

LA INCORPORACIÓN DE LA VOZ DEL ALUMNADO EN EL DESARROLLO DE UNA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR. LA EXPERIENCIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UPV-EHU

Maite Arandia Loroño
Esther Cruz Iglesias
Israel Alonso Sáez
Beatriz Fernández López
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Con el objetivo de acercar las prácticas universitarias al discurso de democratización educativa, este artículo recoge la experiencia de la incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de la estructura modular del Grado de Educación Social de la UPV-EHU.

Centrándonos en un análisis del efecto de la incorporación de la voz del alumnado en las estructuras organizativas, en diferentes contextos, en su propio aprendizaje y en el cambio de las prácticas docentes, hemos intentado desvelar el sentido otorgado a la participación del alumnado en la vida formativa y universitaria, detectar los claroscuros que se visualizan a su acción como sujeto y analizar el efecto producido en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Experiencia, educación superior, voz del alumnado, democratización educativa, desarrollo curricular

ABSTRACT

With the aim of bringing university practices to address educational democratization, this article describes the experiences of incorporating student voice in the development of the modular structure of Social Education degree from the UPV-EHU.

Focusing on an analysis of the effect of the incorporation of student voice in organizational structures, in different contexts, in their own learning and changing teaching practices, we tried to reveal the meaning given to student participation in the life training and university detect shades that are displayed to its action as a subject and analyze the effect on their learning.

KEY WORDS

Experience, higher education, students' voice, democratization of education, curricular development

1. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA: ESTRUCTURA MODULAR E INTEGRACIÓN DE SABERES Y DE AGENTES

El planteamiento modular de la titulación de Educación Social de la UPV/EHU está construido desde una idea de integración de saberes y de trabajo colaborativo entre equipos docentes (Roegiers, 2007; Zabalza, 2012; Bolívar, 2008a, 2008b).

Cada módulo está asociado a unas competencias específicas del mismo, a las cinco asignaturas que lo componen y a una actividad interdisciplinar (AIM), en la que confluye toda la labor teórico-práctica que en él se desarrolle, con igual peso crediticio (5 créditos ECTS) que las asignaturas que lo componen (Arandia y Fernandez, 2012).

Estamos pues ante una tarea de gran calado, integradora de los saberes del módulo. La finalidad de la AIM es desarrollar un proceso de planteamiento de interrogantes, de búsqueda informativa mediante fuentes documentales, personales, de análisis de los datos, etc. para que permita al alumnado ir construyendo un razonamiento educativo al tener que enfrentarse a una tarea profesional global que concluye con la elaboración escrita y presentación oral pública de un informe, elaborado cooperativamente dentro de un equipo. La modalidad formativa en la que se desarrolla esta tarea integradora de cada módulo es el seminario que está constituido por unos doce estudiantes y un profesor o profesora que cumple una función de facilitación del proceso formativo mediante el planteamiento de preguntas, el contraste de los saberes y el impulso al aprendizaje profundo.

La AIM se está abordando mediante metodologías denominadas “activas” por dirigir el aprendizaje del alumnado desde claves autodirectivas; entre ellas, se están utilizando el Aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, proceso de reflexión-acción en la línea de investigación-acción y aprendizaje-servicio.

Como podemos apreciar la naturaleza específica de este proceso modular lleva a la constitución de un equipo de docentes que reflexiona y toma decisiones sobre las cuestiones centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje que va a realizar con el alumnado. Es el único modo de mantener un trabajo docente coherente y no perder de vista la globalidad del proyecto de cada módulo, siempre buscando la superación de la visión atomizada de los contenidos disciplinares.

En la base de la construcción de esta estructura modular están presentes los principios de: Interdisciplinariedad, coordinación horizontal y vertical, conjunción entre el mundo académico y el mundo profesional, enfoque plurilingüe, cuidado de la dimensión género y la búsqueda de coherencia en la propuesta formativa global (Rué y Lodeiro, 2012).

Estos principios toman forma y se están proyectando de modos diferentes en el desarrollo del Grado de Educación Social. Se han creado estructuras de

coordinación (KoGizarte, Koordina)¹ para apoyar la coherencia del proyecto y la intercomunicación entre los diversos módulos y agentes implicados en los mismos. Cualquier cambio, innovación o reflexión que se produzca en un punto de esta estructura, trasciende ese límite e incide en los otros módulos y, por lo tanto, en el profesorado de la titulación. Reflexiones, preocupaciones, potencialidades y dificultades que han ido surgiendo en un módulo, por ejemplo, son conocidas y analizadas en los equipos de otros módulos. Este contexto ha permitido una mayor interacción con el alumnado y, por ello, la incorporación de su voz.

Escuchar esa voz nos ha exigido situarla en un lugar al igual que al aprendizaje. Nos ha exigido también estar dispuestos a tomar en serio sus aportaciones y comprometernos con las acciones que ello precise. Escuchar su voz ha supuesto entrar en diálogo con su mundo experiencial, el que tiene y vive dentro y fuera de nuestro centro para desde esos mundos poder establecer una comunicación real con los contenidos y los modos de abordarlo, con los procedimientos metodológicos a emplear y los procesos interactivos que establezcamos, con el enfoque evaluativo de los módulos, con las dinámicas universidad-mundo profesional y, finalmente, con la generación de iniciativas de aprendizaje autónomas. La reflexión sobre todo este proceso de participación crítica y constructiva del alumnado constituye una tarea compleja, pero clave para garantizar la autenticidad de procesos (Fielding, 2012).

En la experiencia que estamos desarrollando y analizando, como explicaremos posteriormente, hemos perseguido, en primer lugar, acercar a las prácticas el discurso de democratización educativa que mantenemos abriendo espacios para la incorporación del pensamiento del alumnado (Susinos y Ceballos, 2012) (Nieto y Portela, 2008) (Apple y Beane, 1999); en segundo lugar, incorporar los resultados de investigaciones realizadas, tanto en el área universitaria como en otros ámbitos educativos, que aluden al valor e impacto formativo que tiene la incorporación de agentes diversos en la definición y desarrollo curricular y organizativos (Arbizu y Lobato, 2003; Tierno, Iranzo y Barrios, 2013; Torres, 2000; Includ-ed, 2011); y, en tercer lugar, profundizar en la relación entre procesos horizontales y aprendizajes construidos.

