esta aula, las más generales y las que se dan con más frecuencia, podemos señalar una si existe o no participación del alumnado.

En el caso de las asambleas, la participación del alumnado es total. Hay momentos en los que los aprendizajes son dirigidos por la maestra, pero siempre guiados para favorecer la participación inclusiva de todo el alumnado, tanto en la expresión de vivencias o sentimientos como en la elaboración de la estimulación cognitiva a través de diversos materiales.

En el momento del trabajo individual y autónomo en mesas grupales, son los alumnos quienes realizan su propia actividad y asumen o no el reto diario que se les propone. Toman decisiones sobre su educación, las asumen y las llevan a cabo. Además, en este momento se fomenta el trabajo grupal además del individual pues tienen la premisa de «ayudar a sus compañeros pero sin hacer su trabajo».

Durante el juego por rincones también se fomenta la participación de los niños, tanto con su elección del rincón en el que jugar como en la forma, ya que el juego es libre respetando el material y, por supuesto, a sus compañeros. Los niños eligen a qué jugar de una manera ordenada, respetando el número máximo de participantes en cada rincón.



Ilustración 16. Trabajo del alumnado en el aula

La última de las rutinas generales que se realizan diariamente es el juego libre en el recreo. El juego en este momento también es una actividad no dirigida y la participación de los alumnos es absoluta. Ellos son los que eligen los materiales que entre los que hay a su disposición en el espacio destinado para tal efecto. Las puertas permanecen abiertas para que elijan unos u otros y los intercambien durante el recreo.

De vuelta a clase les hacemos la pregunta «**¿Qué ha pasado en el recreo?**». Las respuestas son muy variadas y lo que más nos llama la atención es que la mayoría nos cuentan si ha habido conflictos, si se han «chocado», las caídas y golpes que se han producido y las tiritas que se han puesto.

C2F2- Página 2, párrafo 2

Además, observamos en el transcurso de nuestro trabajo de campo que el fomento de la autonomía en el aula es constante. Así lo recoge el *Decreto 122/2007* entre sus finalidades. La autonomía persona aparece en toda la legislación referente a esta etapa educativa, pues estamos ante un momento de desarrollo globalizador en el que la adquisición de una progresiva

autonomía posibilita el desarrollo total del alumnado. Así vemos en múltiples ocasiones como en el aula se fomentan momentos para adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

Por ejemplo, desde la entrada en el aula, los niños colocan sus abrigos o chaquetas en los percheros, el almuerzo en su sitio y se ponen solos el babi. Mientras, la maestra espera en la zona de asambleas a que estén todos listos y sentados, y si alguno precisa de ayuda, la solicita. Con rutinas como esta se fomenta, como decimos, la autonomía, se les da el tiempo necesario para que estén preparados, se les deja hablar de forma ordenada, participar de forma libre. En resumen, la participación del alumnado en sus rutinas del aula es bastante aceptable, las conocen y las desarrollan conscientemente.

Por tanto, podemos entender la participación como un proceso de aprendizaje constante que se genera en el marco de un grupo y que hay que estimular, incentivar y enseñar, pues a participar solo se aprende participando. El alumnado de nuestra investigación aprende participando en sus rutinas. En palabras de Trilla y Novella (2011, p.161) «para que sea posible aprender a participar participando, es necesario que los niños y las niñas se signifiquen en el proceso desde su origen, o, como mínimo, que se impliquen en la redefinición del mismo».

4.4.2.2. ¿Cómo participan los niños en su propio aprendizaje?

Esta pregunta habría quedado ya parcialmente resuelta en la pregunta anterior por lo que no vamos a ser reiterativos y añadiremos alguno de los aspectos de la forma en la que participan los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante las rutinas del aula, como en el resto de actividades que se llevan a cabo en el seno de la misma, la participación de los niños tiene dos modalidades: las grupales y las individuales. En el trabajo grupal podemos comprobar que por regla general, el ambiente es muy bueno, los niños se respetan, se ayudan y se valora el trabajo de cada uno.

En este sentido observamos que la participación del alumnado es total, la asamblea es dirigida por la maestra como una guía del proceso. Son los alumnos quienes toman la palabra en todo momento, quienes participan del proceso y tienen implicación total en el mismo. En cuanto a la voz del alumnado, se fomenta la participación y la toma de palabra. Se propicia un ambiente de respeto donde los alumnos hablan por turnos, respetándose, aunque hay momentos de distracción y de discursos paralelos entre los niños. No debemos olvidar que son niños de 3 y 4 años.

C2F2 - Página 9, párrafo 2

En cuanto al trabajo individual, la participación del alumnado se respeta siguiendo los diferentes ritmos de aprendizaje de modo inclusivo. Por señalar algún ejemplo observamos que se está

trabajando de manera especial el comportamiento con uno de los niños del aula en colaboración con las familias. Además, tienen una tabla en la que si no hay ningún conflicto durante todo el día, se coloca una estrella (nuevamente, se hace uso del mecanismo conductista de la recompensa positiva). Cuando acumulan 20 estrellas, hay una fiesta en el aula.

Otro ejemplo de trabajo individual y de respeto a la participación individual de cada niño es el caso de otro alumno que no se expresa con asiduidad o lo hace de forma muy puntual. Este niño no hablaba apenas, se ha respetado su ritmo, se le ha dado momentos de confianza fomentando un ambiente amable de afecto y de confianza para él. Únicamente cuando ha estado preparado y ha tenido motivación para expresarse, lo ha hecho. Comprobamos que con nosotros, los investigadores, al llegar nuevos al aula muchas veces no se expresaba en algunas de las actividades, aunque cuando luego sintió la confianza necesaria, se expresaba al igual que el resto de niños.

Este trabajo individual y grupal lo destacamos en el diario de investigador en nuestras observaciones, como podemos comprobar en la siguiente cita:

Un aspecto que observamos especialmente durante la asamblea es que la atención es individualizada en un ambiente colaborativo. Es decir, se respeta el ritmo de cada alumno, a medida que se van realizando pequeñas actividades dentro de la asamblea. Pero también se recalca en todo momento que «son un equipo», «deben cuidarse», y «se quieren mucho». La motivación y el trabajo en equipo son una premisa constante de esta clase bajo el lema «yo puedo».

C2F2- Página 9, párrafo 3.

Antes de terminar con la respuesta a esta *issue*, queremos hacer referencia como parte de la participación del alumnado en el aula, a la evaluación formativa y compartida. Son los propios niños quienes mediante esta evaluación formativa proponen cambios en su aula, expresan los aspectos positivos para ellos que tienen y destacan aquellas cosas que no quieren que cambien. Como señala García Herranz (2017, p.124) «la evaluación formativa y compartida genera aspectos positivos en los alumnos, así como en los docentes y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje».

El carácter de la evaluación en esta etapa, como hemos señalado anteriormente, tiene un carácter regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo señala el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil: «la evaluación debería tener como fin la identificación de los aprendizajes adquiridos así como la valoración del desarrollo alcanzado por el alumnado, teniendo por tanto un carácter netamente formativo». De acuerdo con este carácter regulador, esta etapa requiere de guías del

proceso (maestros) que lleven a cabo prácticas de éxito para otorgar a esta etapa la importancia que precisa.

Además de las dos actividades de evaluación formativa que desarrollamos con nuestro proyecto, los niños participaron en este proceso de manera rutinaria con la maestra del aula, siendo esta la mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Las ventajas que proporciona la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las siguientes: aporta su punto de vista lo cual mejora tanto proyectos presentes como futuros, demuestra un compromiso con una gestión eficaz y transparente, potencia el papel de los implicados por el hecho de ser parte y tomar decisiones en todo momento y educa a personas maduras, positivas, con sentido crítico, responsables implicadas y participativas, valores sumamente necesarios en nuestra sociedad democrática (Ramos Ferrer, 2016).

4.4.2.3. ¿La participación del alumnado puede mejorar la calidad de su aprendizaje?

