



Vol. 23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

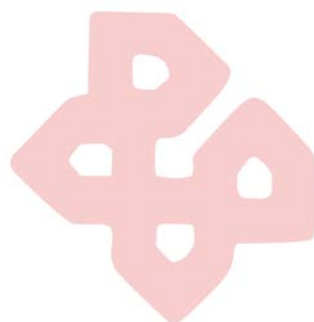
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9157

Fecha de recepción: 20/10/2017

Fecha de aceptación: 8/07/2018

PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE MATERIALES Y GUÍAS INTERNACIONALES PARA DOCENTES QUE DESARROLLAN EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO

Promoting the participation of student in school. Analysis of international materials and guidelines for teachers who develop student voice experiences.



Noelia Ceballos-López

Ángela Saiz-Linares

Universidad de Cantabria

Email: ceballosn@unican.es ;

saizla@unican.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

<https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>

Resumen:

El creciente interés por promover la participación y voz del alumnado se ha concretado en el diseño de materiales de diversa naturaleza destinados a docentes que quieren ampliar los espacios de diálogo y toma de decisiones compartidas en la escuela. Para comprender cómo promueven los procesos de escucha, presentamos un estudio teóricamente orientado de doce materiales

internacionales, bajo los principios de una investigación cualitativa de análisis de documentos, haciendo uso de la metodología de análisis de contenido. Destacamos la presencia de diversas miradas sobre la participación del alumnado atendiendo a los ámbitos de diálogo y el nivel de implicación del alumnado; el reconocimiento de la consulta como un espacio de diálogo y toma de decisiones colectivas; la necesidad de materializar las propuestas en acciones; un concepto de participación restringido y una excesiva intervención docente como principales barreras; y la necesidad de recoger en los procesos de documentación de estas experiencias la heterogeneidad de miradas existentes.

***Palabras clave:** análisis de documentos, mejora educativa, toma de decisiones colectivas, voz del alumnado.*

Abstract:

Due to a growing interest in increasing the participation and voice of students, more and more materials of diverse nature are being designed, oriented to teachers who want to amplify the spaces for dialogue and shared decision-making in the school. In order to understand how they promote listening processes, we present a theoretically oriented study of twelve international materials, under the principles of qualitative research of document analysis, making use of the methodology of content analysis. We emphasize the presence of diverse views on the student participation taking into account the areas of dialogue and the level of involvement of them; the recognition of the consultation process as a space for dialogue and collective decision-making; the need to materialize the proposals, the presence of a restricted concept of participation and excessive teacher intervention as main barriers; and the need to collect in the documentation of these experiences the heterogeneity of existing views.

***Key Words:** student voice, school improvement, collective decision-making, document analysis.*

1. Introducción y marco teórico

La educación inclusiva se ha situado como una prioridad en la agenda internacional dando lugar a que, en los últimos años, se hayan desarrollado diferentes proyectos e iniciativas (comunidades de aprendizaje, grupos de colaboración, apoyo entre iguales, etc.). En este trabajo defendemos la inclusión educativa como el desarrollo de políticas y prácticas que permiten a todo el alumnado, sin excepción, tener presencia, participación y beneficiarse de sus experiencias educativas. Esto implica transformar la cultura de la escuela en su conjunto (Ainscow Miles, 2008; Parrilla, 2002; Slee, 2011), sus relaciones, prácticas, currículo, las relaciones de poder y los roles, dando respuesta a los diversos intereses, necesidades, conocimientos, valores, lenguajes, capacidades y contextos sociales (Thomson y Hall, 2015).

En esta búsqueda de una sociedad y escuela más inclusiva donde se enmarca el movimiento de Voz del Alumnado (StudentVoice), que tiene su origen en países como Inglaterra, Canadá o EEUU y que se ha ido extendiendo hacia lugares con una menor tradición. En este trabajo, utilizamos la expresión Voz del Alumnado como metáfora para reivindicar la urgencia de reconocer el derecho a participar e

implicarse de los alumnos en la vida de la escuela, su aprendizaje y su comunidad local (Convención de los derechos de la infancia, 1989; Rudduck y Flutter, 2007). En definitiva, estas experiencias tienen como propósito principal ampliar los espacios de participación de los alumnos, animando la reflexión, el diálogo y la acción compartida sobre los aspectos nucleares de la vida escolar, entendiendo que sus reflexiones y propuestas son excelentes motores de cambio y transformación educativa (Bragg, 2007; Cook-Sather, 2007; Fielding, 2011; Ceballos, 2015). Para ello, es necesario construir espacios que den la bienvenida a todos los alumnos (Ainscow, 2001; Fielding, 2004; Sapon-Shevin, 1999), donde puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse y sus propuestas sean escuchadas con honestidad (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Ceballos, 2015). Esto implica, por tanto, diseñar estos espacios tan amplios y accesibles como sea necesario, haciendo uso de diversos formatos de comunicación para que todos los alumnos puedan formar parte. Por otra parte, requiere un compromiso de los adultos por la escucha auténtica, sin manipulaciones de la voz del alumnado. Este proceso de escucha nos invita a reflexionar sobre cómo se distribuye el poder en las escuelas, quién lo posee y qué uso hace de ello (Arnot y Reay, 2007; Bragg, 2007; Gunter y Thomson, 2007), lo que Bernstein (2000) denomina "acústica escolar". Como destaca Martínez Rodríguez (2005, p. 91): "una política [o práctica en el sentido amplio] educativa no se vuelve más democrática porque haya un abuso de la palabra participar, sino porque distribuye más equitativamente [el poder]".

