



APRENDIENDO DE LAS VOCES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA

Marta Sandoval Mena

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>

Fecha de recepción:	7 de julio de 2011
Fecha de dictaminación:	23 de agosto de 2011
Fecha de aceptación:	12 de septiembre de 2011



La inclusión educativa comprende un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas en la tarea de mejorar las condiciones de los centros educativos para que éstos ofrezcan una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias para todos los alumnos, mientras se reduce, de este modo, la exclusión educativa (Echeita, 2009). Obviamente, hablamos de procesos que no marcan caminos unívocos ni unidireccionales, sino que constituyen un marco de referencia amplio, interpretado y entendido de manera distinta según diferentes tipos de colectivos e instituciones. No obstante, un elemento esencial en todos ellos es la importancia que se concede a la implicación de los estudiantes como cogestores de la comunidad escolar y como recurso natural para apoyar los procesos de aprendizaje de otros alumnos.

Nuestro interés en este artículo es contribuir al estado de la cuestión de un tema actual y, aún para muchos desconocido, como es la voz del alumnado, abordando los beneficios de implicar directamente a los alumnos en los centros educativos tanto en la investigación escolar para la puesta en marcha de mejoras en los centros. En el texto se recogen las líneas de estudio emergentes, deteniéndonos, especialmente en la relevancia de escuchar las voces de los alumnos que pueden estar en riesgo de exclusión. Por último, se recogen algunas dificultades para los docentes e investigadores a la hora de escuchar las voces de sus alumnos y tenerlas en cuenta.

Mucho se ha dicho de los beneficios y ventajas de la participación activa de los alumnos en los centros educativos, por un lado, es un elemento esencial para conocer el funcionamiento de las escuelas (West y Mujis, 2008), se trata de una variable determinante en la convivencia de los centros y es uno de los rasgos que definen una escuela eficaz (Murillo, 2003), ya que las visiones de los alumnos sobre aquellos asuntos que les afectan (currículo, enseñanza, espacios escolares...) resultan esenciales en la construcción de las escuelas democráticas. Además, por otro lado, representa una forma de organizar el liderazgo distribuido (Gronn, 1999). En este sentido, Per Dalin, experto noruego vinculado a la OCDE y UNESCO¹, señaló en una reciente conferencia que el 90% del capital intelectual en los centros escolares está inutilizado y, especialmente la mayor parte corresponde al capital intelectual de los estudiantes.

Apple y Beane (1999) nos ofrecen también un motivo aún más básico. Los estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les ofrece experiencias en este sentido es decir, ¿cómo podemos esperar que nuestros estudiantes lleguen a ser jóvenes y adultos participativos sino les damos las oportunidades para serlo en el centro escolar? De ahí, la importancia de poner en práctica recorridos más extensos de participación y fomentar el diseño de un mayor número de estructuras organizativas para implicar a nuestros estudiantes en la organización y gestión del centro así como en los procesos de investigación.

1. INVESTIGAR JUNTO AL ALUMNADO

Como nos señala Parrilla (2010) "la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces u necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas" (Parrilla, 2010:173). La investigación inclusiva se vincula a unos valores y al compromiso de los investigadores por construir una comunidad educativa inclusiva en la que quepan las visiones de todos los agentes. Parrilla (2009) nos

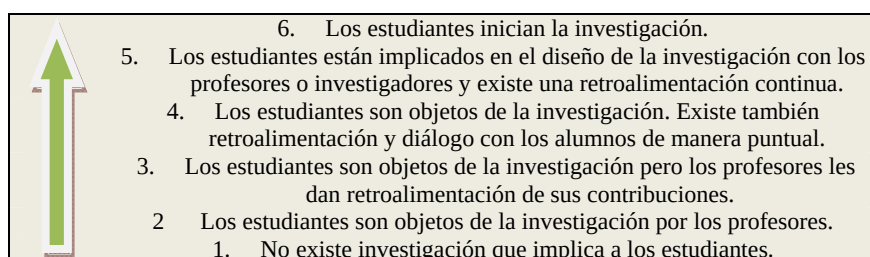
¹ <http://www.networkedlearning.ncsl.org.uk>

recuerda que la investigación inclusiva supone cambios importantes no sólo en la forma en la que concebimos la investigación y sus objetivos de estudio sino también en los procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y en las relaciones que se establecen entre los participantes del estudio.