Al plantearnos esta pregunta de investigación nos encontramos con un doble problema. El primero es que es algo difícil de resolver, teniendo en cuenta que los participantes de nuestra investigación son alumnos de 3 y 4 años del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Es difícil por este motivo y porque no podemos comprobar una trayectoria de escolarización, ni nuestro trabajo de campo ha sido tan extenso como para comprobar si la participación ha podido influir o no en su desarrollo formativo. El segundo problema deriva de nuestras observaciones. Cuando hemos desarrollado el trabajo de campo, dando «voz al alumnado», dejando que participaran y tomaran decisiones en su propia educación o en la de demás (mediante la empatía como, por ejemplo, con el cuento ilustrado), tenemos la sensación de que esta participación les motiva. La participación se convierte en «un motor extra que acelera sus ganas de aprender». En las actividades del proyecto en las que tenían que participar para cambiar su clase o contar que rutinas les gustan más, vimos cómo querían participar constantemente, proponer cambios, contar sus vivencias...

- ¿Qué más os gusta mucho, mucho?
- Las pelotas
- Genial, ¿Qué más?
- Sí, las pelotas de sentarnos
- ¿Y a tí?
- Que me «acariñen»
- ¿El cariño?
- Los besos

Dando «voz» y dejando participar a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos son mucho mejores. Ahora podemos afirmar dicha hipótesis, pues además de nuestras observaciones tenemos evidencias en las rutinas de participación que se llevan a cabo en esta clase y ya hemos comentado en anteriores apartados de este análisis.

Además de responder de manera afirmativa a esta pregunta de investigación, nos gustaría añadir que la participación hace que los alumnos aprendan, siempre y cuando esta participación no sea obligatoria. En ese caso obtendríamos el efecto contrario, como señala Santos Guerra (2008, p.35): «hay que aceptar, sin



Ilustración 17. Alumno señalando los cambios que quiere en su clase

amargura ni quejas, que nadie puede decidir por otro y que todo aprendizaje supone una opción personal irreductible del que aprende».

La participación es una decisión propia, un proceso que hay que aceptar libremente, sin cohibiciones ni obligaciones. Pues solo así se puede «ser parte» y «tomar parte» como apunta García Roca (2004). «Participar es contribuir, colaborar, implicarse, expresar libremente, aportar, tomar decisiones y dialogar. En definitiva, participar es convertirse en protagonista activo de la vida de uno mismo y en las relaciones que devienen al implicarse con el entorno» (Ramos Ferrer, 2016, p.18). Según Leturia Navaroa (2006, p.409), se debe educar «al alumno para que desde su individualidad, su singularidad, su propia identidad conviva en una sociedad plural y democrática respetando los derechos fundamentales», dando prioridad a una educación participativa, que mejore la calidad de su educación y a la vez potencie su compromiso cívico.

4.4.2.4. ¿Cuáles son los cambios y mejoras que propone el alumnado sobre su proceso de aprendizaje?

Para responder esta pregunta de investigación haremos uso del resultado de las actividades en las que hemos preguntado al alumnado sobre los cambios que harían en su propia formación. Actividades englobadas tanto en la fase 2: *¿Qué sabemos y qué queremos saber? / Aprendemos a escuchar*, como en la fase 5: *Realización de actividades / Construcción de un discurso compartido*.

La primera de las actividades que vamos a resaltar es «Las cosas que quiero aprender». En esta actividad al ser una de las primeras, el diálogo con los niños fue menor y fluido que en conversaciones posteriores.

- ¿Quieres aprender a dibujar? Muy bien ¿Quién más quiere aprender algo?
- Que estuviera mi papa en el cole
- ¿Quieres aprender cosas de los papás, en que trabajan, como cocinan...? ¿Quieres aprender eso?
- Si
- A alguien le gustaría saber algo de los números de las regletas, de las letras
- A mí de los colores

C3F1 - Página 1

Pero no por ello con menos consenso ya que los niños acordaron que querían aprender sobre los siguientes temas:

- | | | |
|---------------|---------------------|-------------------|
| - Camión rojo | - Dibujar | - Los animales |
| - Sofás rosas | - Los papás y mamás | - Los dinosaurios |

C3F1- Página 1

Pueden parecer sorprendentes los temas a los que los niños llegaron a consenso. Si bien para justificarlos deberíamos tener más conocimientos sobre el trabajo realizado en el aula, sus gustos, sus inquietudes y preferencias, la maestra del aula no se extrañó de estos temas surgidos dado que es ella quien más les conoce y sabe de sus motivaciones. Al ser una elección y verbalización libre podemos considerar estos temas como los más influyentes e interesantes para los niños. Aunque al final de la actividad consideramos que algunas ideas se repitieron por estar de acuerdo con algunas ideas de los compañeros.

Otra de las actividades que realizamos y que nos sirve para saber cómo y qué aspectos cambiarían los niños de su clase es «Estrella, martillo, bombilla y tijeras». En esta actividad utilizamos símbolos de cada elemento que da nombre a la misma y les dimos un significado llegando a los siguientes consensos:

BOMBILLA

Empezamos con la bombilla, la bombilla sirve para destacar algo que hemos aprendido, una idea. Nos vamos a pasar la bombilla y vamos a hablar de algo que hemos aprendido.

Teneos que pensar que hemos aprendido del circo y cuando tengamos la bombilla lo decimos, ¿vale?

¿Qué has aprendido del circo?

- Que tiene payasos
- Que hay payasos y elefantes
- Muy bien, hay payasos y animales, ¿qué más hemos aprendido?
- Malabaristas
- Leones
- ¿Te la pones en la cabeza a ver qué idea se te ha ocurrido?
- Equilibristas
- Muy bien, pasa la bombilla, ¿que se te ocurre?
- Tigres y leopardos
- ¿Qué necesitamos para entrar al circo?
- Entradas
- ¿Y con que se pagan?
- Con dinero
- ¿Y dónde se compran las entradas?
- En la taquilla



MARTILLO

El martillo sirve para fijar algo, con el martillo en casa podemos colgar un cuadro, y siempre lo vemos. Por eso con el martillo vamos a decir las cosas que queremos que estén siempre en clase, por ejemplo yo quiero que se quede siempre la carpa del circo en clase, porque aunque ya no trabajéis sobre el circo nos lo pasamos muy bien jugando con ella. ¿Quién quiere dejar siempre algo en clase?

- Yo (gritan todos)
- Yo quiero dejar siempre las pelotas
- ¿A los demás también os gustaría que estuvieran siempre las pelotas?
- SIIIIIIIII (CONTESTAN TODOS)
- ¿Otro niño, que pone con el martillo?
- Un cuadro
- Quieres que en clase estén siempre puestos los cuadros (han trabajado con el surrealismo como corriente artística)
- Si
- ¿Quién más quiere dejar algo siempre en clase?
- Jugar
- Vale, buscaremos ratitos para jugar más en clase.



TIJERA

Vale, ahora vamos a utilizar las tijeras. Las tijeras son lo que no nos gusta, lo que queremos cortar. A mí no me gusta de esta clase cuando nos pegamos, eso lo quiero cortar. ¿Alguien quiere cortar algo?

- Cortar un dibujo para mamá
 - Vale, ahora algo que no nos gusta nada ¿Alguien más?
 - Que no me peguen
 - Genial, vamos a cortar esa actitud, que nadie pegue, vamos a dejar de pegar a los compañeros.
- ¿Qué más no os gusta?
- No me gustan las fichas
 - ¿Todas o hay alguna que no te gusta?
 - Me gustan todas



ESTRELLA

La estrella significa dársela a algún compañero porque nos ha cuidado, nos ha ayudado, nos ha querido. Por ejemplo yo doy una estrella a vuestra profe porque me ayuda mucho y me enseña mucho. ¿A quién queréis darle una estrella?