Para ello, hemos incluido la presencia y voz autorizada del alumnado tanto en las estructuras de decisión, como son las comisiones de titulación y Practicum, entre otros, como en varios momentos de análisis evaluativo realizados a lo largo del desarrollo de los módulos. Estos momentos son acordados entre el profesorado y el alumnado y se organizan tanto a demanda de unos como de otros.

1

KoGizarte es la estructura compuesta por la coordinadora del título, los coordinadores de los módulos, los responsables de los dos minor, un alumno, un no docente y dos miembros del equipo directivo. Por su parte, Koordina está compuesta por todo el equipo directivo, la administradora del centro y las tres personas coordinadoras de los tres títulos que se desarrollan en el centro.

No resulta difícil imaginar que este proyecto nos está obligando a un cambio en los modos de afrontar la docencia universitaria, las relaciones con el alumnado, el conocimiento y su aprendizaje. Estos cambios traen consigo un trasvase de ciertas cotas de poder y, como apunta Romero (2012), cuando el profesorado decide ceder poder al alumnado lo está ganando para sí mismo porque está aventurándose a reinventar su papel en términos de mayor horizontalidad y humanización, tan necesarios en el mundo de la educación en general y en el universitario en particular. Este es nuestro deseo, pero abrir las compuertas de todo el macrocontexto que supone la enseñanza-aprendizaje nos está exigiendo, también, admitir y convivir con la incertidumbre, saber de nuestras vulnerabilidades y asumirlas. Porque estar expuesto exige también disposición a escuchar de verdad, dialogar, admitir nuevas propuestas e iniciar un camino para afrontarlas y cambiarlas, en muchos casos, en profundidad. Y esto es aprendizaje real sobre y en la docencia.

Un proyecto de esta naturaleza nos está exigiendo una revisión constante del proceso, recogiendo muestras de su evolución tanto por parte de los equipos docentes como por parte del alumnado, como voz protagonista principal en un proceso donde el aprendizaje constituye su centro motor. Sus aportaciones en distintos niveles de la estructura está permitiendo, como veremos a continuación, no sólo comprender mejor los entresijos del proyecto, sino ajustar en unos casos y someter a replanteamiento bien saberes seleccionados bien estructuras metodológicas o bien sistema de facilitación adoptados y, sobre todo, está permitiendo aprender que cuando se genera un contexto amplio y flexible la creatividad se hace presente, permitiendo un despliegue de las potencialidades del alumnado y un aprendizaje profundo para todos y todas las personas que tenemos la oportunidad de presenciarlo y actuarlo (Arandia y Alonso, 2013, en prensa).

2. LOS NUEVOS PROTAGONISTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA VOZ DEL ALUMNADO

Si bien tradicionalmente se ha otorgado mayor protagonismo a otros agentes participantes, como el profesorado o la dirección del centro; para impulsar el cambio en la universidad, la voz del alumnado debe situarse en el centro mismo del proceso formativo (Parra, 2006).

La voz del alumnado es pues una de las dimensiones o agentes que pueden propiciar el avance hacia un nuevo modelo de universidad adaptado a la era de la sociedad de la información (Castells, 2004; Salinas 2002) y el conocimiento (Jarvis, 2006, Rue, 2009), en consonancia con el giro dialógico que se está produciendo en las ciencias sociales y en las sociedades, remarcado por diversos autores (Elboj y Gómez, 2001; Gómez y Elboj, 2004; Gómez y Diez-Palomar, 2009; Sordé y Ojalá, 2010; Beck, Giddens y Lash, 2001).

Hasta ahora la participación del alumnado, desde una perspectiva democrática y activa, no ha conseguido germinar en la cultura de los centros ya que no se ha implantado más que de forma residual y, además, cuando se ha implantado, ha tenido un papel principalmente formal (Susinos y Ceballos, 2012).

Una de las pocas experiencias, en este sentido, que se ha generalizado en el espacio de la Educación Superior son las encuestas estandarizadas en las que se recoge la voz del alumnado. Este tipo de encuesta, si bien es un avance y tiene sus efectos positivos (Calvo y Susinos, 2010) sin embargo, como indican algunos estudios, no aportan información relevante sobre la mejora de la práctica.

Sin embargo, la participación del alumnado en la valoración y construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje es identificada como uno de los factores que más pueden contribuir a la mejora de la calidad educativa. Estudios como el realizado en la Universidad de Granada (Ocaña y Reyes, 2011) indican que escuchar al alumnado a través de técnicas cualitativas, como por ejemplo grupos de discusión, autoinformes, relatos, etc., favorece la creación de espacios de entendimiento entre el profesorado y el alumnado.

También la incorporación en este diálogo de las nuevas tecnologías de la información ofrece al alumnado nuevos contextos de información y de comunicación, como por ejemplo, entre otros, el acceso a espacios virtuales a través de páginas web creadas por la propia universidad o plataformas educativas utilizadas entre el profesorado y el alumnado. Muchos de estos “espacios virtuales” están pensados aún más en clave informativa y unidireccional que en clave comunicativa y horizontal (Freire, 1972), pero sí que es cierto que están abriendo nuevos marcos de comunicación entre el profesorado y alumnado que debemos de aprovechar y, sobre todo, reconstruir en términos más deliberativos.

Aún más, el alumnado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es agente, y como agente ha de ser agente participante. No es fácil, y así se reconoce, hacer visible la voz del alumnado generando, de verdad, un encuentro dialógico que permita reflexionar sobre las cuestiones de aprendizaje y tomar decisiones curriculares conjuntamente, adaptando las metodologías del docente a los acuerdos consensuados que se puedan generar entre el equipo docente y alumnado. No es más que tomar al alumnado como agente de cambio real y sacarle del silencio al que la universidad le ha relegado tradicionalmente. El alumnado como agente participante de la educación, aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje una perspectiva particular y única (Mitra, 2007) que no sólo no hemos de despreciar sino que hemos de atender con sumo respeto y apertura. Pero este ejercicio no debe ser una mera actuación de maquillaje, sino que debe ser atento y sincero y debe generar cambios visibles para el alumnado para que éste se implique activamente (Calvo y Susinos, 2010).

El alumnado no es agente pasivo, receptor de información, sino que trae consigo una visión del mundo, de la realidad, de los modelos de enseñanza-aprendizaje, etc. que le son únicos, que no se deben despreciar ni rechazar, y de los cuales todos los agentes participantes de la educación debemos nutrirnos.

