

Trabajo Fin de Máster

**LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE CANARIAS**

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas

Especialidad en Orientación Educativa

Curso 2021/2022

Nombre alumna: Noelia del Carmen Santana García

E-mail: alu0101159102@ull.edu.es

Tutorizado por: María Elena Conde Miranda

María Isabel Simón González

Índice

Resumen.....	3
Introducción	5
Marco teórico.....	7
Método	18
<i>Participantes</i>	19
<i>Instrumento</i>	19
<i>Procedimiento</i>	24
Resultados.....	25
<i>Cuestionario</i>	26
<i>Grupos de discusión</i>	40
Discusión y conclusiones	46
Bibliografía	57
Anexos	67
<i>Anexo 1. Cuestionario</i>	67
<i>Anexo 2. Pauta de los grupos de discusión</i>	71

Resumen

La adolescencia es una etapa de transición evolutiva en la que la juventud puede, con el ambiente adecuado, alcanzar un desarrollo saludable y servir de recurso social a la sociedad. La escuela, como contexto capaz de potenciar este desarrollo y uno de los principales encargados de su educación, tiene un papel fundamental en la formación de los y las futuras ciudadanas de una sociedad democrática y, por ello, es vital que emplee prácticas de participación estudiantil. Para estudiar el estado actual de estas prácticas y su manera de impulsarlas desde el propio alumnado, se ha llevado a cabo un estudio para explorar diversos aspectos relacionados con este tópico (p.e., concepto de participación, acciones participativas desarrolladas en el aula y en el centro, nivel de implicación que desearían tener o motivaciones para la participación). Esta investigación se enmarca en un enfoque de Aprendizaje-Servicio (ApS) respondiendo a una necesidad planteada por el centro de promover la participación activa de su estudiantado. La muestra estuvo constituida por un total de 164 adolescentes (52,7% chicas y 45,5% chicos), 118 de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 46 de 1º curso de Bachillerato, de un centro educativo de la isla de Tenerife. La información se recopiló mediante un cuestionario online y dos grupos de discusión. El alumnado entiende la participación en término de valores y acciones, sobre todo según avanzamos a través de los cursos. Además, el centro promueve la participación, pero tiene aspectos a mejorar a nivel de convivencia, gestión del centro, implicación académica y presencia del instituto en el tiempo libre del alumnado. Se encuentran diferencias en estos aspectos relacionadas con el género, la asunción de algún tipo de responsabilidad en el centro y la etapa educativa. Se han desarrollado una serie de propuestas prácticas con el fin de dar impulso a prácticas participativas.

Palabras clave: democracia, participación estudiantil, escuela democrática, aprendizaje, estudiantes, Educación Secundaria Obligatoria, 1º Bachillerato, instituto

Abstract

Adolescence is a stage of evolutionary transition in which youth can, with the right environment, achieve healthy development and serve as a social resource for society. School, as a context capable of fostering this development and one of the main agents in charge of their education, has a fundamental role in the formation of future citizens of a democratic society and, therefore, it is vital that it employs practices of student participation. In order to study the current state of these practices and the way they are promoted by the students themselves, a study was carried out to explore various aspects related to this topic (e.g., concept of participation, participatory actions developed in the classroom and in the center, level of involvement they would like to have or motivations for participation). This research is framed within the Service-Learning (SL) approach, responding to a need posed by the center to promote the active participation of its students. The sample consisted of a total of 164 adolescents (52.7% girls and 45.5% boys), 118 in Compulsory Secondary Education and 46 in the first year of Bachillerato, from an educational center on the island of Tenerife. The information was collected by means of an online questionnaire and two discussion groups. The students understand participation in terms of values and actions, especially as we advance through the courses. In addition, the center promotes participation, but has aspects to improve at the level of coexistence, center management, academic involvement and presence of the institute in the students' free time. Differences are found in these aspects related to gender, the assumption of some type of responsibility in the center and the educational stage. A series of practical proposals have been developed with the aim of promoting participatory practices.

Keywords: democracy, student participation, democratic school, learning, students, Compulsory Secondary Education, 1º Bachillerato, high school

Introducción

Cualquier persona que me conozca un poco o que sea invitada a escuchar fragmentos de mi historia puede llegar a una misma conclusión: la participación estudiantil es mi tema favorito. No sé si esta fascinación por el tema empezó cuando entré en el Colectivo de Estudiantes de Psicología (CEP-PIE) y basé mi Trabajo de Fin de Grado en la representación estudiantil; cuando llegué a esta universidad, donde uno de mis primeros actos tras la presentación y bienvenida fue apuntarme a la Delegación de Estudiantes de Psicología y Logopedia, o cuando en mi instituto en compañía de mis amistades nos apuntábamos a organizar -u organizábamos por nuestra cuenta- eventos en días conmemorativos, obras teatrales o en cualquier actividad donde nos necesitasen o quisiésemos estar. Quizás brotó en esa niña de Primaria que se juntaba con un grupo de compañeras para escribir guiones, preparar vestuarios y representar pequeñas obras teatrales yendo por las clases. Empezase cuando empezase, no me cabe duda de que esa niña no esperaba estar donde ahora se encuentra, pero que estaría muy orgullosa de lo que hasta ahora ha colmado su corazón.

Este trabajo presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio en materia de participación estudiantil. Dicho estudio ha sido desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la isla de Tenerife, partiendo, por un lado, de la necesidad social de educar a la juventud en materia de participación democrática y ciudadana y, por otro lado, de la petición de la comunidad educativa del propio centro para cubrir una necesidad de esta educación. Con esta investigación se pretende responder a esta demanda de la sociedad y contexto específico del alumnado al analizar cómo participan ahora mismo en su entorno y qué podríamos hacer para mejorar esta situación, a la vez que este alumnado aprende y pone en práctica esta actitud colaborativa, contribuyendo a su propio desarrollo.

En los últimos años, el interés por la participación de la juventud ha aumentado drásticamente de la mano de organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para la implicación de esta en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y de la Unión Europea (UE), que pretende animarla a participar en el proceso democrático. Junto a esto, no es de ignorar el aumento

de la repercusión y voz que han tomado asociaciones juveniles estudiantiles como CANAE en el ámbito preuniversitario y CREUP en el universitario público. Además, actualmente existen diferentes reconocimientos destinados a exaltar el compromiso de la juventud con la sociedad, como el de la Fundación DISA a la Excelencia Académica y el Premio Nacional de Juventud que otorga el Instituto de la Juventud de España (INJUVE), aparte de eventos dirigidos a visibilizar el trabajo de los y las jóvenes, como las Ferias de Asociaciones Juveniles organizadas en las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país.

Estas iniciativas no emanan súbitamente, sino que vienen de la mano de un cambio de foco en la mirada que la sociedad tiene destinada a este sector de la población. Se ha pasado de un foco donde solo se veían problemas que solucionar, heridas a las que poner parches, etapas que “aguantar” hasta que todo pasara, como si de un huracán destructor se tratara, hasta una mirada más positiva, que no niega las carencias o dificultades, pero si pone la mayor parte de su atención en el abanico de novedosas y únicas posibilidades que se abren en esta etapa. Una misma actitud o cualidad puede verse diferente dependiendo de las gafas que se usen. Por ejemplo, si miras por encima la rebeldía general que suele acompañar a esta etapa, puede traducirse en problemas con la autoridad, conductas de riesgo y vandalismo, pero si miras con “gafas de mariposa” -como diría una de mis profesoras- esta rebeldía puede enfocarse como una manera de “romper esquemas”, cambiar procesos y conductas obsoletas y avanzar.

Como he comentado brevemente, además de razones personales y de importancia social, el centro, desde fases tempranas, se mostró particularmente interesado en este estudio. Varias reuniones con el Departamento de Orientación y con el profesorado tutor de los distintos cursos y grupos pusieron de manifiesto la preocupación sobre la escasa participación del alumnado durante las clases y su falta de implicación con el centro. Asimismo, declaraban no saber cómo llegar a este y motivarlo por hacer del centro algo más que un sitio para “pasar el rato”.

En este trabajo, en primer lugar, se ha recopilado información sobre esta etapa evolutiva, el modelo de desarrollo positivo adolescente y la relación de este con la participación estudiantil en los contextos educativos. Con esto, se ha

preguntado al alumnado sobre sus formas de participación e indagado en las motivaciones por ello, entre otros aspectos relacionados con su actividad en el centro, haciendo uso tanto de un cuestionario online como de la propia participación de estos en grupos de discusión, fomentando su participación y el “poder de su voz” en el cambio de su centro educativo.

Marco teórico

La adolescencia es un periodo de transición evolutiva marcado por importantes cambios físicos, cognoscitivos, sociales y emocionales (Papalia et al., 2013) que se asocian a desequilibrios, exigencias y nuevos roles que adoptar. Por ello, es un potente generador de cambios a nivel tanto intra como interpersonal, que pueden afectar significativamente la trayectoria vital de cada persona.

Durante el siglo pasado, las teorías de distintos autores y autoras explicaban esta etapa evolutiva como un periodo complicado y conflictivo, fomentando una imagen social negativa de esta que acababa repercutiendo en la relación que tienen los y las adolescentes con su entorno. Sin embargo, investigaciones más recientes plantean un nuevo enfoque que, sin negar los riesgos y complicaciones de la etapa, pone el foco en la enorme plasticidad de este periodo, considerando a la juventud un importante recurso social que puede alcanzar un desarrollo saludable cuando mantiene unas condiciones que lo permitan y relaciones sanas con su contexto próximo (Oliva et al., 2011).

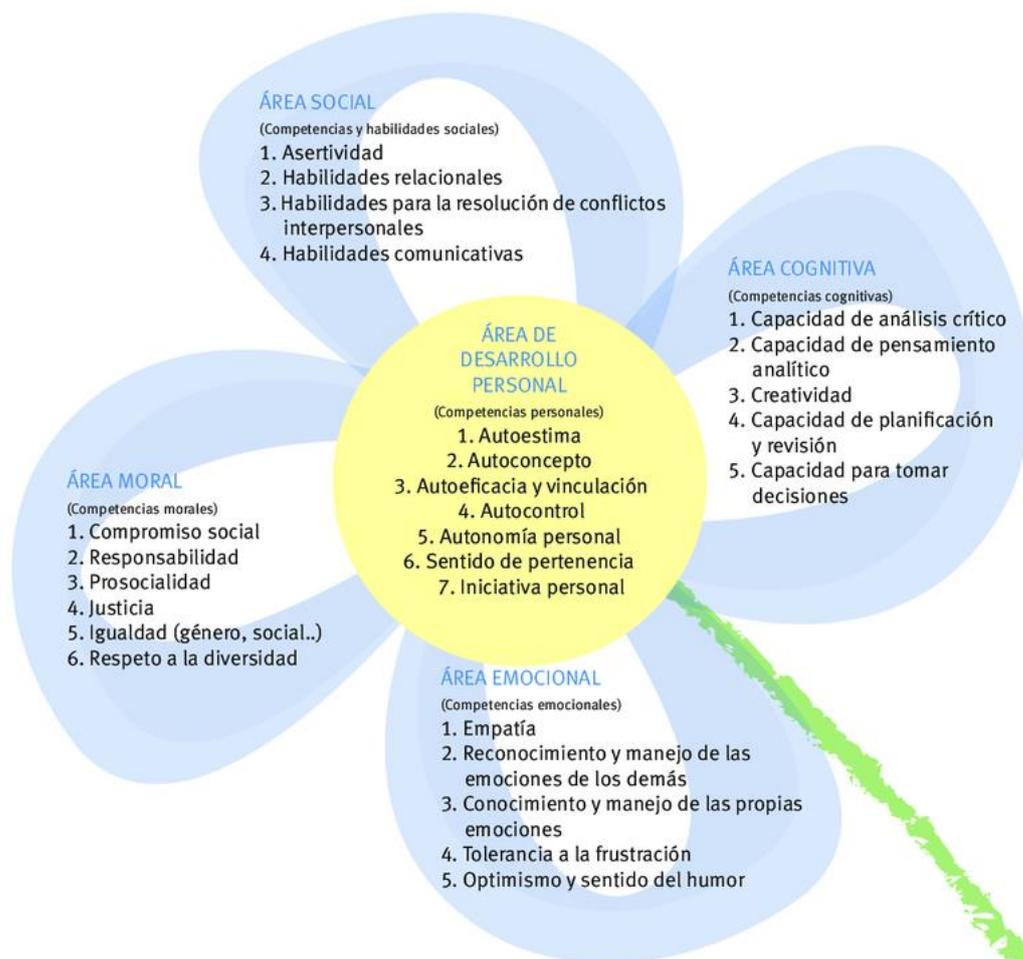
Diversos estudios en el ámbito anglosajón como los de William Damon, Margaret Beale Spencer y Richard Lerner han tratado de definir los elementos que constituyen el desarrollo positivo adolescente e incluso han propuesto modelos en base a estos (Oliva et al., 2011). Uno de los modelos teóricos planteados en nuestro contexto, que integra competencias de diferentes áreas, es el de Oliva et al. (2010), desarrollado a través de una investigación cualitativa en la que se recogió el consenso de un amplio grupo de personas expertas en esta etapa evolutiva, provenientes de la psicología, psiquiatría y educación. Más tarde, el equipo investigador agrupó los 27 componentes específicos consensuados en cinco áreas generales: personal, social, cognitiva, emocional

y moral (Figura 1), considerando que estas áreas pueden construir objetivos de trabajo en cualquier programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente.

En las competencias personales (área de desarrollo personal) se recogen aquellas relacionadas con la identidad positiva, vinculación, pertenencia e individuación. La competencia y habilidad social (área social) alude a destrezas comunicativas y relacionales cotidianas; la competencia cognitiva (área cognitiva), a diferentes tipos de inteligencia, además de capacidades como la planificación, revisión y toma de decisiones; la competencia emocional (área emocional) incluye competencias como la empatía, la tolerancia a la frustración y el reconocimiento y manejo de las emociones ajenas y propias; y la competencia moral (área moral) recoge, por último, aquellas competencias referidas a valores concretos, junto al compromiso social y la responsabilidad.

Figura 1.

Modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2010)



Este modelo global e integral sitúa en el centro las competencias personales, pues sirven como base o pilar del resto, a la vez que se nutren de estas. A su alrededor encontramos las otras áreas, que también se interrelacionan entre sí, siendo el desarrollo positivo adolescente el resultado de todas estas influencias (Oliva et al. 2010).