La posibilidad de generar nuevas relaciones pedagógicas que superan las tradicionales prácticas de "poder sobre los demás" y avanzan hacia un "poder compartido" (Lodge, 2005), implica un proceso de reconocimiento del alumnado y sus posibilidades. Estos dejan de ser vistos como sujetos que "aún no pueden" participar, opinar o decidir, esto es, una visión de la infancia basada en la ideología de la inmadurez, para considerarlos agentes con la capacidad y el conocimiento para reflexionar sobre su vida y proponer mejoras (Clark, 2010; Dahlberg, Mossy y Pence, 2005; Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007). En definitiva, como voces autorizadas en los procesos educativos y de transformación (Susinos, 2009), prestando una atención especial a aquellos alumnos que tradicionalmente, por razones de género, edad, capacidad o etnia han experimentado un proceso constante de "desempoderamiento" (Fielding, 2011; Messiou, 2012). Hacemos uso del plural "voces" con el fin de reconocer que el alumnado no posee una mirada única y homogénea sobre la vida escolar, sino que es provisional, múltiple y en desarrollo (Arnot y Reay, 2007; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012, 2015). En definitiva, estas iniciativas emprenden un camino complejo e idiosincrásico de redefinición de las relaciones entre adultos y jóvenes, así como de los modos de organizar la cultura del centro (Fielding, 2011), "un cambio cultural que abre espacios y mentes, no sólo para la voz, sino también a la presencia y el poder de los alumnos/as" (Cook-Sather, 2007, p. 363).

Sin embargo, en la actual y prolija producción encontramos que, haciendo uso de los términos de participación y voz del alumnado, han surgido experiencias de naturaleza diversa e incluso contradictoria donde, en algunos casos, no se afronta la

complejidad de estas experiencias y el término se convierte, en consecuencia, en un popular pero vacío eslogan (McMahonyProtelli, 2004).

Por ello, nos interesa analizar diferentes materiales y recursos que tienen como propósito animar y acompañar a los docentes en el desarrollo de experiencias de voz del alumnado, para comprender cómo las conceptualizan y bajo qué principios y fases las diseñan. Este trabajo no busca, consiguientemente, analizar estos recursos para transportar sus estrategias y fases entre contextos como si de un recetario se tratase. Se entiende, sin embargo, como una oportunidad para continuar reflexionando sobre cómo escuchar al alumnado y contribuir al debate sobre la construcción de escuelas de democracia radical (FieldingyMoss, 2010) donde la voz del alumnado es considerada una oportunidad de mejora docente y transformación educativa.

1.1. ¿Por qué el análisis de materiales y guías de voz del alumnado?

Como hemos señalado anteriormente, el creciente interés por el desarrollo de la participación del alumnado ha generado un incremento de investigaciones y experiencias, así como la aparición en la literatura actual de un número amplio de libros, manuales, guías y materiales que, diseñados por diversos autores y organismos, buscan promover iniciativas de participación.

Estos recursos constituyen oportunidades para el desarrollo y formación docente ya que permiten movilizar conocimientos, ideas y acciones (Bolívar, 1997). La difusión de los aprendizajes que diferentes profesionales han realizado puede convertirse en una herramienta potencial para la formación y mejora docente, así como servir de invitación para la reflexión sobre las prácticas educativas actuales (Cabrero, 2004; Escudero, 2009; Ceballos, 2015) y la búsqueda de alternativas basadas en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

Debemos reconocer que el interés por promover estas iniciativas por parte de algunos colectivos no es inocente ni inofensiva (Fielding, 2011), y menos en un contexto lleno de presiones: por las evaluaciones externas, por la excelencia, por los criterios de eficiencia, por el mercado, etc., donde la voz del alumnado puede ser entendida como un instrumento de control (Fielding, 2011; Lodge, 2005). Bajo estas orientaciones, no se busca promover la comprensión profunda de los procesos educativos mismos para su mejora, sino identificar aspectos observables, medibles y cuantificables que permitan mensurar y aumentar el rendimiento y competitividad de las escuelas (ArnotyReay, 2007; Bragg, 2007; Fielding, 2008, 2011). Desde esta perspectiva instrumentalista de la voz del alumnado, las cuestiones relacionadas con la construcción de la escuela como un espacio democrático e inclusivo, son ignoradas o prudencialmente incorporadas como medios para recibir el reconocimiento público en el mercado educativo (Fielding, 2011). Una narrativa que se incorpora a los discursos pero también a las políticas, propuestas, proyectos y materiales que actualmente se desarrollan.

Por ello, consideramos relevante el análisis de los materiales y guías de buenas prácticas que se promueven y que los docentes tienen a su disposición. En definitiva, podemos incorporar la reflexión que Torres Santomé (2010) realiza llamando la atención sobre “las políticas de recursos didácticos, de materiales curriculares, para que no funcionen cual Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones y sesgos que esconden en su interior”(p. 212). En concreto, nos centramos en los textos escritos (en papel o digital) porque, aunque la presencia de las nuevas tecnologías ha modificado el modo en el que accedemos y compartimos el conocimiento, el texto escrito sigue manteniendo su presencia como medio de promover y difundir ideas y propuestas.

2. Metodología

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación centrado en el análisis de contenido, con el propósito de comprender el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias de voz del alumnado a través del contenido que ofrecen los materiales y guías diseñados para este fin.

Para ello, hacemos uso del análisis de documentos (Angrosino, 2012; Bisquerra, 2004; Flick, 2010; HammersleyAtkinson, 1994; Tójar, 2006) porque es una estrategia valiosa en el desarrollo de investigaciones que buscan realizar un estudio descriptivo, analítico y crítico, teóricamente orientado, sobre el objeto de estudio, en este caso, sobre las iniciativas de voz del alumnado (Serra, 2004). Concretamente, este trabajo se sitúa en la metodología de análisis de contenido que busca acceder de manera sistemática a los tres niveles de análisis: descriptivo, tratando de identificar y mostrar las afirmaciones, ideas y propuestas del discurso presente en el documento; analítico, que se caracteriza por organizar las formulaciones atendiendo a las categorías de análisis definidas para organizar la información; y, por último, interpretativo, que nos permite comprender la información y dotarla de sentido (Ruiz-Silva, 2004).