Podemos asegurar, entonces, que el alumnado es testigo experto de los procesos formativos (Parra, 2006) y, como tal, ha de ser considerado, puesto que puede tener implicaciones directas en:

- El propio aprendizaje, mejorándolo, haciendo conscientes a los alumnos y alumnas de su propio proceso de aprendizaje, determinando cómo aprenden y cuáles son sus habilidades.
- El sentido de pertenencia del alumnado a la propia institución, lo que a su vez repercute directamente en la motivación que tiene hacia la misma.
- La conciencia por parte del profesorado de las dinámicas de aprendizaje del alumnado, que puede tener la posibilidad de dar una respuesta directa en las metodologías de aprendizaje que diseñe.

Cuando, a través del diálogo, situamos al alumnado en una posición no jerárquica, estamos hablando de democracia deliberativa (Fielding, 2012). Y en esta tarea colaborativa y participativa docentes, alumnado y otros agentes sociales adquieren otros roles y protagonismo en la formación universitaria aportando otras miradas. Es la apertura hacia prácticas formativas más transformadoras y emancipadoras (Parra, 2006) en las que la voz de los y las estudiantes cobra fuerza y aporta reflexión crítica al proyecto universitario. El empoderamiento del alumnado en la Enseñanza Superior curiosamente conduce a un empoderamiento de la práctica docente (Rodríguez Romero, 2008) reforzando la función de facilitación como tarea principal docente que dirige al alumnado hacia un proceso de aprendizaje más autónomo, interrogativo, reflexivo y crítico.

Nuestra experiencia nos viene demostrando que no es tarea sencilla, y supone asumir que, en toda acción humana, habrá previsibles e imprevisibles fracasos. Habrá además, resistencias, pero esto no debe hacernos tirar la "toalla", y es por eso que con nuestra experiencia queremos dejar reflejado cómo los inicios de este cambio empiezan a visualizarse.

3. CONSTRUIR Y APRENDER CON EL ALUMNADO: PROCESO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Se ha tendido a pensar que la enseñanza era unidireccional, que sólo el profesorado tenía la capacidad para enseñar al alumnado y esto se debía de producir dentro de un espacio-aula, a pesar de que la literatura científica resaltaba no sólo la bidireccionalidad en el proceso de enseñar y aprender sino, también, que el enseñar y aprender se producía en contextos muy diversos. Uno de los representantes destacados en estos pensamientos es precisamente Freire (1970, 1994, 1997) quién en todas sus aportaciones aludía a este proceso horizontal, en el que ambos actores aprenden y enseñan. Este modo de entender dialógico, sin embargo, se ha situado más a un nivel discursivo que al de las prácticas universitarias. Toda la experiencia práctica y teórica no hace más que recordarnos que aprendemos en profundidad cuando interactuamos y estamos abiertos y

abiertas a la experiencia del aprender “con”, contrastando con el alumnado, con sus experiencias e ir construyendo un saber profesional fundamentado.

Llegados a este punto conviene hacer una pequeña aclaración sobre la idea de aprendizaje que mantenemos. Relacionamos el aprendizaje con la posibilidad de crear contextos y condiciones de trabajo que van más allá del espacio aula, que intentan combinar procedimientos metodológicos “no tradicionales” que despierten en el alumnado no sólo las ideas, sino las ganas de aprender más y más, y de tener contacto con experiencias vitales de aprendizaje. También, que inciten al profesorado a superar la barrera de la certidumbre, atreviéndose a abrir nuevas oportunidades de interacción y de aprendizaje. Lo cierto es que la estructura modular que hemos adoptado, curiosamente nos empuja suavemente en esa dirección.

Abrir esta puerta a la realidad universitaria no está siendo fácil. Pero cuando esto ocurre se produce un fluir de las ideas, de las iniciativas, lo que nos está permitiendo realizar una reconstrucción de nuestro papel, de nuestro “estar con”, en cuanto formadores y formadoras de universitarios a partir del análisis de nuestras prácticas, de las contradicciones que salen a la luz y de las resistencias y miedos que también sentimos ante esta apertura al contraste con otros agentes.

Pero, ¿cómo hemos proyectado esta experiencia? ¿Por qué y para qué formar parte de la vida formativa? ¿Qué actuaciones estamos concretando para incorporar la voz del alumnado? ¿Qué piden a la universidad para poder aprender? ¿Qué esperan de la acción docente? ¿De qué manera ésta puede posibilitar un escenario en el que al aprendizaje se produzca de manera colaborativa y dialógica? ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades que estamos enfrentando?

Para responder a estos interrogantes nos embarcamos en un proyecto centrado en el análisis del efecto de la incorporación de la voz del alumnado, en las estructuras organizativas y en diferentes contextos de aprendizaje, en su propio aprendizaje y en el cambio de las prácticas docentes. El acercamiento metodológico ha sido cualitativo pretendiendo entender qué se está produciendo y cómo (Torrance, 2012, Gómez, Racionero, y Sordé, 2010, Gómez, Siles y Tejedor, 2012, Tracy, 2010). Los objetivos que hemos perseguido son:

1. Desvelar el sentido otorgado a la participación del alumnado (incorporación de la voz del alumnado) en la vida formativa y universitaria.
2. Detectar los “claroscuros” (aspectos problemáticos y valores) que se visualizan a la acción del alumnado como sujeto.
3. Analizar el efecto de la incorporación de la voz del alumnado en los aprendizajes.

Para la recogida de los datos hemos utilizado las técnicas siguientes: a) Análisis de documentos, tales como: las actas de la comisión de título durante los dos últimos años, documentos finales de las evaluaciones del alumnado realizados en cada módulo de la titulación, los diseños de acciones iniciadas por

el alumnado; autoevaluaciones del alumnado en una muestra de asignaturas; b) notas de campo recogidas en distintas acciones, c) Relatos orales de alumnado sobre su experiencia de aprendizaje, d) grupos de discusión con el alumnado.

Los datos se han analizado teniendo como referencia, por un lado, los contextos en los que su voz va cobrando fuerza (los espacios en los que su presencia y voz estamos teniendo en cuenta, nuevos espacios que ellos mismos abren y otros que institucionalmente se están fomentando) para que su estar en el aprendizaje sea más flexible, abierto, innovador y creativo y, por otro, los “claroscuros” (cuestiones problemáticas y potencialidades) que se observan en ellos y su efecto en los aprendizajes.