Este tipo de modelos, además de detallar las competencias o áreas que conforman el desarrollo positivo adolescente, buscan identificar los factores, recursos o activos que las promueven. Estos *developmental assets* (recursos o activos para el desarrollo) hacen alusión a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que aportan el apoyo y experiencia necesarios para el fomento de este desarrollo positivo (Benson et al., 2011).

Dentro de estos recursos o contextos mencionados, nos centraremos en el escolar, puesto que durante el periodo de la adolescencia los centros educativos se convierten en un importante agente mediador para los y las adolescentes. Estos no solo acumulan aproximadamente un cuarto de su tiempo diario, sino que, además, dentro de él establecen relaciones personales intensas y frecuentes tanto con el grupo de iguales como con personas adultas (Pertegal & Hernando, 2015). Autores como Tedesco (1995), Pérez Gómez (2004) y Bolívar (2006) ya hablaban de este relevo de funciones con concepciones como la “secundarización de la socialización primaria”, para denominar el menor paso de tiempo con adultos significativos (familia) en favor de un mayor tiempo con adultos más neutrales en el ámbito afectivo (escuela) y con los medios de comunicación convencionales, y la “primarización de la socialización secundaria”, referida a la incorporación de más carga afectiva en contextos secundarios, como el escolar, y la transferencia a estos del núcleo básico de socialización. Esta primarización y secundarización se han visto agravadas con el aumento y extensión del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no solo por el incremento del tiempo que, en su momento, acumulaban los medios de comunicación convencionales, sino por la carga afectiva y cercanía que traen consigo, convirtiendo a “adultos neutrales” en figuras de referencia, como puede ser el caso de los/as “influencers”, personas capaces de influir en un grupo concreto y modificar sus opiniones (Santamaría & Meana, 2017).

Por todo esto, Pertegal y Hernando (2015) denominan a los centros educativos como contextos potenciales del desarrollo positivo en la adolescencia, encargados de una labor que va más allá de la puramente académica, abarcando la educación en actitudes y valores, anteriormente circunscrita al ámbito familiar. Acontecimientos como la Conferencia de Educación para la Salud de Estrasburgo en 1990 y el posterior surgimiento de una red de escuelas promotoras de la salud enfatizan ese cambio y amplían el foco de actuación de los centros educativos hacia la prevención y promoción de la salud, quedando la enseñanza exclusiva de conocimientos “coja” cuando no se complementa con una educación en valores y competencias socioemocionales. Además, esta educación socioemocional no es opuesta o contraria a la educación para el logro académico, pues diversos estudios señalan una correlación positiva entre aspectos como el vínculo emocional con el centro educativo y los logros académicos o el descenso del Abandono Escolar Prematuro (Tarabini et al. 2015).

Características de los centros educativos promotores del desarrollo positivo adolescente

Para Pertegal (2014; Pertegal & Hernando, 2015) las características, rasgos o activos que definen un centro educativo como un contexto promotor del desarrollo positivo adolescente son:

- La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima cálido y seguro como base para la convivencia en el centro (dimensión interpersonal).
- El establecimiento de vínculos con la escuela y profesorado (dimensión afectiva).
- La construcción de un entorno educativo estructurado, organizado y coherente (dimensión reguladora).
- La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y el empoderamiento adolescente (dimensión participativa).

En primer lugar, encontramos la dimensión interpersonal, donde se entiende como clima escolar al constructo multidimensional que contempla las

experiencias subjetivas vividas por las personas del centro (Brand et al., 2008) y que recoge diferentes aspectos del centro como normas, objetivos, valores y prácticas de enseñanza-aprendizaje, entre otras (Thapa et al., 2013). Es uno de los conceptos más usados para explicar el adecuado funcionamiento de los centros educativos, y dentro del cual se incluye el clima social, que hace referencia a la calidad de las interacciones dentro del centro entre sus miembros, como entre el alumnado o alumnado-profesorado (Emmons, Comer y Haynes, 1996). Hay que destacar que cuando hablamos de un buen clima social o una convivencia escolar positiva se hace alusión a la existencia de relaciones interpersonales positivas y no solo a la ausencia de conflictos (Pertegal, 2014).

Un buen clima escolar se relaciona con efectos positivos en la adaptación escolar y social del alumnado, su capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía, sociabilidad y el ajuste psicológico del alumnado, sobre todo en aquellos que corren el riesgo de presentar dificultades de alguna índole (académica, emocional o comportamental), pues fomenta un desarrollo saludable, la mejora del aprendizaje y disminuye las conductas desadaptativas (Trianes et al., 2006). Respecto al clima escolar no parece haber el mismo volumen de investigación en cuanto a sus consecuencias, pero algunos apuntan a su relación con la identidad moral, la resiliencia y, de manera indirecta, con el desarrollo o no de conductas de acoso (Montero & Cervelló, 2019; Yang et al., 2018).

Por otro lado, se sitúa la dimensión afectiva, relacionada con la vinculación de las personas al centro educativo y el desarrollo de un sentido de pertenencia. Esta dimensión ha ido tomando importancia con el tiempo, siendo popularizado como la conexión con la escuela por diversas investigaciones (Blum, 2005). En la investigación sobre esta conexión o vinculación a nivel teórico se apunta la existencia de un factor que engloba la dimensión del sentimiento de pertenencia y el de la satisfacción con el centro, altamente interrelacionadas (Pertegal, 2014).

Los estudios llevados a cabo sobre esta dimensión evidencian diferencias en la percepción del alumnado en función del género y etapa educativa. Respecto al género, se señala un mayor sentido de pertenencia y satisfacción en las chicas, interpretando dicha diferencia como una mejor adaptación de estas a las expectativas del centro educativo (Samdal et al., 1998). Respecto a la etapa

educativa, se encuentran relaciones inversas entre el avance de los cursos y los sentimientos positivos hacia el instituto (Moreno et al., 2012). Esta vinculación del alumnado también correlaciona positivamente con otros procesos del centro como el apoyo percibido del profesorado, la participación en actividades extraescolares o extracurriculares y la práctica de un aprendizaje cooperativo (Marchesi & Martín, 2002).

La vinculación con el centro se considera un factor protector en la adolescencia y se relaciona con la mejora en el desarrollo y bienestar adolescente y con avances en su desarrollo socioemocional (Resnick et al., 1997), además de con aspectos más escolares como la mejora del rendimiento académico (Martínez et al, 2020) y menores probabilidades de Abandono Escolar Prematuro (Tarabini et al. 2015).

En cuanto a la dimensión reguladora, está relacionada con la estructuración del entorno educativo y un buen funcionamiento de la organización, dejando claro sus metas, valores, normas y expectativas sobre el alumnado. Esta dimensión plantea la necesidad de coherencia por parte de la comunidad educativa, facilitando una colaboración y convivencia sin ambigüedades entre sus miembros y el ajuste del comportamiento de los adolescentes a su medio. Si los y las adolescentes no tienen claro las normas y valores del centro, no podrán actuar de acuerdo con estas. Las tres facetas fundamentales de esta dimensión son la percepción de las normas (en claridad, adecuación y cumplimiento), la existencia de metas compartidas y la coherencia en la promoción de valores (Pertegal, 2014).

Los estudios llevados a cabo sobre esta dimensión evidencian diferencias en la percepción del alumnado debidas al género, observándose en las chicas una mayor importancia de la claridad, la adecuación y cumplimiento de las normas y menos parcialidad en su aplicación (Sindic de Greuges, 2007). En cuanto a la etapa educativa, se encuentra que según se avanza en las etapas educativas, desciende la valoración positiva de los y las adolescentes en todo lo relacionado con las normas y disciplina (Marchesi et al., 2006).

La adecuada estructuración y buen funcionamiento del centro se relacionan positivamente con la eficacia escolar, el ajuste del alumnado al centro y el

desarrollo de conductas prosociales y prácticas solidarias (Guil & Mestre, 1998), además de una mejor eficacia escolar, enseñanza efectiva (Slavin, 1996) y ajuste del alumnado al centro.

Por último, en la dimensión participativa se contempla el empoderamiento del alumnado y profesorado. Se trata de fomentar las oportunidades positivas para el desarrollo de ambos agentes, teniendo en cuenta tanto las prácticas participativas reales de los centros como la percepción del alumnado de dichas prácticas (Midgley & Urdan, 1995). Catalano y Hawkins (1996), resaltan tres condiciones básicas para este empoderamiento:

- Percibir que se tienen oportunidades de interacción y participación en el contexto.
- Llevar a cabo una participación efectiva en las actividades programadas.
- Organizar actividades que beneficien de alguna manera a la persona, o que esta así lo perciba.

Este empoderamiento del alumnado en la participación es fundamental en esta transición evolutiva. Los y las adolescentes necesitan tomar decisiones por sí mismos/as, sentirse autónomos/as y tener posibilidades de autorregularse (Pertegal, 2014). En los últimos años esta dimensión ha ganado fuerza, siendo varios autores los que se hacen eco de su importancia.

La participación en los centros educativos

Esta última dimensión nos introduce la importancia que tiene la participación del alumnado para su empoderamiento. Según la Real Academia Española (s.f., definición 1), participar se define como tomar parte en algo, aunque como definición se nos puede quedar algo corta. El concepto es complejo y ampliamente debatido, presentando diversas dimensiones y niveles de aplicación, lo que hace que no exista una definición y una manera de medirlo consensuada. Asimismo, en la literatura científica la idea de participación aparece muy ligada a la de democracia, puesto que un sistema es democrático si se basa en la participación de las personas implicadas en los diferentes asuntos que les afectan.

En los centros educativos, la participación puede darse tanto en el contexto del aula como a nivel de centro. Asimismo, puede dividirse, siguiendo los tipos de democracia, en representativa y en participativa (Naval & Altarejos, 2000). La representativa hace referencia a la que se realiza por medio de la elección de representantes en un proceso electoral. Dentro del contexto de clase esto haría referencia a los delegados y delegadas de la clase, y a nivel de centro a los representantes del alumnado que acuden al Consejo Escolar. Por otro lado, la participativa responde a un nivel mayor de implicación del alumnado, que conlleva una corresponsabilidad real en las decisiones. En el contexto del aula, esto hace referencia a las asambleas de clase, debates e intercambio de opiniones, mientras que en el contexto de centro alude, por ejemplo, a la participación en las actividades, el formar parte de los Comités de los Proyectos, etc.

Hart (1993) define la participación como el proceso de “compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 6), aludiendo a ese aspecto de compartir en comunidad y a la capacidad de decisión sobre aspectos que afecten tanto a la persona como a su medio, siendo una manera de poder vincularse a este. Para Oraisón y Pérez (2006), una participación socialmente activa debe contemplar 3 áreas esenciales: el ser parte (búsqueda de identidad y pertenencia), tener parte (conciencia de propios derechos y deberes) y tomar parte (realización de acciones concretas). Estas áreas implican a su vez un sentimiento de igualdad entre las personas que participan, el escuchar y el sentirse escuchados, el darles la oportunidad en el presente de alzar su voz y ser tenidos en cuenta.

Hart (1993, 2001) diferencia ocho niveles de participación en los centros educativos ordenados en un diagrama con forma de escalera (Figura 2). Dentro de estos niveles recoge tres inferiores en los que no considera que se lleve a cabo una participación verdadera del alumnado, en contraposición a los cinco superiores en los que esta sí está presente en menor o mayor medida, dependiendo de los aspectos en los que se vea implicado; escoge o no en qué participar, se le consulta algún aspecto, las tomas de decisiones son completamente conjuntas, etc.

Figura 2.

Diagrama de la Escalera de Participación propuesto por Hart (2001, Rodríguez Huesa et al., 2016)



Osoro y Castro (2017) detallan que las premisas básicas para conseguir escuelas más participativas son:

- Redefinir el concepto del/la menor para que sea protagonista y actor social, participativo en su propia construcción y definición a la vez que en la del contexto y sociedad que le rodea. Para esto debe ponerse el foco en las potencialidades que posee y no en lo que no es capaz de hacer.
- Entender y visibilizar a los/as menores como personas de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales, como se remarca en la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1989) y sus Observaciones Generales.
- Hacer que el profesorado del centro escuche al alumnado y favorezca su participación, valorando la diversidad como un factor enriquecedor de la interacción y estableciendo un diálogo entre toda la comunidad educativa.

Además de estas, hay que destacar que el alumnado, como condición relativa a su concepción como ser humano, goza de todos los Derechos Humanos como base, además de los derechos específicos relacionados con los Derechos del Niño. El dotar a la juventud de estos derechos los convierte inmediatamente en sujetos de derechos activos, capaces dentro del poder judicial de decir y actuar para que dichos derechos se cumplan (Aguila, 1998).

La participación del alumnado en la vida de los centros educativos se realiza al amparo de diferentes normativas internacionales y nacionales. En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) es la primera ley internacional sobre este tema, de obligado cumplimiento para los Estados firmantes, y promueve la consideración de los y las menores como miembros activos de la sociedad, reconociéndole derechos como la libertad de expresión y opinión, de pensamiento y conciencia, religión, asociación, etc. La ONU (2014) elaboró una serie de Observaciones Generales como referentes más concretos para la puesta en práctica de los artículos de la convención, entre las que cabe destacar la número 7 y la número 12, que recogen la necesidad tanto de respetar las opiniones de los niños y niñas ya que se considera que tienen capacidad para ello, como de promover su escucha, respectivamente.

Asimismo, en uno de sus documentos más comentados de los últimos tiempos, la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la ONU (2015) incluye en sus metas garantizar la adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades en todos los niveles (ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas). Además, concede gran importancia a la educación, catalogándola como clave para el avance como sociedad y relacionada con la promoción de valores como el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la valoración de la diversidad, etc. (ODS 4: Educación de calidad). La participación del alumnado en sus centros es necesaria para conseguir esta promoción, erigiéndose como uno de los pilares de la educación inclusiva y de la justicia social en el ámbito educativo (Granizo et al., 2019).

En el territorio español, ha sido la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006, (LOMLOE), la que ha traído consigo una actualización en materia del ODS 4 de

la Agenda 2030. Ya en su preámbulo y disposiciones adicionales alude a la consecución de metas contempladas en la Convención de los Derechos del Niño y en la propia Agenda 2030, y plantea para la etapa de Secundaria Obligatoria una asignatura donde se trate el papel que el alumnado tiene como miembro de una sociedad democrática. Además, aumenta los mecanismos participativos de la comunidad educativa a través del órgano de gobierno colegiado que los reúne a todos: el Consejo Escolar, restableciendo el modelo y funciones que tenía en la LOE y se había perdido en con la LOMCE, como su participación en la elección de la figura del director o directora (Montero, 2021).