- Le doy una estrella a mi amigo XXXXXXXXX porque juega mucho conmigo
- Le doy la estrella a XXXXX porque es mi amigo
- Muy bien, ¿a quién se la das tú ahora?
- A XXXXXXXX porque es mi amigo y me cuida
- ¿Tú a quien se la das?
- A XXXXXXXX porque me cuida mucho



C3F4 - Páginas 1, 2, y 3

Estas fueron algunas de las intervenciones más relevantes que obtuvimos con esta actividad. Debemos destacar que la realizamos por sugerencia de la maestra del aula y por que la consideramos relevante para nuestra investigación, que quedó instaurada en el aula de manera permanente para evaluar y considerar las aportaciones de los niños y los cambios que querrían hacer.

La tercera actividad que vamos a destacar nos sirve para resolver esta pregunta de investigación es «La clase que quiero». Con esta actividad los niños expresaron los cambios que realizarían en su aula, algunos más inusuales que otros como vemos en las aportaciones más relevantes y frecuentes que exponemos a continuación:

- ¿A quién le gustaría otra cosa?
- Las letras
- ¿Cómo te gustaría que fuesen las letras?
- La E (se ha caído y no la han reemplazado). La T, la R...
- ¿Te gustaría que hubiera más y más grandes o más pequeñas?
- Más grandes, y la C y la S...
- Vale, más letras y más grandes.

¿Otro cambio?

- Un parque
- ¿Un parque donde? ¿Dentro de clase?
- Sí, allí (señala el rincón del juego simbólico)
- ¿y que va a tener el parque allí?
- Arena, y un tobogán.
- ¿Un parque de pasear o de jugar?
- De jugar, con solo un tobogán

¿Quién más tiene un cambio, profe?

- Me gustaría que todas las mesas tuvieran pelotas, que no hubiera ninguna silla en esta clase, que todas las mesas tuvieran pelotas de Pilates para sentarnos.

- ¿Ese cambio a quien le gusta?
- Todos ríen y dicen ¡a miiiiiiii!
- Más coches
- ¿Te gustaría que hubiera más coches?
- Sí
- ¿quién más tiene un cambio?
- Yo tengo coches en mi casa. Yo tengo 10. Yo uno rojo enorme

A mí me gustaría tener más rotus rojos que pintaran, porque se nos han gastado todos los que tenemos. Me gustaría una clase con muchos rotuladores que pinten muy bien (cambio de la maestra del aula)

- Pues cómpralos
- Ya pero son cambios que nos imaginamos
- Hay que comprar rojos, y amarillos. Y naranjas. Y verdes. Y todos (los niños dicen colores)

¿Y otro cambio diferente?

- ... Un sofá rosa y un sofá de colorines
- El rosa para sentarnos y saltar y el de colores para sentarnos y leer un cuento
- ¿Alguna más?
- Una huerta, grande
- ¿Qué cositas plantarías en la huerta?
- Zanahorias, lechugas, tomates, pimientos, plátanos, alguna flor, semillas...
- ¡Un baño!
- ¡Se nos había olvidado el baño! ¿Qué queréis meter en el baño?
- El baño dentro de clase, ponemos muchas cosas, para lavarnos las manos jabón, cepillos de dientes, dos wáter, uno de chicas y otro de chicos, y un grifo

Lo que podemos ver en estos cambios es que los niños realmente pueden expresarse y decidir sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso sobre su clase. Por ejemplo, uno de los cambios más consensuados fue el de las pelotas de Pilates. En esta aula se trabaja de manera rotativa una de las mesas cada semana con pelotas de Pilates. Los niños mejoran en equilibrio, tono muscular y actitud postural. Únicamente se trabaja una mesa por falta de presupuesto en el aula, por lo que si se diera a los niños la oportunidad de expresarse y decidir, probablemente las familias asumirían este coste, que no es elevado y es beneficioso para su educación.

Como podemos ver en la imagen, los niños controlan su cuerpo y su equilibrio sin necesidad de apoyar los pies en el suelo. Esto les permite como hemos dicho mejorar mucho en el ámbito motriz, sobre todo en uno de los puntos fuertes de esta propuesta: la espalda se mantiene recta durante el trabajo



Ilustración 18. Trabajo con pelotas de Pilates.
Elaboración propia

individual en mesa. Esta práctica la implanto la maestra cursos anteriores para mejorar el tono muscular de toda la clase en general y en particular de un alumno con Síndrome de Down. Actualmente esos alumnos siguen utilizando pelotas de Pilates en lugar de sillas en sus aulas de primaria.

Volviendo a la actividad que hemos desarrollado, lo que quedó patente es que los niños están muy a gusto con su clase, pues los cambios no fueron muchos. Pero sí que quedó patente que dando «voz» a los más pequeños, conseguiríamos fomentar su motivación y por tanto su aprendizaje.

Como recogemos en el diario de campo de esta investigación: «Si les diéramos la oportunidad de alzar la voz y decir quiero las letras de la pizarra más grandes o necesitamos cepillos de dientes en el baño», la clase que quieren sin duda sería posible (Diario de Campo, página 3).

La última actividad que queremos señalar en cuanto a los cambios que los niños proponen en su educación es la actividad «El tendero de los deseos». Con esta actividad pretendíamos evaluar las cosas que les gustan y las que no a los participantes de nuestra investigación. Obtuvimos el siguiente consenso:

Cosas que les gustan	Cosas que no les gustan
<ul style="list-style-type: none"> - Jugar juntos - El ordenador - Los besos de mis profes - Recortar con tijeras - Ser encargado y vagón de cola - Ver cuentos en la mesa de luz. 	<ul style="list-style-type: none"> - No me gusta pintar con pinturas, prefiero rotuladores - No me gusta que me peguen, prefiero jugar como buenos amigos - Pintar con rotuladores y ceras, prefiero ceras que manchan y lapiceros - No me gusta el rincón de mate - No me gusta que mi profe se enfade - No me gusta recortar con tijeras, prefiero con punzón

C3F8 - Páginas 1 y 2



Ilustración 19. Tarjetas con los aspectos positivos que los niños quieren mantener



Ilustración 20. Tarjetas con los aspectos negativos que los niños quieren cambiar

Como podemos ver en la imagen anterior, los niños hicieron un dibujo de cada «deseo» y los colgaron en un tendero. Podemos ver el consenso sobre todo en los aspectos positivos, mientras que en los aspectos negativos hay menos consenso, excepto en el deseo de «no me gusta que mi profe se enfade», en el que todos estaban de acuerdo. Es una buena manera de saber qué cambios quieren los alumnos, seguir por las líneas que funcionan y buscar alternativas en las que no.

Esta actividad además de servirnos de elemento catalizador para dar «voz al alumnado», nos sirvió para comprobar algunos de los beneficios que aporta la evaluación formativa a la educación, concretamente en la etapa de Educación Infantil. Como señalábamos anteriormente, la evaluación formativa y compartida solo tendrá sentido si existe coherencia con la metodología utilizada en el aula. García Herránz (2017, p. 123) sostiene que la actividad del «tendero de los deseos» ayuda a desarrollar el enorme potencial educativo que poseen los niños, reforzando su responsabilidad pues aprenden a elegir desde el principio. Al ser escuchados, se sienten valorados y adquieren mayor compromiso y dedicación hacia sus tareas.



Ilustración 21. Ilustración del aspecto positivo. Elaboración propia

López Pastor (2017, p.37; 2012; 2006; 1999) define la evaluación formativa como un proceso que debe servir para mejorar en tres sentidos: mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, mejorar la competencia docente de manera diaria y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.

Consideramos este proceso una evaluación formativa y compartida dado que se produce un proceso dialógico entre la maestra y el alumnado sobre los aprendizajes adquiridos. En nuestro caso ha servido para afirmar los aspectos positivos que consideran los niños y buscar líneas alternativas en los aspectos que no les gustaban o no funcionaban.



Ilustración 22. Colocación de pinzas en la actividad «el tendero de los deseos»

4.4.3. Educación democrática

4.4.3.1. ¿Qué normas de escucha y respeto realizan los alumnos dándoles «voz»?