En relación con los alumnos, han surgido dos expresiones que enfatizan la relevancia de tener en cuenta las contribuciones de los alumnos. Por un lado, la implicación significativa de los estudiantes (*meaningful students involvement*) frecuente en la literatura anglosajona que según Fletcher (2005) se refiere al proceso en el que los estudiantes se comprometen como coparticipantes decisivos en las facetas de cambio escolar. Por otro lado, en nuestro país, es más frecuente encontrar la expresión la voz de los alumnos, que en palabras de Susinos (2009) aglutina una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares.

Escuchar las voces de nuestros alumnos no es simplemente ofrecer la oportunidad para que éstos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos. En este sentido podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen en buena medida del protagonismo que concedamos a los alumnos. De ahí, según Lodge y Reed (2003) se puede establecer distintos niveles de participación del alumnado (Cuadro I) en función de la importancia concedida por parte de investigadores y profesores. Este continuo oscila desde la ausencia de participación en los proyectos de investigación hasta investigaciones dirigidas y llevadas a cabo por los propios estudiantes.

CUADRO 1. NIVELES DE INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO



Lodge, C. y Reed, J. (Enero, 2003). Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry. Presentado en la reunión anual de ICSEI, Sydney, Australia.

Tradicionalmente los estudios se han centrado en los primeros niveles, ya que los alumnos han tenido un rol pasivo. En ocasiones nuestras investigaciones se han servido de los alumnos y alumnas para recoger datos que en la mayoría de las ocasiones no se acompañaban de una devolución de la información ni emprendían alguna acción concreta desde el centro.

Para Michael Fielding (1999), experto del Instituto de Educación de la Universidad de Londres en la temática que se aborda, existen cuatro tipos de participación de los estudiantes en la investigación en función del papel de los estudiantes y de las finalidades de la investigación: (1) estudiantes como fuentes de datos, (2) estudiantes como facilitadores activos, (3) estudiantes como coinvestigadores y, (4) estudiantes como investigadores.

Los estudiantes son considerados fuentes de datos cuando los adultos les escuchan con la finalidad de recoger la mayor variedad de opiniones y contrastes de su realidad. Cuando los estudiantes son participantes/encuestados activos, existe una verdadera disposición e interés por parte de los profesores/investigadores para tener en cuenta lo que los estudiantes tienen que decir sobre su propia

experiencia. Cuando hablamos de estudiantes son coinvestigadores hay una asociación más igualitaria entre profesores y estudiantes que los anteriores modos citados aunque sus papeles e importancia no sean los mismos. Por último, los estudiantes como investigadores es la categoría en la que los alumnos tienen mayor protagonismo y la relación con los investigadores es más igualitaria, como veremos con cierto detalle más adelante.

Cada uno de estos tipos de participación en los procesos de investigación dota de contenidos a la recurrente expresión la voz de los alumnos. En mayor o menos medida, la participación contribuye a aumentar la percepción de valía y confianza en las propias competencias de los estudiantes, les ayuda a pensar críticamente, a reflexionar, y fomenta que desarrollen un fuerte sentido de pertenencia al centro.

A continuación, nos detendremos en la consulta de los alumnos, enfatizando en aquellos estudiantes en riesgo de exclusión educativa y en la modalidad de alumnos como investigadores, por ser ambas formas las más convergentes encontradas en la literatura reciente.

1.1. La consulta de los alumnos

Desde hace décadas se ha reconocido en varias declaraciones internacionales el derecho de los alumnos a expresar sus opiniones y a ser escuchados sobre aquellos aspectos que les afectan. Sin lugar a dudas, el marco de referencia más importante ha sido la Declaración de Naciones Unidas de 1959 sobre la Convención de los derechos del niño. En su artículo 12 se afirma:

“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” (Convención sobre los derechos del niño, 1990).