El análisis de los datos ha revelado los resultados que, a continuación, mostramos, aglutinados en torno a los cuatro contextos en los que se ha centrado el análisis.

3.1 Contexto aula

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Este es quizás el contexto en el que han emergido muchas más ideas sobre cómo se está produciendo la incorporación de la voz, cómo lo están percibiendo el alumnado y el profesorado y de qué modos está incidiendo en las prácticas y aprendizajes.

Uno de los primeros contextos de escucha de la voz se da en la primera semana de presentación e incorporación a cada módulo del Grado (Axpe y otros, 2012).

- a) profundizar en la comprensión de la arquitectura del módulo,
- b) analizar su sentido en relación a la consecución del perfil competencial,
- c) profundizar en el trabajo colaborativo debido a su complejidad,
- d) elaborar conjuntamente un sistema básico de convivencia,
- e) contrastar la propuesta general de trabajo y el sistema evaluativo para una toma de decisión consensuada con el alumnado.

Como suele suceder, ésta es la orientación, el deseo y la concreción en los papeles escritos. Luego está la realidad, en la que aún alumnado y profesorado hemos de superar nuestras propias barreras, levantadas a base de procesos socializadores en los que nos hemos visto como colectivos enfrentados y desconfiados. Aún la presencia de esta distancia está viva y requiere de un proceso de trabajo comunicativo constante en el que ambos vayamos reconociéndonos y ganando en autoridad y en confianza. Nos está costando traspasar este muro porque requiere de una revisión importante por nuestra parte del concepto de participación y del papel de los diferentes actores en los procesos de aprendizaje, pero sobre todo del papel del alumnado. Una voz señala,

“Da un poco de miedo y también rabia cuando preparas tanto unas intervenciones y el alumnado no lo tiene en cuenta o no lo valora como esperas. Es muy frustrante aunque estés y les escuches e intentes entenderlo, cuando le has dedicado tanto y tanto tiempo, uf.. duele”

Algo similar se produce en la última semana de cada módulo, pero aquí se respira más confianza. Es la semana de presentación de los trabajos interdisciplinarios y de valoración del proceso, un espacio compartido por todo el alumnado y el equipo de profesorado. Si la magia existe, podemos decir que éste es su gran momento porque nos brinda la oportunidad de ser espectadores de la explosión de creatividad de la que el alumnado es capaz de generar cuando las circunstancias académicas no le limitan en sus posibilidades de expresión plástica, literaria... Es un contexto destinado también a la reflexión valorativa del proceso de aprendizaje que se ha tenido. El contraste, la crítica y autocrítica nos está llevando a aprender el valor que tiene para el alumnado darse cuenta del sentido que para su aprendizaje tienen las propuestas de trabajo que realizamos en cada módulo. No es suficiente, pues, que lo tengamos claro nosotros sino, y muy fundamental, es que el alumnado sienta que ese trabajo tiene valor y sentido para su profesionalización.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Las cuestiones expuestas ponen de manifiesto que aún ponemos el énfasis en la comprensión de nuestras propuestas y en la presentación de los productos que salen de los procesos que ponemos en marcha consensuados entre el profesorado exclusivamente. Pero, ¿es esto suficiente? ¿El alumnado vive estas situaciones sintiendo que su voz forma parte de todo este entramado? ¿Qué significado tiene para los estudiantes incorporar su voz? Y, lo más importante, ¿de qué modos está influyendo en sus aprendizajes?

La preocupación mayor del profesorado es que el alumnado tome parte de modo activo en la dinámica del aula. Al alumnado, por su parte, le preocupa aún más la interacción con sus compañeros y compañeras dentro del aula y el clima que pueda generarse porque ello tiene consecuencias directas en el modo de involucrarse en las tareas y dinámicas internas. Un alumno reflexiona en profundidad al respecto:

“Primero tenemos que hablar de participación y de lo que es. (...) En el aula, y me parece que en nuestra clase, se han generado espacios de participación pero que no hemos podido interpretarla (...), pero lo importante es desarrollar espacios para que las personas que no han podido ni estar ni ser puedan tener espacios para expresarse (...) Como grupo creo y temo en los procesos de participación y es que nos saltamos pasos e igual nos hemos saltado pasos en la clase y hemos pasado al hacer... hacer y en el camino (...) El relacionarnos se ha trucado y hemos ido hacia atrás y tenemos que volver a trabajar más el tema humano, del vínculo, lo relacional que es importante”.

Los pasos que el profesorado ha dado son de gigante y quizás el más grande es la apertura a una interacción transparente con el alumnado y a una escucha atenta y crítica de sus aportaciones. Con todo resultan aún insuficientes porque el camino de la reflexión conjunta, del análisis del sentido de la evaluación y de los procesos evaluativos, de la presentación real e intencional de posiciones epistemológicas diferentes como medio también de aprendizaje para nuestros estudiantes aún están un poco lejanos. Pero, sin embargo, el alumnado lo percibe, es consciente de ello y observa cómo esto repercute negativamente en sus aprendizajes, porque al no ofrecerlo desde la consciencia lo asume a modo de inconsistencias. Otra voz señala:

“En lo que respecta a esto... si se percibe por parte del alumnado que hay cercanía con el profesorado y aquí entra la voz nuestra, pero es un proceso y somos todavía la segunda promoción y dar cauce de participación es muy complejo porque cuando das voz vienen las incompatibilidades y esto no se ha trabajado bien y el alumnado al darnos voz también vemos incoherencias, pero vemos incoherencias de la clase y vemos las incompatibilidades en el equipo de profesores y eso tiene su reflejo en la clase y en lo que aprendemos”.