Del discurso compartido con los alumnos surgió el establecimiento de una serie de normas, que una vez estaban establecidas observamos, como se puede ver en el diario de campo, los niños las utilizan y las tienen presente. Mostramos las normas que establecieron por consenso:

- No pegar
- Levantar la mano para hablar
- No tratarse mal
- Hablar de uno en uno
- Respetar
- Decir por favor y dar las gracias
- Usar los oídos
- Si yo hablo me tienen que escuchar, si alguien habla lo tengo que escuchar

C3F2 - Páginas 1, 2 y 3

De igual modo, los niños tenían interiorizado previamente las normas de comportamiento. Como ya hemos mencionado en este capítulo, se está trabajando de una manera especial en clase la convivencia cívica. No es de extrañar que algunas veces observáramos confusión entre las normas. No hemos visto un aspecto negativo en este particular puesto que las normas de escucha conllevan un respeto y una consideración de los demás compañeros como iguales. Esta confusión también la vimos en otras partes de la conversación con los niños como se puede ver en la siguiente cita:

- Me tenéis que contar cómo se escucha porque yo no lo sé muy bien, ¿Cómo se escucha?
- Yo con los oídos
- Muy bien, ¿Alguien sabe algo más?
- (niño hace un gesto con la nariz) escuchar
- ¿Con la nariz se escucha o con la nariz se huele?
- Se huele, si, y salen mocos.
- ¿Es diferente oler que escuchar?
- Si

C3F2 - Páginas 1, 2 y 3

Otra de las conclusiones que podemos sacar es la capacidad de los niños de establecer normas. Muchas veces consideramos a los alumnos y, en concreto, a los de Educación Infantil de una manera inferior, sin capacidad para hacer «cosas de mayores» como expresarse, decidir y participar. Concebimos en esta investigación a estos alumnos no como ciudadanos en potencia o de segunda categoría, sino como ciudadanos de pleno derecho, con voz y capacidad de decisión.

En el propio currículo de Educación Infantil se recoge la capacidad de los niños de escuchar, respetar y establecer normas. Así, en el *Decreto 122/2007* encontramos entre los contenidos del Área 1: la identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos. De manera más contundente, el bloque 1 del Área 3: la comunicación y representación se basa en una serie de contenidos que dan forma al punto 1.1. Escuchar, hablar y conversar. Desde esta perspectiva se da sentido a la necesidad de utilizar el lenguaje oral para expresarse, la muestra de interés y respeto hacia las opiniones y discursos de los demás, así como el interés por realizar intervenciones orales en grupo.

La conclusión que podemos sacar de esta pregunta de investigación es que los propios niños además de ser capaces de establecer unas normas de escucha y respeto hacia los demás, son totalmente conscientes de lo que ello supone o comporta. Así lo observamos en nuestro trabajo de campo, llegando a la conclusión de que si los propios niños establecen estas normas, evolucionarán sus conocimientos a partir de ellas para construir una sociedad democrática en la que el respeto y la escucha sean los pilares fundamentales de la misma.

4.4.3.2. ¿Cómo reaccionan los alumnos de Educación Infantil ante un dilema moral adaptado a su edad y ritmo madurativo o de desarrollo?

Una parte muy importante de nuestro trabajo es la educación cívica y cómo se aborda este tema en Educación Infantil. Tras el análisis previo del marco legislativo y los documentos prescriptivos del centro, decidimos proponer a los alumnos tres dilemas morales adaptados a su

edad. En el diario de campo recogimos las observaciones y esta técnica de una manera más extensa. Los recuperamos ahora para responder a esta última *issue*:

- *La profe te plantea un juego: te da una piruleta a la hora del almuerzo, dice que te la puedes comer pero si te esperas al final del día se la dará a todos tus compañeros. ¿Te comes la piruleta aunque los demás no tengan o te esperas al final del día sin comértela y entonces se la daría a todos?*

Esta fue la primera pregunta y más comprometida para los niños, pues al principio se miraban, se reían, probablemente imaginando la piruleta. Este tiempo de pensar duró poco ya que levantaron la mano y comenzaron a expresarse. Nuestra sorpresa fue cuando el consenso mayor fue decir que esperarían para comérsela y que así tuvieran todos los demás niños. Aunque debemos señalar que algunos niños dijeron que se la comerían al principio, y otro niño intentó negociar (¿Y si nos la da a todos a la vez al principio?).

- *En el patio del colegio durante el recreo dos amigos queréis una misma moto de las que tenéis para jugar. No os ponéis de acuerdo y al final acabáis pegándoos. ¿Cómo pueden arreglarse las cosas?*

Esta situación se produce con frecuencia en el patio, aunque como nos apunta la maestra cada vez menos. Los niños disponen de motos que cogen y juegan durante todo el recreo como les parece. A veces las dejan por otras, se las intercambian y luego vuelven a por ellas alegando que «son suyas».

Por eso no nos extrañó que uno de los niños nos dijera que se la quedaba el que primero la había cogido, pero cuando otra de las niñas señaló que podrían compartirla la mayoría apoyó esta decisión. Teniendo siempre en cuenta que no se pueden montar dos niños en la moto a la vez (norma del colegio) ya que pueden caerse. Una vez que los niños que nos imaginamos arreglaron sus diferencias con un abrazo y compartiendo juntos, el alumnado decidió que iba a ser la mejor opción.

- *Hay un niño en clase que es el más bajito, y los niños de otra clase le llaman una cosa fea. ¿Qué hacemos?*

Esta última situación fue la más clara para ellos. Pues todos apuntaron que les dirían a los niños de otra clase que da igual ser grande o pequeño, alto o bajo, tener los ojos azules o verdes. Todos somos niños. Esta respuesta para nosotros fue la más sorprendente, pues el consenso fue total entre los niños. Sin duda es un aprendizaje que tienen bastante interiorizado.

Consideramos que la mayoría de las preguntas tienen de fondo el trabajo cooperativo que lleva a cabo la maestra del aula durante todo el año. Los niños tienen un lema: «¡Somos un equipo!» y el trabajo cooperativo es una de las premisas de este aula. En este ambiente de valores como la ayuda, el respeto, el compañerismo... ha hecho que respondan a los dilemas morales de esta manera.

Los dos últimos dilemas tienen relación directa con la convivencia y las normas de respeto hacia los demás. El caso de la hipotética disputa por las bicicletas es una situación que se produce con frecuencia en el patio y en ocasiones se necesita una mediación para resolverlo, aunque la norma es que el conflicto se resuelva entre propios niños. La respuesta ante el caso de discriminación por razón física en el tercer dilema fue unánime. Los niños consideran que todos somos diferentes, no por ello mejores o peores, pero sí iguales en derechos y obligaciones.

Podemos concluir con esta actividad y, por tanto, con la última de las *issues* es que el trabajo con dilemas morales con alumnos de Educación Infantil es posible y, además, es beneficioso para su aprendizaje cognitivo y afectivo-social. Así lo confirma Heredia (2013, p.68):

El trabajo con dilemas morales es valioso en educación preescolar para favorecer la educación moral de los alumnos ya que se reconoce que el razonamiento moral se pone en marcha a través de plantear situaciones problemáticas, en donde el diálogo y la discusión entre iguales en un clima de participación favorece el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro.

Siguiendo a Kohlberg y su estudio sobre el desarrollo moral, los alumnos de Educación Infantil se encuentran en el primero de los niveles que estableció, el nivel Pre-convencional. En este nivel no se interesan por tener una conducta correcta de comportamiento social, juzgan los acontecimientos según el modo en que los afecte. Argumento que nos hace afirmar que los niños han respondido así a los dilemas morales adaptados a su edad (ya que son propios de la etapa de pubertad) por el trabajo y conocimientos previos que tenían adquiridos.

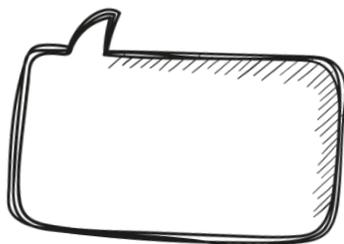
En este capítulo de análisis del estudio de caso hemos tratado de aclarar todas las partes del mismo de manera global, sin dejar detalles relevantes para nuestros objetivos de investigación de lado. A través del desarrollo de las *issues* hemos sintetizado una información que tendremos en consideración para finalizar este en el apartado de conclusiones y de cara a establecer algunas líneas de trabajo en esta aula siguiendo esta temática de la «voz del alumnado» y su participación.