Recientemente la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2010) establece las obligaciones para que los gobiernos y los organismos internacionales proporcionen los apoyos y las condiciones necesarias para que la educación inclusiva sea satisfactoria para todos los niños y jóvenes con discapacidad. Una de las condiciones a las que se refiere es el derecho que éstos tienen para hacerse oír en las esferas educativas y sociales. En su artículo séptimo dedicado a los niños y niñas con discapacidad se expone:

“Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho” Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010:6).

En las mencionadas declaraciones se enfatiza la legitimidad de los alumnos para opinar aunque raramente en la práctica educativa se llegan a oír sus voces. La consulta de los estudiantes constituye una vía significativa para escuchar a los alumnos sobre ciertos temas que les reconoce como personas con plena capacidad para participar en la sociedad. Según MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) hay tres formas de consultar a los estudiantes: directa, provocada y mediada.

- Directa: en este enfoque se pregunta directamente a los alumnos sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo.

- Provocada: se da en contextos donde los alumnos no tienen costumbre dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones.
- Mediada: los alumnos expresan sus vivencias y opiniones no a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage etc.

En muchas escuelas no hay apenas oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír, y si existen, sus apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal del centro. De ahí que la posibilidad de emprender procesos de mejora educativa en los que los alumnos lleguen a estar directa y activamente implicados sea remota. En la mayoría de investigaciones educativas se han limitado a contemplar a los estudiantes como fuentes de datos (Fielding, 1999), que dejan su impronta en publicaciones e informes de investigación.

Los contenidos de las consultas han sido variadas (normas, estrategias de convivencia, uniforme escolar, cualidades de los profesores, etc.), aprendizaje (aspectos que les ayudan a estudiar, formas de organizar la tarea, etc.) (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996), formas para fomentar el aprendizaje (McIntyre, Pedder y Rudduck, 2005), concepciones sobre la enseñanza eficaz, (Pedder y McIntyre, 2006), sentimientos y visiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, mejora escolar (Flutter y Rudduck, 2004), equidad escolar (Sandoval, Echeita, Simón y Yañez, 2010) o, bullying (Thomson y Gunter, 2006).

Así mismo, cada vez está cobrando más importancia la consulta de los alumnos en el currículo escolar en países como Canadá, EEUU, Reino Unido o Australia (Arnot y Reay, 2007; Holdsworth, 2000). Incluso en Inglaterra existen directrices normativas para incluir las voces de los alumnos como elemento indispensable para la mejora de la escuela (DCSF, 2008; DFEE, 2001). Las administraciones educativas inglesas consideran que al asegurar la participación de los alumnos en las decisiones escolares se logra un impacto positivo en la comunidad escolar así como en los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido, el Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación en Europa (CIDREE) realizó un informe en el año 2006 titulado *Including the student voice in curriculum development* [incluyendo las voces de los estudiantes en el desarrollo del currículo escolar] con la finalidad de recoger las buenas prácticas que en cada país se habían implementado para consultar a los alumnos y para compartir aquellos principios que guiaban estas experiencias de manera eficaz. Los alumnos suelen acoger de manera favorable aquellas consultas sobre factores que les puedan ayudar a aprender porque perciben que son tratados como miembros responsables de su propio aprendizaje.

En nuestro país, cabe destacar un informe de la asociación Escuela y Autogestión (2010) que ha reunido las voces de 1027 alumnos de Secundaria de distintos institutos de la zona Puente de Vallecas de Madrid sobre los siguientes temas: relaciones entre compañeros, el profesorado, motivaciones para aprender, espacios e infraestructuras, la participación y las actividades de ocio.

Asimismo, podríamos citar aún algunos estudios en esta línea, aunque como mencionamos las consultas no se derivan en muchos casos de la puesta en marcha de cambios. Resulta útil emprender consultas cuando las visiones y opiniones del alumnado pueden llegar a transformarse en acciones concretas y permitan a los alumnos ser participantes activos en la toma de decisiones.