Por otro lado, en referencia al ODS 16, es el IV Plan de Acción de Gobierno Abierto 2020-2024 el que ha recogido esos avances. Sin embargo, las medidas más relacionadas con la aplicación de este ODS en el contexto educativo, como parte del fomento de una educación de calidad, se encuentran dentro de algunas Comunidades Autónomas como Murcia, Navarra, Aragón, Ceuta y Melilla, no en la generalidad del territorio (Montero, 2021).

Son claras las consecuencias positivas que tiene la participación estudiantil para los y las adolescentes y para la sociedad en general, formando a los futuros ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática. El sistema y los centros educativos deben implementar las medidas necesarias para cumplir con las metas estipuladas y firmadas desde organismos nacionales e internacionales, promoviendo una educación de calidad que favorezca el desarrollo positivo adolescente.

En ningún caso se pretende que la participación en el centro educativo sea una preocupación que rebase las posibilidades del alumnado. Por el contrario, se trata de educar a los y las adolescentes en la práctica para que se conviertan en personas adultas responsables y participativas en la sociedad. La experiencia en el centro educativo y la comprensión del sistema les permitirá desarrollar y poner en práctica nuevos roles. La participación supone ver estas edades como un colectivo social de derechos (Gaitán, 2006), redefiniendo los roles del alumnado y profesorado en el centro educativo; supone verlos como el recurso social que son y promover las condiciones y relaciones con su contexto próximo necesarias para su desarrollo positivo, donde los adultos comprometidos con ello toman un importante papel (Oliva et al., 2011).

Por todo lo expuesto, este trabajo tiene como objetivos principales conocer las ideas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (de ahora en adelante, ESO) y 1º curso de Bachillerato sobre su concepto de participación tanto en el aula como en el centro; analizar las opciones de participación que ofrece el centro actualmente y las que realizar el alumnado en ambos contextos; y, finalmente, averiguar el tipo de participación que les gustaría tener a los chicos y chicas y sus motivaciones para ella.

Método

El estudio llevado a cabo es una investigación no experimental comparativa transversal, ya que se recaban los datos de los/as participantes sin manipular ninguna variable, y se explora la relación funcional entre estas variables a través de la comparación de dos o más grupos de personas en un momento determinado del tiempo (Ato et al., 2013). Este tipo de estudios tienen la ventaja de ser muy flexibles y permitir recoger una gran cantidad de datos en un corto periodo de tiempo. Sin embargo, también cuenta con algunas desventajas, por un lado, la dificultad para profundizar en los datos recabados y, por otro lado, el no control de posibles variables extrañas o sesgos. Por esta razón se ha optado por un diseño mixto, concretamente un diseño explicativo secuencial, mediante el cual se recopila y analiza información primero cuantitativa y, seguidamente, cualitativa, para después integrarse ambas en los resultados y su interpretación. El hacer uso de ambos tipos de técnicas hace que se puedan aprovechar sus fortalezas y compensar las desventajas que tienen por separado.

Los datos cuantitativos, recogidos a través de un cuestionario, se complementan con los obtenidos con una metodología más cualitativa, a través de, por un lado, dos preguntas abiertas en el cuestionario y, por otro lado, dos grupos de discusión conformados por alumnado de 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (de ahora en adelante, PMAR) y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta técnica se utiliza por su capacidad de profundizar en los aspectos recogidos en el anterior cuestionario, pudiendo debatir y enfrentar opiniones además de reflexionar y recoger propuestas de mejora, todo en un ambiente más cercano y relajado.

Participantes

El cuestionario fue difundido entre los 572 alumnos y alumnas de Secundaria y 1º de Bachillerato de un centro ordinario público de Educación Secundaria situado en el centro del municipio de San Cristóbal de La Laguna, isla de Tenerife. De este total, se recibieron 164 respuestas.

Del alumnado estudiado, un 52,7% se identifica con el género femenino, un 45,5%, con el género masculino, y el 1,8% no se sitúa en ninguna de estas categorías. Respecto a las edades, el 13,4% de los y las participantes tiene entre 12 y 13 años; un 35,1% tiene entre 14 y 15 años; un 33,9%, 16 años, y el 17,6% restante tiene entre 17 y 18 años.

En cuanto al curso escolarizado, un 16,9% está escolarizado en los dos primeros cursos de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria); un 18,2% y 4,2% están repartidos entre 3ª de la ESO y 2º curso de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento), respectivamente; un 32,7% se encuentra en 4º de la ESO, y el 27,9% restante, en 1º de Bachillerato.

Por último, un 68,3% del estudiantado de la muestra nunca ha ejercido algún tipo de responsabilidad dentro del instituto, frente a un 31,7% que sí, entre ellos 25 delegados/as o subdelegados/as de clase, 2 representantes estudiantiles en el Consejo Escolar, 14 alumnos/as ayudante o mediador/a, 13 participantes en el Comité de algún Proyecto del Centro y 2 eco-delegados/as.

Instrumento

Para la recogida de datos cuantitativos se elaboró el *“Cuestionario de participación en el centro y en el aula”*, un cuestionario electrónico vía Google Forms (Anexo 1) que constaba de, en primer lugar, una introducción con la información e instrucciones pertinentes para la realización de la encuesta y, a continuación, 6 bloques de preguntas.

Los ítems de los cuatro primeros bloques se fundamentaron en el Cuestionario utilizado en el estudio sobre participación estudiantil en centros de secundaria de Aparicio (2013), excluyéndose algunas de sus preguntas, así como los ítems

relativos a la participación en el barrio, para ajustar el cuestionario a los objetivos concretos de esta investigación. La presentación de los ítems fue igual para todas las personas participantes y aleatoria en todos los bloques, salvo en el primero. Por otro lado, los ítems del quinto bloque se basaron en los niveles de participación de la Escalera de Hart (1993), uniendo sus tres primeros niveles en uno general de no-participación en el centro. Por último, las preguntas del sexto bloque se diseñaron para recoger específicamente lo que se pretendía, es decir, las motivaciones que tiene el alumnado estudiado para participar tanto en el centro educativo como en el aula.

Sección 1: Datos sociodemográficos

Esta sección recoge la información sociodemográfica relacionada con el estudio, tales como género, edad, curso, así como una pregunta para conocer si alguna vez ha ejercido algún cargo o responsabilidad dentro de su instituto y, en caso afirmativo, qué cargo o cargos.

Sección 2: Mi concepto de participación

Esta sección está dirigida a conocer el concepto de participación del alumnado, se muestra a los/as participantes un listado de 12 palabras que recoge las 3 dimensiones presentadas en la Tabla 1 para que indiquen en qué medida refleja lo que significa participar para ellos y ellas. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 valores: 0 (Nada), 1 (Poco), 2 (Algo), 3 (Bastante) y 4 (Mucho). Además, se reserva una pregunta abierta al final de la sección para que el alumnado pueda incluir cualquier otra palabra que considere relevante.

Tabla 1*Ítems que componen las dimensiones de la sección 2 “Mi concepto de participación”*

Dimensiones	Ítems
Derechos y deberes ciudadanos	1. Votar 2. Ejercer cargos 3. Defender los derechos
Valores	4. Dialogar 5. Ser solidario/a 6. Cooperar 7. Comprometerse 8. Responsabilizarse
Acciones	9. Actuar 10. Implicarse 11. Expresar las propias opiniones 12. Tomar decisiones

Sección 3: Niveles de participación que propone mi instituto

En esta sección se muestran 15 acciones, que recogen las 5 dimensiones presentadas en la Tabla 2, para que se indique en qué medida se desarrolla cada una en su instituto. La escala de respuesta es también de tipo Likert de 5 valores comprendidos entre 0 (Nada) y 4 (Mucho). Las acciones se especifican en la Tabla 3.

Tabla 2*Definición de las dimensiones de las secciones 3 “Niveles de participación que propone mi instituto” y 4 “Mi participación en el aula y el centro”*

Dimensión	Descripción
1. Convivencia	La institución promueve la participación, responsabilidad y relación con los pares y respeta y acoge a la juventud como tal.
2. Gestión del centro	El estudiantado participa en la gestión de la institución.
3. Organización estudiantil	El estudiantado participa en la organización estudiantil.
4. Académico	El estudiantado participa en el ámbito académico, especialmente en el aula.
5. Tiempo libre	El estudiantado pasa su tiempo libre en el centro.

Tabla 3

Ítems que componen las dimensiones de la sección 3 “Niveles de participación que propone mi instituto”

Dimensiones	Ítems
Convivencia	1. El centro fomenta la participación de los estudiantes (p.e. en el Consejo Escolar, comisiones de Proyectos, etc.).
	2. El profesorado fomenta la participación del alumnado en clase (p.e. opinar, preguntar, etc.).
	3. Hay un buen clima de convivencia.
	4. Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos.
	5. Podemos encontrar ayuda para resolver problemas académicos, sociales y personales.
	6. Establecemos relaciones de amistad positivas.
	7. Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos.
Gestión del centro	8. Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios, entre otros).
	9. Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto.
	10. Participamos en la determinación de normas y organización general del instituto.
Organización estudiantil	11. Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y Consejo Escolar.
	12. Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría.
Académico	13. Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.
	14. Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad.
Tiempo libre	15. Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto.

Sección 4: Mi participación en el aula y el centro

En la cuarta sección se pretende conocer las acciones participativas que el alumnado lleva a cabo en su centro. Para ello, se muestran 13 acciones participativas (Tabla 4), que recogen las dimensiones descritas en la Tabla 2, excepto la primera (convivencia), para que los/as participantes señalen en qué medida las ha realizado en su instituto. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 valores comprendidos entre 0 (Nada) y 4 (Mucho).

Tabla 4*Ítems que componen las dimensiones de la sección “Mi participación en el aula y el centro”*

Dimensiones	Ítems
Académico	1. Participar en debates durante las asignaturas. 2. Participar activamente en el desarrollo de la asignatura preguntando y trabajando. 3. Proponer a un/a profesor/a una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.
Gestión del centro	4. Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del instituto.
Organización estudiantil	5. Difundir alguna actividad en el instituto por medio de carteles, radio escolar, sitio web, etc. 6. Participar en asambleas de clase para solucionar problemas importantes de todo el estudiantado. 7. Participar en grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan como estudiantes. 8. Organizar una actividad para toda la clase durante la hora de tutoría. 9. Solucionar problemas con compañeros/as en tutoría de modo pacífico y respetuoso. 10. Transmitir información importante a mis compañeros/as en la tutoría.
Tiempo libre	11. Asistir al instituto en mis horas libres para usar el patio, biblioteca, salas, etc. 12. Participar en actividades de protesta o manifestaciones sociales junto a mis amigos/as del instituto. 13. Organizar actividades extracurriculares con distintos integrantes del instituto (profesorado, familias, exalumnado).

Sección 5: Niveles de participación deseados

En la quinta sección se presentan situaciones hipotéticas relacionadas con la celebración de un evento en el centro y se pregunta al alumnado en qué medida le gustaría que cada acción se llevara a cabo. Los ítems se basaron en los niveles de participación de la Escalera de Hart (1993), expuestos en la Tabla 5. Como se puede observar, los primeros tres niveles se han agrupado en uno denominado “No participación”, puesto que el propio autor los denomina de esa manera. Asimismo, la escala de respuesta es tipo Likert de 5 valores comprendidos entre 0 (Nada) y 4 (Mucho).

Tabla 5*Niveles de participación en un centro educativo*

Nivel	Descripción
1. No participación	La acción es única y exclusivamente responsabilidad del centro, no dando oportunidad al alumnado de participación real, bien por ser manipulada, decorativa o meramente simbólica.
2. Asignados, pero informados	La acción es diseñada y dirigida por el centro, sin consulta al alumnado, que es informado de en qué consiste la acción y se le asigna una tarea o papel significativo.
3. Consultados e informados	La acción es diseñada y dirigida por el centro, pero el alumnado es informado, consultado y se tiene en cuenta su opinión.
4. Iniciada por el centro, decisiones compartidas con el alumnado	La acción es iniciada por el centro, pero la toma de decisiones es conjunta.
5. Iniciada y dirigida por el alumnado	La acción es iniciada, dirigida y puesta en marcha por el alumnado.
6. Iniciada por el alumnado, decisiones compartidas con el centro	La acción es iniciada por el alumnado, pero la toma de decisiones es conjunta.

Sección 6: Motivaciones para la participación

Para finalizar, la sexta y última sección incluye dos preguntas abiertas para recoger la opinión del alumnado sobre las motivaciones que le animarían a participar tanto en el aula como en el centro educativo.

Procedimiento

Una vez obtenido el permiso del centro, se contactó con el profesorado tutor de los diferentes grupos de la ESO y 1º de Bachillerato para informarles de la investigación y pedir su colaboración en la difusión del cuestionario online a través de la plataforma de Google Classroom durante el mes de mayo.

A su vez, se organizaron dos grupos de discusión para recoger los datos cualitativos, uno compuesto por 15 alumnos y alumnas de 3º de la ESO y el otro, por 18 alumnos y alumnas de 2º de PMAR y 3º de la ESO que comparten sus clases. El procedimiento seguido se ha basado en el estudio sobre participación

estudiantil en centros de secundaria de Aparicio (2013). Al inicio se le dio la bienvenida al grupo y se presentó la investigación, para después lanzar preguntas al grupo relacionadas con su concepto de participación, los aspectos que favorecen u obstaculizan su participación en el aula y en centro y las motivaciones que los animarían a participar en la vida escolar. La pauta se desarrolla con más detalle a lo largo del Anexo 2. Las sesiones fueron grabadas para la posterior transcripción y análisis de las respuestas.

Los datos cuantitativos fueron analizados con el programa SPSS a través de diferencias de media “t student” por las variables género y asunción de responsabilidades (haber tenido o no algún cargo o responsabilidad en el centro), y Análisis de Varianza (de ahora en adelante, ANOVA) de un factor para la variable de etapa educativa (estar cursando el Primer Ciclo de la ESO, el Segundo Ciclo de la ESO o el Bachillerato). Además, se exploró el tamaño del efecto a partir, por un lado, del estadístico d de Cohen para las diferencias de media (donde .20 implica un efecto pequeño; .50, un efecto mediano, y .80, un efecto grande) y, por otro lado, del estadístico f de cohen para los ANOVAs (donde .10 implica un efecto pequeño; .25, un efecto mediano, y .40, un efecto grande).

Las respuestas a la pregunta abierta de la *sección Mi concepto de participación* fueron vaciadas y clasificadas según las dimensiones del concepto explicitadas en la Tabla 1. Asimismo, las correspondientes a las preguntas abiertas finales relacionadas con las *Motivaciones para la participación* y a los grupos de discusión fueron vaciados y clasificados según las dimensiones desarrolladas en la Tabla 2 para poder analizar sus frecuencias junto al resto de datos.