CAPÍTULO 5.



CONCLUSIONES



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

«Lo que sucede en nuestra sociedad es que no hay cultura de participación. Vivimos en una democracia vacía. Todo va orientado a ser dirigido por otros, a los que hemos otorgado nuestra representación, como objetos. (...) Pero la escuela debería ser un espacio comunitario donde todos experimentan que forman parte de él como sujetos, con distintas funciones y con la misma responsabilidad en la función de cada uno, que es la de ser miembro activo en la acción educativa. No debemos olvidar que este es uno de los rasgos centrales de la concepción de la escuela pública. Si no hay democracia participativa en ella, no hay escuela pública»

Rogero Anaya (2015, p.303)

En este último capítulo presentaremos las conclusiones de este TFM. Lo haremos dando respuesta a los objetivos de investigación propuestos al inicio, exponiendo unas reflexiones finales derivadas de este estudio, mostrando las limitaciones habidas en su diseño y desarrollo, y último lugar, trazando unas líneas de trabajo futuro como continuación de esta investigación.

5.1. CONCLUSIONES

En este capítulo nos centraremos en las conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración de este TFM. Para presentarlas, daremos cumplida respuesta a los objetivos de investigación planteados al inicio.

Comenzaremos con el objetivo que da sentido a la primera parte de esta investigación: *delimitar el significado de dar «voz al alumnado» a partir de un análisis de la literatura científica nacional e internacional*. Tras delimitar el significado de «dar voz al alumnado», desde una perspectiva teórica, desentrañamos brevemente su génesis. En este proceso descubrimos que este movimiento está aún hoy vigente en el ámbito escolar, con pilares basados en la educación inclusiva, el aprendizaje intergeneracional y el aprendizaje colaborativo. Para nosotros, la «voz del alumnado» es una práctica educativa basada en la participación del alumnado que tiene oportunidad y posibilidad de ejercer su derecho a hacerlo. Esta participación se basa en principios básicos como la ciudadanía, la comunidad democrática, el aprendizaje colaborativo, la inclusión educativa o la figura del niño como protagonista activo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo objetivo de investigación que nos proponíamos era *sintetizar los antecedentes de la «voz del alumnado» y articular y definir un concepto propio*. De la conjunción del movimiento de la «voz del alumnado» y los derechos de la infancia, seleccionamos para trabajar en esta investigación el derecho a ser escuchado y a participar en su propia educación. En este sentido, hemos analizado las diferentes formas o niveles de participación, considerando que la participación no puede ser un proceso escalonado, en el que los alumnos se encuentren en uno u otro peldaño, sino un proceso continuo. A participar se aprende participando, tal y como hemos

expuesto en las fases establecidas al efecto. Entre los antecedentes de la «voz del alumnado» de la etapa de Educación Infantil, nos hemos detenido en el análisis de la situación en nuestro país y nuestra comunidad autónoma de Castilla y León. En este sentido, hemos observado la existencia de muchas las investigaciones que se basan en el derecho al juego, a una vivienda o a la educación de la primera infancia; y muy pocas las que analicen el derecho de la infancia a ser escuchado y participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En Castilla y León, no debemos conformarnos con un sistema educativo que disponga de buenas estadísticas de resultados académicos del alumnado si la atención a la percepción subjetiva y la valoración de los servicios de la infancia es muy pobre.

Tras sintetizar los antecedentes y la situación del derecho a ser escuchado y participar en su formación a nivel nacional y autonómico, pasaremos ahora a dar respuesta al objetivo: *definir un protocolo para dar «voz al alumnado»*. Hemos analizado y comparado diferentes fases para favorecer la expresión de la «voz al alumnado» (Fielding, 2011; Calvo, Rodríguez y Susinos, 2011; Ceballos, 2015; Castro y Manzanares, 2016). Unas fases nos han ayudado a la elaboración de un procedimiento propio, compuesto por seis fases, que tiene como finalidad la construcción de un discurso compartido del alumnado para que su «voz» sea escuchada, reconocida y tenida en cuenta. Dicho procedimiento ha sido presentado recientemente en la 6ª edición del *Multidisciplinary International Conference on Educational Research – CIMIE 2017: «Responsible Research and Innovation»*, celebrado en Bilbao los días 29 y 30 de julio de 2017 (Pascual y Parejo, 2017). En nuestro trabajo de campo dimos un paso más y relacionamos las seis fases para dar «voz al alumnado» con las seis fases que establecimos para la metodología del trabajo por proyectos en Educación Infantil (Parejo y Pascual, 2014) y hemos empleado en otros trabajos (Pascual Arias, 2014; Pascual y Parejo, 2015), en aras de articular un diseño didáctico dual que nos permitiera investigar y diagnosticar el nivel de participación del alumnado en este estudio y comprobar el nivel de expresión de su «voz».

Las seis fases propuestas para fomentar la «voz del alumnado» tienen un carácter progresivo, es decir, nuestro propósito era que el proceso para darle «voz» fuese continuo, progresivo, no escalonado. Por ello partimos de la implicación de los participantes, como condición de partida, para aprender a escuchar y organizar sus recursos. Para construir un discurso compartido, los propios niños debían ser quienes lo generasen para, con ello, ejercer sus derechos de ciudadanía. Y estos derechos son los que les darían el poder para participar en su propia formación, en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo consideramos al alumnado participante «protagonista de esta investigación» y no mero «objeto de estudio», dado que ha tenido oportunidad y posibilidad de «tomar la palabra» sobre el diseño, desarrollo y evaluación tanto del proyecto de trabajo como del estudio de caso realizado en la parte empírica de este TFM.

Todo lo que hemos expuesto hasta ahora nos conduce a dar respuesta al último de los objetivos de la primera parte de nuestra investigación: *poner en valor la relevancia y necesidad de la «voz del alumnado» como estrategia innovadora de renovación pedagógica en la etapa de Educación Infantil*. Hemos pretendido idear un modelo de práctica democrática que permitiera a los niños entender y partir de sus problemas para, después, plantear alternativas y propuestas de mejora de su realidad circundante. Dar «voz al alumnado» como estrategia y práctica de renovación pedagógica en Educación Infantil supone otorgarle un ejercicio y compromiso por la libertad y la responsabilidad democráticas, aprendizajes básicos en su formación como ciudadanos.

Pasamos ahora la segunda parte de esta investigación: el trabajo de campo. Para ello responderemos al objetivo siguiente: *diseñar y llevar a cabo una investigación cualitativa a través de la método de estudio de caso dirigido a fomentar y recuperar la «voz al alumnado» escolarizado en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil en el CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia) sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación*. Tras la realización del marco teórico que sostiene la temática de esta investigación, hemos justificado la elección del paradigma interpretativo-naturalista y, a nivel metodológico, el modelo cualitativo y, particularmente, el estudio de caso (Stake, 1998; 2005). Un estudio de caso que tenía como sujeto de estudio el alumnado de 1º de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros. Este contexto ha sido analizado desde un enfoque ecológico para evaluar el derecho del alumnado a ser escuchado y a participar en su propia educación.

A priori la temática de nuestra investigación puede parecer un tanto difícil de llevar a cabo en un aula de primer curso del segundo ciclo de Infantil. El motivo principal que nos llevó a elegir este curso fue que la «voz del alumnado» es relevante en todos los niveles educativos, más aún en las primeras etapas del sistema educativo donde se forjan las bases de la formación integral de la persona en todos los ámbitos de su desarrollo. Con esta investigación hemos pretendido comprobar la posibilidad de desarrollar un aprendizaje cívico en la etapa de Educación Infantil y convertir el aula en una comunidad crítica de aprendizaje donde la negociación para la democratización de las relaciones sociales ocupen un lugar crucial; de manera que el poder que tienen maestros pase a dar poder a los otros, en este caso a los alumnos (Sánchez Blanco, 2001, p. 180).

