



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria. Un Estudio Cualitativo de Casos.

Daniel García-Pérez e Ignacio Montero¹

1) Departamento de Psicología Social y Metodología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Date of publication: June 15th, 2014

Edition period: June 2014 - October 2014

To cite this article: García-Pérez, D., & Montero, I. (2014). Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria. Un Estudio Cualitativo de Casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238.
doi: 10.4471/remie.2014.11

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.11>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria: Un Estudio Cualitativo de Casos

Daniel García-Pérez
Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Nuestro trabajo se centra en la participación del alumnado de Educación Primaria en la toma de decisiones. Realizamos un estudio cualitativo de casos de dos colegios públicos de Educación Primaria con el objetivo de ilustrar cómo puede expresarse la participación del alumnado. Nuestros resultados señalan, por un lado, las posibilidades derivadas de la creación de estructuras específicas de participación del alumnado, como la asamblea de clase y las asambleas de estudiantes, pues permiten que los estudiantes participen en la elaboración colectiva de normas, la gestión de conflictos y la planificación y evaluación de actividades del aula y el centro. Por otro lado, destacamos la utilización de metodologías en el aula que contribuyan a la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre asuntos académicos mediante la selección de contenidos, la inclusión de procesos de autoevaluación y la organización del tiempo propio de trabajo. Vistos en conjunto, los resultados obtenidos indican que es viable organizar la actividad de un centro de Educación Primaria fomentando que el alumnado participe en la toma de decisiones y añaden evidencia sustentada en la práctica de dos colegios para avanzar en el estudio y la promoción de la participación en la escuela.

Palabras Clave: participación del alumnado, democracia escolar, voz del alumnado, toma de decisiones participativa, enseñanza primaria.

Management and Encouragement of Pupil Participation in Primary Education: A Qualitative Case Study

Daniel García-Pérez
Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

Our work focuses on the participation of students of primary education in decision-making. We carried out a qualitative case study of two public Primary schools with the aim of illustrating good models of student participation. On the one hand, our results highlight the opportunities resulting from the creation of specific structures of student participation, such as class and student councils, because they allow students to participate in collective rule-making, conflict management and the planning and evaluation of school and class activities. On the other hand, the results emphasize the contributions derived from the use of teaching methods that enhance student participation in decision making on academic issues by selecting contents, the inclusion of self-assessment processes and the self-organization of work time. Overall, the results obtained point out that it is feasible to organize the activity of a Primary Education center encouraging students to participate in decision making and they add evidence supported in the practice of two schools to progress in the study and promotion of school participation.

Keywords: pupil participation, school democracy, student voice, shared decision-making, Primary Education.

Participación es una palabra que se usa con gran frecuencia y con significados muy diversos (Black, 2011; Santos Guerra, 2007). En nuestro estudio seguimos la definición propuesta por Santos Guerra (2007) según la cual participar en la escuela es “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (p. 12). De esta definición queremos destacar, por un lado, la cuestión central de que la participación implica tener un papel activo y una influencia real sobre las tomas de decisiones que se dan en los centros y, por otro, que la participación puede darse a nivel general del centro o a nivel del aula.

De forma complementaria, es importante distinguir en qué asuntos es posible participar. En relación a este problema, Gil Villa (1992) planteó una división de los temas en los que se puede participar en un centro escolar en referencia a tres contextos, denominándolos contextos de participación político, académico y comunitario. El contexto político hace referencia a todos los temas que están relacionados con la gestión y el control del centro (por ejemplo, la administración de espacios y de recursos económicos). El contexto académico se refiere a la organización de la actividad pedagógica en el aula (contenidos, metodologías, evaluación...). Por último, el contexto comunitario incluye la participación en las actividades relacionadas con la creación de espacios y la gestión de la convivencia de la comunidad educativa (eventos culturales y sociales, fiestas, excursiones...). En la práctica, estos contextos están estrechamente conectados y sus límites no pueden marcarse siempre con claridad, de modo que una misma decisión puede afectar a más de uno.

La participación de los estudiantes, entendida como un proceso activo de influencia real en la toma de decisiones sobre los diversos temas que pueden afectarles, debería constituir, en nuestra opinión, uno de los ejes

vertebradores de la actividad escolar por dos razones. Por una parte, distintas investigaciones parecen mostrar un valor instrumental de la participación del alumnado, ya que produce diversos beneficios sobre la organización, el aprendizaje y la convivencia en la escuela. Por otra parte, la participación del alumnado tiene un valor intrínseco unido a las necesidades educativas de una sociedad democrática.

En cuanto al valor instrumental de la participación, distintos estudios empíricos han analizado posibles beneficios de la participación del alumnado. En esta línea se ha encontrado que los estudiantes que participan en las decisiones acerca de las tareas de clase tienen actitudes más favorables hacia la escuela y las asignaturas, interactúan de una manera más positiva con los pares y trabajan de forma más sostenida sin supervisión (Richter y Tjosvold, 1980). También se ha mostrado que la participación en la toma de decisiones -por ejemplo, sobre normas y organización de eventos-, junto con otras prácticas democráticas, pueden favorecer la creación de un sentido de comunidad en la escuela (Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005). Asimismo, la participación del alumnado en la elaboración de normas se ha asociado a nivel de centro con un mayor gusto por la escuela (de Roiste, Kelly, Molcho, Gavin, y Gabhainn, 2012) y a nivel de aula con índices bajos de interrupción en el aula, de violencia verbal del alumnado hacia el propio alumnado y hacia el profesorado y de violencia del profesorado hacia el alumnado (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). En su revisión, Mager y Nowak (2012) agrupan los efectos que tiene la participación del alumnado en efectos sobre los estudiantes, sobre los profesores, sobre la escuela como organización y sobre las interacciones entre sus miembros. Los estudios analizados por estos autores, centrados en la toma de decisiones sobre asuntos colectivos, ponen de manifiesto una consistencia en la presencia de efectos positivos sobre los estudiantes (en su aprendizaje, rendimiento académico, autoestima...), sobre la escuela como organización (por ejemplo, mayor asistencia o mejora de la disciplina) y sobre las interacciones que se dan en ella (entre ellas, mejoras de las relaciones entre los adultos y los estudiantes). Los efectos sobre el

profesorado también apuntan en un sentido positivo pero han sido poco explorados.