Resultados

En este apartado se exponen los principales resultados del cuestionario y grupos de discusión. En primer lugar, se presentan los datos recogidos a través del cuestionario y organizados en función de la temática abordada: mi concepto de participación; niveles de participación que propone mi instituto; mi participación en el aula y el centro; niveles de participación deseados y

motivaciones para la participación. Seguidamente, se expone la información obtenida a través de los grupos de discusión, organizada en: mi concepto de participación; actividades que me gustaría hacer; dificultades encontradas; experiencias positivas; vías de participación conocidas y otros comentarios.

Cuestionario

Dentro de cada apartado se presentan los datos relativos a las medias y desviaciones típicas de sus dimensiones e ítems y comparaciones de medias para las variables género, asunción de responsabilidades (haber tenido o no algún cargo o responsabilidad en el centro) y etapa educativa (cursar el Primer Ciclo de la ESO, Segundo Ciclo de la ESO o Bachillerato).

En cuanto al género, el estudio cuenta con la participación de 86 mujeres y 75 hombres; mientras que respecto a la asunción de responsabilidades, con 52 estudiantes que han ejercido alguna vez un cargo o responsabilidad relacionada con su participación en el centro (delegados/as de clase, miembros del Comité de algún Proyecto, alumnos/as mediadores/as, etc.), frente a 112 estudiantes que no reportan haberla ejercido alguna vez. En relación con la etapa educativa, se ha dividido la muestra en tres grupos generales; el primer grupo recoge a 27 alumnos y alumnas del primer Ciclo de la ESO (1º y 2º de la ESO); el segundo grupo, a 91 del segundo Ciclo de la ESO (2º de PMAR, 3º y 4º de la ESO), y el tercero, a 46 que cursan 1º curso de Bachillerato. Aparte de estos tres grupos generales, el segundo es subdividido en dos según su pertenencia a 2º de PMAR o a 3º de la ESO para poder establecer comparaciones entre ellos de manera específica.

Mi concepto de participación

En la Tabla 6 se reflejan las medias y desviaciones típicas de cada ítem, situando cada uno en su respectiva dimensión.

Según las respuestas del cuestionario, la dimensión que más representa el concepto de participación es la de valores, seguida de la de acciones. En

concreto, las palabras que mejor la definen es *expresar las propias opiniones*, *cooperar* y *defender los derechos*. Por otro lado, *ejercer cargos*, *votar* y *actuar* han sido las opciones con media más baja en el cuestionario.

Tabla 6

Medias y desviaciones típicas de las dimensiones e ítems de “Mi concepto de participación”

Dimensiones	Ítems	\bar{X}	σ_x	$\bar{X}_{dim.}$	$\sigma_{dim.}$
Derechos y deberes ciudadanos	1. Votar	2,94	1,031		
	2. Ejercer cargos	2,51	1,236	2,92	,784
	3. Defender los derechos	3,32	1,032		
Valores	4. Dialogar	3,19	,917		
	5. Ser solidario/a	3,10	1,025		
	6. Cooperar	3,33	,844	3,23	,615
	7. Comprometerse	3,24	,878		
	8. Responsabilizarse	3,27	,921		
Acciones	9. Actuar	2,92	1,108		
	10. Implicarse	3,12	,932	3,15	,666
	11. Expresar las propias opiniones	3,45	,823		
	12. Tomar decisiones	3,10	1,025		

Se han comparado los valores de las diferentes dimensiones a través de un ANOVA para medias repetidas. Este muestra que la dimensión de *derechos* recoge una media significativamente menor que la dimensión de *valores* $p=.000^{***}$ y que la de *acciones* $p=.000^{***}$. Además, la dimensión de *derechos* es la única cuyos ítems no muestran diferencias relacionadas con el género, asunción de responsabilidades o etapa educativa.

El género muestra diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión de valores, concretamente en el ítem *ser solidario/a* donde la puntuación de las mujeres ($\bar{X}= 3.26$; $\sigma_x= .948$) es mayor que la de los hombres ($\bar{X}= 2.91$; $\sigma_x= 1.093$) $t_{(159)}= 2.171$, $p=.031^*$, $d=.34$ (pequeño).

Respecto a la asunción de responsabilidades, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que tiene algún tipo de responsabilidad en el centro y el que no.

Las diferencias estadísticamente significativas en función de la variable de etapa educativa para esta sección se recogen en la Tabla 7, todas con tamaños del efecto entre medianos y pequeños. Los análisis post hoc llevados a cabo con Bonferroni, cuando las varianzas eran homogéneas, y Games-Howell, cuando no lo eran, muestran un incremento en la valoración de la palabra participar como algunos ítems de la dimensión de *valores* y de *acciones* en función de la etapa educativa. Concretamente, el alumnado de Bachillerato tiene una puntuación mayor en la palabra *implicarse* que el del primer Ciclo ($p=.020^*$) y el del segundo ($p=.005^{**}$), aparte de en *tomar decisiones* con el del primer Ciclo ($p=.002^{**}$) y en *cooperar* con el del segundo Ciclo ($p=.005^{**}$).

Tabla 7

ANOVA en “Mi concepto de participación” en función de la etapa educativa

Ítem	1 (n=27)	2 (n=91)	3 (n=46)	F	p	f
	$\bar{X} (\partial_x)$	$\bar{X} (\partial_x)$	$\bar{X} (\partial_x)$			
Tomar decisiones	2,63 (1,149)	3,07 (1,009)	3,46 (,862)	6,025	,003**	,26
Implicarse	2,81 (1,111)	3,03 (,948)	3,48 (,658)	7,038	,002**	,26
Cooperar	3,26 (1,023)	3,21 (,876)	3,61 (,577)	5,371	,007**	,21

Nota: 1= primer Ciclo de la ESO; 2= segundo Ciclo de la ESO; 3= 1º Bachillerato.

La comparación del grupo del alumnado que cursa 2º de PMAR con el de 3º de la ESO evidencia diferencias estadísticamente significativas en el ítem *ser solidario/a*, donde la puntuación del alumnado de 2º de PMAR ($\bar{X}= 4.00$; $\partial_x= .000$) fue mayor que la de 3º de la ESO ($\bar{X}= 3.13$; $\partial_x= 1.042$) $t_{(29)}= 4.557$, $p< .001^{***}$, $d= 1.18$ (grande).

Por último, siete estudiantes respondieron a la respuesta abierta donde se preguntaba por algún concepto más que para ellos/as ejemplificara la participación. En general, dichos conceptos aluden a las dimensiones de valores y de acciones, y se presentan a continuación:

- Saber escuchar y razonar en conjunto.

- Llegar a acuerdos.
- Liderar o dirigir al grupo para que acuerde hacer algo.
- Respetar otras opiniones.
- Comunicar tus quejas.
- Compensar el trabajo entre los miembros.

Niveles de participación que propone mi instituto

Según los datos recogidos, el centro promueve bastante la participación, la responsabilidad y la relación con el grupo de iguales, aspectos que se incluyen dentro de la dimensión de *convivencia*. El alumnado, además, puede participar en asuntos de *organización estudiantil* y, en menor medida, de *gestión* de la institución y labores *académicas*. Asimismo, se ofrecen escasas oportunidades para que el alumnado dedique parte de su *tiempo libre* a eventos u organización en el centro. La comparación entre las dimensiones muestra diferencias significativas entre todas las dimensiones con $p=.000^{***}$, salvo entre la dimensión *gestión del centro* y *académico*, que no se encuentran diferencias. Además, la dimensión de *tiempo libre* es la única cuyos ítems no muestran diferencias relacionadas con el género, la asunción de responsabilidades o la etapa educativa.

En la Tabla 8 se reflejan las medias y desviaciones típicas de cada ítem de la sección, situando cada uno en su respectiva dimensión.

Tabla 8

Medias y desviaciones típicas de los ítems "Niveles de participación que propone mi instituto"

Dimensiones	Ítems	\bar{X}	σ_x	$\bar{X}_{dim.}$	$\sigma_{dim.}$
Convivencia	1. El centro fomenta la participación de los estudiantes (p.e. en el Consejo Escolar, comisiones de Proyectos, etc.).	2,78	,972		
	2. El profesorado fomenta la participación del alumnado en clase (p.e. opinar, preguntar, etc.).	2,89	1,033		
	3. Hay un buen clima de convivencia.	2,99	,966		
	4. Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos.	3,26	,766	2,94	,687
	5. Podemos encontrar ayuda para resolver problemas académicos, sociales y personales.	2,69	1,138		
	6. Establecemos relaciones de amistad positivas.	3,18	1,003		
	7. Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos.	2,79	1,212		
Gestión del centro	8. Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios, entre otros).	1,91	1,333		
	9. Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto.	1,98	1,216	2,08	,948
	10. Participamos en la determinación de normas y organización general del instituto.	2,36	1,187		
Organización estudiantil	11. Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y Consejo Escolar.	2,62	1,143		
	12. Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría.	2,65	1,236	2,63	,969
Académico	13. Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.	1,70	1,429		
	14. Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad.	2,18	1,167	1,94	1,151
Tiempo libre	15. Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del instituto.	1,36	1,228	1,36	1,228

Respecto al género, se evidencian diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión de convivencia, concretamente en el ítem *Hay un buen clima de convivencia*, donde la puntuación de las mujeres ($\bar{X}= 2.86$; $\sigma_x= 1.031$) es menor que la de los hombres ($\bar{X}= 3.17$; $\sigma_x= .795$) $t_{(159)}= -2.133$, $p=.034^*$, $d=-.34$ (pequeño).

En cuanto a la asunción de responsabilidades, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre aquel alumnado que ha asumido algún tipo de responsabilidad en el centro y el que no.

Las diferencias estadísticamente significativas evidenciadas por la variable de etapa educativa para esta sección se recogen en la Tabla 9, todas con tamaños del efecto entre pequeños y medianos.

Tabla 9

ANOVA en “Niveles de participación que propone mi instituto” en función de la etapa educativa

Ítem	1 (n=27)	2 (n=91)	3 (n=46)	F	p	f
	\bar{X} (σ_x)	\bar{X} (σ_x)	\bar{X} (σ_x)			
Hay un buen clima de convivencia.	2,96 (1,091)	2,78 (.987)	3,41 (.686)	7,061	,001***	,28
Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios, entre otros).	2,07 (1,269)	2,16 (1,336)	1,30 (1,190)	7,112	,001***	,28
Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y Consejo Escolar.	2,59 (1,248)	2,42 (1,106)	3,02 (1,064)	4,460	,013*	,23
Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría.	3,11 (.934)	2,38 (1,298)	2,91 (1,151)	5,999	,004**	,25
Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.	1,70 (1,295)	1,91 (1,473)	1,26 (1,341)	3,262	,041*	,20

Nota: 1= primer Ciclo de la ESO; 2= segundo Ciclo de la ESO; 3= 1º Bachillerato.

Los análisis post hoc llevados a cabo con Bonferroni, cuando las varianzas eran homogéneas, y Games-Howell, cuando estas no lo eran, muestran que el alumnado de Bachillerato percibe más oportunidades de participar que el del segundo Ciclo de la ESO en ítems de la dimensión de convivencia y de organización estudiantil, concretamente en *Hay un buen clima de convivencia* ($p=.001^{***}$) y en *Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y Consejo Escolar* ($p=.010^{**}$).

Asimismo, este mismo alumnado de Bachillerato percibe menos oportunidades de participar en asuntos de gestión del centro que el del primer y el segundo Ciclo de la ESO, concretamente en *Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios, entre otros)* ($p=.044^*$ y $p=.001^{***}$, respectivamente), a la vez que menos que este

alumnado del segundo Ciclo en asuntos académicos (*Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas* [$p=.035^*$]).

Por otro lado, el alumnado del segundo Ciclo de la ESO percibe menos oportunidades de participar en asuntos de organización estudiantil relacionados con la tutoría (*Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría*) que el del primer Ciclo ($p=.006^{**}$) y el de Bachillerato ($p=.044^*$).

Por último, las diferencias estadísticamente significativas mostradas por la variable de curso específico entre 2º de PMAR y 3º de la ESO para esta sección se recogen en la Tabla 10, todas con tamaños del efecto medianos o grandes. Estas diferencias se dan en ítems de todas las dimensiones, salvo en la de tiempo libre.

Tabla 10

Diferencias de medidas en “Niveles de participación que propone mi instituto” en función del curso

Ítem	PMAR (n=7)	ESO (n=30)	t	p	d
	$\bar{X} (\sigma_x)$	$\bar{X} (\sigma_x)$			
El centro fomenta la participación del estudiantado (p.ej. en el Consejo Escolar)	3,71 (.488)	2,70 (1,022)	2,538	,016*	1,26
Establecemos relaciones de amistad positivas	3,71 (.488)	3,13 (1,106)	5,247	,045*	,68
Participamos en la toma de decisiones administrativas como el uso de espacios	3,43 (.535)	2,03 (1,326)	4,425	,000***	1,38
Discutimos sobre formas de mejorar nuestro instituto	3,00 (1,414)	1,93 (1,081)	,080	,033*	,85
Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría	3,29 (1,113)	2,07 (1,230)	2,399	,022*	1,04
Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.	3,43 (.787)	1,47 (1,279)	3,865	,000***	1,85
Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad	3,43 (.976)	1,97 (1,273)	2,839	,007**	1,29

Mi participación en el aula y el centro

Según el alumnado estudiado, estos participan algo en los diferentes aspectos de la vida del centro (Tabla 11), siendo un poco más en el ámbito *académico* y menos en lo referido a su *tiempo libre*. La comparación entre las dimensiones muestra diferencias significativas entre todas las dimensiones con $p=.000^{***}$, salvo entre la dimensión *gestión del centro* con la dimensión *académica* y con la de *organización estudiantil*, que no se encuentran diferencias. A su vez, la dimensión de *tiempo libre* es la única cuyos ítems no presentan diferencias relacionadas con el género, asunción de responsabilidad o etapa educativa.