1.1.1. Dar voz alumnos en riesgo de exclusión educativa

Si es importante que los alumnos puedan llegar a tomar decisiones que afectan a sus vidas, lo es aún más, si cabe, para los alumnos más vulnerables a la exclusión escolar. Escuchar las voces de los alumnos en riesgo de exclusión o, como Ainscow, Booth y Dyson (1999) se refieren, las voces invisibles (*hidden voices*), pretende fomentar la participación significativa de los alumnos tras reconocerles como auténticos actores sociales. Es decir, escuchar las voces de los sin voz, es reclamar con nuevos argumentos nada de nosotros sin nosotros. Los alumnos con mayores dificultades tienen mucho que decir en cuanto a sus vivencias, sus avances de aprendizaje, las actitudes que perciben del profesorado, la construcción de su identidad como distintos, etc.

En la actualidad se han sucedido algunas iniciativas promovidas por Organizaciones internacionales que se han centrado en amplificar las voces de alumnos tradicionalmente en riesgo de exclusión. La Organización Inclusión Internacional realizó en 2009 un proyecto titulado Cuando se nos incluya también en el que se recogían las visiones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad y sus familias en 25 países.

En esta misma línea, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales impulsó el encuentro entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países, en el que se elaboró la denominada declaración de Lisboa (2007), en la que se recogen sus opiniones sobre inclusión educativa.

Así mismo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en colaboración con el Comité de la Infancia de la Unión Mundial de Ciegos y el Consejo Internacional para la Educación de los Discapacitados Visuales (ICEVI), propició un encuentro entre adolescentes con discapacidad visual de diferentes regiones del mundo en el que se recopilaban sus opiniones y vivencias respecto a sus derechos, su educación o su relación con los iguales.

En otro orden de estudios más analíticos y sin intención de hacer una descripción exhaustiva, nos encontramos con una investigación realizada por Susinos y Parrilla (2008) en la que se propusieron conocer las experiencias de exclusión social en jóvenes (entre 18 a 25 años) pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos a través de diferentes técnicas biográficas-narrativas. Estas autoras señalan la necesidad de romper con la tradición investigadora que se viene desarrollando en la que priman los intereses y el discurso del investigador sobre los participantes. Fruto de esta misma investigación, Moriña (2010) analizó las vivencias de nueve jóvenes con discapacidad a través de las siguientes técnicas de recogida de datos: autopercepción, entrevista biográfica, biograma y línea de vida. Según esta autora "la metodología biográfica-narrativa permite hacer un acercamiento dinámico, participativo e integral al tema de la exclusión al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida" (Moriña 2010: 667).

Por su parte, en la investigación de Portela, Nieto y Toro (2009) se propusieron conocer las percepciones y vivencias que configuran la trayectoria escolar de nueve alumnos con trayectoria de fracaso escolar que estaban escolarizados en programas de diversificación curricular en Murcia. En este sentido, no podríamos terminar sin citar el estudio de Messiou (2006, 2008) llevado a cabo con alumnos de Educación Primaria en Chipre por la originalidad en los métodos utilizados para recoger sus experiencias de marginalización. Para ello, utilizó múltiples formas de recogida de información, como las asambleas, en las que preguntaba a los estudiantes lo que les gustaba o disgustaba de su escuela, provocando

reflexiones del tipo “yo soy bueno en (...)”, “me siento bien haciendo (...)” o “me siento mal haciendo (...)”. Otra técnica empleada en su estudio es la denominada “el dado del sentimiento” en la que cuando se tira un dado, los alumnos tienen que completar las frases “estoy feliz cuando (...)” o “estoy triste cuando (...)”. Además, utilizó “el mensaje en una botella”, en el que se pedía a los estudiantes que escribieran un mensaje con aquellas situaciones que no les hacían sentir felices en la escuela.

1.1.2. Alumnos como investigadores

El enfoque de alumnos como investigadores pretende buscar una mayor implicación de los alumnos, más allá de su consideración como fuentes de información o consulta. Desde este enfoque, según Fielding y Bragg (2003) se asume que los estudiantes pueden emprender estudios serios y significativos, si son apoyados en ciertas habilidades de investigación como la recogida, análisis y difusión de los datos. Para ello, es imprescindible que se les enseñe a utilizar técnicas de recogida de datos (grabaciones de video, observaciones, entrevistas, encuestas, etc.) así como que se les ofrezca las herramientas necesarias para poder analizar e interpretar esos datos con ayuda de sus profesores y/o investigadores.