Respecto al valor intrínseco de la participación, queremos destacar primeramente el hecho de que los miembros de una sociedad democrática, por definición, tienen estatus de ciudadanía. Los jóvenes menores de edad, más que ciudadanos en potencia, son ciudadanos con derecho propio y por lo tanto tienen, entre otros derechos y responsabilidades, derechos de participación (Osler y Starkey, 1998). Estos derechos están recogidos en el artículo 12.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

Además de ser acorde con el derecho de la infancia a la participación, la participación del alumnado constituye un elemento consustancial al hecho de que la escuela, como institución de una sociedad democrática, debería organizarse según principios democráticos. Retomando la afirmación de John Dewey (1914/2004), podemos decir que “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p. 82). Concebida de este modo, la democracia es una forma de vida que debería encarnarse en todos los espacios e instituciones de una democracia y, en nuestra sociedad, la escuela constituye uno de estos escenarios fundamentales. La extensión de la democracia a la escuela requeriría, entre otras cosas, de la promoción de la participación del alumnado (así como de los demás grupos de la comunidad educativa) a través de la generación de espacios de diálogo, decisión y acción colectiva (Fielding, 2007; Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000). Estos espacios permitirían maximizar la presencia de distintas voces y perspectivas contribuyendo a que los jóvenes comprendan la pluralidad existente en nuestra sociedad, a que aprendan a ser intérpretes críticos de la misma (Apple y Beane, 1997) y a que sean personas que construyan activamente su propio mundo (Levin, 1998).

A los desarrollos teóricos y empíricos que tratan la relevancia de la participación del alumnado, debemos sumar los esfuerzos de legislación y política educativa. En sus orientaciones sobre la educación para la ciudadanía y educación para los Derechos Humanos, el Consejo de Europa (2002, 2010) marca la necesidad de organizar el gobierno de los centros de forma democrática, fomentando la participación de la comunidad educativa en general y del alumnado en particular. De hecho, a nivel europeo casi todos los países han introducido medidas destinadas a promover la participación del alumnado en el gobierno de los centros (Eurydice, 2012).

A pesar de todo esto, numerosas investigaciones, desarrolladas en distintos países y con metodologías diversas, han llegado a una conclusión similar: los procesos participativos que se dan en la práctica de muchos centros son escasos o sólo responden a patrones formales prefijados. Así, por ejemplo, los trabajos etnográficos de Thornberg y sus colaboradores en Suecia (Thornberg, 2009; Thornberg, 2010; Thornberg y Elvstrand, 2012) llegan a la conclusión de que la posición de los estudiantes es subordinada y frecuentemente su voz es suprimida y el valor de su opinión minimizado. En Irlanda, de una muestra de 10.334 estudiantes entre los 10 y los 17 años, menos de un cuarto de los estudiantes (22,5%) reportaron haber participado en el aspecto específico de la elaboración de las normas de su centro (de Roiste et al. 2012). Desde una perspectiva cualitativa de teoría fundamentada, Wyse (2001) concluye en su estudio de cuatro escuelas inglesas que las oportunidades de que los niños y las niñas expresen su punto de vista en las cuestiones que les afectan son muy limitadas. En Portugal, con una muestra de 240 estudiantes y 14 delegados y delegadas de dos escuelas públicas de Aveiro, se encontró que el 61% no realizaba asambleas en sus clases y se relató una débil participación de los alumnos y las alumnas en los cargos de representación y en la función asociativa de la escuela (Pedro y Pereira, 2010). En España, ya estudios de los años 90 argumentaron que los Consejos Escolares, uno de los mecanismos fundamentales para canalizar la participación en los centros, no resultaban efectivos y constataron que frecuentemente se convertían en espacios que simplemente

cumplían con los formalismos administrativos (Gil Villa, 1992; Santos Guerra, 1997). Según estos estudios, en los Consejos Escolares los estudiantes parecen ser los “convidados de piedra” pues apenas intervienen y, cuando lo hacen, sus intervenciones no tienen mucha incidencia (Gil Villa, 1992; Santos Guerra, 1997). Se destacaba también que los estudiantes no cuentan con momentos o espacios de reunión propios para recibir información y elaborar sus opiniones y los temas que se tratan en los Consejos Escolares y la forma en que estos son tratados parece ser lejana a sus intereses (Santos Guerra, 1997).

La presión curricular y la falta de tiempo es uno de los elementos que parece dificultar la participación. Aunque hay otros factores importantes que también pueden dificultar la participación, como por ejemplo las carencias en la formación del profesorado sobre este tema (Harber y Serf, 2006), el establecimiento de objetivos curriculares fijos y cerrados a la negociación se ha apuntado como un hecho que hace que para muchas escuelas la participación del alumnado sea un aspecto secundario subordinado a la tarea principal de cumplir con el currículum (Rowe, 2003) y que produce en el profesorado un deseo de tener estudiantes que “acepten el sistema”, esto es, que trabajen en silencio, con constancia y que no aparten al centro de lograr los objetivos fijados (Rudduck y Flutter, 2007).