Esto está exigiendo al alumnado realizar un esfuerzo de adaptación camaleónico, además de confundirle en su proceso. Y además, está el tema de la evaluación y de las calificaciones que oscurecen el proceso, como lo expresa claramente un estudiante:

“Es el tema de las calificaciones que es importante a la hora de consolidar grupos, yo lo veo como el contrasentido de esta carrera, por ejemplo el esfuerzo del alumnado y profesorado debía de estar orientado hacia el rendimiento y el aprendizaje y en el plano teórico y a veces práctico vivimos un método con horizontalidad y humanidad, y el contrasentido es ir a la calificación y lo mejor sería ir a la esencia que tiene que ver con que aprendamos (...) y generar un clima que fortalezca, el proceso, las relaciones, y lo que hemos aprendido y el año pasado, la gente decía yo he aprendido a escuchar, pero este año ha sido, donde esta esa escucha e incluso en los discursos de clase la utopía ha desaparecido y en el profesorado también y el profesorado tiene responsabilidad en ello”.

Otro estudiante incide sobre esta cuestión de las calificaciones señalando:

“(...) la nota desvirtúa las competencias que tiene que conseguir un educador y es mejor formar personas coherentes, que reflexionen sobre sus prácticas que es lo que se nos ha metido en el primer curso y muchas veces el tema de la calificación es terrible, porque claro la gente depende de un master, y es un argumento que te dan en la clase los profesores, pero me pregunto cómo quiero salir de aquí y con qué aprendizajes y creo que lo importante es lo que estamos compartiendo y de lo que vamos a acordarnos y centrarnos en el producto pone en crisis el propio proceso y lo corrompe”.

Aún con todo ello, la apertura que el proceso está generando, a pesar de las dificultades, permite la entrada de la humanización en el sentido de no tratarnos como extraños, como simplemente objetos, sino vernos los unos a los otros como personas con sus “claroscuros”, con sus esfuerzos, con sus inquietudes y deseos hacia el futuro. Un alumno refleja muy bien estas cuestiones al retratar su visión del profesorado,

“para el profesor tiene que ser muy duro,... realmente ser profesor hoy es muy difícil y dar voz a la gente en clase es muy difícil porque ya no sólo está lo de las nuevas metodologías que todo el mundo coge la información, porque antes la dabas y ya estaba... ahora da un poco de pánico que realmente que la gente con ordenadores, que contrasta la información que le están dando y también hay líderes profesores que van para adelante hasta el que tiene miedo y dice voy a seguir con lo mío... déjame... por eso decía lo del tema del proceso ya que dentro de estas limitaciones sí que estamos en un proceso que acaba de empezar y nosotros igual sí que tenemos responsabilidad para los que vienen detrás, pero no tengo expectativas para los años que quedan, para los que vienen ahora y los años que quedan no creo que vivamos cambios muy significativos, si que podemos hacer acciones que mejoren el tema para los que vienen detrás, pero no lo vamos a ver...”.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Todos los movimientos realizados en los modos de enseñar, en el uso de metodologías diferentes que exijan niveles de indagación y reflexión altos, esta apertura al diálogo con los estudiantes va teniendo reflejos en sus vidas y aprendizajes. Nada mejor que sus voces para testimoniar cómo sienten que aprenden y cómo ven su análisis de la realidad educativa. Una estudiante señala:

“he tenido la oportunidad de reunirme con educadores que acabaron hace 3 años y me quedé alucinando cosas de aprendizaje que tenemos tan diferentes y le contaba proyectos y te das cuenta del regalo de carrera y de proceso en el que estamos participando y la gente no ha tenido espacios como los que estamos teniendo (...) yo me quedo con la base que tenemos (...) y como muchos profesores nos habéis transmitido esa responsabilidad de querer dar, de mejorar nuestras prácticas y la responsabilidad y los efectos que pueden tener en los demás y contrastar con nuestros compañeros y cómo lo puedo hacer desde nuestra esencia (...)”.

Otro estudiante incide también en el tema de los aprendizajes indicando:

“hemos de resaltar la capacidad del grupo para moverse con unos valores, con respeto y aparte de la enseñanza que tenemos. Alguien en clase me dijo un día que llegamos mirando por un agujero muy pequeño que se ha ido dilatando y vemos cada vez más la realidad y estamos creciendo, trabajando y algo ha salido a relucir y sobre todo el respeto, la

empatía, la conciencia y todos lo hemos sacado provecho de las dificultades”.

Finalmente, sacan a la luz un tema de gran valor que es el de la diversidad a todos los niveles, culturales, profesionales, en fin, experienciales. Son conscientes de su propia diversidad y de la poca rentabilidad de aprendizaje que se le está sacando a esa riqueza que poseen. Consideran que es perder una oportunidad grande como aportación de sus voces al aprendizaje de todos. Dos estudiantes reflexionan sobre esta cuestión:

“A mí me parece que hay que gestionar bien el tema de la diversidad, que es algo muy positivo que tiene la clase (...)” “Y para hacerlo, lo primero es identificar todos los aspectos humanos que nos han llevado a estudiar el grado y (...) conociendo todo esto (...) se puede fortalecer la participación y la escucha (...) y si el argumento principal de la clase gira en torno al diálogo y la escucha ya estamos escuchando, conociendo vivencias”. “(...) Y para la gestión de esa diversidad (...) tenemos que capacitar espacios donde tengan cabida las voces. Y lo principal es conocerse para gestionarla y dar luz a alternativas (...) y (...) no limitar como se está limitando en ciertos aspectos”.

3.2 Contexto organizacional

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

El alumnado puede participar de diferentes maneras en un contexto más amplio como es el organizacional. En este contexto se sitúan las diferentes comisiones del centro siendo unas de las más importantes la Comisión de la titulación y la Comisión de calidad. En ambas Comisiones es necesaria la participación del alumnado, pero es en la Comisión de titulación donde cobra mayor protagonismo y, de momento, realidad.