Derivado del objetivo anterior nos propusimos algunos objetivos más concretos. El primero de ellos fue *conocer la visión del alumnado escolarizado en el primer curso del 2º ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros (Segovia), sobre el derecho a ser escuchado y participar en su propia educación*. Para ello utilizamos el diseño del

estudio de caso, marcado por la adaptación del diagrama propuesto por Stake (1998; 2005). Queríamos conocer y, sobre todo, comprender una realidad concreta, analizarla en profundidad y obtener unas conclusiones sobre sus características y lo acontecido en ella en relación con nuestros objetivos de investigación. Dentro del análisis de esta realidad, como hemos dicho, no queríamos que los niños fueran meros «objetos de investigación». Todo lo contrario, pretendíamos dar «voz al alumnado» para lograr un cambio, una mejora y una motivación y aprendizaje activo y participativo basados en la acción transformadora de su propia realidad. Dado que no éramos los maestros del alumnado participante, nuestra investigación se ha basado en un diseño didáctico (proyecto de trabajo) a fin de obtener datos. Mas el acercamiento a estos participantes y la construcción de un discurso compartido, ha sido una de las ventajas de la naturaleza cualitativa de esta investigación.

Nos decantamos por unas técnicas para la obtención de datos acordes con nuestro diseño de investigación y, particularmente, con nuestro estudio de caso. Con todo, hemos de reconocer que estas técnicas fueron cambiando o evolucionando a lo largo del proceso de realización de este TFM; en unas ocasiones por encontrar otras más adecuadas, en otras por falta y retrasos de autorizaciones y permisos por parte de las familias y la Administración educativa, como sucedió en el caso del video y de las fotografías. Estas técnicas cobraron sentido desarrolladas de forma simultánea al proyecto de trabajo que programamos como soporte informativo de esta investigación. El proyecto de aprendizaje: «*Los niños toman la palabra y participan*» estaba constituido por casi un quincena de actividades que pretendían generar un discurso compartido en el alumnado a la vez que aprendían nuevos aprendizajes sobre la participación y valores propios de la educación democrática. Además este proyecto de trabajo se fundamentaba en la legislación educativa y curricular vigentes así como en los documentos prescriptivos de centro. Hemos analizado estos documentos como parte de nuestro estudio de caso y como base para la secuenciación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Las actividades fueron diseñadas como elemento lúdico y catalizador que permitieron compaginar su desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las técnicas de obtención de datos. A través de la observación participante, las anotaciones en el diario de campo, las grabaciones en audio y las conversaciones con la infancia logramos dar «voz al alumnado». Un alumnado que expresó a través sus opiniones, ideas y propuestas de mejora y alternativas, construyeron un discurso compartido sobre sus derechos al tiempo que aprendían sus derechos y deberes de ciudadanía. Las actividades que contenían el proyecto incorporaron los tres ámbitos o categorías básicas de nuestra investigación: derechos y deberes; participación; y educación democrática.

La temporalización del proyecto se situó en el segundo trimestre del curso escolar 2016/2017, en concreto, en la primera quincena del mes de mayo. Concretamos nuestra propuesta esta quincena por la cercanía al final de curso y por la espera a una autorización burocrática que llegó después de haber realizado la investigación con el consentimiento de familias, dirección del centro y tutora de los alumnos.

Al desarrollar una investigación de esta temática con el alumnado de Educación Infantil puede parecer que es poco relevante a nivel científico, al vernos obligados a adaptar las técnicas de obtención de datos y darles «sentido» a través de un repertorio de actividades. Todo lo contrario, lo que hemos adaptado ha sido el formato con el fin de obtener el máximo de información posible. Las conversaciones con los niños han dado pie a la generación de una narrativa única para analizar y aprender de ella a nivel docente y científico. Asimismo, realizar una investigación basada en un estudio de caso requiere como premisa el análisis de todo el contexto del alumnado; desde la legislación escolar hasta la organización y concreción curricular del centro, sin dejar de lado la formulación de las *issues* y preguntas de investigación. Como señalamos en el capítulo referente al análisis de datos, ha sido especialmente difícil la formulación de las *issues* dado nuestro propósito de hacer de los niños los creadores y partícipes de las mismas. Debido al poco tiempo de trabajo de campo y la edad del alumnado, las planteamos desde el punto de vista de los niños a partir de las propuestas por nosotros como investigadores. De esta manera, dimos respuesta a las preguntas de investigación desde la «voz del alumnado».

Tras el diseño de la investigación pasamos a dar respuesta al objetivo: *realizar un análisis sobre el ejercicio del derecho de los niños del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil a ser escuchados y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje*. Para el procesamiento de la información, empleamos el programa informático Atlas.ti. Ello nos permitió obtener datos y emitir juicios primarios, así como una categorización y codificación total por familias y ámbitos de investigación.

A través de las actividades del proyecto y de su implementación en el aula conseguimos otro de los objetivos específicos propuestos: *conocer la visión de los alumnos sobre su derecho a ser escuchado y participar en su propia educación*. Las *issues* estuvieron organizadas en las tres categorías ya conocidas: derechos y deberes; participación y educación democrática. En cuanto a los derechos y deberes, hemos podido comprobar que en la rutina diaria se respeta el derecho del alumnado a ser escuchado y participar en su propia formación, con actividades como el reto o la elección de juego por rincones. Además, ha comprendido la relación y diferencia entre derechos y deberes. Ejerciendo la participación, nos ha mostrado que es capaz de generar cambios en su aula, tanto en su diseño como en su organización, que es capaz de señalar qué

aspectos le gusta de sus clases y cuáles no, y qué y cómo los mejoraría. Nos ha enseñado por qué y cómo les gusta hacerlo, quedando patente que su participación mejora la calidad de su educación. También ha demostrado conocer y aplicar las normas de escucha y respeto a los demás que considera más adecuadas. E, incluso, ha dado un paso más y ha reaccionado ante un dilema moral, con su reacción ya dábamos por satisfecha nuestra investigación, pero lo ha hecho de un modo sorprendentemente razonado, poniéndose en el lugar de los demás, demostrando así que la educación democrática es posible y necesaria en esta etapa educativa.

Para terminar este apartado, nos referiremos al último de los objetivos propuestos: *recopilar y analizar las propuestas de mejora para futuras investigaciones y para el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del discurso del alumnado de Infantil*. La visión prospectiva de este estudio, dada la envergadura e importancia que consideramos que tiene, la abordaremos en el siguiente epígrafe.

La conclusión más importante que podemos obtener de todo el trabajo de investigación realizado es que el verdadero cambio en la escuela reside en dar «voz al alumnado», tal y como propone Francesco Tonucci (2002, p.231):

Tal vez bastaría con pedir a los niños, (...) que consideraran la escuela no como un paquete ya hecho, todo incluido, de tomar o dejar, sino como un recurso revisable y definible día a día, junto con los maestros, discutiendo juntos, cambiando cuando sea necesario, inventando soluciones nuevas frente a las dificultades.



Ilustración 23. Viñeta de Tonucci (2002, p.231)

5.2. CONSIDERACIONES FINALES

Como paso siguiente a las conclusiones, queremos exponer una serie de reflexiones finales a la luz de los resultados expuestos en el epígrafe anterior. Queremos comenzar destacando que este trabajo no es definitivo, no el punto final sino el inicio de otro posterior. Este trabajo nos ha servido como un primer acercamiento a la investigación educativa, para entender sus pasos, sus métodos y el análisis y dedicación que requiere. Además, hemos aprendido que cada investigación es diferente, es «un mundo», aunque se haga con los mismos procedimientos. En

la definición de los objetivos del TFM, nos sirvió de mucha ayuda realizar el estado de la cuestión, con la revisión de las investigaciones previas realizadas a nivel nacional e internacional, así como la estimación del alcance de los avances y la magnitud de los mismos para valorar qué aspectos o lagunas quedaban pendientes y poderlas abordar en este trabajo.