Si nos fijamos en la opinión del profesorado, no hay consenso sobre hasta qué punto es practicable o apropiada la implicación del alumnado en la toma de decisiones y, por añadidura, quienes sienten que sus estudiantes tienen algo que decir tienen poco acuerdo sobre si es posible conseguirlo o sobre lo que esto significa en la práctica (Rowe, 2003). Este último aspecto, la ausencia de claridad sobre cómo puede expresarse la participación del alumnado en la práctica de una escuela, parece ser también una carencia en la investigación sobre este tema. En la literatura hay gran solidez en la justificación y fundamentación de la participación del alumnado desde distintas perspectivas, pero encontramos pocas propuestas de desarrollo práctico en el aula y el centro. En esta línea son especialmente notables las propuestas realizadas en el marco de las comunidades de aprendizaje, como

los grupos interactivos o las tertulias dialógicas literarias (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Valls y Kyriakides, 2013), que organizan la actividad del aula dando un peso crucial al diálogo y los puntos de vista del alumnado. También entre los ejemplos existentes, Puig et al. (2000) realizan algunas propuestas didácticas específicas para fomentar la participación del alumnado, entre las que destacan las asambleas de clase, y dan instrucciones para su desarrollo.

Teniendo en cuenta la relevancia de la participación y las serias limitaciones que ésta tiene en la práctica de nuestras escuelas, consideramos que es necesario profundizar en nuestro conocimiento sobre la participación del alumnado en la escuela. Para ello, debemos complementar los planteamientos teóricos existentes con otros fundamentados en la práctica de centros en los que se promueve la participación. Como señala Fielding (2012), “necesitamos encontrar fotos de realidades vivas -ejemplos reales de escuelas y comunidades reales en lugares reales- que demuestren que las alternativas son posibles” (p. 59, traducción propia). A tales efectos, nos marcamos como objetivo principal de este trabajo ilustrar con buenos modelos cómo puede expresarse la participación del alumnado. Para ello realizamos un estudio de casos de dos colegios de Educación Primaria en los que los niños y las niñas participan en las tomas de decisiones. Queremos aprender de personas que trabajan diariamente en las escuelas para poder responder a la necesaria pregunta de “¿qué hago el lunes?” (Apple, 2008) utilizando la participación del alumnado como un elemento clave para organizar la actividad escolar.

Para concluir, creemos conveniente señalar que con nuestro estudio no pretendemos dar fórmulas prescriptivas de cómo debe ser la participación. Asumir la participación de todas las personas hace que la democracia sea algo abierto, negociable, en constante proceso de construcción y revisión (Friedrich, Jaastad y Popkewitz 2010). Consecuentemente, cada centro y cada aula pueden ofrecer expresiones y matices distintos en sus formas de trabajar la participación. Lo que pretendemos con esta investigación es abrir vías de reflexión, acción y discusión sobre lo que significa participar en la

escuela y mostrar con ejemplos reales que la participación del alumnado en la vida cotidiana de los centros es un proyecto viable.

Método

Casos y Participantes

Nuestro trabajo se basa en el estudio de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria, que denominaremos Colegio I y Colegio II, ambos de titularidad pública, con dos líneas y situados en España, en la región de Madrid. Los centros fueron seleccionados a propósito (Merriam, 2009) siguiendo tres criterios. En primer lugar, buscamos centros cuyo funcionamiento democrático hubiera sido referenciado en trabajos previos (nuestros casos se mencionan en Feito y López, 2008). En segundo lugar, debían tener elementos participativos particulares de interés, aspecto que pudimos constatar tras la primera reunión (asambleas de clase, asambleas de estudiantes a nivel de centro, prácticas pedagógicas participativas...). Por último, el equipo directivo y el equipo docente debían tener una disposición positiva hacia la investigación y concedernos la libertad para acceder a su actividad cotidiana de modo que optimizásemos nuestras oportunidades de aprendizaje (Stake, 1998).

Los participantes de la investigación fueron todas las personas de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) que estuvieron implicadas en las actividades observadas o que proporcionaron información de manera informal al investigador de campo. Ocho de esas personas -dos maestras de cada centro, un padre y una madre en el Colegio I y dos madres en el Colegio II- fueron seleccionadas para realizar entrevistas en profundidad, basándonos en que tuviesen un amplio conocimiento del recorrido de los centros, de sus fundamentos y de la evolución de sus elementos participativos.

Técnicas de Recogida de Datos

Empleamos varias técnicas de recogida de datos que nos permitieron atender a la organización y el desarrollo de actividades y el discurso oral y escrito en torno a la participación. Estas técnicas fueron la observación participante, entrevistas informales y en profundidad y análisis de documentos. En la Tabla 1 (página siguiente) presentamos un resumen del uso de cada técnica y de la información que recogimos en cada centro.

Tabla 1 *Resumen de las Técnicas de Recogida de Datos*

Técnicas de recogida de información	Forma de registro		Centros	
			Colegio I	Colegio II
Observación participante: Observación con grados de participación variable en situaciones cotidianas del centro.	Las situaciones observadas y las conversaciones que se mantenían (entrevistas informales) eran registradas en un diario de campo para cada centro.	¿En qué actividades?	- Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. - Junta de alumnos. - Recreos. - Fiestas. - Talleres. - Reuniones de revista de alumnos. - Consejo Escolar. - Asamblea General. - Otras.	- Clases de todos los cursos entre 1º y 6º. - Asambleas de clase. - Asambleas de representantes. - Talleres. - Consejo Escolar. - Fiestas. - Reuniones del blog de alumnos. - Otras.
Entrevistas en profundidad: Entrevistas no estructuradas con personas conocidas y seleccionadas a partir de la observación participante.	Las entrevistas fueron grabadas por voz y transcritas posteriormente.	¿A quiénes?	- Dos maestras tutoras. - Un padre y una madre vinculados con la AMPA.	- Una maestra tutora y una maestra especialista. - Dos madres vinculadas con la AMPA.
Análisis de documentos: Analizamos algunos de los documentos principales de cada centro.		¿Cuáles?	- Proyecto Educativo (incluye elementos de Régimen de Reglamento Interno). - Proyecto de dirección. - 3 revistas de alumnos (correspondientes a cada trimestre del curso en que se realizó el trabajo de campo).	- Primer proyecto educativo. - Proyecto curricular (en proceso de revisión en el momento de la investigación). - Documentos de revisión y conclusiones del Plan de Convivencia. - Blog de estudiantes.