La Comisión de titulación es un nuevo espacio de diálogo surgido para la elaboración, puesta en marcha y seguimiento de los nuevos Grados en la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un objetivo de ésta es hacer posible que la realidad que vive el alumnado sobre la formación que está recibiendo y sobre los procesos de aprendizaje en los que está metido salga a la luz y aporte ideas a la hora de tomar decisiones curriculares. Hemos de decir que esta voz de contraste está siendo de gran valor y, en muchas ocasiones, está sirviendo de contrapunto ante la autoexigencia del profesorado y su percepción de la formación en términos de lo que falta más que de los logros obtenidos.

b) ¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”

La voz del alumnado en este contexto corre el peligro de ser neutralizada y/o domesticada (Rodríguez Romero, 2012) por lo que somos responsables de no pervertir los procesos que iniciamos. Si realmente queremos que la voz del

alumnado contribuya a la mejora de la formación y de su aprendizaje sabemos que el procedimiento básico es el de compartir las decisiones con él y ser colaboradores en el proceso de autogestión de su participación. A pesar de nuestros deseos la realidad vivida por el alumnado es muy diferente. Varias voces van dando pistas sobre las limitaciones de la estructura organizativa, los miedos y desconfianzas en lo institucional y cómo todo ello les va alejando de la institución e impidiendo sentirse realmente parte de la misma. Escuchémosles:

“existe mucha distancia por parte del alumnado como parte identitaria del centro y de la estructura, que la sentimos lejana y distante. (...) cuando partes de una base propositiva y ves obstáculos y limitaciones (...) y ves implicación grande por algunos profesores y a otros que les ves muy distanciados; y esa parte identitaria es vital y no sé quien se siente parte de la facultad, me siento de clase...”

“(...) hablamos de ese clima académico y estudiantil que motiva y no entiendo como esta escuela a partir de las directivas administrativas se encausa en limitar, en crear un espacio vertical y poco flexible en el que las normas son éstas (...) y me he sentido perjudicado y he visto que nuestras propuestas han sido leídas pero con una relación (...) que tienes que dar un montón de explicaciones y entiendo que tengo que dar pero, yo también puedo desconfiar del que controla, pero confío en que va a hacer bien lo suyo pero no desconfío y no entiendo la desconfianza de que el alumnado va a destruir, ese seguimiento, supervisión constante... y no lo entiendo, y todas las cosas que hemos hecho han sido aspectos muy positivos”.

El celo excesivo en la norma parece ser un revulsivo que aleja y no ayuda a construir identidad profesional.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Muchas de las voces recogidas son críticas y constructivas. Junto a ellas, también hay que señalar otras igualmente críticas, aunque pesimistas y desencantadas. Pero, ¿cómo puede ser que profundizar en una estructura más democrática y horizontal genere desmotivación y falta de implicación?

La primera cuestión que hemos visto es que escuchar la voz del alumnado no produce cambios por sí misma. El alumnado tiene que vivenciar que sus aportaciones al proyecto tienen un efecto real en el proceso, que producen cambios visibles y palpables.

El segundo aspecto del análisis está relacionado con el riesgo de transitar en este cambio de una manera rápida: saltándonos estaciones intermedias. Para gran parte del alumnado, especialmente el más joven, supone ya un choque pasar de una cultura basada en la queja, la exigencia, y la falta de participación, a otra en la que su voz tiene un espacio y un lugar central. El potencial de la voz del alumnado en la transformación y mejora del aprendizaje no sólo cuestiona la coherencia y responsabilidad de los y las docentes, sino también la del propio

alumnado. Asumir que su opinión sea escuchada para construir en este caso un contexto organizacional más democrático le plantea mantener una actitud de corresponsabilidad y realizar un camino que debe recorrer. Pasar de ser parte del proceso como consumidor y con la exigencia y la queja como recurso, a serlo en un escenario propositivo y dialógico no es una tarea fácil de realizar. El alumnado, al igual que el profesorado, debe asumir que los cambios son complejos, procesuales, que hay avances y retrocesos, y en ocasiones también fracasos; y, todo ello, dentro del mismo proceso.

Hemos aprendido que el profesorado debe de acompañar en este camino, no creando falsas expectativas y, sobre todo, posibilitando aprendizajes relacionados, entre otros, con la escucha y el respeto. Esto es, generar un proceso gradual de toma de conciencia por parte de los alumnos y alumnas para que se comprenda que la incorporación de su voz supone no sólo el reconocimiento de un derecho sino también una responsabilidad. Como hemos planteado anteriormente cuando esto no ocurre, la consideración de su participación puede convertirse para el alumnado en una mala experiencia con un efecto negativo a nivel formativo global.

3.3. Contexto mundo de la vida.

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Con la idea de crear contextos de aprendizaje más cercanos a la realidad y dado que nuestro centro universitario está situado en el municipio de Leioa se han planteado iniciativas de aprendizaje en colaboración con diferentes entidades y el ayuntamiento de dicho municipio, mediadas por la filosofía de aprendizaje-servicio. De este modo se ha contribuido a la participación activa y creativa del alumnado, al aprendizaje ligado al desarrollo de las necesidades sociales y al desarrollo territorial y social.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Generar excesivas expectativas en los socios comunitarios ha conducido al alumnado a la realización de un ingente trabajo, nos damos cuenta que difícilmente sostenible si no se le descarga de otros múltiples tareas que se están exigiendo dentro de los módulos. Este es un aspecto a revisar en el diseño de las tareas formativas en la titulación.

En otra dirección, el alumnado accede a la realidad profesional en la que va a realizar el servicio con entusiasmo, ilusión y cargado de ideas para ponerlas en acción. Sin embargo, tropieza con la “cruda realidad”, con las limitaciones que las realidades imponen ante los procesos de intervención porque éstos requieren de su “tempo” y son mucho más lentos que lo que reflejamos en los papeles o en nuestro pensamiento. En contraposición, hemos de destacar la gran motivación hacia el aprendizaje que se despierta, así como nuevos aprendizajes que se consiguen, como veremos, imposibles de lograr en las aulas. Una estudiante comenta:

“Nos pasó en el trabajo en la comunidad de aprendizaje donde hemos hecho el aprendizaje-servicio y queríamos hacer una animación lectora y nos encontramos con esa parte más burocrática que nos dice que nosotros no podemos llevar esa animación lectora sino que teníamos que enseñar a leer, pero nosotros como educadores sociales hacemos procesos educativos y nos decían tenéis que hacer y no podéis hacer eso otro y te encuentras con bastante obstáculo entre tus competencia con lo que marcha y pide el sistema y nos encontramos con una realidad bastante inesperada...”

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

El desarrollo de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje abiertas al exterior ha generado un aprendizaje no sólo dentro de las aulas sino fuera de las mismas, y no sólo con el equipo docente y compañeros de clase, sino con otros profesionales y agentes sociales. En este proceso la voz del alumnado, su pensamiento y sus actuaciones han sido de enorme relevancia. Escuchar esta voz ha planteado un desafío a muchos docentes; esto es, dialogar más y posibilitar respuestas a necesidades expresadas por el alumnado en diferentes momentos de su proceso formativo como son:

- Situar los aprendizajes en contextos prácticos para interrelacionar teoría y práctica y dar sentido al aprendizaje.
- Conocer e interactuar con profesionales de la Educación Social y,
- Reducir la distancia entre la teoría planteada en clase y su aplicación práctica.