Tabla 11

Medias y desviaciones típicas de los ítems "Mi participación en el aula y el centro"

Dimensiones	Ítems	\bar{X}	σ_x	$\bar{X}_{dim.}$	$\sigma_{dim.}$
Académico	1. Participar en debates durante las asignaturas.	2,42	1,233		
	2. Participar activamente en el desarrollo de la asignatura preguntando y trabajando.	2,54	1,174	2,22	,99
	3. Proponer a un/a profesor/a una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.	1,70	1,428		
Gestión del centro	4. Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del instituto.	2,07	1,428	2,07	1,43
Organización estudiantil	5. Difundir alguna actividad en el instituto por medio de carteles, radio escolar, sitio web, etc.	1,88	1,452		
	6. Participar en asambleas de clase para solucionar problemas importantes de todo el estudiantado.	1,78	1,361		
	7. Participar en grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan como estudiantes.	1,50	1,381	1,86	1,03
	8. Organizar una actividad para toda la clase durante la hora de tutoría.	1,68	1,473		
	9. Solucionar problemas con compañeros/as en tutoría de modo pacífico y respetuoso.	2,27	1,380		
	10. Transmitir información importante a mis compañeros/as en la tutoría.	2,08	1,320		
Tiempo libre	11. Asistir al instituto en mis horas libres para usar el patio, biblioteca, salas, etc.	1,17	1,501		
	12. Participar en actividades de protesta o manifestaciones sociales junto a mis amigos/as del instituto.	1,34	1,424	1,29	1,13
	13. Organizar actividades extracurriculares con distintos integrantes del instituto (profesorado, familias, exalumnado).	1,38	1,340		

El género muestra diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres quienes puntúan menos en ítems de las dimensiones académica y de organización estudiantil, concretamente en *Participar activamente en el desarrollo de la asignatura preguntando y trabajando* ($\bar{X}_{mujeres}= 2.33$, $\partial_x= 1.202$; $\bar{X}_{hombres}= 2.76$, $\partial_x= 1.113$; $t_{(159)}= -2.367$, $p=.019^*$, $d=-.37$ [pequeño]) y en el ítem *Transmitir información importante a mis compañeros/as en la tutoría* ($\bar{X}_{mujeres}= 1.86$, $\partial_x= 1.356$; $\bar{X}_{hombres}= 2.33$, $\partial_x= 1.234$; $t_{(159)}= -2.302$, $p=.023^*$, $d=-.36$ [pequeño]).

La asunción de responsabilidades solo mostró diferencias estadísticamente significativas en el ítem de la dimensión organización estudiantil *Difundir alguna actividad en el instituto por medio de carteles, radio escolar, web, etc.*, donde la puntuación de los que sí habían asumido alguna ($\bar{X}= 2.29$; $\partial_x= 1.377$) fue mayor que la de los que no ($\bar{X}= 1.69$; $\partial_x= 1.452$) $t_{(162)}= 2.506$, $p=.013^*$, $d=.42$ (pequeño).

Las diferencias estadísticamente significativas evidenciadas por la variable de etapa educativa para esta sección se recogen en la Tabla 12, todas con tamaños del efecto entre pequeños y medianos. Los análisis post hoc llevados a cabo con Bonferroni mostraron que el alumnado del segundo Ciclo de la ESO puntuó más que el del primer Ciclo y que el de Bachillerato en el ítem de la dimensión académica *Proponer a un/a profesor/a una forma de evaluar los contenidos de una asignatura* ($p=.022^*$ y $p=.002^{**}$, respectivamente).

A su vez, el alumnado de Bachillerato puntuó menos que el del primer Ciclo de la ESO en asuntos de gestión del centro (*Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del Instituto* [$p=.030^*$]) y que el del segundo Ciclo de la ESO en cuestiones relacionadas con asuntos académicos (*Participar en debates durante las asignaturas* [$p=.047^*$]).

Tabla 12

ANOVA en "Mi participación en el aula y el centro" en función de etapa educativa

Ítem	1 (n=27)	2 (n=91)	3 (n=46)	F	p	f
	\bar{X} (∂_x)	\bar{X} (∂_x)	\bar{X} (∂_x)			
Participar en debates durante las asignaturas.	2,52 (1,156)	2,58 (1,165)	2,04 (1,349)	3,096	,048*	,19
Proponer a un/a profesor/a una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.	1,26 (1,430)	2,08 (1,392)	1,22 (1,298)	7,663	,001***	,29
Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del Instituto.	2,63 (1,334)	2,07 (1,389)	1,74 (1,482)	3,407	,036*	,20

Nota: 1= primer Ciclo de la ESO; 2= segundo Ciclo de la ESO; 3= 1º Bachillerato.

Por último, la comparación del grupo específico del alumnado que cursa 2º de PMAR con el de 3º de la ESO evidencia diferencias estadísticamente significativas en el ítem de la dimensión de gestión del centro *Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del instituto*, donde la puntuación del alumnado de 2º de PMAR ($\bar{X}= 3.29$; $\partial_x= 1.254$) fue mayor que la de 3º de la ESO ($\bar{X}= 1.77$; $\partial_x= 1.406$) $t_{(35)}= 2.620$, $p=.013^*$, $d= 1.14$ (grande).

Niveles de participación deseados

En la Tabla 13 se reflejan las medias y desviaciones típicas de cada ítem, situando cada uno en su respectiva dimensión.

Para la muestra estudiada, los niveles de participación más deseados se centran en ser *consultados e informados de las acciones* a tomar, teniendo en cuenta su opinión, y en el que las acciones sean *iniciadas por el centro, pero la toma de decisiones sea conjunta* entre la comunidad educativa. Asimismo, el nivel menos deseable es el que todas las gestiones e iniciativas se lleven por parte del centro, donde ni siquiera son informados de las acciones que se están llevando a cabo. Sin embargo, pese a ser el menos deseable, sigue siendo algo apetecible para el alumnado, siendo calificada con la máxima puntuación por el 15.2% del alumnado estudiado.

Tabla 13*Medias y desviaciones típicas de los ítems "Niveles de participación deseados"*

Ítems	\bar{X}	σ_x
1. El centro decide organizar el evento sin preguntar al alumnado.	2,02	1,338
2. El centro asigna algunas tareas del evento al alumnado y les informa de ello, pero sin consulta previa.	2,40	1,019
3. El centro informa y consulta al alumnado algunos aspectos a la hora de celebrar el evento, como si quieren participar o no, cuántas horas dedicarle, etc.	2,66	1,275
4. El centro tiene la idea de celebrar este evento, pero tanto profesorado como alumnado se juntan y aportan ideas sobre cómo celebrarlo.	2,62	1,240
5. El alumnado tiene la idea de celebrar este evento y se autogestiona en cómo va a organizarlo y celebrarlo.	2,27	1,219
6. El alumnado tiene la idea de celebrar este evento y se pone en contacto con el centro para preparar conjuntamente cómo se van a organizar y a celebrarlo.	2,41	1,203

No se encuentran diferencias estadísticamente asociadas a identificarse con el género masculino o con el femenino en ninguno de los ítems que se señalan.

Las diferencias estadísticamente significativas evidenciadas por la variable de asunción de responsabilidades para esta sección se recogen en la Tabla 14, todas con tamaños del efecto pequeños.

Tabla 14*Diferencias de medidas en "Niveles de participación deseados" en función de la asunción de responsabilidades en el centro*

Ítem	Sí (n=52)	No (n=112)	t	p	d
	\bar{X} (σ_x)	\bar{X} (σ_x)			
El centro decide organizar el evento sin preguntar al alumnado	2,35 (1,399)	1,88 (1,288)	2,120	,035*	,35
El centro informa y consulta al alumnado algunos aspectos a la hora de celebrar [...]	2,98 (1,019)	2,51 (1,356)	2,474	,015*	,39
El alumnado tiene la idea de celebrar el evento y se autogestiona [...]	2,60 (1,192)	2,12 (1,206)	2,380	,019*	,40

Nota: Sí= Ha asumido responsabilidades; No= No ha asumido responsabilidades

A partir de los análisis ANOVA se encontraron efectos de la etapa educativa y la puntuación dada al nivel más bajo de participación $F_{(2, 161)} = 5,819$, $p = .004^{**}$,

$f=.26$ (pequeño). Los análisis post hoc llevados a cabo con Bonferroni evidenciaron que el alumnado del segundo Ciclo de la ESO valoraba este *nivel de no-participación* más que el del primer Ciclo ($p=.003^{**}$).

Para finalizar, las diferencias estadísticamente significativas mostradas por la variable de curso específico entre 2º de PMAR y 3º de la ESO para esta sección se recogen en la Tabla 15, todas con tamaños del efecto grandes.

Tabla 15

Diferencias de medias en “Niveles de participación deseados” en función del curso

Ítem	PMAR (n=7)	ESO (n=30)	t	p	d
	\bar{X} (σ_x)	\bar{X} (σ_x)			
El centro tiene la idea de celebrar [...] profesorado y alumnado se juntan y aportan ideas	3,29 (.756)	2,23 (1,406)	2,740	,014*	,94
El alumnado tiene la idea de celebrar el evento y se autogestiona [...]	3,14 (.900)	1,77 (1,382)	2,499	,017*	1,17
El alumnado tiene la idea de celebrar el evento y contacta con el centro [...]	3,29 (1,254)	2,00 (1,313)	2,351	,025*	1,00

Motivaciones para la participación

Para finalizar, las respuestas dadas en las últimas dos preguntas abiertas del cuestionario han sido codificadas para ser transformadas en datos cuantitativos y poder recoger sus frecuencias (Tabla 16). Las definiciones de las dimensiones de clasificación se encuentran recogidas en la Tabla 2, a excepción del primer nivel, que alude a aquellas personas que no respondieron a la pregunta o lo hicieron con un *No sé* o *Nada*, y al último, destinado a recoger aquellas respuestas que no encajan en ninguna otra categoría.

Tabla 16

Frecuencias de las dimensiones de clasificación "Motivaciones para la participación"

Dimensiones de clasificación	Centro		Aula	
	f _i	%	f _i	%
0. Nada / No sé	82	50	91	55,5
1. Convivencia	12	7,3	29	17,7
2. Gestión del centro	5	3	0	0
3. Organización estudiantil	2	1,2	5	3
4. Académico	8	4,9	20	12,2
5. Tiempo libre	40	24,4	3	1,8
6. Otros	15	9,1	16	9,8

La mayor parte de la muestra no respondió a estas preguntas, viéndose reflejado en este 50% y 55,5% de respuestas acumuladas en la dimensión de *Nada / No sé*, aunque cabe destacar que, dentro de esta, se recogen 3 personas en la pregunta referida a la participación en el centro y 7 en la referida a la participación en el aula que no respondieron porque creen que ya participan lo suficiente en el centro / aula y se sienten motivados/as para ello.

De las respuestas dadas, la dimensión más mencionada respecto a la motivación para participar en el centro es *Tiempo libre* con propuestas que en general aluden a la realización de actividades más interesantes, entretenidas, dinámicas y en colaboración con el alumnado, como:

- Tener espacios para desarrollar proyectos.
- Hacer concursos.
- Organizar más actividades extraescolares, excursiones, actividades deportivas (en concreto se mencionan la petanca y los deportes canarios) y relacionadas con días conmemorativos o especiales.
- Pedir opinión al alumnado sobre los eventos que se llevan a cabo y ofrecer más comités o clubs en el recreo para participar en su desarrollo.
- Celebrar jornadas de convivencia entre clases.

Las respuestas en esta dimensión relacionadas con la motivación para participar en el aula no son diferentes, haciendo hincapié en la organización

conjunta y pactada entre el alumnado y el profesorado para la organización de las actividades y entrando en detalle con la propuesta de decorar el aula.

Por otro lado, respecto a la motivación a participar en el aula, las dimensiones más mencionadas en las propuestas son la de *Convivencia* y la *Académica*. En cuanto a la de *Convivencia*, se recogen menciones a la mejora de valores como la escucha activa, la aceptación de opiniones ajenas, el respeto mutuo y la empatía, tanto por parte del profesorado como entre el alumnado, y a la interacción entre estos, además de un ambiente que ayude a expresarse a aquel alumnado más vergonzoso o tímido. También se incluyen conductas concretas como la inclusión de chistes o comentarios más amenos durante las clases y la implementación de turnos de palabra que se sigan para poder hablar, o alusiones a aspectos concretos del alumnado como el “quitarse el miedo” o “sentirse confiada”. En cuanto a la *Académica*, se incluyen propuestas relacionadas con el uso de diferentes metodologías y dinámicas de clase como:

- Hablar y debatir más y en grupos reducidos.
- Dinamizar las clases.
- Incrementar la interacción del alumnado y su papel activo en el aula.
- Realizar actividades en grupo.
- Tratar o relacionar los contenidos con temas más actuales o útiles en su futuro.
- Hacer uso de aplicaciones como “Kahoot!” para llamar la atención.
- Reducir el uso excesivo de una metodología basada en la lectura y memorización de PDFs.
- Reducir la tasa de alumnado por profesor.

No existen propuestas muy alejadas de las mencionadas en estas dimensiones en relación con la motivación para participar en el centro, haciendo en la de *Convivencia* más énfasis en una buena comunicación, ambiente, entendimiento mutuo, respeto a las opiniones ajenas y ayuda por parte del profesorado; y en la *Académica*, a métodos diferentes de evaluación que sustituyan a los exámenes como la entrega de trabajos individuales o en grupo y la realización de actividades didácticas, pero no escritas.

Para la dimensión de *Gestión del centro* se realizan, por un lado, propuestas generales como la mejora de su gestión y, por otro lado, otras más específicas como la mejora del funcionamiento de los Comités de Proyectos, en cuestiones sobre todo de fluidez, y a implicación del alumnado en su gestión, dejando que organizaran actividades y “no obligándolos a participar en aquello que se ha organizado sin su opinión”.

En cuanto a la dimensión de *Organización estudiantil*, se recogen, por parte de la participación en el centro, peticiones para la mejora de la difusión de la información sobre la planificación y puesta en acción de los eventos escolares y, por parte de la participación en el aula, cuestiones relacionadas con sentirse más incluidos en la toma de decisiones y con las tutorías, como la realización de más debates y la inclusión de temas más actuales e interesantes para el alumnado.

Por último, en la dimensión de *Otros* se recogen respuestas cuya temática no podían englobarse en ninguna de las ya mencionadas, resultando similares entre las referidas a la participación en el centro y en el aula. Entre estas respuestas un tercio aluden al uso de reforzadores positivos para el aumento de la motivación, como dar positivos o comida gratuita (galletas, un almuerzo, un bocadillo, etc.); cinco respuestas se relacionan con cuestiones de tiempo, la reserva de unas horas dentro del horario escolar para llevar a cabo dicha participación y a la explicación y facilitación de sus vías, y el resto aluden al interés en la tarea, su entendimiento y sus ganas por aprender.

Grupos de discusión

Tras la difusión del cuestionario, se organizan dos grupos de discusión, uno compuesto por 15 alumnos y alumnas de 3º de la ESO y el otro, por 18 alumnos y alumnas de 2º de PMAR y 3º de la ESO que comparten parte de sus asignaturas, siguiendo la pauta desarrollada en el Anexo 2.