Diseño y Procedimiento

Realizamos un estudio cualitativo de casos múltiple con carácter instrumental (Stake, 1998) en dos centros de Educación Primaria. En el centro Colegio I desarrollamos el trabajo de campo desde diciembre de 2009 hasta mayo de 2010, con visitas puntuales posteriores al centro en junio y septiembre de 2010. En el Colegio II, llevamos a cabo el trabajo entre febrero y junio de 2010. Uno de nosotros fue el responsable del trabajo de campo y acudió a cada centro con una frecuencia de entre uno y tres días por semana.

En ambos casos, tuvimos nuestro primer encuentro con las directoras de los centros y ellas se encargaron de presentar el proyecto y las necesidades y compromisos de los investigadores a la comunidad educativa. Una vez aceptado el proyecto por parte del claustro y el Consejo Escolar, ambos centros nos facilitaron sus documentos y concertamos una segunda cita con las directoras para sondear los posibles contextos y actividades a los que era conveniente acudir en relación a la participación del alumnado. A partir de entonces, el investigador de campo tuvo libertad para moverse por los centros y acudir a las actividades que considerase adecuado, solicitando siempre el consentimiento previo de las personas implicadas.

A través de la observación participante conocimos y seleccionamos a las personas para realizar las entrevistas en profundidad. Estas entrevistas se desarrollaron en una cita concertada y duraron aproximadamente una hora, excepto una entrevista a una docente a la que se dedicó una segunda sesión de extensión similar.

Puesto que el diseño era abierto, las actividades a las que asistió el investigador y los temas que se trataron se fueron desarrollando según avanzaba la investigación en conexión con un proceso simultáneo y recursivo de análisis de datos (Creswell, 2013). Utilizamos el criterio de saturación (León y Montero, 2003) para cerrar la realización de entrevistas en profundidad, la observación participante y la recopilación de documentos.

Resultados

Análisis de Datos

Basamos nuestros análisis principalmente en procesos inductivos, aunque también aplicamos procesos deductivos, pues los conceptos que hemos presentado en la introducción (nivel centro/aula y contextos político, académico y comunitario) nos sirvieron como guía tanto en la recogida de datos como en la interpretación y organización de los mismos.

Los pasos seguidos para el análisis fueron la clasificación, la categorización y el análisis conceptual de la información (Woods, 1998) referente a cada centro por separado. Una vez tuvimos analizados ambos casos en profundidad, procedimos a cruzar los casos. De este modo, en el proceso pudimos atender tanto a los elementos específicos de cada centro como a aspectos o temáticas comunes. Durante este proceso empleamos distintas estrategias de triangulación para reducir al mínimo las falsas interpretaciones y representaciones (Stake, 1998). Utilizamos estrategias de triangulación metodológica, teniendo en cuenta la coherencia entre la información recogida en cada centro mediante las distintas técnicas (observación participante, análisis de documentos y entrevistas informales y en profundidad) y estrategias de triangulación entre investigadores, contrastando, a lo largo de todo el proceso de análisis, las conclusiones que íbamos extrayendo los dos investigadores. Asimismo, presentamos una primera versión de los resultados en cada centro para que fuesen revisados por el profesorado de los mismos y discutidos en una sesión grupal con los investigadores. La Figura 1 refleja la organización de las distintas estrategias de triangulación.

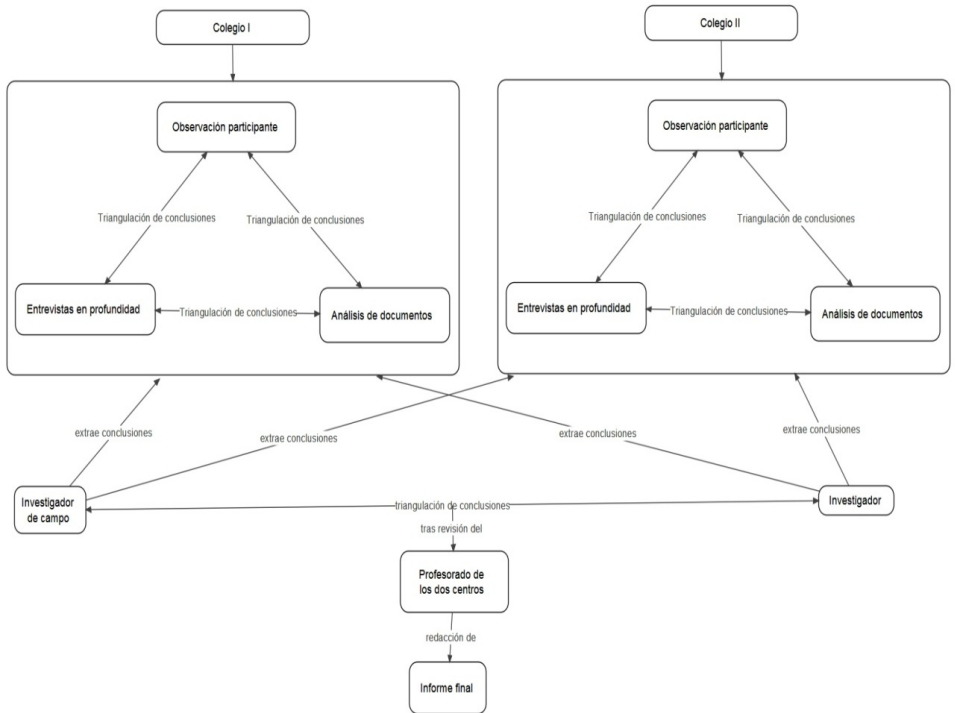


Figura 1. Estrategias de triangulación empleadas en la investigación.