Este esfuerzo de dar respuesta a esta petición del alumnado ha sido valorado muy positivamente. A continuación recogemos una de estas valoraciones en las que el alumno analiza el efecto que ha tenido en su aprendizaje:

“estudiar este grado ha representado como una catarsis existencial enorme frente a cómo te sitúas como persona, la construcción constante del concepto de ciudadanía, ya el educador que está en constante construcción y persona, y creo que vivimos un momento trascendente a nivel histórico y nos da la posibilidad de interpretar mucho estos cambios y los fundamentos teóricos y prácticos, en esto ha sido muy importante el impacto que ha tenido la experiencia de Aprendizaje- Servicio en la comunidad de aprendizaje de Elejabarri y el empoderamiento que nos ha dado (...) si en algunos momentos he pensado estábamos en un marco muy teórico y encerrados en clase, pero en este cuatrimestre he visto que... he aportado y experimentado con el profesorado experiencias en incertidumbre y necesitábamos ver esto como futuros educadores”

Otro aspecto importante ha sido evidenciar que lo que ocurre en el aula y en el espacio universitario es también reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Como plantea una alumna:

“(...) la época que nos ha tocado vivir de cambios que no responde el sistema y nos encontramos con una juventud menos comprometida y estas cuestiones que están saliendo es lo que está ocurriendo socialmente, la imagen del joven que no hace nada y es que es lo que interesa y hay jóvenes que quieren hacer pero no les dejan, y se encuentran con paredes. Lo que está saliendo aquí es trasladable a lo que está pasando en la sociedad.”

Los alumnos y alumnas de esta manera incorporan mayor consciencia de las dificultades que tiene incorporar las diferentes voces en los procesos educativos así como impulsar y desarrollar procesos de participación social, que al fin son funciones que van a ejercitar en su futuro profesional.

3.4. Contexto de iniciativas propias

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Es la pura y fresca expresión de la voz del alumnado a través de iniciativas que van emergiendo de sí mismos tales como tertulias literarias en las que acceden a todo tipo de textos literarios, cine-forum como medio de reflexión sobre la educación, la creación de una posible revista para incorporar su pensamiento y el de otros agentes. De todas estas expresiones nos hacen partícipes para incorporarnos en la medida que queramos. Estos son contextos más distendidos donde nos vemos y reconocemos de modos distintos. Crean nuevos espacios para la expresión de ideas, la visualización de las producciones no sólo del alumnado sino de otros muchos agentes que se mueven alrededor de la profesión. Hay otras que han surgido como sesiones de evaluación interna en la clase en la que sólo participa el alumnado haciendo un análisis de sus procesos y

siendo también autocríticos. Esto les ha permitido pensar realmente en el papel que tienen que desempeñar en la formación y qué es responsabilidad de ellos y qué no lo es. Un estudiante comenta:

“la evaluación interna que hemos generado entre nosotros ha sido interesante porque hemos puesto en común y hemos visto necesidades y ligadas a la incertidumbre respecto a algo que se planteaba por parte del profesorado como oportunidad en enseñanza, pero a la vez era una dificultad para nosotros. Y mi duda es si ese proceso crítico no se convirtió en quejas pero todo tiene que ir con acción y aquí, de ese proceso, se les presentó una propuesta a los profes y para hablar”.

La fuerza de la voz se va extendiendo y tomando protagonismo en las decisiones formativas.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Todas las iniciativas complementarias al curriculum oficial que se iniciaron han sido ahogadas por el peso institucional y por la exigencia curricular. Al profesorado le cuesta ver más allá del contexto aula y del módulo. Le cuesta aflojar para abrir oportunidades a otros aprendizajes que forman integralmente a los estudiantes y cuesta, sobre todo, reflexionar sobre estas cuestiones para tomar decisiones de cambio bien en tareas, en temáticas... Un estudiante comenta esta cuestión:

“se han dejado de hacer muchas iniciativas como los pichos solidarios que hicimos para pagar la matrícula del compañero, el cineforum, las tertulias y todo ello ha ido acompañado de peticiones al profesorado, que queríamos relacionarlos con todo el alumnado, y en otros espacios y los hemos pedido, de otros espacios y que no ha sido atendido y el nivel de exigencia en la formación ha ido aumentando. Tengo la sensación que el año pasado cargaba de ilusión y ahora es como si me hubieran dado alas y me las hubieran quitado”.

Somos conscientes que la preocupación curricular sigue pesando en la realidad universitaria, como también, implícitamente, la idea de que el aprendizaje está más vinculado a lo que hacemos en el aula que fuera de ella.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Discursivamente no hay discusión en que el aprendizaje se produce en multitud de contextos distintos e incluso de intencionalidades formativas más o menos explícitas. Sin embargo, a pesar de esta certeza no conseguimos proyectarlo en la realidad permitiendo, con tiempos y espacios, que iniciativas de aprendizaje del alumnado puedan plasmarse y mantenerse, aún siendo conscientes de que forman integralmente a nuestros estudiantes.

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A lo largo del artículo hemos incidido en una idea fuerza sobre cómo entender el aprendizaje en la sociedad actual y en lo que nos toca que es la Enseñanza Superior. Nuestras sociedades han cambiado y están exigiendo diferentes perfiles competenciales para estar socialmente activo. Como es de esperar esta realidad nos ha planteado un cambio en el rol que desempeñamos en la docencia universitaria y, por ende, en los procesos de interacción y comunicación con el alumnado (Vallejo, 2011) y con la sociedad. Un nuevo escenario en el que la Universidad se ve forzada a pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red; que aproveche el valor del aprendizaje del trabajo en equipo e interdisciplinar, que se asiente en unas coordenadas dialógicas y democráticas, en las que todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000) y oportunidad para expresarla.