Para responder a este propósito, adoptamos el proceso de análisis de documentos descrito por Sandoval (1996):

- 1 Rastreo de documentos existentes y disponibles. El primer momento se definió por la búsqueda de materiales y guías bajo la premisa de que fuesen recursos de presencia internacional, atendiendo a su indexación en bases de datos de reconocidas internacionalmente, destinados a acompañar, mostrar o describir a los docentes el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de voz del alumnado.

La búsqueda de guías y materiales tuvo lugar bajo un procedimiento doble. Por un lado, se recurrió al catálogo de libros y materiales que editoriales de reconocido prestigio poseen. La selección de dichas editoriales se llevó a cabo atendiendo al índice de ScholarlyPublishersIndicatorsExpanded (SPI)

Complementariamente, se realizó una búsqueda de artículos en las bases JournalCitationReports (JCR) de la plataforma Web of Knowledge y Scopus, que referencian investigaciones cuyo foco es la voz del alumnado y que reconocen la publicación de una guía o material.

Para la búsqueda en ambos catálogos se utilizaron las siguientes palabras clave: "studentvoice" "studentengage" "guide" "studentconsultation" "guideforteacher" "guideforschools" y los siguientes operadores: intersección ("AND") para la búsqueda de, por ejemplo, "studentvoice" y "Guide", presencia de alguno de los dos términos incluidos ("OR"), por ejemplos, "studentvoice" y "studentconsultation" y adyacencia ("ADJ") para términos como "student" y "voice". Es de las diversas combinaciones de ambos elementos (palabras claves y operadores) de donde surgieron las ecuaciones de búsqueda.

- 2 Clasificación. Se optó por organizar los materiales considerando la fecha de publicación y el organismo, grupo o profesionales que lo diseñaron.
- 3 Selección. Para seleccionar los materiales y guías que finalmente iban a ser objeto de análisis definimos un proceso de selección de muestreo intencional basado en criterios (Sabariego, 2004) que nos permitiera tener una muestra heterogénea atendiendo a:
 - Su origen. Las personas, organismos y profesionales involucrados en su diseño.
 - Equipos de investigación. Trabajos relevantes de investigación llevados a cabo por equipos de reconocido prestigio internacional en el campo de la voz del alumnado.
 - Organismos oficiales. Materiales que las Consejerías de Educación (u homólogos internacionales) ponen a disposición de los centros educativos.
 - Docentes. Promovidas por colectivos docentes que trabajan desde la perspectiva de voz del alumnado.
 - Por la fecha de publicación: nuestra investigación se circunscribe a los materiales producidos en el siglo XXI, por ser el momento de expansión del concepto de voz del alumnado en el sentido como lo hemos conceptualizado. Consecuentemente, realizamos una búsqueda de documentos que se encontrasen disponibles desde el año 2000 hasta el 2017.
- 4 Lectura profunda del contenido. Cada documento fue sometido a un proceso de categorización. Éstas fueron el resultado de un procedimiento deductivo-inductivo utilizado habitualmente en investigaciones cualitativas. La asignación de categorías a los datos extraídos se realizó con la clara intención de no perder nunca la esencia de los discursos, siguiendo la relevancia

interpretativa como criterio (Tójar, 2006). De este modo, el proceso de

Categorías	Descripción
Concepto de voz del alumnado	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del significado que sobre la participación y voz del alumnado se recoge en el material.
Beneficios de la participación y voz del alumnado	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de los cambios positivos producidos por los procesos de participación y voz del alumnado.
Proceso de voz del alumnado	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de las etapas o momentos desarrollados durante la experiencia de participación y voz de los alumnos así como posibles estrategias a desarrollar.
Nivel de implicación	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del espacio de diálogo y toma de decisiones del que disponen los alumnos.
Objeto de la participación	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de los aspectos sobre los que los alumnos pueden opinar y tomar decisiones.
Proceso de consulta	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del momento de la consulta al alumnado.
Barreras de participación	Ideas, afirmaciones y ejemplos sobre aspectos que dificultan y/o limitan la participación y voz del alumnado.

codificación consistió en identificar unidades de significado a las que asignábamos una categoría.

Tabla 1.
Categorías de análisis

- 5 Lectura cruzada y comparada de los documentos. Tras el análisis de cada material por separado, desarrollamos un segundo momento de lectura comparada de los mismos, encontrando puntos de similitud y diferencia en las categorías anteriormente señaladas. Esto dio lugar a la construcción de un discurso global sobre cómo conceptualizan y definen estos materiales el desarrollo de iniciativas de voz del alumnado.

En definitiva, estos dos momentos finales, supusieron un proceso analítico-sintético, realizando un análisis de los materiales que buscaba descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado (López Noguero, 2002) para, posteriormente, realizar una síntesis comprensiva global.