Siguiendo el proceso de análisis que hemos presentado, agrupamos nuestros resultados en dos bloques principales: estructuras específicas de participación del alumnado y metodologías participativas en el aula. Estos dos bloques están organizados basándonos en cómo la influencia en la toma de decisiones, como elemento central de la participación, puede expresarse según el nivel aula/centro propuesto por Santos Guerra (2007) y los contextos político, académico y comunitario propuestos por Gil Villa (1992). En la Figura 2 presentamos la correspondencia de los dos apartados de nuestros resultados con los niveles mencionados.

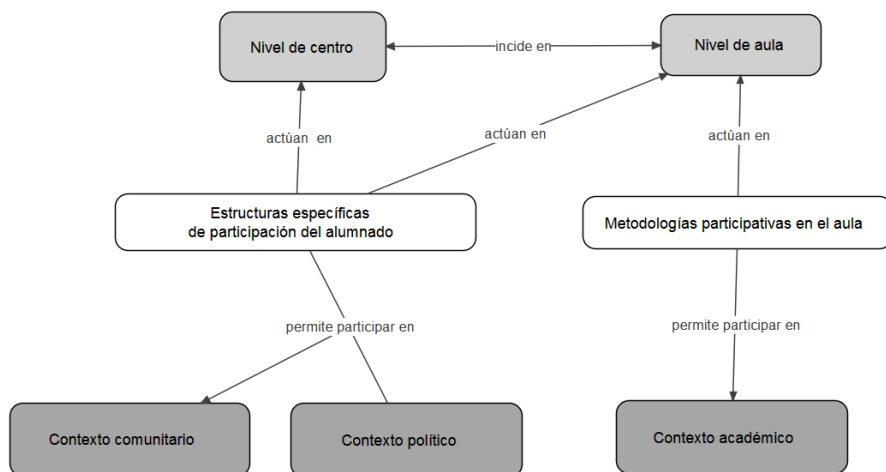


Figura 2. Conexión de bloques de resultados con nivel de participación aula/centro y contexto de participación político, comunitario y académico.

Estructuras Específicas de Participación del Alumnado: Organización de las estructuras

Un aspecto central de la participación en los dos centros estudiados es la existencia de órganos o estructuras de participación específicas de los alumnos, en las que estos toman decisiones en los asuntos que les afectan de manera directa. Ambos centros cuentan con un órgano de participación del alumnado en su clase, la asamblea, y con un órgano de participación en asuntos generales del colegio, la Junta de Alumnos (Colegio I) o Asamblea de Representantes (Colegio II).

Entre estas dos estructuras, la asamblea de clase constituye el órgano más cercano al alumno. Se realiza todas las semanas y cuenta con el apoyo del tutor o tutora del grupo. En el Colegio I las asambleas se celebran una vez en semana (los lunes), mientras que en el Colegio II se celebran dos veces cada

semana, estando la asamblea de los lunes más centrada en la organización de la semana y la de los viernes en la evaluación de la semana. El docente puede moderar o coordinar la asamblea, especialmente en los cursos iniciales, aunque el objetivo es que vaya cediendo esta responsabilidad a los estudiantes, que asumen los roles de moderador y secretario de manera rotativa.

Por su parte, la Junta de Alumnos (Colegio I) y la Asamblea de Representantes (Colegio II) son una forma de llevar la estructura de la asamblea de clase hacia un nivel más global (en adelante nos referiremos a ellas en conjunto como asambleas de estudiantes). En estos órganos las reuniones se realizan con representantes de las clases de todos los cursos de Primaria, que tratan cuestiones que afectan a varias clases o a todo el colegio. En la Tabla 2 presentamos las diferencias organizativas entre los dos centros estudiados:

Tabla 2

Diferencias organizativas en asambleas de estudiantes en los dos centros estudiados

	Junta de Alumnos (Colegio I)	Asamblea de Representantes (Colegio II)
Frecuencia	Una vez a la semana (viernes por la tarde).	Una vez cada dos semanas (los lunes a primera hora, coincidiendo con las asambleas de clase).
Coordinación	Maestro/a Especialista. Moderan representantes de 6º y anotan acuerdos en la pizarra.	Directora del centro. Moderador y secretario voluntarios para cada sesión.
Representantes	Un alumno y una alumna de cada clase, que rotan cada dos semanas, de manera que todos los alumnos de una clase participan al menos dos veces por curso.	Un alumno y una alumna de cada clase, elegidos o presentados voluntariamente, que permanecen durante un trimestre.

La conexión y la comunicación entre asambleas de clase y asambleas de estudiantes son constantes, pues los temas que se tratan en las asambleas de estudiantes deben haber pasado previamente por las asambleas de clase y, a su vez, los temas que se tratan en las asambleas de estudiantes vuelven a las asambleas de clase, bien para ser valorados y devueltos al nivel superior, bien para su conocimiento por parte de todos los alumnos y maestros. A este respecto es necesario destacar que el alumnado tiene un papel fundamental en el establecimiento de la agenda de temas a tratar en estos órganos. En las aulas existen unos buzones en los que los niños y las niñas introducen a lo largo de la semana escritos con las cuestiones que se quieren tratar en las asambleas de clase, y en estas últimas deciden qué asuntos quieren tratar en las asambleas de estudiantes.