A continuación, se presentan los resultados de estos grupos de discusión, organizados según la temática abordada: Mi concepto de participación, Actividades que me gustaría hacer, Dificultades encontradas, Experiencias positivas, Vías de participación conocidas y Otros comentarios.

Mi concepto de participación

En primer lugar, y para establecer un marco común de entendimiento con el alumnado, se pregunta que entiende este por la palabra “participación” o qué acciones ve como participativas, siendo las respuestas dadas las siguientes:

- Participar en actividades del centro (en la planificación, organización, puesta en acción, etc.).
- Levantar la mano en clase.
- Opinar en clase.
- Llamar al profesor/a (para hacerle una pregunta, para hacer un comentario, etc.).
- Debatir en clase.
- Votar (tanto para escoger al delegado/a de clase como para cuestiones específicas de la clase como el cambio de algún examen).
- Ser delegado/a de la clase.
- Asistir a una reunión en representación de la clase.

La respuesta más repetida en ambos grupos es la primera, el participar en las diferentes fases de las actividades que organiza el centro. Además, aquellas relacionadas con la representación como el ser delegado/a de la clase o el asistir a reuniones como tal son mencionadas por el mismo estudiantado que ostenta dicho cargo o personas muy cercanas a este, por lo que se intuye que estos conceptos están más lejanos de su prototipo de “participación”. De estas respuestas, la mayor parte y las primeras que se mencionan aluden a una participación directa en el aula, como el debatir, opinar o levantar la mano, y a cuestiones relacionadas con los valores y las acciones, dejando para el final aquellas relacionadas con los derechos, como el de votar.

Por último, es destacable el esfuerzo que hacían estos por añadir nuevos conceptos más allá de los primeros mencionados y el corto tiempo que se dedicó a ello por la rapidez en la que las respuestas decayeron.

Actividades que les gustaría hacer

En segundo lugar, se les preguntó “¿Qué les gustaría hacer en el instituto?”, apartado en el que el alumnado comenta diferentes propuestas que tiene para participar en el centro o que cambiarían de este si pudieran. Este fue el apartado al que más tiempo se le dedicó dado el ímpetu de los grupos, siendo también el que más contenido abarca. Dentro de estas actividades, por su similitud a los contenidos reflejados en el anterior apartado de *Motivaciones para participar*, se codificó y clasificó las respuestas siguiendo las mismas dimensiones (Tabla 17), aunque al igual que en dicho apartado se desarrollan los contenidos que se recogen. Las definiciones de dichas dimensiones de clasificación se encuentran recogidas en la Tabla 2, sin tener en cuenta la primera dimensión *Convivencia*.

Tabla 17

Frecuencias de las respuestas en los grupos de discusión

Dimensión	f_i
1. Gestión del centro	18
2. Organización estudiantil	8
3. Académico	19
4. Tiempo libre	20

La mayor parte de las propuestas están relacionadas con el uso del *tiempo libre* y la realización de actividades extraescolares como excursiones y celebraciones en el centro. Respecto a las actividades extraescolares, comentaron tanto actividades como el fútbol y vóleibol, como excursiones fuera del centro, poniendo de ejemplos ir a la playa, a la nieve, a la Península Ibérica, al Loro Parque, al acuario o al zoo. Además de ser una de las propuestas más mencionadas, la justifican como una manera práctica y más dinámica de afianzar conocimientos de algunas de las materias, como la asignatura de Biología. Por otro lado, también destacan que solo quieren verse involucrados como proponentes de esta propuesta o tener voz en su decisión, pero que fuera el centro y profesorado los encargados de su organización. En cuanto a las celebraciones en el centro, aluden tanto a la planificación, organización y puesta en acción de días conmemorativos como el “Día de la Mujer”, como a días temáticos, proponiendo realizar alguna “Fiesta del Agua” o “Día de Juegos de

Mesa”, en el recreo o sustituyendo alguna hora de clase, en el que poder traer juegos de mesa desde casa o aportados por el centro para la práctica de estos, el poder jugar en conjunto con compañeros/as de su clase u otras aulas y salir de la rutina del centro.

Las siguientes propuestas más mencionadas se relacionan con asuntos *académicos* y con la *gestión del centro*. Respecto a las labores *académicas*, se centraron en aportar propuestas específicas referidas a la manera de evaluación y metodología de las clases, como es el usar materiales “más allá de un PDF” y plataformas como “Kahoot!”; poder realizar exámenes con ayuda de los apuntes o del libro, forzando exámenes donde no se tenga solo que “memorizar y vomitar” y ayuden en la aplicación del conocimiento, y el sustituir la evaluación basada en exámenes por la realización de más trabajos individuales o grupales y ejercicios prácticos, fomentando de nuevo esa aplicación de los contenidos. En cuanto a la *gestión del centro*, se han dado propuestas concretas relacionadas con la modificación de las normas o la estructura del centro, tales como comer en clase, poder usar el móvil en el centro/clase, añadir o modificar la estructura y tiempos de recreo (aumentando el tiempo, dividiéndolo en dos descansos, etc.) y modificar los horarios para que estén compensados, es decir, que días concretos no acumulen todas las asignaturas “pesadas”, que las asignaturas tengan más o menos horas a la semana y que ciertas asignaturas o temas dentro de ellas se den solo hasta cierto curso, siendo repetitivo en los siguientes.

Para finalizar, en la dimensión de *Organización estudiantil* se mencionan propuestas de cambio y mejora de las tutorías y el PAT. Dentro de estos cambios propuestos se encuentra el poder dedicar estas horas a realizar tareas o reforzar alguna asignatura que en ese momento esté suponiendo un mayor esfuerzo para el alumnado, además de a hablar y debatir tanto sobre asuntos relativos directamente a la clase, como problemáticas o dudas específicas que estos quieran expresar en ese momento, como sobre asuntos de relevancia, pero de temática diversa, como la igualdad y la ecología, entre otros asuntos de actualidad.

Dificultades encontradas

A continuación, se les preguntó “¿Qué es lo que les frena a participar de esa manera?”, apartado en el que el alumnado comenta diferentes experiencias o dificultades encontradas a la hora de querer movilizarse y actuar en el aula o en el centro. Una de las dificultades que explican es que, en cuanto a la posibilidad de realizar algunas excursiones planteadas, no suelen encontrar profesorado dispuesto a acompañarlo a estas o que les apoye en el interés de la salida para conseguir convencer a más personas.

Por otro lado, el desconocimiento de las leyes y normativa educativa genera algunos contratiempos a la hora de ponerse en marcha, ya que afecta a las posibles propuestas que el alumnado pueda llevar a cabo, a la manera de ponerlas en acción y al entendimiento entre el profesorado y el alumnado. Este desconocimiento se ve reflejado en el anterior apartado de propuestas de cambio, puesto que pensaban que algunas de estas eran en realidad mucho más complicadas de poner en marcha (cambios en el modo de evaluación) y otras más fáciles (cambios relacionados con el cambio de horario y asignaturas en el curso). Como comenta Ferrer (2005), la primera de las fases para una correcta toma de decisiones es la información.

Además, no suele haber una comunicación fluida por parte del centro y profesorado con el alumnado y sus representantes, declarando estos solo tener una o dos reuniones en todo el curso para hablar del curso. Esta ausencia de comunicación y vinculación con la tarea se traduce en situaciones donde, de manera real o solo como creencia del alumnado, el profesorado y centro no hace caso a los/as alumnos/as, obstaculizando cualquier intento de participación activa de este colectivo en el centro.

Por último, a modo de autocrítica, el alumnado también deja claro que las dificultades no se encuentran solo en agentes externos a ellos y ellas, sino que aceptan la presencia de alumnado que se queja de algún aspecto del centro o del aula sin sentido, que él o ella misma provocan o sin dar una propuesta de mejora, sino que se “quejan por quejar”.

Experiencias positivas

A su vez, cuando se pedía a los alumnos y alumnas contar alguna experiencia positiva relacionada con el centro o el aula, las respuestas son escasas. Se recoge la existencia de profesorado que sí los escucha, pretende hacer cambios a su favor y sí se implica en modificaciones a la hora de evaluar las asignaturas y cambios en la metodología de evaluación de los contenidos del tema. Ponen de ejemplo el caso de la profesora de Matemáticas, que ha invertido mucho tiempo en mejorar las condiciones y características del examen de evaluación, además de modificaciones en la dinámica y herramientas usadas a lo largo de la clase.

Vías de participación conocidas

En ambos grupos se preguntó por las vías de participación que conocen para llegar a cabo sus propuestas y objetivos. Las vías mencionadas, ordenadas de las más informales a las más jerárquicas, son:

- Debatir entre ellos.
- Reunirse entre ellos y ponerse de acuerdo, pudiendo hacer uso de su tiempo libre y recreos.
- Hablar a través de su delegado/a de aula con los contactos mencionados.
- Ponerse en contacto directo con alguien del centro, aludiendo al profesorado, el director o la Jefatura de Estudios.

Otros comentarios

Por último, respecto a otros comentarios se recoge un tema abordado brevemente, pero importante, que emergió esporádicamente en la primera de las conversaciones con los y las alumnas: las razones por las que ellos y ellas asisten al centro educativo. De este tema, el alumnado plantea tres posibilidades sobre este tema: por responder a las expectativas familiares ya que “no se es nadie si no se estudia” y la rutina; por verse obligados por sus familias, y por encontrarse con el grupo de iguales.

Discusión y conclusiones

Este trabajo pretende mostrar el panorama actual de la participación estudiantil en un centro de secundaria. Para ello, se analizan tanto las posibilidades que ofrece dicho centro de participación como las actuaciones que desarrolla el alumnado. Por otro lado, y con el objetivo de intentar mejorar los niveles de participación del estudiantado en el centro, se exploran las motivaciones del alumnado para participar y los niveles de participación que desearían poder tener en el centro.

En primer lugar, hay que destacar que no se han encontrado diferencias notables relacionadas con el género o la asunción de algún tipo de responsabilidad en el centro (delegados/as de curso, miembros del Consejo Escolar, etc.) que reporta el alumnado, sino que las principales diferencias encontradas en los aspectos estudiados sobre la participación estudiantil en un Instituto de Enseñanza Secundaria se aglutinan en base a la variable “etapa educativa”. Dentro de los niveles educativos, es remarcable que el 2º curso de PMAR y el 3º de la ESO, situados al mismo nivel e incluso compartiendo parte de las asignaturas, exhiben diferencias con grandes tamaños del efecto en todas las secciones. Estos dos grupos se comparación se han incluido ya que, pese a que dichas diferencias deben interpretarse con cautela debido al desigual número de las muestras comparadas, las dinámicas que se establecen en el aula son muy diferentes.

En general, para el alumnado de Secundaria estudiado, el concepto de participación aparece muy vinculado a la acción, a “ponerse manos a la obra”, aunque una acción no solitaria, sino tintada de valores como la cooperación. Este tipo de conceptualización parece muy cercana a definiciones como las que han sido aportadas por la RAE (s.f.) o por autores como Hart (1993), quien concibe la participación como una acción conjunta, una toma de decisiones compartida por el contexto. La participación no puede ser separada de su contexto, de su intercambio con el medio, de su sociedad, pues es esta quien moldea esa participación y tanto a aquellas personas que la practican como a las que no. Es destacable que para la mayor parte de ítems de la definición de participación, las medias aumentan según se va avanzando en la etapa educativa. Una de las

razones de este aumento de puntuación puede ser el nivel madurativo, pues a lo largo de esta etapa los y las adolescentes desarrollan una nueva forma de pensar más abstracta y compleja, incluyendo un desarrollo lógico formal que los lleva en sus últimas etapas a un estadio de pensamiento superior (Papalia et al., 2013). Los/as mayores entienden que la participación no debe ser solo "burocrática", sino que requiere de implicación personal; la maduración de alumnado también ayuda a que la cooperación sea un elemento fundamental puesto que la participación efectiva, que acompaña el cambio, requiere de ella y, por último, lo acompaña la parte ejecutiva: la importancia de tomar decisiones.

Por otro lado, las mujeres consideran el valor de la solidaridad dentro del concepto de la participación en mayor medida que los hombres, diferencia que se atribuye a una socialización diferencial en función del sexo que conlleva a las mujeres a una mayor preocupación por el cuidado y la atención de los demás, tal y como señala Gilligan (1982) en su teoría sobre el desarrollo del razonamiento moral. De este modo, los hombres plantean los problemas morales en términos de justicia general, mientras que las mujeres, en términos de responsabilidad y cuidado de los demás. Estas diferencias pueden deberse a que tradicionalmente, e incluso hoy en día, las labores de cuidado en el núcleo familiar se han asignado a las mujeres, siendo ellas el perfil predominante de cuidadoras en el país (Crespo & López, 2008; Mosquera et al., 2019).

Respecto a las oportunidades que ofrece el centro, el alumnado estudiado percibe que el centro promueve la convivencia a través de inculcarles un comportamiento responsable y activo en las decisiones que toman y la presencia de un clima de convivencia positivo que fomenta el respeto de las opiniones, la resolución de conflictos, el establecimiento de relaciones positivas con los iguales y la participación tanto a través del centro como del profesorado. Este aspecto que se acentúa con la presencia de una Comisión de Convivencia que se reúne de manera general cada semana y la adhesión a un Proyecto que pretende dar herramientas para la formación de alumnado-ayudante y mediadores/as de conflictos. Además, perciben participar en la gestión y organización del centro y su estudiantado en aspectos relacionados con tutorías y delegados/as, en la determinación de las normas y, en menor medida, en discusiones relacionadas con el uso de espacios y formas de mejorar el centro.

Respecto a las labores académicas, reportan intervenir en el desarrollo de estas, pero escasamente en la planificación y organización de los contenidos y metodologías que se llevan a cabo. Por último, se ofrecen escasas oportunidades para que el alumnado dedique parte de su tiempo libre a eventos u organización en el centro, provocando que el centro deje de influir en el alumnado fuera del horario escolar.