Tabla 2
Materiales y guías analizados

Material	Autores	Año de publicación	Medio de publicación
----------	---------	--------------------	----------------------

Students as researchers. Making a difference.	Fielding y Bragg	2003	Editorial Pearson Publishing
Consulting Pupils. A toolkit for teachers.	MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers.	2003	Editorial Pearson Publishing
Consultation in the classroom. Developing dialogue about teaching and learning.	Arnot, McIntyre, Pedder y Reay	2004	Editorial Pearson Publishing
Meaningful. Student Involvement. Guide to students as partners in school change.	Fletcher	2005	Disponible en http://www.soundout.org/series.html
Meaningful. Student Involvement. Guide to inclusive school change.	Fletcher	2005	Disponible en http://www.soundout.org/series.html
Meaningful. StudentInvolvement. Stories.	Fletcher	2005	Disponible en http://www.soundout.org/series.html
STUDENT VOICE: a guide to promoting and supporting good practice in schools.	NASUWT Theteachersunion	2011	Disponible en http://centrallobby.politicshome.com/fileadmin/epolitix/stakeholders/Student_Voice__web_ready_.pdf
Pupil Participation-good Practice Guide.	LlywodraethCymruWelshGovernment	2011	Disponible en http://www.pupilvoicewales.org.uk/uploads/publications/540.pdf
Student voice: The instrument of change	Quaglia, R. J., y Corso, M. J.	2014	Editorial CorwinPress.
Responding to diversity by engaging with students' voices A strategy for teacher development. Guide	Messiou, K.	2014	Disponible en http://studentsvoices.eu/
VicSRC: Student voice and the education state: A guide for Victorian Schools.	Wilde, K.	2016	Disponible en http://www.vicsrc.org.au/uploads/files/VicSRC_Student%20Voice%20and%20EduState_Final_compressed.pdf
Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook	Fletcher, A.	2017	Sound out

3. Resultados

En este apartado, presentamos los principales resultados obtenidos del análisis de los recursos y materiales de voz del alumnado señalados anteriormente.

3.1. ¿Qué idea de voz del alumnado promueven?

Antes de poner en marcha cualquier iniciativa de voz del alumnado es necesario delimitar conceptualmente cuál es su sentido e implicaciones. Así, en este apartado analizaremos el abordaje que se realiza en los materiales seleccionados respecto a: la definición de voz del alumnado, los objetos de diálogo y toma de decisiones y, por último, el grado de implicación del alumnado.

En relación al concepto de participación y voz del alumnado debemos reseñar que todas las guías comienzan acotando el campo semántico asociado a este concepto y presentando algunas de las características esenciales del mismo. Sin embargo, lo realizan con diverso grado de profundidad. Algunos recurren a una concisa definición (Messiou, 2014; NASUWT, 2011; Wilde, 2016), mientras los materiales de Fielding y Bragg (2003), Fletcher (2005, 2017), Quaglia y Corso (2014) y Llywodraeth (2011) hacen un esfuerzo por profundizar en las implicaciones que tienen estas experiencias. De este modo, estos últimos consideran la participación del alumnado como un derecho de la infancia y las experiencias de voz como un posible camino, entre otros, de ejercerlo en la práctica. Más concretamente, la participación de los alumnos en la vida de la escuela es contemplada como la oportunidad de tomar parte en la toma de decisiones, la planificación y la revisión de todos aspectos escolares (curriculares, organizativos, metodológicos), en contraposición con aquellas iniciativas que se definen por ser puntuales, sobre aspectos no relevantes y donde el alumnado es únicamente considerado fuente de información, sin un verdadero poder performativo. Los materiales de Fielding y Bragg (2003) y de Fletcher (2005, 2017), se detienen también a debatir sobre la necesidad de repensar la idea de infancia, sustentándose en una noción de los niños/as como agentes competentes para poder influir en su vida, en la escuela y en la sociedad. De modo que todos los alumnos, sin excepción, son considerados como agentes con la capacidad de promover mejoras en su escuela.

Un aspecto de enorme relevancia en relación a los procesos de voz del alumnado es el objeto de participación, es decir, los asuntos sobre los que los alumnos deliberan y proponen mejoras, pues permite entender el alcance de las mismas y el poder del alumnado para repensar e influir en su experiencia escolar. A este respecto, destacamos la ausencia en tres de los materiales (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2011; Messiou, 2014; NASUWT The teachers union, 2011), de una reflexión sobre este asunto. Eludir este debate ofrece la visión de que los aspectos que son objeto de discusión colectiva son irrelevantes, situando en un mismo nivel de importancia el diálogo sobre elementos accesorios de la vida escolar (decoración, fiestas, etc.) y aquellos que abordan aspectos más relevantes como el currículum o la organización y gestión de la vida de la escuela. Hemos aprendido de las experiencias de voz del alumnado que tan necesario es diseñar estrategias de consulta que escuchen a todo el alumnado como ofrecer oportunidades para la toma de decisiones colectivas sobre los elementos que configuran y definen qué aprendemos, cómo lo hacemos y con quién. Por otro lado, no atender a este aspecto deja un espacio para que la agenda de los adultos se imponga a través de un proceso de participación simbólica del alumnado, que busca

legitimar la toma de decisiones de los adultos convirtiendo la iniciativa en una práctica basada en el "tokenism".

Por otro lado, encontramos materiales que tratan de organizar los diferentes ámbitos que son objeto de diálogo (Fielding y Bragg, 2003). Si bien estas propuestas pueden favorecer el debate, es necesario destacar que no se encuentran fronteras nítidas entre los diferentes asuntos, pues la actividad educativa se caracteriza por su sentido unitario de acción y la descomposición en temas termina resultando artificiosa.

En un intento por contribuir a la organización de los objetos de diálogo y toma de decisiones e intentando mantener ese sentido unitario, encontramos una relación estrecha entre las propuestas de los materiales analizados y la realizada por Susinos y Ceballos (2012), quienes proponen que la participación del alumnado puede dirigirse a: la mejora de la organización y la gestión educativas, la negociación del currículo escolar, los cambios en el entorno físico y social de la escuela, la mejora docente y la intervención en la comunidad.