Temas para la Toma de Decisiones

A partir de nuestros análisis mediante las distintas técnicas, consideramos que a través de estos dos tipos de asambleas hay tres temas generales que afectan a los estudiantes, de los contextos político y comunitario, en los que pueden influir en la toma de decisiones.

En primer lugar, estas estructuras suponen un espacio para la elaboración colectiva de normas. En el siguiente fragmento reflejamos un ejemplo de una asamblea de clase en la que se elaboran normas de manera colectiva.

El viernes se fueron muchos de la clase (incluyendo los encargados del orden) dejándola muy sucia y desordenada, por lo que unas pocas niñas tuvieron que quedarse recogiendo (...). Después de un rato de comentarios por parte de los estudiantes, la moderadora pide que se empiecen a proponer soluciones. Finalmente acuerdan que empezarán a recoger un poco antes para tener todo bien ordenado cuando llegue la hora de irse, que los encargados de orden deben quedarse hasta el final y que los demás no les van a meter prisa. (Asamblea de clase de 4º de Primaria, diario de campo colegio I).

En efecto, en los colegios estudiados los niños y las niñas participan en la elaboración de las normas que se van a seguir en el centro y la clase, como por ejemplo el reparto de los espacios de juego en el patio o el funcionamiento cotidiano de un aula. Cuando se rompen las normas, las consecuencias que se establecen se deciden también contando con el criterio de los estudiantes. Así se expresa una madre sobre la elaboración de las normas en el centro y el papel de los estudiantes en ella:

Ellos aprenden que en el cole las cosas se discuten y se llega a consenso. Aprenden que hay un organismo de representación, que es la asamblea de representantes, donde se hablan las cosas que les conciernen, y que se tienen que poner de acuerdo desde cómo usar las pistas hasta por quién entra primero al comedor y quién sale (...); o que los pequeños se quejan porque los mayores no les dejan y son unos animales y les golpean en el patio.

(Entrevista madre I Colegio II).

En segundo lugar, las asambleas de clase y las asambleas de estudiantes son espacios en los que se gestionan conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, y en los que los alumnos y las alumnas tienen un papel activo. A continuación presentamos un fragmento de una asamblea en la que se gestiona un conflicto entre estudiantes.

Una alumna de 4º A dice que hay una zona detrás del comedor en la que la gente tira basura. Los de su clase estaban limpiando y unas compañeras de 5º empezaron a tirar cosas. Llaman a las compañeras de 5º a la junta y se inicia una discusión (...). La profesora interviene de manera puntual para mediar, pero el papel mediador principal lo ejercen los 4 alumnos de 6º. Las alumnas de 5º protestan porque las de 4º también tiraban cosas y además las insultaban. La alumna de 4º decía que en su clase ya habían dejado de tirar cosas y que estaban limpiando cuando tiraron la basura las compañeras de 5º. Según ella, cuando les preguntaron por qué estaban tirando la basura, respondieron que para que las recogiesen ellos. (...) El

conflicto parece estancarse pero al final llegan a un acuerdo sin que apenas intervenga la profesora: las de 5° van a la clase de 4° para tratar lo ocurrido y se comprometen a recoger lo que han tirado. La alumna de 4° transmitirá en su clase que tienen que dejar de insultarlas. (Junta de alumnos, diario de campo colegio I).

Como podemos apreciar en esta situación, los conflictos se tratan mediante el diálogo, como forma de comprender los puntos de vista de los implicados y como forma de encontrar las soluciones más adecuadas a cada caso. Para el alumnado esto tiene mucho valor, tal y como podemos verlo expresado en las palabras de este alumno de 6° de Primaria:

“La forma de trabajar aquí... a mí me gusta sobre todo en las asambleas, porque resolvemos los conflictos muy bien, y con mucha facilidad. No nos ponemos de pie y nos tiramos cosas, hablamos tranquilamente y mola.” (Diario de campo Colegio II).

Finalmente, las asambleas constituyen un centro de planificación y evaluación de las actividades del centro por parte del alumnado. Este tipo de estructuras permiten que las voces de los estudiantes estén presentes en la organización de actividades, por ejemplo, en la decisión de las temáticas de los disfraces para el día de Carnaval, y también permiten su evaluación posterior para tener en cuenta los aspectos positivos y negativos en futuras ocasiones. En el siguiente fragmento encontramos un ejemplo de una actividad programada por los alumnos.

La clase de 3° A decidió en su asamblea recaudar dinero para los niños de Haití, para lo que van a vender trastos, juguetes, dibujos... en el patio durante la próxima semana. La iniciativa partió de una compañera de la clase y todo el grupo estuvo de acuerdo. Si hay personas de otros cursos que quieran unirse pueden hacerlo contactando con compañeros de esta clase. La profesora y los compañeros de la junta se muestran muy interesados (...).

(Junta de Alumnos, diario de campo Colegio I).

Metodologías Participativas en el Aula

Además de la existencia de estructuras de participación del alumnado, en la actividad cotidiana de las aulas de los dos colegios estudiados destaca la utilización de metodologías participativas que permiten que los estudiantes tomen decisiones referidas al contexto académico.

Los dos centros utilizan metodologías muy diversas, pero vamos a centrarnos en las que suponen los ejes principales en la vida diaria del centro y que están reconocidas en los documentos y en las entrevistas como aspectos que identifican la forma de trabajar de ambos centros. Se trata del plan de trabajo (Colegio I) y del trabajo por zonas y por proyectos (Colegio II). Aunque son importantes desde distintos criterios pedagógicos y educativos (por ejemplo, la globalización curricular y el fomento de la autonomía), tras una breve descripción vamos a analizarlos exclusivamente desde su relación con la participación del alumnado en la toma de decisiones académicas.