Existe un aumento en el número de estudios que incorporan a adolescentes y jóvenes como investigadores de su propia realidad educativa. Los estudiantes asumen las tareas de formulación de las preguntas de investigación, eligen los métodos de recogida de los datos que sean más apropiados, reflexionan sobre las cuestiones éticas a considerar en el manejo de la información y, por último, difunden al resto de la comunidad escolar los resultados obtenidos.

A continuación, destacaremos algunas investigaciones llevadas a cabo en este marco. En el estudio “Aprendiendo sobre la voz de los estudiantes” de Gunter y Thompson (2007) los alumnos de entre 11 y 18 años investigaban sobre sus experiencias de acoso escolar. En este trabajo, los estudiantes formaron parte del equipo de investigación y ellos mismos decidieron llevar a cabo grupos de discusión acerca de la seguridad en el instituto. Lo hicieron a través de fotografías de lugares y situaciones ficticias que podían resultar cotidianas. También llevaron a cabo entrevistas al profesorado y reuniones con el equipo directivo, para discutir políticas que resolvieran los hallazgos encontrados.

En esta dirección, el estudio de Yonezaba y Makeba (2009) analizó las prácticas educativas y relaciones de los profesores-estudiantes en un centro escolar. Para ello se formó a los grupos de alumnos en: diseños de investigación, recogida y análisis de datos y, presentación de resultados. Los estudiantes querían saber cómo iban a utilizar sus profesores la información recogida, por lo que se diseñaron sesiones de discusión con los docentes. Su estudio concluye que las investigaciones tienen mayor impacto cuando están basadas en experiencias escolares cotidianas.

Asimismo, en la investigación de Prieto (2005) titulada representaciones de los estudiantes acerca de sus procesos formativos: una contribución crítica para la mejora de la calidad de los aprendizajes, los estudiantes actuaban como coinvestigadores, entrevistando y analizando la información de cuarenta compañeros de sus centros chilenos sobre las metodologías docentes.

Por su parte, Knipe, Reynolds y Milner (2007) realizaron una investigación con 114 estudiantes de 11 a 16 años en escuelas del norte de Irlanda. Su estudio se centró en analizar las dinámicas de exclusión que habían sufrido algunos de ellos en sus procesos de aprendizaje mediante grupos de discusión codirigidos por ellos mismos.

2. DIFICULTADES PARA "ESCUCHAR" AL ALUMNADO

Sin lugar a dudas, escuchar y tener en cuenta las visiones y experiencias de los alumnos en los procesos de investigación conlleva ciertos obstáculos e interferencias. Desde nuestro punto de vista, existen tres dificultades que se podrían sintetizar en: metodológicas, éticas y de poder. La primera cuestión hace referencia a la forma de recogida de las visiones y contribuciones de nuestros alumnos. Tradicionalmente éste ha sido uno de los principales problemas metodológicos (Cook-Sather, 2006), ya que a veces las formas más ordinarias que tenemos los investigadores de recoger información (cuestionarios, entrevistas, etc.) no resultan válidas, bien porque la capacidad verbal o escrita de los alumnos no resulta lo suficientemente adecuada o bien porque la pérdida de anonimato hace que las respuestas queden sesgadas. En este sentido no podemos obviar el elevado porcentaje de cuestionarios en las investigaciones que quedan invalidados porque están incorrectamente cumplimentados o porque la información no está contextualizada.

En ocasiones la recogida de los datos se lleva a cabo a través de otros recursos como pueden ser métodos visuales como fotografías o dibujos y que serían diferentes instrumentos para lograr la participación de colectivos que, en ocasiones, tiene dificultades para relatar verbalmente sus experiencias. Ninguno de estos métodos constituye un fin en sí mismo, sino que son medios que nos permiten acceder a las experiencias de vida de una persona.

En este sentido, también podemos encontrar trabajos en los que se emplea la fotoelicitación o fotografía participativa, que utiliza fotografías para provocar la participación que pueden ser tomadas por el investigador o por los participantes. La fotografía participativa constituye una poderosa herramienta que permite a los investigadores implicar a las personas que a menudo no tienen la capacidad de leer o escribir o, de relatar sus experiencias, como para la población con discapacidad, ya que a través de las imágenes pueden compartir importantes aspectos de sus vidas (Miles y Kaplan, 2005). Huelga decir que lo más importante no son la calidad de las fotos ni la temática sino la interpretación que se hace de ellas.