Tabla 3
Relación entre los objetos de participación y las temáticas propuestas en los materiales

<i>Objetos de participación</i>	<i>Temáticas propuestas en los materiales acordes con el objeto</i>	a) <i>Materiales en los que se recoge</i>
La organización y la gestión educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas en la escuela • Los uniformes escolares • Las transiciones entre etapas educativas • El liderazgo de la escuela 	b) Fielding y Bragg (2003), MacBeath, et al.(2003), Arnot, et al. (2003); Fletcher (2005, 2017), Wilde (2016); Quaglia y Corso (2014)
La negociación del currículo escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos que favorecen o dificultan el aprendizaje • El clima del aula: cómo modular el ruido • Los agrupamientos educativos • Los apoyos entre iguales • Cómo organizar una lección • Cómo ponerse al día los alumnos que faltan a clase • Cómo construir consensos 	c) Fielding y Bragg (2003), MacBeath, et al.(2003), Arnot, et al. Arnot, et al. (2003); Fletcher (2005, 2017); Wilde (2016); Quaglia y Corso (2014)
Los cambios en el entorno físico y social de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Patio de colegio 	d) Fielding y Bragg (2003); Fletcher (2005, 2017)
La mejora docente	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo es un buen docente o buen director 	e) Fielding y Bragg (2003); MacBeath, et al.(2003), Arnot, et al. (2003); Fletcher (2005, 2017)
La intervención en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas de educación sanitaria 	f) Fielding y Bragg (2003); MacBeath, et al.(2003)

Por último, abordamos el nivel de implicación de los alumnos/as, es decir, la cota de protagonismo que asumen y el grado de autonomía que adquieren para tomar decisiones durante el proceso.

Una amplia muestra de los materiales alude a la propuesta de Hart (1992) y su escalera de la participación para delimitar, ilustrar y ejemplificar cómo pueden materializarse estas experiencias. En ella se señalan 8 niveles de participación que transitan desde las iniciativas que no pueden considerarse de auténtica participación, hasta los proyectos definidos por el alto nivel de implicación del alumnado en el diseño, desarrollo y evaluación de los mismos. Resulta pertinente reseñar cómo, únicamente en los materiales de Fletcher (2005), se presenta un análisis más profundo de la contribución de Hart (1992) que le permite señalar, por un lado, el valor de la propuesta como herramienta de planificación y evaluación de las experiencias, pero no como instrumento para analizar la cultura de participación de la escuela en su sentido más amplio. Y, por otro lado, iniciar un debate en relación a cómo se conceptualizan los proyectos de mayor implicación del alumnado. Hart (1992) indica como proyectos de máxima participación aquellos que son iniciados por los niños pero cuyas decisiones son compartidas con los adultos, situando en un peldaño inferior a aquellas iniciativas en que los alumnos inician y dirigen la propuesta. Sin embargo, Fletcher (2005) apunta que las iniciativas de mayor amplitud deben ser aquellas que fortalecen el papel de los alumnos, donde estos inician y desarrollan sus proyectos. En consecuencia, Fletcher (2005, 2017) presenta una reelaboración de la escalera de participación identificando seis niveles de implicación: alumnos como investigadores; alumnos como planificadores educativos; alumnos como profesores en las aulas; alumnos como evaluadores educativos; alumnos tomando decisiones; alumnos como defensores de la educación para mejorarla; y alumnos como líderes de organizaciones que luchan por la justicia social, económica, racial y ambiental.

Por otro lado, los materiales de Arnot et al. (2004), Fielding y Bragg (2003) y MacBeath et al. (2003), no presentan una propuesta organizativa de los niveles de participación. Entienden, sin embargo, que es preciso aspirar al nivel de máxima participación, aquel que considera a los alumnos como investigadores. De este modo, los ejemplos que muestran, los asuntos que abordan y la descripción y recursos que ofrecen están destinados a poner en marcha iniciativas de participación y voz del alumnado que parten ya como proyectos maximalistas. Si bien este es el horizonte deseable, las iniciativas de voz del alumnado de "menor alcance" acordes con los principios básicos de diálogo, inclusión, deliberación y acción, suponen igualmente una oportunidad de cambio por las posibilidades que ofrecen de revisar la cultura escolar, repensar cómo se distribuye el poder y cómo se organiza el aula y el centro y, finalmente, reformular el rol del docente.

Por último, si bien algunos materiales no hacen mención explícita a esta consideración (Messiou, 2014; Quaglia y Corso, 2014; Wilde, 2016), el análisis de los mismos evidencia que tratan de acceder a los niveles más altos representados en la escalera de Hart (1992).

3.2. ¿Cómo describen el proceso de desarrollo de las iniciativas de voz?

Los materiales y recursos dirigidos al profesorado buscan aportar reflexiones y herramientas que les permitan iniciar autónomamente dichas iniciativas en sus aulas y centros. Por ello, resulta interesante remarcar que algunos materiales ofrecen ideas generales que no pueden ser consideradas exactamente guías de acción sobre las fases del desarrollo de las experiencias de voz del alumnado (Wilde, 2016), mientras otros se centran únicamente en técnicas y estrategias aisladas (MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers, 2003; Messiou, 2014). No obstante, destacamos que cuatro de los materiales aportan información amplia acerca de cómo iniciar, desarrollar y evaluar proyectos de voz del alumnado (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005, 2017; Quaglia y Corso, 2014), encontrando que proponen las siguientes fases o momentos:

- Involucrar a los alumnos, explicando en qué consiste y cuál es su implicación en los proyectos de voz.
- Momento de la consulta, preguntando a los alumnos acerca del objeto de diálogo.
- Establecimiento de los grupos y roles de trabajo. Hay formas diversas de organización atendiendo a la amplitud y dimensión de la consulta: un profesor y un grupo reducido de alumnos; diferentes docentes y diferentes grupos; un comité en la escuela que esté formado por diferentes equipos, etc.
- Diseño y desarrollo del proceso de recogida de información.
- Análisis de los datos.
- Compartir los resultados y poner en marcha las propuestas.
- Seguimiento y evaluación de la experiencia.