En lo que se refiere al plan de trabajo, éste es un plan personalizado que se hace cada semana (en cursos inferiores) o cada 15 días (en cursos superiores, normalmente en el tercer ciclo). En él se incluye la actividad que los estudiantes van a realizar cada día en cada materia y si esa tarea se hace grupal o individualmente. Después se incluye un compromiso del niño o niña para ese periodo, una autoevaluación y la evaluación de los profesores y el padre o la madre.

El trabajo por zonas es una propuesta por la que se divide la clase en cuatro zonas en relación a un tipo de contenido (matemáticas, lengua, arte, investigación/proyecto). Los niños y niñas van eligiendo el orden en el que realizan las actividades y van registrando las zonas que terminan. Al final se hace una evaluación del trabajo propio, del grupo, y de las propuestas que se han realizado en cada zona.

Por último, el trabajo por proyectos consiste en la selección de un eje temático que organiza el trabajo de varios meses. Su objetivo es conectar el colegio con su entorno y relacionar los contenidos de las distintas materias. Los estudiantes eligen grupal o individualmente aquello en lo que quieren profundizar.

Un proyecto implica situarse en un proceso no acabado, en el que un tema, una propuesta, un diseño, se esboza, se relaciona, se explora y se realiza. Los proyectos ayudan a aprender a pensar críticamente, lo cual requiere dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas, implicarse más en la tarea de aprendizaje (Fragmento de proyecto curricular de centro Colegio II).

En las tres metodologías presentadas podemos apreciar tres elementos comunes respecto a la participación en asuntos académicos.

Primero, las tres metodologías promueven que los estudiantes tengan voz en su evaluación a través de la inclusión de procedimientos de autoevaluación. Así se expresa una maestra respecto a la autoevaluación mediante el plan de trabajo.

Les ayuda por un lado, mientras son más pequeños, a ser conscientes sobre todo lo que van trabajando; a medida que van creciendo les va ayudando a “sé que expectativas se tiene sobre mí, tengo que llegar a cumplir todo esto” y, sobre todo, cuando termina el tiempo del plan de trabajo, “tengo un material para poder valorar el esfuerzo que he hecho y las metas que he conseguido” (Entrevista tutora 1 Colegio I).

Segundo, la flexibilidad y la apertura de las metodologías permiten que los estudiantes puedan seleccionar contenidos sobre los que desean profundizar, contribuyendo así a la construcción del currículum. Aquí vemos un extracto de una hora de proyecto donde se ve reflejado el trabajo de investigación por parte de los alumnos.

A lo largo de la hora los alumnos y alumnas hacen presentaciones sobre las indagaciones previas que han realizado sobre el tema (la Prehistoria). Comentan lo que han buscado, dónde lo han buscado, si han traído algún material para trabajar en clase e incluso alguno cuenta experiencias suyas (por ejemplo, una compañera había visitado el año pasado un museo sobre el Hombre de Neardenthal). Mientras tanto otra alumna va escribiendo una bibliografía con los libros y las referencias de Internet que han traído los compañeros para que puedan utilizarlo a la hora de hacer la investigación sobre el tema (Diario de campo Colegio II).

Finalmente, en las tres metodologías los alumnos deben decidir cómo organizar su tiempo de trabajo, estableciendo prioridades en la realización de las actividades según sus intereses y necesidades. A continuación presentamos un fragmento relativo a la organización del tiempo en el trabajo por zonas.

En la primera hora del miércoles los alumnos y alumnas continúan su trabajo en las zonas. Es la tercera hora que dedican a las zonas esta semana y saben que deberían ir cerrándolas, pues si no tendrán que buscar huecos para terminar lo que les quede. Cuando terminen las cuatro zonas pueden dedicarse a hacer tareas libres (hay una lista de tareas libres que pueden hacer) o bien ayudar a otros compañeros que tengan dificultades (Diario de campo Colegio II).

Discusión y conclusiones

En este trabajo nos planteamos el objetivo general de ilustrar con buenos modelos cómo puede expresarse la participación del alumnado en la toma de decisiones en Educación Primaria. Consideramos que hemos logrado este objetivo, pues los dos casos estudiados nos han permitido destacar y analizar diferentes aspectos en relación a la participación en la toma de decisiones.

En primer lugar vamos a valorar las dos cuestiones generales resaltadas en nuestros resultados: la existencia de estructuras específicas de participación del alumnado y la utilización de metodologías participativas en el aula.

Por una parte, hemos encontrado que una forma de canalizar la toma de decisiones en los contextos político y comunitario (Gil Villa, 1992) tiene que ver con la organización de estructuras específicas de participación del alumnado, tales como las asambleas de clase y las asambleas de estudiantes, en las cuales los estudiantes tienen un papel fundamental en el establecimiento de la agenda de temas a tratar. De manera específica, estas estructuras ofrecen al alumnado la posibilidad de participar en la elaboración de normas, la gestión de conflictos y la planificación y evaluación de eventos. El uso de estas dos estructuras no es incompatible con los órganos de decisión ya establecidos sino que, al contrario, puede reforzarlos y complementarlos. A este respecto, la ventaja que presenta su utilización es la de ofrecer espacios autónomos de decisión para el alumnado en los que puedan expresarse con mayor libertad y formar sus opiniones como grupo (Santos Guerra, 1997).

Hay que tener en cuenta que, como señala Pagoni (2009), “parece que cuando la asamblea de clase está aislada del resto del funcionamiento de la clase y de la escuela constituye una técnica muerta, un ‘juego de apariencias’ que no conviene ni a los alumnos ni a los maestros” (p. 130, traducción propia). Pensamos que para evitar esta dinámica negativa, la existencia y la utilización de asambleas de clase y asambleas de estudiantes en continua coordinación y comunicación, tal y como hemos visto en los centros estudiados, permite avanzar en un funcionamiento democrático al dar coherencia a la actividad de un centro y al favorecer la participación en las decisiones que afectan al nivel del aula y las que afectan al nivel general del centro.