Por lo que se desprende de lo anterior, los investigadores deban alejarse de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos con procedimientos de recogida de la información distintos y creativos que permitan superar las limitaciones de algunos acercamientos cuando se trata de trabajar con colectivos especialmente vulnerables.

En relación con las cuestiones éticas, la protección de la identidad de los menores en el transcurso de las investigaciones ha sido uno de los asuntos que con más delicadeza han sido tratados por los códigos éticos internacionales. Sin duda, el recorrido de su derecho de la protección a la identidad y su derecho para hacerse oír y expresar sus visiones no ha sido paralelo. En muchos centros, el hecho de entrevistar a un alumno puede llegar a ser una tarea muy compleja por la cantidad de permisos que hay que justificar. Una posible explicación de esta situación ha sido generada por los propios investigadores que en no pocas ocasiones han ocultado a los participantes (tanto profesores como estudiantes) la naturaleza de sus estudios y los fines de los mismos.

Por último, otro de los aspectos que también parece entorpecer la plena participación de los alumnos hace referencia a cuestiones de poder y control. Emprender estudios de mejora escolar donde se recojan y se tengan en cuenta las visiones de los estudiantes reside en parte en que los docentes consideren a los alumnos capaces de ofrecer visiones enriquecedoras. Si los docentes e investigadores no contemplan las visiones de sus alumnos para involucrarse en los procesos de cambio escolar, se perpetúa el statu quo de la jerarquía escolar.

Es ya muy conocida la famosa sentencia de Foucault (1980) “el poder es conocimiento y, el conocimiento crea verdad y por lo tanto, poder” (Foucault 1980:43). Escuchar a los alumnos requiere necesariamente cambios importantes por parte de los profesores e investigadores en las relaciones que se establecen y en sus modos de participación.

Según Thomson (2008) el paso previo para brindar la participación sería reconocer la capacidad de los alumnos para opinar y sus derechos para hacerlo, que en definitiva, añadimos nosotros, es otorgarles “poder”. No obstante, Lundy (2007) señala que uno de los motivos más comunes por el que los adultos no reconocen las visiones de los alumnos es el temor a que esta práctica socave su autoridad y ello a su vez, sea causa de desestabilización del ámbito escolar.

Algunos autores como Valaitis (2002) señalan que escuchar a los alumnos exige reflexionar sobre algunas cuestiones como: ¿qué voces se oyen más claramente en la escuela?, ¿a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos? Se ha comprobado que en la mayoría de las investigaciones son los profesores los que escogen a los estudiantes o representantes de las clases que en ocasiones presentan mejores niveles de resultados académicos (Kaplan, 2008).

3. CONCLUSIONES

La construcción de una escuela inclusiva exige el fomento de la participación de los estudiantes en todos los ámbitos educativos que les afectan. Los principios de la educación inclusiva recuerdan la necesidad de involucrar en mayor medida al alumnado y de construir una comunidad educativa que promueva una reciprocidad simétrica entre sus miembros.

Para ello, los investigadores deben alejarse de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos con procedimientos y contenidos de recogida de información compartidos con los estudiantes que permitan superar las limitaciones para consultar a los alumnos.

Como hemos visto, los estudios que se enmarcan en esta temática a la vez que promueven estructuras de participación activa en los centros educativos, instan a que los profesores mantengan una emergente apertura para escuchar a sus alumnos. No podemos obviar que la participación de los estudiantes en los centros depende en gran parte de la preparación de los profesores y de su actitud receptiva para considerar valiosas las aportaciones de los estudiantes. De ahí, que lo que resulta más difícil no sea escucharles sino desarrollar una cultura de participación sistemática en la que los estudiantes sean copartícipes de las decisiones escolares.