Dejando de lado las limitaciones existentes en esta investigación, aspecto en el que nos detendremos en el epígrafe posterior a este, queremos manifestar nuestra satisfacción por los resultados obtenidos en este TFM, dada la dificultad que entrañaba obtener, sistematizar e interpretar el discurso de niños de 3 y 4 años. Igualmente nos gustaría destacar la dedicación que hemos tenido a este trabajo durante todo el curso académico, desde su inicio, a finales de octubre, hasta su conclusión, a finales de julio. Una dedicación que iba *in crescendo* a medida que su autora iba aprendiendo conceptos, estrategias y técnicas a nivel teórico y metodológico en este máster.

Volviendo a la temática del trabajo realizado, queremos destacar que sus resultados son inéditos y pueden servir de referencia a otros contextos escolares que se propongan como objetivo dar «voz al alumnado» independientemente del nivel o etapa educativa. A priori, esta investigación puede parecer «de menor calibre» al haber obtenido un tipo de discurso menos elaborado que si lo hubiéramos realizado con el alumnado de Primaria, Secundaria, Universidad o si lo hubiéramos realizado en cursos superiores de Educación Infantil. Nuestra percepción y propósito era dejar patente que a los tres años también se puede y se debe enseñar y aprender a tomar decisiones, a conocer los derechos y deberes y a ejercerlos de una manera responsable. Aspecto que, consideramos, ha quedado demostrado en esta investigación.

Como hemos dicho al principio este documento, este trabajo científico ha sido un reto para nosotros, la autora y su director. Hemos aprendido mucho, hemos desaprendido también, hemos hecho, hemos rehecho, y hemos vuelto a hacer. Pero, sobre todo, somos conscientes de que nos queda mucho por mejorar. A pesar de que los principales beneficiados de este proceso hayan sido sus protagonistas, los niños de 1º del CEIP «Marqués de Lozoya» de Torrecaballeros, sus docentes y familias, nosotros, como investigadores, también somos humildes beneficiarios de este trabajo porque nos ha permitido realizar una investigación original que nos ha generado mucha satisfacción personal y profesional, algo que ha compensado los múltiples problemas e incertidumbres habidas en el camino, y nos ha generado un material científico inédito que presentaremos ante la comunidad científica en forma de comunicaciones a congresos y publicaciones en revistas especializadas de alto impacto.

Nos gustaría terminar este apartado de consideraciones finales agradeciendo a los docentes del máster que nos han acompañado en esta carrera de fondo y a los maestros del colegio donde hemos desarrollado el trabajo de campo, en especial a la tutora del aula, Sofía, que nos ha

enseñado en la práctica la figura del «maestro investigador-actor» y la importancia de abrir las puertas y ventanas del aula para que aprendan los que se están formando.

5.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la otra cara de la moneda de esta investigación encontramos las limitaciones. En el aspecto teórico los impedimentos no han sido significativos. Pese a ello, nos gustaría destacar que los estudios que discurren en la misma línea que el nuestro, en términos generales, no suelen considerar la etapa de Infantil como etapa relevante para dar «voz al alumnado». En el aspecto práctico, en el marco empírico se hallan la mayor parte de las limitaciones. Para comenzar, la realización del trabajo de campo requería, como novedad este curso académico, la autorización de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León⁴. Se trataba de una información que desconocíamos y que nos advirtieron en el centro. Pensábamos que con la autorización de las familias y del propio centro era suficiente para realizar el trabajo de campo. Dicho permiso lo hemos recibido de manera posterior a la recogida de información. Esta situación condicionó que no pudiéramos grabar en vídeo la implementación del proyecto ni tampoco obtener fotografías en el momento de recabar la información (las que se muestran han sido realizadas por la maestra-tutora o por la investigadora cuando aún no tenía constancia del requerimiento administrativo). Con todo, somos de la opinión de que la investigación, y más en ciencias sociales, es el arte de lo posible, de lo factible, no de lo imaginable o lo idealizable, como tampoco es posible medir ni objetivar lo que por naturaleza no es objetivo.

5.4. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Para cerrar el capítulo y, con ello, este TFM, queremos señalar algunas ideas de cara a futuras investigaciones derivadas de esta.

Si tuviéramos que continuar este trabajo lo ampliaríamos incluyendo en el trabajo de campo a todo el segundo ciclo de Educación Infantil y en diferentes centros. Llevaríamos a cabo, de este modo, un estudio multicaso (Stake 1998, pp.15-24) que nos permitiría conocer y comprender la riqueza y diversidad de la «voz del alumnado» así como los procesos de cambio y transformación escolar derivados de su expresión.

Otra de las líneas posibles de investigación futuras podría ser la ampliación del conocimiento de la garantía y práctica de otros derechos de la infancia reconocidos a nivel internacional. Si tuviéramos que decantarnos por uno de ellos, optaríamos por el derecho al juego. En esta línea nos centraríamos en lo que tienen que los niños tienen que decir respecto del juego;

⁴ Los informes e instancias de solicitud de permiso para realizar la investigación y su correspondiente aceptación de la misma se encuentran recogidos en el Anexo VI de este trabajo.

observaríamos, por ejemplo, el juego libre, su evolución, la interacción entre iguales... El juego es el hábitat natural de los más pequeños y, por tanto, son ellos quienes tienen que decir cómo es y cómo les gustaría que fuera. Partiríamos de las investigaciones llevadas a cabo por Gonzalo Jover a través del Observatorio del Juego Infantil (1999; 2001; 2016).

Como recomendaciones de cara a futuras investigaciones, proponemos realizar el trabajo de campo durante un periodo de tiempo más prolongado. Esto nos lleva a realizar una segunda recomendación: la solicitud de permisos con suficiente antelación, además contar con la información necesaria sobre los mismos, tanto los investigadores como los directores.

Una de las recomendaciones que más nos ha servido para la realización de esta investigación y que consideramos importante es no perder nunca de vista la posición del alumnado y su narrativa. Si queremos darle «voz», debemos centrarnos en ella, sin olvidar que el contexto, la relación familia-escuela, la percepción de los docentes... son factores que condicionan de alguna manera su discurso.

De cara al próximo curso, la investigadora se plantea continuar con su formación investigadora matriculándose en el programa de doctorado *de Investigación Transdisciplinar en Educación* de la Universidad de Valladolid. En este sentido, y derivada de la propuesta presentada para la convocatoria de ayudas para la formación del profesorado universitario de 2017 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, bajo la supervisión del profesor Víctor M. López Pastor. Nuestro proyecto de Tesis Doctoral consiste en comprobar cómo la formación inicial de maestros de Educación Infantil egresados de la Universidad de Valladolid influye en su práctica docente en la aplicación de buenas prácticas de evaluación formativa. Este proyecto está enmarcado en el proyecto I+D «Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física» (EDU: 2013-42024-R).

Con este TFM hemos comprobado cómo la participación del alumnado cobra un sentido pleno a través de la evaluación formativa y compartida. La «voz del alumnado» tiene especial importancia a través de estas prácticas de innovación educativa. Por este motivo pretendemos vincular, en la medida de lo posible, esta investigación a la elaboración futura de dicha tesis, dado que son los maestros quienes tienen la posibilidad de impulsar la participación del alumnado, propiciando el ejercicio de sus derechos y deberes y, por tanto, dándoles «voz» a través de la evaluación formativa y compartida, entre otros ámbitos.