Por otra parte, la perspectiva que hemos empleado para el análisis de las metodologías docentes, esto es, su contribución a objetivos de participación a través de la promoción de la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos, puede ser un criterio adicional del que se pueden servir los

docentes en la preparación de las actividades en el aula. En concreto, las metodologías presentadas en este trabajo permiten al alumnado tomar decisiones en el contexto pedagógico (Gil Villa, 1992) pues incluyen en su dinámica la posibilidad de seleccionar contenidos, organizar el tiempo propio de trabajo y desarrollar procesos de autoevaluación.

Valorando en conjunto los resultados obtenidos, podemos afirmar que nuestro conocimiento de los dos centros estudiados nos ha enseñado que es viable tener en cuenta al alumnado en la toma de decisiones a la hora de organizar la actividad diaria de un centro de Educación Primaria. Las acciones necesarias para poner en funcionamiento actividades similares a las aquí presentadas pueden partir de iniciativas individuales pero requieren de un consenso y un trabajo coordinado y organizado por un grupo amplio del claustro docente de un centro para ser coherentes y efectivas. No obstante, cabe la posibilidad de realizar actuaciones a nivel individual, principalmente a partir de la utilización de metodologías participativas en el aula (por ejemplo, el trabajo por zonas).

Como comentábamos en la introducción, las experiencias presentadas aquí no pretenden tener un carácter prescriptivo o mostrarse como alternativas únicas para garantizar la participación del alumnado. Precisamente, como hemos podido ver en los dos casos estudiados, un mismo objetivo de participación puede ser alcanzado de diversas maneras. Por ejemplo, mientras que en el Colegio I se favorecían la selección de contenidos, los procedimientos de autoevaluación y la organización del tiempo de trabajo a través de los planes de trabajo, en el Colegio II el trabajo por proyectos y por zonas favorecían estos mismos objetivos de participación en toma de decisiones. Esta conclusión es acorde con la idea de que un espacio escolar democrático, en el que se promueva la participación de los distintos actores, es un espacio negociado que puede ofrecer distintos matices y distintas actividades. La democracia es dinámica y debería seguir un proceso continuo de revisión y construcción (Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010).

En lo que se refiere a las limitaciones de este trabajo, destacamos tres cuestiones. Primeramente, la participación del alumnado está analizada de manera aislada. Aquí nos hemos centrado en la influencia en la toma de decisiones por parte del alumnado, pero una profundización en el significado de la participación y la democracia en la escuela debería llevar esta reflexión al conjunto de la comunidad educativa. Además, los objetivos trabajados en este estudio se centran en el ámbito de la Educación Primaria. Sería conveniente ampliar el estudio a otros tramos educativos, especialmente a la Educación Secundaria, donde las características del alumnado, la implicación de las familias y la estructuración de los estudios son muy diferentes. Finalmente, la organización de las actividades analizadas está esbozada y su puesta en práctica requeriría de una información más amplia. Para este fin, remitimos a los lectores interesados a otros textos disponibles (Lara, 2004; Pozuelos Estrada, 2007; Puig et al., 2000)

A pesar de estas limitaciones pensamos que, en definitiva, esta investigación puede contribuir a una discusión amplia y profunda sobre lo que significa participar en la escuela y sobre cómo podemos desarrollar formas específicas de trabajar y actuar para fomentar la participación, no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa en general.

Referencias

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 239-261.
doi: 10.1177/1746197908095134
- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Black, R. (2011). Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 463-474. doi: 10.1080/13676261.2010.533756

- Consejo de Europa. (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. (Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática No. 12).
- Consejo de Europa. (2010). *Carta del consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. (Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7 del Comité de Ministros). Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- de Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., y Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education, 112*(2), 88-104. doi: [10.1108/09654281211203394](https://doi.org/10.1108/09654281211203394)
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1914).
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Feito, R., y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: Democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education, 41* (4), 539-557. doi: [10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x)
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. [Más allá de la voz del alumnado:

patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda] *Revista De Educación*, 359, 45-65.

- Friedrich, D., Jaastad, B., y Popkewitz, T. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587. doi: [10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x)
- Gil Villa, F. (1992). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- Harber, C., y Serf, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 986-997. doi: [10.1016/j.tate.2006.04.018](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.018)
- Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Popular.
- León, O, y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 57.
- Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi: [10.1016/j.edurev.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Osler, A., y Starkey, H. (1998). Children`s rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *The International Journal of Children`s Rights*, 6, 313-333.
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28 (2), 123-149.
- Pedro, A. P., y Pereira, C. M. (2010). Participação escolar: Representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 36(3), 747-762.

- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Richter, F. D., y Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74-80.
- Rowe, D. (2003). *The business of school councils. An investigation into democracy in schools* (2nd ed.). Londres: Citizenship Foundation.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación: Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y Parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Homo Sapiens.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thornberg, R. (2009). Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393-413. doi: [10.1163/157181808X395590](https://doi.org/10.1163/157181808X395590)
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 924-932.
- Thornberg, R., y Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: [10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)

- Vieno, A., Perkins, D. Smith T., y Santinello M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36 (3/4), 327-341.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: Children's participation rights in four English schools. *Children & Society*, 15(4).

Daniel García-Pérez está realizando su tesis doctoral en el departamento de Psicología Social y Métodos de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ignacio Montero es Profesor Titular del departamento de Psicología Social y Métodos en la Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección de contacto: Correspondencia con los autores a través de Daniel García-Pérez, Facultad de Psicología. c/Ivan Pavlov nº6. Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, (28049) Madrid. Dirección de correo electrónico: daniel.garcia@uam.es