Estas fases deben ser entendidas como propuestas flexibles, sin buscar descripciones exhaustivas y únicas de los momentos de estas iniciativas (Susinos y Haya, 2014) pues, si bien todas las experiencias comparten el propósito de aumentar los espacios de participación del alumnado y detentan momentos comunes, cada una debe ser diseñada localmente buscando dar respuesta a las necesidades y características del contexto. Por ende, cada iniciativa adquiere un camino único y promueve, finalmente, un proceso de constante reflexión sobre cada una de las decisiones tomadas.

3.3. El proceso de consulta: espacio de diálogo y toma de decisiones compartidas.

Si bien todos los momentos son importantes para la construcción de experiencias auténticas, hay una etapa de especial relevancia: el momento de la consulta y deliberación. Este es el espacio en el que todos los alumnos pueden

exponer sus ideas y someterlas a un proceso de argumentación y toma de decisiones colectiva donde se dialogan, amplían, rechazan o seleccionan las propuestas de cambio/mejora sugeridas por el alumnado. El modo en que configuramos este momento de la experiencia muestra el grado de compromiso con la promoción de experiencias democráticas e inclusivas y define la amplitud del proyecto de investigación y mejora que se emprende tras de él.

Los materiales de Messiou (2014) y MacBeath et al. (2003) están dedicados exclusivamente a la descripción de diferentes estrategias de consulta, lo que nos aporta una idea de su relevancia. En el caso de MacBeath et al. (2003), los autores invitan a los docentes, a través de unas preguntas-guía, a reflexionar sobre la “acústica escolar” y las dinámicas de poder que se producen en las diferentes estrategias de consulta y su desarrollo: ¿Qué voces están siendo escuchadas? ¿Representan la acústica de la escuela? ¿Quién está escuchando y si lo hacen desde el respeto a las ideas de los alumnos? Y, por último, ¿cuál es la intención última de quien escucha: conocer, aprender, dialogar, tomar decisiones colectivas, , etc.? Al mismo tiempo, muestran a los maestros cómo llevar a cabo este momento y los aspectos a tener en cuenta:

- Crear las condiciones: es necesario construir una relación de confianza donde sentirse seguros para hablar y mostrarse.
- Amplitud de la consulta: el centro en su conjunto, un aula o varias, un grupo de alumnos, etc. La elección de los alumnos que van a ser consultados requiere tener en cuenta que estos no sean únicamente los más adaptados a la cultura escolar. Debemos garantizar que todas las voces, especialmente las de aquellos tradicionalmente silenciados, estén presentes. Por otro lado, en los materiales de Llywodraeth (2011) y Fletcher (2005), se reflexiona sobre el papel de los alumnos representantes, que ejercen de interlocutores entre los adultos y sus compañeros. Su elección debe responder a un consenso entre aquellos que van a ser representados con el fin de alcanzar altas cuotas de identificación. Asimismo, los representantes deben ser mediadores de las ideas de sus compañeros sin hacer uso de su posición para imponer su visión.
- Quién/es son los interlocutores: los docentes, los alumnos o agentes externos y la necesidad de que asuman los principios de una escucha auténtica.
- Disponer del espacio y tiempo necesario.
- Estrategias de consulta: el valor de los proyectos de voz del alumnado reside en su capacidad para “escuchar” diferentes ideas y lenguajes. Si bien los formatos de mayor presencia son los vinculados con la palabra y el texto escrito, debemos promover el uso de lenguajes alternativos para que todos los alumnos encuentren cómo aportar al debate común sus ideas.

Por ejemplo, a través de textos visuales como diarios visuales, paneles de documentación o photovoicedialógica (Messiou, 2014); o estrategias mediadas (Ceballos, Susinos y Saiz, 2016) donde los adultos u otros alumnos ejercen de mediadores de las necesidades y propuestas de estos alumnos/as, por ejemplo, de los procesos de documentación u observaciones. En los materiales de Fielding y Bragg (2003) y MacBeath et al. (2004), se sitúa el foco en la búsqueda de estrategias que permitan escuchar a todos evitando que aquellos que poseen mejores habilidades de comunicación y liderazgo usurpen el espacio de sus compañeros.

Por último, apuntar que en algunos materiales el resto de fases o momentos de las experiencias de voz no son foco de reflexión. Si bien reconocemos la relevancia de la consulta y deliberación, esta fase aislada no es suficiente para alcanzar cuotas de participación altas si no va acompañada de acción. No podemos pedir a los alumnos/as, desde un posicionamiento ético, que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y que adquieran responsabilidades, si más tarde las propuestas que ellos/as exponen no van a ser llevadas a la práctica.

3. 4. Escuchar la voz del alumno: un camino de incertidumbre no exento de dificultades y barreras.

Las experiencias de voz del alumnado ofrecen una reflexión acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos y a quién beneficia. Al mismo tiempo, implican modificar los roles y relaciones habituales por otros basados en el reconocimiento y el poder compartido. Este camino no es único ni homogéneo en las escuelas, y tampoco está exento de dificultades tal y como recogen algunos materiales analizados. Entre algunas barreras destacan la consideración de estas iniciativas como actividades paralelas al currículo o como proyectos puntuales que no modifican la cultura de la escuela (MacBeath et al., 2003). Otros obstáculos tienen que ver con la aparición de discursos que limitan y restringen la escucha, al considerar que las técnicas utilizadas y el proceso seguido no tiene validez o rigor científico (Fielding y Bragg, 2003). Finalmente, aparecen también riesgos asociados al desarrollo de prácticas de control y/o manipulación por parte de algunos docentes, quienes pueden percibir amenazada su autoridad o profesionalidad cuando los alumnos proponen cambios en los modos, estrategias y roles de enseñanza y aprendizaje (Fletcher, 2005, 2017; MacBeath et al., 2003)

3. 5. ¿Qué voces se escuchan en los materiales?