En este sentido las conclusiones de este estudio inciden en la idea de que una estructura modular junto a la implicación del profesorado por desarrollar esta nueva forma de trabajo, ha hecho posible una mayor presencia de la voz del alumnado, de feed-back, de contraste y de evaluación conjunta. Esta apertura al trabajo en equipos docentes está conduciendo a la consolidación de nuevas competencias también en el profesorado, pero, sobre todo, nos está llevando a mirar de verdad al alumnado, a tener más presentes sus deseos, inquietudes, a permitir que vaya volcando toda su capacidad humana y creativa y a abrir nuevos espacios al aprendizaje. Como hemos podido apreciar aún hemos de hacer un enorme camino, sólo lo hemos iniciado pero tenemos claves importantes para superar los obstáculos y consolidar las potencialidades, tales como:

- Reforzar los contextos diferentes de interacción con el alumnado, porque nos ayuda a mirarnos en un espejo devolviéndonos una imagen sólida sobre nuestro hacer, lo que nos ayuda en la reflexión educativa que, de otro modo, es difícil conseguir.
- Apoyar mediante cambios organizativos y también curriculares las iniciativas del alumnado que permiten acceder a nuevos aprendizajes.
- La estructura organizativa debe servir y adaptarse a la formativa y no al contrario.
- Incorporar la diversidad en el contexto curricular como medio de enriquecimiento fuerte del aprendizaje.

La escucha e interacción con el alumnado nos ubica en un nuevo escenario en el que pasamos de un “yo-tú” a un “nosotros” y es en esta interacción donde es posible que construyamos un nuevo sentido al hecho de enseñar y de aprender en profundidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Arandia, M., Alonso, M.J., y Martínez, I. (2010). *La metodología dialógica en las aulas universitarias*. *Revista de Educación*, 352, 309-329
- Arandia, M., y Fernández, I. (2012). *¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco*. *Revista de Educación*, 10, 99-123.
- Arbizu, F. y Lobato, E. (2003). *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado*. *Revista de psicodidáctica /Journal of psychodidactics*
- UPV/EHU,15 y 16, 171-188.
- Alonso, I., y Arandia, M. (2013). *Aprender creando: “Factoría Creativa” en las aulas universitarias*. En *Redu* en prensa
- Axpe, I., Alonso, I., Martínez, P.M., Amurrio, M., Arandia, M. y Arbizu, F. (2012). *Interdisciplinariedad en la titulación de educación social desde un equipo docente*. Capítulo de libro: FECIES 2012. Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El Normal Caos Del Amor: Las Nuevas Formas de la Relación Amorosa*. Barcelona: Paidós
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
(2004): *Educación emocional para el desarrollo de conjeturas emocionales*. *Revista de Orientación Educativa*, 33 y 34, 31-37.
- Bolívar, A. (2008 a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. En REDU. *Revista de docencia universitaria*. Número monográfico, 2. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/70/52>
- (2008 b). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. En ETD-Educação Temática Digital.
- Castells, Manuel. (2004). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Siglo XXI.
- Calvo, A., y Susinos, T. (2010). *Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia*. Universidad de Cantabria. Profesorado *Revista de curriculum y formación*

del profesorado,14, nº ISSN 1138-414 X (edición papel). ISSN 1989X (edición electrónica).

- Cruz, E., Goñi, J.M., Lareki, A., Lopez-Goñi, I. y Martínez de Morentin, J.I. (2012). *La competencia docente del profesorado Universitario en la Universidad del País Vasco UPV/EHU y la Universidad Pública de Navarra UPNa*. Congreso de Docencia Universitaria. Barcelona Julio 2012. Extraído el 5 de diciembre de 2012 desde <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/418/412>

- Elboj, C. y Gómez, A. (2004). El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales. Teorías sociológicas para organizaciones dialógicas. En Esther Puyal Español, Carlos A. Gómez Bahillo, María Victoria Sanagustín Fons (Coord). Sociología de las organizaciones: una mirada crítica desde la Universidad, 51-68*

- Fielding, M. (2012). *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*. Revista de Educación, 359, 45-65

- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
 - (1972): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires. Siglo XXI
 - (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
 - (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI
 - (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

- Gómez J. y Elboj, C. (2001). *El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica*. En *Acciones e investigaciones sociales*,12, 77-94

- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). *Metodología comunicativa crítica*

- INCLUD-ED (2011). *Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa*. Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea.

- Jarvis, P (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea

- Mitra, D.L. (2004). *The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development?* .Teachers College Record, 106(4), 651-688.
 - (2007). *Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership*. En *International Handbook of Student Experience in*

Elementary and Secondary School, 727–744.
http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29.

- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). *Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (RELIEVE), Volumen8, 2, 103-134. Extraído desde http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm el 7 de marzo de 2013
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. Revista de currículum y formación de profesorado, 12, 1 Extraído desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf> el 3 de marzo de 2013.
- Ocaña, A. y Reyes, M^aL. (2011). La voz del alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión. REIFOP, 14 (4), Extraído desde <http://www.redalyc.com> el 20 de marzo de 2013.
- Parra, G. (2006). *Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento*. Caracas: UCV IESALC/ UNESCO-ORUS-UNESR, Colección Debates sobre La Reforma, Editorial Metropolis, 209.
- Prieto, M. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?*. En Theoria (001), 26–36.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección EIDER.
- Rodríguez Romero, M. M. (2006). *El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado*. Revista de educación, 339, 59–76.
 - (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1, 1–15.
 - (2012). *El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo*. Revista de educación, 359, 66-80.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). *Sociedad, Universidad y profesorado*. Revista Universitaria de Formación del profesorado, 38, 78-99.

- Rudduck, Jean, y Julia Flutter. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz Al Alumnado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Rué, J y Lodeiro, L. (2012). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea
- Rué, J (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Salinas, J. (2002). *Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información*. Acción pedagógica. Volumen 8, 4-13
- SBL: www.lerarenweb.nl
- Sordé, T. y Ojalá, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. En Revista signos, 43, 377-391
- 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
- Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). *El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad*. Revista de Educación, 361, 223-251
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and democratic participation in mixed Methods Research. In *Journal of Mixed Methods Research*, 6: 111. DOI: 10.1177/1558689812437185
- Torres, R.M. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Perspectivas, XXX(2).
- Tracy, S. (2010). *Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research*. In *Qualitative Inquiry*, 16: 837. DOI: 10.1177/107780041038
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011) *Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 36, 207-217
- Zabalza, M. (2012). *La universidad de las competencias*. En Revista Docencia Universitaria. Volumen 10 (2).