Un dato que se extrae de las comparaciones por género en esta sección es que los hombres perciben un mejor clima de convivencia que las mujeres, un dato congruente con estudios donde, pese a que el rechazo en el contexto educativo está muy asociado al género masculino (García-Bacete, 2006; García-Bacete et al, 2008) y que la mayor parte de problemas relacionados con la convivencia afecten a los chicos directamente (siendo víctimas o agresores), son las mujeres quienes reportan una mayor percepción de confrontación entre el alumnado (Díaz-Aguado et al., 2010b), debido quizás a una percepción diferente en el umbral de las conductas “buenas” o “malas”, otorgar una mayor importancia a problemas surgidos o darle un valor diferente a distintos aspectos de la convivencia, generando una mayor sensibilidad o rechazo ante estas situaciones ligado a su papel tradicional dentro del rol de cuidadoras de las personas que la rodean. Cabe destacar que, en el contexto específico en el que se desarrolló la investigación, se ha llevado a cabo un Proyecto relacionado con la Violencia de género, a través del cual el alumnado de 3º de la ESO ha acudido a diferentes charlas sobre la temática. Diferentes conductas y comentarios asociados al contenido de estas han derivado en una situación tensa entre el alumnado de dicho curso, lo que puede provocar una tendencia mayor de las chicas a percibir negativamente el ambiente de convivencia actual de su entorno directo.

En relación con la etapa educativa en este mismo aspecto, el alumnado de Bachillerato tiene una valoración más positiva del clima de convivencia que el de la ESO, en contraposición a estudios donde, pese al mayor nivel de disrupción, el alumnado del primer Ciclo de la ESO es quien percibe más favorablemente esta convivencia (Pertegal, 2014; Pertegal & Hernando, 2015). En cuando a los diferentes aspectos donde el centro puede proponer participar, el alumnado de PMAR percibe que este ofrece más oportunidades de participación que el alumnado de 3º de la ESO convencional. Esto puede estar relacionado con la

metodología que en este programa se desarrolla, pues se cuenta con menos alumnado en el aula, se intenta adaptar y partir más del interés de este y se le hace más partícipe de los procesos en los que está involucrado. Por último, a nivel general, el alumnado de Bachillerato suele percibir que participa menos en los aspectos relacionados con la gestión del centro y el desarrollo de las clases, diferencia que puede deberse a que en esta etapa los centros dan una gran importancia a los resultados académicos y una programación menos flexible dirigida a la realización de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), preparando al alumnado para su salida del centro.

En referencia a cuánto participa el alumnado en la vida del centro, en general reportan participar sobre todo en aspectos relacionados directamente con el desarrollo de las asignaturas mediante debates, preguntas y trabajo activo, además de solucionando pacíficamente sus conflictos en el centro y en la redacción y cumplimiento de sus normas. Por último, declaran participar escasamente en cuestiones del centro en su tiempo libre, concordando con la premisa que desarrollamos anteriormente por la que una limitada oferta de oportunidades de participación estudiantil fuera del horario escolar deja al instituto fuera del centro de influencia de la vida de sus alumnos y alumnas.

Resulta llamativo que en aspectos de implicación relacionados con el género, las mujeres reportaban participar menos, en contraposición a los estudios que, en general, informan de mayor implicación y rendimiento académico en estas (Martínez et al, 2020). En concreto, para conductas como la participación en clase levantando la mano, preguntando, participando en debates, etc., una de las posibles causas de este declive en la participación de las chicas que se pudo intuir en los grupos de discusión es que algunas conductas disruptivas en la clase, junto a una mayor llamada de atención del profesorado por parte de los alumnos, hacía que las alumnas no fueran atendidas con la misma rapidez, se les interrumpiera con mayor frecuencia y perdieran el interés en hablar. Sin embargo, sería un aspecto por estudiar con más profundidad.

Otro aspecto diferenciador en relación con este apartado es el hecho de que el alumnado que ha asumido algún cargo o responsabilidad en el instituto, respecto al que no lo ha hecho, informa de una mayor preocupación en la difusión de las actividades que realiza el centro. Esto puede deberse, a un mayor

conocimiento y atención de estas actividades por parte de este alumnado y, por otro lado, a cuestiones relacionadas con el compromiso, la responsabilidad y el sentido de pertenencia. A aquel alumnado que ya ha participado y/o sigue participando en el centro no solo le es más sencillo enterarse de las actividades que se celebran debido a la alta interacción con este, con el profesorado y con alumnos/as en su misma situación, sino que, además, es más probable que, al haber desarrollado responsabilidades y un compromiso con la institución, se sienta más parte de ella (Ferrer, 2005) y quiera difundir las actividades que celebra.

Por otro lado, en relación con la etapa educativa, el alumnado de Bachillerato declara participar menos en debates, en propuestas de formas de evaluación y en la redacción de normas que sus compañeros/as. Esto puede deberse, como comentamos anteriormente, a la etapa en la que se sitúan y los objetivos educativos dictados para ella: la preparación de la EBAU (una evaluación con directrices claras y no fácilmente modificable de manera directa por el alumnado) y la posterior salida del centro.

Respecto a cuánto les gustaría hacer en el centro, a nivel general parece que el alumnado tiene interés en participar de manera activa en el centro, pero considera que la iniciativa debe tomarla el propio centro, prefiriendo ser consultados e informados tanto de manera aislada en aspectos concretos como de manera conjunta con el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, hay que destacar que no todo el alumnado estudiado quiere participar, puesto que un 15.2% declara también, sin detrimento de otras opciones, que se sentirían satisfechos/as si el centro organizara eventos sin preguntar nada al alumnado. Dentro de este aspecto, y en referencia a las diferencias entre los grupos, el alumnado tanto de PMAR como el que está asumiendo alguna responsabilidad en el centro muestran un mayor interés que el resto en participar tomando el alumnado la iniciativa, posiblemente debido a la mayor cercanía de este con el sistema educativo, el centro y las prácticas participativas que les motivan a involucrarse más allá y tener conocimiento de cómo llevarlo a cabo.

Por último, con relación al tipo de motivaciones que el alumnado tiene para participar y las actividades que les gustaría realizar, destacan como principales las relacionadas con el tiempo libre, tanto en forma de actividades extraescolares

y extracurriculares, como la petición de espacios o aprobación de proyectos que vayan más allá del horario y la labor puramente académica. También son importantes las relacionadas con un ambiente de respeto mutuo y escucha activa, tanto entre el propio alumnado, como de este con el profesorado para crear un espacio de desarrollo positivo para todos/as. Además, dan mucha importancia a su implicación en los aspectos que más se relacionan con su asistencia al centro como los académicos, con la posibilidad de hacer clases más dinámicas, cambios de metodologías, el uso de otro tipo de herramientas de enseñanza y de otros sistemas de evaluación, etc. Otro tipo de propuestas de mejora se podrían englobar en una mejora de las formas de participación, pues el alumnado relata no estar informados de qué cosas se desarrollan en el centro y cómo pueden participar, además de tener dificultades en el acceso a estas vías por cuestiones de tiempo o de falta de entendimiento. Esta desvinculación del alumnado con las posibilidades de participación se traduce, por un lado, en pocas reuniones entre el centro y el alumnado, un aspecto que, en los grupos de discusión, los y las delegadas de curso destacaron como deficitario ya que no habían tenido reuniones en todo el curso, más allá de la primera. Por otro lado, provoca una desconexión de los chicos y chicas tanto con lo que sucede en el centro como con el mundo al no entenderlo, cuestiones que también se señalan como actividades poco frecuentes en un estudio estatal sobre la convivencia escolar en España (Díaz-Aguado et al., 2010a)

Sin embargo, hay que destacar que pese a las respuestas recibidas y el interés mostrado, sigue habiendo un gran número de respuestas vacías (personas que respondieron el cuestionario, pero no estas preguntas abiertas), que pueden deberse tanto a desinterés en el tema y, por tanto, poco deseo de participación en el centro, como de agrado con el sistema y su nivel personal de participación actual, como es el caso de tres personas en la pregunta referida a la participación en el centro y siete en la referida a la participación en el aula, que lo dejaron explícito en la pregunta.

Como análisis en base a lo explicado, relato algunos focos de interés o recomendaciones que podrían beneficiar la convivencia en el centro y aumentar la vinculación, implicación y participación que tiene el alumnado en el mismo. El

primer foco de intervención sería el trabajo asociado a las diferentes dimensiones de la participación: los derechos, los valores y la toma de acción.

La dimensión de los derechos y deberes ciudadanos ha destacado a lo largo del estudio por el alto desconocimiento que tiene el alumnado sobre ello y, por tanto, la poca importancia y visibilidad que le dan. El conocimiento de los derechos de los que el alumnado goza y los deberes que tiene que cumplir es fundamental para que puedan desarrollar su papel como personas de derechos y defender su cumplimiento, además de vincularse directamente con la construcción desde los cimientos de una sociedad democrática y con el papel fundamental que tiene el centro en esta construcción, educando en democracia a ciudadanos responsables y comprometidos con su papel en su entorno. Por ello, sería necesario que el centro movilizase actividades con el objetivo de informar al alumnado de sus derechos y deberes tanto en el centro como en la sociedad, además de gozar de espacios que permitan su participación democrática en el centro. Esto se podría lograr con la inclusión de este material en los Planes de Acción Tutorial (PAT) de los diferentes cursos, dando charlas informativas donde se les señale estos derechos y deberes recogidos tanto en la legislación española como en las Normas de organización y funcionamiento del centro (NOF). Sin esta formación previa, ¿cómo se pretende que el alumnado defienda su derecho a la expresión y a la opinión propia, y conozca los límites de este, o que le dé siquiera importancia? Además, este acercamiento a sus derechos también permitirá un entendimiento mejor de la participación representativa, base de la participación ciudadana en el gobierno español, pero que se ve en los resultados alejada del prototipo de participación que tiene el alumnado.

La dimensión de acciones viene relacionada con esta, pues tras la formación del alumnado en lo que pueden o deben hacer, este conocimiento se debe poner en práctica, y los centros educativos son el escenario perfecto para ello. A través de la elaboración del PAT y su desarrollo, las Comisiones de Proyectos del centro o las propias aulas se pueden poner en marcha actividades y herramientas que permitan la aplicación de estos derechos, como la realización de debates, la necesidad de tomas de decisiones conjuntas, la creación de espacios para el desarrollo de ideas propias y su defensa, etc. Además, dichas

oportunidades de participación activa pueden, tanto adaptarse a los intereses del alumnado (por ejemplo, debatir sobre temas que le interesan como la igualdad o la ecología) como escalonarse y adaptarse a cada etapa educativa, con el fin de que, por un lado, estas prácticas se introduzcan poco a poco en el alumnado hasta serles completamente naturales y, por el otro, no provoquen una carga innecesaria en este.

Por último, la dimensión de valores es una de las que más importancia le da el estudiantado, presente en más de una de las áreas de trabajo dentro del desarrollo positivo adolescente que desarrolló Oliva et al (2010), como el área moral y el área emocional. Algunos de los elementos que se recogen dentro de dichas áreas pueden servir como línea base para el trabajo en valores dentro del centro, buscando activamente y poniendo en marcha proyectos e iniciativas relacionadas con el compromiso social, la justicia, la igualdad, la empatía o la responsabilidad (como los de González et al, 2013; Mateos, 2018, o Peiró, 2018, entre otros), además de la implementación de su trabajo de manera transversal al desarrollo de las asignaturas.

Esta educación en valores se relaciona directamente con una mejora de la convivencia. Este es un foco de intervención necesario de trabajar tanto entre el alumnado, especialmente entre las alumnas dado las diferencias encontradas, como con el profesorado, no solo por la relación que se establece entre convivencia y participación y ser uno de los aspectos claves que señala el alumnado como motivador de la participación si se mejorase, sino también por los beneficios que una mejora del clima social trae al alumnado en relación a su ajuste psicológico y adaptación (Trianes et al., 2006). Esta mejora de la convivencia podría incrementarse, aparte de con las propuestas mencionadas anteriormente y la presencia del alumnado en comisiones como la Comisión de Convivencia, centradas en el alumnado, con programas y cursos destinados al profesorado. Esta formación debe ir dirigida a las relaciones profesorado-alumnado y el desarrollo de prácticas más democráticas, influyendo así también en el resto de las dimensiones de la participación. Todas estas propuestas e iniciativas toman aún más relevancia cuando, además, inciden en los aspectos que el propio alumnado ha calificado como dificultades que encuentra a la hora

de participar en el centro, como es el desconocimiento de las leyes (dimensión de derechos) o el no sentirse escuchados (dimensión de valores).

Otra recomendación sería la posibilidad de utilizar metodologías más flexibles y dinámicas que usualmente se destinan únicamente a programas como el de PMAR, pero enfocadas y aplicadas en los grupos generales, como es el trabajo en subgrupos medianos o pequeños, el uso de herramientas que dinamicen y amenicen el proceso de aprendizaje como “Kahoot!” y la realización de trabajos o actividades prácticas que sustituyan las pruebas examinadoras, entre otras.

Dados los resultados del cuestionario, la integración del alumnado de Bachillerato es un foco de interés a abordar también, pues algunas de las cuestiones anteriormente mencionadas como la puesta en práctica de sus derechos y deberes y de tomar acciones participativas tienen mayor urgencia e importancia en esta etapa, próxima a la salida de estos del centro y su entrada en círculos más adultos de la sociedad. Dentro de estas medidas, el alumnado de Bachillerato puede incorporarse en la toma de decisiones sobre gestiones del centro que quizás puedan costar más en el primer Ciclo de la ESO por cuestiones madurativas o relacionadas con la naturaleza de los estudios (la ESO es educación obligatoria, mientras Bachillerato son estudios postobligatorios), haciendo uso a su vez de su conocimiento del centro desde dentro.

Otro aspecto que se debe considerar, mencionado en repetidas ocasiones, es el de informar e integrar al alumnado en el desarrollo de aspectos del centro menos académicos y más relacionados con su tiempo libre o de ocio que puedan interesarle, como puede ser la realización de eventos o actividades del centro, además de la habilitación de espacios donde trabajar o pasar tiempo en el centro fuera del horario escolar. Con los datos recogidos queda claro que el alumnado quiere que el centro educativo sea un eje importante en sus vidas y amplíe el cumplimiento de sus funciones, más allá de la educación formal. Cambios en esta dirección podrían provocar un aumento en variables afectivas, como el sentido de pertenencia al centro. A esto se puede sumar la creación de un espacio o buzón donde se recojan las propuestas del alumnado respecto a los diferentes aspectos del centro. Este espacio debe ser explicado debidamente al alumnado, invitarle a su participación en él y, sobre todo, que sea funcional. Las propuestas, además de ser escuchadas y respondidas, deben ser expuestas

antes toda la comunidad educativa, fomentando la percepción de igualdad entre el alumnado y el profesorado, de respeto, de escucha y de aprecio. Recomendaría que este espacio no se limitara a un contacto indirecto como es la creación de un buzón, sino que propondría asambleas y grupos de discusión donde, al igual que se ha hecho en este estudio, se les anime a llevar sus ideas, a discutir las en igualdad de condiciones con el resto de alumnado, profesorado e integrantes de la comunidad educativa para juntos/as llegar a acuerdos y proyectos colaborativos, abogando así también por una participación más cercana a la que desean. Precisamente los grupos de discusión de este estudio son un ejemplo de las ganas de participar y colaborar en el centro que tiene el alumnado, pero solo si es de la manera adecuada.