Por último, nos gustaría llamar la atención sobre qué voces están presentes en estos materiales. Habitualmente, en los recursos analizados las ideas y reflexiones propuestas surgen de las narraciones de agentes externos, principalmente investigadores (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2011; NASUWT, 2011; Wilde, 2016). Solo en algunos casos, este discurso se entrelaza con conversaciones o discursos de los maestros y alumnado, si bien esto suele suceder a modo ilustrativo, para ejemplificar una idea (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2015, 2017; MacBeath et al., 2003; Messiou, 2014; Quaglia y Corso, 2014). Son escasas las oportunidades en las

que los autores deciden incorporar las narrativas de los sujetos protagonistas y sus particulares miradas sobre el proceso desarrollado y cómo han ido modificándose sus ideas sobre la educación, la escuela y la infancia. Algunas razones responden a la brevedad de los materiales o al respeto al anonimato. En cualquier caso, este hecho nos invita a repensar cómo son las dinámicas de poder que surgen en los procesos de difusión de las investigaciones y nos exige estar alerta para no desarrollar dinámicas que silencien la voz de los protagonistas en los procesos de movilización del conocimiento.

4. Discusión

En este trabajo, presentamos los principales resultados obtenidos en una investigación cualitativa de análisis de documentos en el que se ha realizado un análisis de contenido de materiales y guías de presencia internacional sobre voz del alumnado, con el propósito de comprender el sentido e implicaciones de las experiencias que promueven.

Cada material ha realizado este posicionamiento con diverso grado de profundidad. En ocasiones, hemos comprobado que se obvian aspectos de gran relevancia como la reflexión sobre los objetos de diálogo, la idea de infancia, el diseño de las estrategias de comunicación o los momentos clave de su desarrollo. Iniciar una experiencia de voz del alumnado supone un posicionamiento pedagógico y ético que reconoce el derecho a participar e implicarse de todos los alumnos, sin excepción, en la vida de la escuela, su aprendizaje y su comunidad local (ArnotyReay, 2007; Bragg, 2007; Convención de los derechos de la infancia, 1989; Fielding, 2011; Gunter y Thomson, 2007; RudduckyFlutter, 2007; Susinos y Ceballos, 2012). La ausencia de esta reflexión y de algunos elementos nucleares que la definen puede generar prácticas de "tokenism" (Fielding, 2001; Hart, 1992), que nos alejan de una escucha auténtica, o un aumento de intervención docente inversamente proporcional al poder de decisión del alumnado.

Entre los ámbitos de reflexión encontramos la discusión sobre los objetos de diálogo. Si bien algunos materiales eluden este debate, se torna esencial si consideramos que una participación plena surge cuando la voz del alumnado se produce sobre aspectos relevantes de la vida de la escuela (currículo, organización y gestión del centro, etc.) (Fielding, 2011; Ceballos, 2015). Relegar la consulta a elementos accesorios limita su acción y abre espacios para la imposición de la agenda de los adultos (Alderson, 2008; Kim, 2015). Al mismo tiempo, nos invita a revisar el grado de implicación del alumnado en la vida escolar, de modo que las experiencias transiten desde la consideración de la consulta como una acción puntual y de limitada trascendencia en la acción, hacia espacios de mayor implicación del alumnado en los que ejercen como investigadores de su escuela y comunidad local (Fielding, 2011; Hart, 1992; Mitra, 2007; Shier, 2000).

De este modo, analizarlos aspectos de la vida escolar que están abiertos al diálogo con el alumnado y el grado de implicación de estos implica una reflexión profunda sobre cómo se configura la “acústica escolar”, es decir, quién y cómo se ejerce el poder (ArnotyReay, 2007; Bernstein, 2000; Lodge, 2007).

Otro elemento clave de análisis es el modo y fases de desarrollo de estas iniciativas (Susinos y Ceballos, 2012; Susinos y Haya, 2014; Ceballos, 2015), que deben ser entendidas como propuestas flexibles en un proceso localmente pensado para dar respuesta a las necesidades y características del contexto. Algunos materiales centran su atención en el proceso de consulta, es decir, en el espacio en que todos los alumnos pueden exponer sus ideas y donde éstas son sometidas a un proceso de deliberación y toma de decisiones colectivo (Fielding, 2011; Fielding y Rudduck, 2002; Ceballos, Susinos y Saiz, 2016). Sin embargo, esta fase aislada no es suficiente para alcanzar altas cuotas de participación si no va acompañada de acción y materialización de los acuerdos (Bragg, 2007; Fielding, 2011; Fielding y Rudduck, 2002).

Asimismo, este trabajo nos invita a revisar los procesos de documentación y difusión de las experiencias de voz del alumnado para que recojan la heterogeneidad de miradas existentes.

Para finalizar, el análisis realizado nos permite perfilar algunas recomendaciones sobre la elaboración de materiales que faciliten a diferentes profesionales educativos el desarrollo de experiencias de voz del alumnado.