La última recomendación que hacemos en este TFM es afrontar la investigación con ilusión, esfuerzo y perseverancia. Y nunca perder de vista que se está trabajando con niños y hay que conocer, respetar y garantizar sus derechos, sus necesidades y sus intereses. Solo así podemos aprender de ellos y ellos con nosotros. Como señaló Tonucci (2005) «el profesor no es el saber sino el mediador del saber» (p 23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaca, B., Rocca, C. y Maggi, S. (2017). Understanding Communities through the Eyes and Voices of Children. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1095-1113.
- Álvarez, C. y San Fabián J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bona, C. (2016). *La nueva Educación. Retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogía de la voz del alumnado. *Revista de Educación* 359, 143-163.
- Calvo Salvador, A., Rodríguez Hoyos, C. y Susinos Rada, T. (2011). Situar la voz del alumnado en el centro de la mejora escolar. Una experiencia en dos programas de cualificación profesional inicial. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona
- Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Ceballos, N. M. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Ceballos López, N. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria, Santander.
- Consejo Escolar del Centro de Educación Infantil y Primaria «Marqués de Lozoya», (2017a). *Proyecto educativo del centro. CEIP «Marqués de Lozoya»*. Segovia. Recuperado de http://ceipmarquesdelozoya.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC_enero_2017.pdf
- Consejo Escolar del Centro de Educación Infantil y Primaria «Marqués de Lozoya», (2017b). *Reglamento de Régimen Interior. CEIP «Marqués de Lozoya»*. Segovia. Recuperado de http://ceipmarquesdelozoya.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/RRI_enero_2017.pdf

- Consejo Escolar del Centro de Educación Infantil y Primaria «Marqués de Lozoya», (2016). *Programación general anual. CEIP «Marqués de Lozoya»*. Segovia. Recuperado de http://ceipmarquesdelozoya.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PGA_16-17.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regula los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y establece las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Diestro Fernández, A. (2007). El proyecto de la ciudad de los niños en Villanueva de la Serena. *Foro de Educación*, 9, 359-389.
- Díez Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Equipo de Ciclo de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria «Marqués de Lozoya» (2017). *Propuesta Curricular del segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP «Marqués de Lozoya»*. Torrecaballeros (Segovia).
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los Centros Educativos*. Madrid: Morata
- Fernández Pérez, M. D. (2015). *Investigación sobre Educación Infantil: La calidad en opinión de su profesorado*. Madrid: Síntesis, D. L.
- 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. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

- Franco Justo, C. y Justo Martínez, E. (2012). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-11.
- García Fernández, J. (2010). *A modo de evaluación: diez años de mi escuela para mi ciudad o de como una dragona inspiró hermosas historias e insólitas aventuras*. Segovia: Ayuntamiento de Segovia.
- García Herránz, S. y López Pastor, V. M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298.
- García Herranz, S. (2017). Capítulo 4. Una Experiencia de Estimulación Temprana y Evaluación Formativa en Educación Infantil. En V. M. López Pastor y A. Pérez Pueyo, (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 118-126). Universidad de León. Secretariado de Publicaciones
- García Roca, J. (2004). Llevarse las raíces consigo. Ecosistema humano y espiritualidad. *Polis: Revista Latinoamericana*, 8.
- García Gil, M. E. (2011). El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693656>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- González- Bueno, G. y Bello, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva gente.
- Heagle, K., Timmons, K., Hargreaves, F. y Pelletier, J. (2017). The Social Kindergartener: Comparing Children's Perspectives of Full-and Half-Day Kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5,6), 978-989.

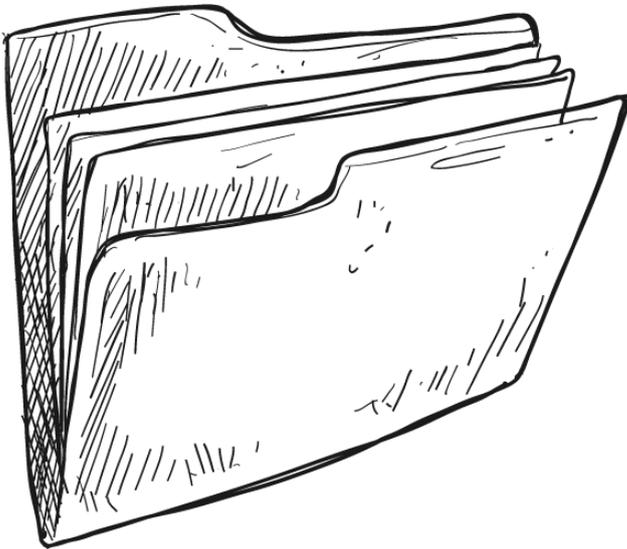
- Heredia, Y. (2013). Los dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo moral en los alumnos de preescolar. *Revista EGE*, 4(7), 61-69.
- Humanium.org. (2016). *Historia de los Derechos del Niño | Humanium – Juntos por los derechos del niño*. [online] Available at: <http://www.humanium.org/es/historia/>
- INCLUD-ED (2006-2011). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. Recuperado de <http://creaub.info/included/>
- Jimenez Rosano, M. C. (2005). *El ensayo fotográfico como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social* (Tesis Doctoral). Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Leturia Navarrea, A. (2006). *El derecho a la participación educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco, servicio editorial, D. L.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 113-126.
- López Pastor, V. M. (2017). Capítulo 1 Evaluación Formativa y Compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López Pastor y A. Pérez Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León - Secretariado de Publicaciones
- Martín Rodríguez, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 39, 27-38.

- Miltra, D. L. (2003). Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships. *McGill journal of Education*, 38(2), 289-304
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Septiembre - Diciembre, 2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359.
- Molina Fernández, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: Estudio de caso en la ciudad de Melilla* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). Convención de los derechos del niño. Observación General N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia, Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N°12: El derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf?view=1>
- Parejo, J. L. y Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Pascual Arias, C. (2014). Proyecto de aprendizaje en educación infantil: «Antonio Machado». (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5174>
- Pascual Arias, C. y Parejo, J. L. (2015). En homenaje a Machado. *Cuadernos de Pedagogía*, 460, 16-20.
- Ramos Ferrer, C. (2016). *Un valor a educar en la escuela: la participación*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rogero Anaya, J. (2015). Epílogo. En J. L. Parejo y J. M. Pinto (Coords.), *La orientación y tutoría escolar con familias: teoría y práctica* (pp.301-304). Barcelona: UOC.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: M.C.E.P.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Stake, R.E. (1998). *Investigar con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.443-446). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Susinos Rada, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos Rada, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Susinos Rada, T. y Ceballos Lopez, 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, 24-43.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aries: Paidós
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-166.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2008). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños: apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.

- UNICEF Comité Castilla y León (Ed.). (2014). *La infancia en Castilla y León. Una aproximación a los derechos de la infancia*. Recuperado de: <https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informeinfancia-cyl.pdf>
- UNICEF Comité Español (Ed.). (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Recuperado de: https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf
- Universidad de Valladolid (2016). *Guía docente de Trabajos Fin de Máster. Máster de Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación audiovisual, Economía y Empresa*. Segovia: Facultad de Educación. Recuperado de <http://moodle.segovia.uva.es/course/index.php?categoryid=11>
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Vicente Mariño, M. (2011). Recursos informáticos para la investigación cualitativa: un necesario salto de calidad, en Denébola Álvarez et al. (Coords.) *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Etapa de Posgrao*. Santiago de Compostela: USC, 79-88.
- Vicente Mariño, M. y Monclús, B. (2012). Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de la imagen audiovisual, nuevos recursos para la investigación en comunicación. III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació, 160. ISBN:978-84-615-5678-6
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea

ANEXOS



La documentación contenida en los Anexos está disponible en el siguiente código QR y en la siguiente dirección web:

<https://www.dropbox.com/sh/fa17wg4xgzt8fzs/AAB46HVQUFknSv3DOtRrfnhTa?dl=0>



ANEXO I: DIARIO DEL INVESTIGADOR

ANEXO II: DIARIO DE CAMPO

**ANEXO III: ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL CENTRO
(UNIDAD HERMENÉUTICA ATLAS.TI)**

ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

**ANEXO V: ANÁLISIS DE LA TRANSCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES (UNIDAD
HERMENÉUTICA ATLAS.TI)**

**ANEXO VI: PERMISOS ADMINISTRATIVOS PARA LLEVAR A CABO LA
INVESTIGACIÓN Y CONTRATO DE INVESTIGACIÓN CON LAS
FAMILIAS**

**ANEXO VII: DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROYECTO DE TRABAJO «LOS
NIÑOS TOMAN LA PALABRA Y PARTICIPAN»**