La idea fundamental que emerge de estas páginas es concebir como imprescindible el capital social de nuestros alumnos y alumnas (relaciones, valores, conocimientos, intereses, etc.) para conectarlo de manera más profunda a los planes de actuación de los centros. Sus voces representan oportunidades ineludibles para convertir a los centros en comunidades de aprendizaje auténticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. En K. Ballard, (Ed), *Inclusive education. International voices on disability and justice*, (pp. 139-152). Londres: Falmer Press.

- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Democratic Schools: lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University.
- Annot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse*, 28(3), 311-325.
- Cayo, L. (Dir.) (2009). *Escuchando a los niños. Testimonios de menores ciegos de todo el mundo*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- CIDREE -Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (2006). *Including the student voice in curriculum development and review*. Recuperado de <http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/f492817d68670966370b3e32a42c55b5.pdf>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, power: "student voice" in Educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- DCSF -Department for Children, Schools y Families (2008). *Working Together: listening to the voices of children and Young people*. Londres: DCSF Publications.
- DFEE -Department for Education and Skills (2001). *Schools: building on success. Raising standards, promoting diversity, achieving results*. Londres: The stationery Office Limited.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, E. Font y J. Miquel, (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 25-47). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Escuela y Autogestión (2010). *Tomemos la palabra. La voz del alumnado en Educación Secundaria en Puente de Vallecas*. Madrid: Editorial Popular.
- Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement guide to students as partners in school damage. Student voice in schools*. Recuperado de www.soundout.org.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?*. Londres: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1980). *Power Knowledge: Selected interviews and Writings 1972-1977*. Nueva York: Pantheon Books.
- Gronn, P. (1999). *Life in teams: collaborative leadership and learning in autonomous work units*. Burwood: ACEA
- Gunter, H. y Thompson, P. (2007). Learning about students voices. *Support for learning*, 22(4), 181-188.
- Holdsworth, R. (2000). What is this about a "Whole-school approach". En R. Holdsworth, (Ed), *Discovering democracy in action. Learning from school practice*. Melbourne: Australian Youth Centre.
- Inclusión Internacional (2009). *Educación para todos: cuando se nos incluya también*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FD02222/mejor_educacion.pdf
- Kaplan, I. (2008). "Being seen", "Being heard". Engaging with students on the margins of education through participatory photography. En P. Thomson, (Ed), *Doing visual research with children and young people*, (pp. 175-191). Londres: Routledge.

- Knipe, D. Reynolds, M. y Milner, S. (2007). Exclusions in schools in Northern Ireland: the pupil's voice. *Research papers in education*, 22(4), 407-424.
- Lodge, C. y Reed, J. (Enero, 2003). Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry. Presentado en la *Reunión Anual de ICSEI*, Sydney, Australia.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: a toolkit for teachers*. Londres: Pearson Publishing.
- Mcintyre, D., Pedder, D. y Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learning for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2), 149-168.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: the voice of children. *European Journal of special education*, 35(1), 26-32.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of special education*, 35(1), 26-32.
- Miles, S. y Kaplan, I. (2005). Using Images to Promote Reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 5(2), 77-83.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, 353, Septiembre-Diciembre, 667-690.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- ONU -Organización de las Naciones Unida (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU -Organización de las Naciones Unidas (2010). *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities_convention.htm
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pedder, D. y McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58(2), 145-157.
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectivas y experiencias sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum, y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (Eds.) (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*. Londres: David Fulton.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. y Yanez, T. (Agosto, 2010). Encouraging students to speak aloud about equity in a secondary school in Madrid. Presentado en *ECER 2010 Helsinki-European Conference on Educational Research*, Helsinki, Finlandia.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 157-171.
- Thomson, P. (Ed.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge.
- Thomson, P. y Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchers" a situated case narrative. *British Educational research Journal*, 32(6), 839-856.
- Valaitis, R. (2002). "They don't trust us: we are just kids". Views about community from predominantly female inner city youth. *Health Care for women International*, 23, 248-266.
- West, M. y Mujis, D. (2008). Personalized learning. En C. Chapman y H. Hunter (Eds.), *Radical reform*, (pp. 128-143). Londres: Routledge.
- Yonezaba, S. y Makeba, J. (2009). Student voices: generating reforms from the inside out. *Theory into practice*, 48, 205-212.