1. Los materiales deben explicitar su idea de voz del alumnado que, desde nuestro posicionamiento, debe ir en línea con aquellas propuestas que sitúan al alumnado en el centro de la vida escolar y lo consideran como un agente nuclear de transformación educativa.
2. Asimismo, es fundamental aludir a los objetos sobre los que el alumnado puede decidir. Consideramos, en este sentido, que la agencia del estudiantado debe orientarse a aspectos centrales de la vida escolar, como el currículum, la organización y la gestión del centro educativo. Mostrar ejemplos que ilustren decisiones y transformaciones en dichos ámbitos puede constituir una estrategia valiosa para los docentes que quieran animarse a iniciar experiencias de voz.
3. Es imprescindible, además, explicar el alcance de la implicación de los alumnos en esta toma de decisiones y puesta en marcha de las mejoras. En tal línea, consideramos que las propuestas más lícitas son aquellas que consideran a los alumnos investigadores dentro de su escuela y su comunidad.
4. Finalmente, dado el sentido práctico de estas propuestas, parece necesario plantear explícitamente en estos materiales algunos pasos y estrategias que puedan ayudar a desarrollar experiencias a aquellos docentes que quieran promover en su práctica la voz del alumnado. Consideramos que ello debe dirigirse a iluminar algunas

cuestiones clave que pueden inspirar a profesionales educativos que quieran emprender su propio camino hacia la participación inclusiva, pero no proponerse como un recetario de fases que todos los profesores y centros deben ineludiblemente cumplir. Entre las etapas que irrenunciablemente deben ser enunciadas y explicadas a través de ejemplos ilustrativos encontramos: momento de deliberación y consulta (con sus estrategias dialógicas correspondientes) y etapa de implementación de las decisiones tomadas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 15-44.
http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf
- Alderson, P. (2008). Children as researchers: participation rights and research methods. En P. Christensen y A. James (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practice* (pp. 276-290). Abingdo, Reino Unido: Routledge.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Asamblea general naciones unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New york, EE.UU: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Arnot, M. McIntyre, D; Pedder, D; Reay, D (2004): *Consultation in the classroom. Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge, Reino Unido: Pearson.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Mitchellville, Maryland, EE.UU: Lanham, Rowmany Littlefield publishers.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: la Muralla.

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid, España: UNED.
- Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 659-680). Netherlands: Springer.
- Cabrera, P. (2004). *Qué es una buena práctica*. Barcelona, España: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP).
- Ceballos, N. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España): Propuesta de una guía para centros educativos. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.
- Ceballos, N., Susinos, T. y Saiz, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infants school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 583-586.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cook-Sather, A. (2007). Translating researchers: re-imagining the work of investigating students' experiences in school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 829-871). Netherlands: Springer.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005) Construir la institución para la primera infancia como foro de la sociedad civil. En G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence (eds.), *Más allá de la calidad en educación infantil* (pp. 116-140). Barcelona, España: GRAÓ, Colección Biblioteca de Infantil.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-143. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Fielding, M., Rudduck, J. (2002). The transformative potential of student voice: confronting the power issues. *Actas del congreso Symposium Student Consultation, Community and Democratic Tradition*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>
- Fielding, M y Bragg, S (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge, Reino Unido: Pearson

- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2008). Personalisation, education and the market. *Soundings*, 38, 56-69.
- 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Flick, U. (2010). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful. Student Involvement. Guide to students as partners in school change*. Second edition. Recuperado de: <http://www.soundout.org/series.html>
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful. Student Involvement. guide to inclusive school change*. Recuperado de: <http://www.soundout.org/series.html>
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful. Student Involvement. Stories*. Recuperado de: <http://www.soundout.org/series.html>
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook*. Australia: Sound Out Press.
- Flutter, J. (2007) Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18(3), 343-354. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09585170701589983?needAccess=true>
- Gunter, H. y Thomson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning*, 22(4), 181-188. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2007.00469.x/epdf>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Italia: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Kim, C. Y. (2015). Why Research 'by' Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers. *Children & Society*, 30(3), 230-240.

- Llywodraeth Cymru Welsh Government (2011): *Pupil Participation- good Practice Guide*. Recuperado de: file:///Users/angelita_sl/Downloads/GoodPracticeGuide.pdf
- Lodge, C. (2005) From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid, España: Morata.
- MacBeath, J; Demetriou, H, Rudduck, J. Y Myers, K (2003): *Consulting Pupils. A toolkit for teachers*. Cambridge, Reino Unido: Pearson Publishing.
- McMahon, B. y Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and policy in schools*, 3(1), 59-76. <http://john-peter-portelli.com/wp-content/uploads/2013/05/Engagement-for-What.pdf>
- Messiou, K. (2006) Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 8(1), 27-36.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Messiou, K. (2014). Responding to diversity by engaging with students' voices A strategy for teacher development. Guide. Recuperado de: Disponible en <http://studentsvoices.eu/>
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: from listening to leadership. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Netherlands: Springer.
- NASUWT The teachers union (2011): STUDENT VOICE: a guide to promoting and supporting good practice in schools. Recuperado de: <https://www.nasuw.org.uk/uploads/assets/uploaded/575913ac-2530-4c73-b2f398a4dbde7778.pdf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Quaglia, R. J., y Corso, M. J. (2014). *Student voice: The instrument of change*. Thousand Oaks, California, EEUU: Corwin Press, A Sage Publishing Company.

- Robinson, C. y C. Taylor. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10, 5-17. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480207073702>
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Netherlands: Springer.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Ruiz, *La práctica investigativa en las ciencias sociales* (pp. 45-51). Bogotá, Colombia: AFRO editores e impresiones.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid, España: Editorial la Muralla.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá, Colombia: Icfes.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston, EE:UU: Allyn and Bacon.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf
- Shier, H. (2000). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 14, 107-117. Recuperado de: http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Reino Unido: Taylor & Francis.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399.

- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>
- Thomson, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En D. Thiessen y A. Cook-Shater, *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 775-804). Netherlands: Springer.
- Thomson, P. y Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': the democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4). 420-432.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- TorresSantomé, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En Gimeno, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid, España: Morata.
- Wilde, K. (2016). VicSRC: Student voice and the education state: A guide for Victorian Schools. *Connect*, 219(21).

Cómo citar este artículo:

- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 329-350. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9157