Antes de terminar, hay que mencionar que el estudio presenta una serie de limitaciones y oportunidades de estudio que deberían considerarse para futuras investigaciones en el tema. La primera de ellas está relacionada con las características de la muestra. Como se ha mencionado, el cuestionario se difundió entre todo el alumnado y cursos, pero no todos respondieron, lo que puede producir un sesgo por no contemplar las opiniones y perspectivas de estos. En un nivel más concreto, se encuentra la desigualdad del tamaño muestral en los grupos comparados, tales como el grupo de 2º de PMAR frente al de 3º de la ESO, con 7 y 30 alumnos y alumnas, respectivamente. Esto se podría solucionar con una recogida de información más dilatada en el tiempo, haciendo mayor hincapié en aquellos grupos menos representados en la muestra e, incluso, extendiendo la recogida de datos a otros centros educativos. Esta última propuesta puede ayudar a aumentar el tamaño muestral al expandir el foco de alumnado al que se dirige el estudio, aunque puede generar unos resultados menos contextualizados. Por esto mismo, la ampliación de la muestra no debería solo contemplarse en términos de participantes en el cuestionario, sino también en referencia a los grupos de discusión, haciendo una recogida de información cualitativa más extensa e incluyendo otras aulas. Esta limitación muestral también incluye el bajo ratio de respuesta dado a las preguntas abiertas del cuestionario, siendo este el caso en el 50% de los cuestionarios rellenados.

Asimismo, recoger y estudiar la variable del rendimiento académico podría ser un acierto, teniendo en cuenta la cantidad de estudios que relacionan una mayor

implicación del alumnado en la escuela con un mejor rendimiento académico (Dryfoos, 2000; Eccles & Barber, 1999; Hanson & Austin, 2003).

Por otro lado, otro importante foco de mejora que considero que puede explotarse para futuros trabajos en el tema es la inclusión de la perspectiva del profesorado ya que, pese a tener una visión y relación más cercana al clima organizacional del centro, está incluida dentro del clima escolar a través de la relación, por un lado, que se establece entre alumnado y profesorado como, por otro lado, entre el propio profesorado (Pertegal, 2014).

Como conclusión final, más que ser yo quien hable por ellos, me gustaría rescatar dos de las respuestas dadas en el cuestionario a la pregunta abierta sobre qué les motivaría a participar más:

“Que nos dejaran hacerlo, que nos dejaran organizar cosas, y que no nos obliguen a participar en cosas que ellos organizan sin siquiera preguntarnos” — Alumno de 4º ESO.

“Sin cuestión de ofender, me encantaría que se contara con mi opinión como alumna a la hora de realizar o participar en la decisión final. Que se establezcan formas más dinámicas en forma de grupo (identificando grupo al centro) ya que estamos tan distanciados, al punto de que no se cuenta nuestra opinión y nos enteremos de un ‘festivo’ el mismo día a la misma hora” —Alumna 1º Bachillerato.

Estas respuestas intentan reflejar las creencias y sentimientos del alumnado que pude extraer mientras leía algunas de sus respuestas al cuestionario y los grupos de discusión.

Convivimos en el mismo espacio, en la misma sociedad, creando juntos un futuro. Si no nos escuchamos, si no nos tenemos en cuenta, ¿cómo pretendemos entendernos? ¿Qué nos queda? ¿Hasta dónde llegaremos? Al final debemos hacer la elección de tender o no esa mano. ¿Qué escogeremos?

Bibliografía

- Aguila, E. (1998). Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 22(1), 241–258.
<http://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/24945>
- Aparicio Molina, C. (2013). *La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Ato, M., López-García, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En R. M. Lerner, J. V. Lerner y J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 197-230). Elviesier.
- Blum, R. W. (2005). A Case for School Connectedness. *Educational Leadership*, 62, 16-20.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and

school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>

Bolívar Botías, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146

Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge University Press.

Crespo, M. & López, J. (2008). Cuidadoras y cuidadores: el efecto del género en el cuidado no profesional de los mayores. *Boletín del Envejecimiento: Perfiles y tendencias*, (35), 1-36.
https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bol_etinopm35.pdf

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. & Martín, J. (2010a). *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. & Martín, J. (2010b). La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género. En M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez-Arias, y J. R. Martín (Eds.), *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 1-32). Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Dryfoos, J. (2000). *Evaluations of community schools: Findings to date*. Coalition for Community Schools

- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Emmons, C. L., Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.) *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Teachers College Press.
- Ferrer, G. (2005). La participación en el mundo de los adolescentes. *Revista de Educación Social*, (4). <https://eduso.net/res/revista/4/infancia-y-accion-politica/la-participacion-en-el-mundo-de-los-adolescentes>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 177-142.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad, *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.

- González, C., Barroso, J. F. & Dévora, C. D. (2013). *Proyecto de educación en valores: “juguemos a ser una asociación” en los centros educativos del municipio de Los Realejos*. Concejalía de la Juventud de los Realejos.
- Granizo, L., van der Meulen, K. & del Barrio, C. (2019). Voz y Acción en el instituto: Cómo el Alumnado de Secundaria Percibe su Participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Guil, R. & Mestre, J. M. (1998). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 2(1), 1-10.
- Hanson, T. L. & Austin, G. (2003). *Student health risks, resilience, and academiz performance in California: Year 2 report, longitudinal analyses*. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4). https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hart, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef, PAU Education.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Ediciones SM.

- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. & Díaz, T. (2006a). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid
- Martínez, M., Suárez, J. M. & Valiente, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares : diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165.
- Mateos, M. (2018). *Proyecto didáctico para la educación en valores de 6º de Primaria a través del cine* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Internacional de la Rioja.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Montero, C. & Cervelló, M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying. *Estudios sobre educación*, 37, 135-157 <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, (23). <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A. & Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Mosquera, I., Larrañaga, I., Del Río, M., Calderón, C., Machón, M. & García, M. M. (2019). Desigualdades de género en los impactos del cuidado informal de mayores dependientes en Gipuzkoa: Estudio CUIDAR-SE. *Revista Española de Salud Pública*, 93, 1-14.

Naval, C. & Altarejos F. (2000). Educar para la participación. En J. L. García Garrido (Ed.), *La sociedad educadora* (pp. 226-244). Fundación Independiente.

Oliva, A. & Pertegal, M. A. (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención en A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 19-39). Editorial Síntesis.

Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. & Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf

Olivia, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2).
<https://personal.us.es/oliva/10.%20OLIVA.pdf>

Oraisón, M. & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, (42), 15-29.

Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. [Consulta: 14 de junio de 2022].
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2014). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. [Consulta: 14 de junio de 2022].
<http://oped.educacion.uc.cl/website/images/disponibles/UNICEF-ObservacionesGeneralesComiteDerechosNino.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. 25 de septiembre de 2015. [Consulta: 14 de junio de 2022].
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Osoro, J. M. & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>

Peiró, A. (2018). Proyecto de intervención sobre Educación en Valores. *Quaderns d'animació u Educació Social*, (28), 1-39

Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª ed.). Morata.

Papalia, D., Feldman, R. D. & Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano*. (13ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.

Pertegal, M. A. (2014). *Los centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. idUS

Pertegal, M. A. & Hernando, A. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente en A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 19-39). Editorial Síntesis.

Real Academia Española. (s.f.). Participar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/participar>

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>

Rodríguez Huesa, A. A., Flórez-Romero, R. & Gómez Muñoz, D. P. (2016). La formación en ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. *Panorama*, 10(18), 102-119.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>

- Santamaría, E. & Meana, R. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas-Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75(147), 443-469.
- Sindic de Greuges (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. & Parcerisa, LL. (2015). La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda-Anaya.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. & Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. & Dowdy, E. (2018). Bullying Victimization and Student Engagement in Elementary, Middle, and High

Schools: Moderating Role of School Climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario

Cuestionario Participación estudiantil

¡Buenas! Soy Noelia Santana, alumna del Máster de Orientación Educativa de la Universidad de la Laguna. Estoy realizando mi Trabajo de Fin de Máster sobre la opinión que tienes acerca de tu participación en el Instituto (qué significa para ti, cómo te gustaría participar, qué cambios harías, etc.)

Completarlo solo te llevará 10 minutos, aproximadamente.

Este estudio es anónimo y no hay respuestas buenas o malas. Los datos recogidos solo serán utilizados para la investigación por lo que te pido sinceridad a la hora de contestar. Con tu participación intentamos mejorar tu vida en el centro.

Si tienes alguna duda puedes contactar conmigo a través del siguiente correo: alu0101159102@ull.edu.es

¡Muchas gracias por tu colaboración!

***Obligatorio**

Datos demográficos

1. Género *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre
 Otro: _____

2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22

3. Curso *

Marca solo un óvalo.

- 1º ESO
 2º ESO
 3º ESO
 2º PMAR
 4º ESO
 1º Bachillerato
 2º Bachillerato

4. ¿Has ejercido algún cargo o responsabilidad dentro de tu Instituto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

5. En caso afirmativo, ¿qué cargo o cargos?

Selecciona todos los que correspondan.

- Delegado/a o subdelegado/a de clase.
 Representante en el Consejo Escolar.
 Alumno/a ayudante o mediador/a.
 Participante en el Comité de un Proyecto del Centro
 Otro: _____

Participación

Del siguiente listado de palabras señala lo que significa "participar" para ti.

Ayúdate de la siguiente escala numérica para contestar:
(0) Nada (1) Poco (2) Algo (3) Bastante (4) Mucho.

6. Votar *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

7. Dialogar *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

8. Tomar decisiones *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

9. Actuar *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

10. Ser solidario/a *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

11. Implicarse *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

12. Ejercer cargos *

Marca solo un óvalo.

- 0 1 2 3 4
Nada Mucho

13. Comprometerse *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

14. Cooperar *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

15. Responsabilizarse *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

16. Defender tus derechos *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

17. Expresar tus propias opiniones *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

18. Si crees que falta alguna importante, escríbela aquí

En mi Instituto

A continuación aparecen una serie de afirmaciones. Por favor, lee atentamente cada frase e indica en qué medida crees tú que esto se da en tu Instituto.

Ayúdate de la siguiente escala numérica para contestar:
 (0) Nada (1) Poco (2) Algo (3) Bastante (4) Mucho.

En mi Instituto...

19. Me comporto de forma responsable y activa respecto a las decisiones que tomamos. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

20. Participamos en la determinación de normas y organización general del Instituto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

21. Podemos encontrar ayuda para resolver problemas académicos, sociales y personales. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

25. Expresamos nuestras inquietudes ante los tutores, delegados y Consejo Escolar. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

22. El centro fomenta la participación del estudiantado (p.ej. en el Consejo Escolar, comisiones de Proyectos, etc.). *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

26. El profesorado fomenta la participación del alumnado en clase (p.ej. opinar, preguntar, etc.). *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

23. Participamos en la toma de decisiones de tipo administrativo como el uso de los espacios (aulas y patios, entre otros). *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

27. Discutimos sobre formas de mejorar nuestro Instituto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

24. Se respetan mis opiniones sobre temas sociales, políticos o religiosos. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

28. Utilizamos nuestro tiempo libre para organizar actividades del Instituto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

29. Hablamos temas importantes durante la hora de tutoría. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

30. Establecemos relaciones de amistad positivas. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

31. Participamos en la elección de los contenidos o metodologías de las asignaturas.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

32. Hay un buen clima de convivencia. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

33. Podemos intervenir en el desarrollo de las asignaturas con facilidad. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

¿Qué haces tú?

Ahora se muestran una serie de acciones participativas. Por favor, indica en qué medida las has realizado en tu Instituto.

Ayúdate de la siguiente escala numérica para contestar:
(0) Nada (1) Poco (2) Algo (3) Bastante (4) Mucho.

34. Asistir al Instituto en mis horas libres para usar el patio, biblioteca, salas, etc. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

35. Participar en grupos de discusión sobre temas políticos que nos afectan como estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

36. Organizar actividades extracurriculares con distintos integrantes del Instituto (profesorado, familias, exalumnado). *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

37. Participar en actividades de protesta o manifestaciones sociales junto a mis amigos/as del Instituto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

41. Difundir alguna actividad en el Instituto por medio de carteles, radio escolar, sitio web, etc. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

38. Colaborar en el cumplimiento o redacción de las normas del Instituto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

42. Participar en asambleas de clase para solucionar problemas importantes de todo el estudiantado. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

39. Participar en debates durante las asignaturas. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

43. Transmitir información importante a mis compañeros/as en la tutoría. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

40. Proponer a un/a profesor/a una forma de evaluar los contenidos de una asignatura.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

44. Organizar una actividad para toda la clase durante la hora de tutoría. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

45. Solucionar problemas con compañeros/as en tutoría de modo pacífico y respetuoso.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

46. Participar activamente en el desarrollo de la asignatura preguntando y trabajando.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

Organización de eventos

¡Ya casi hemos terminado! Imagina que en tu centro se va a celebrar un evento con motivo por ej., del Día de la Paz, el Día de Canarias, el 8M Día Internacional de la Mujer, etc. ¿En qué medida te gustaría que se realizaran estas acciones en tu instituto?

Ayúdate de la siguiente escala numérica para contestar:
(0) Nada (1) Poco (2) Algo (3) Bastante (4) Mucho.

47. El centro asigna algunas tareas del evento al alumnado y les informa de ello, pero sin consulta previa.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

48. El alumnado tiene la idea de celebrar este evento y se pone en contacto con el centro para preparar conjuntamente cómo se van a organizar y a celebrarlo.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

49. El centro tiene la idea de celebrar este evento, pero tanto profesorado como alumnado se juntan y aportan ideas sobre cómo celebrarlo.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

50. El alumnado tiene la idea de celebrar este evento y se autogestiona en cómo va a organizarlo y celebrarlo.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

51. El centro decide organizar el evento sin preguntar al alumnado.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

52. El centro informa y consulta al alumnado algunos aspectos a la hora de celebrar el evento, como si quieren participar o no, cuántas horas dedicarle, etc.

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4

Nada Mucho

Tu opinión

Por último, nos gustaría saber tu opinión con más detalle. ¡Es tu momento!

¡Muchas gracias por tu participación y no dudes en compartir el enlace con tus compañeros/as del centro! Esperamos juntos y juntas hagamos de tu centro educativo un lugar de encuentro de opiniones e iniciativas.

53. ¿Qué te motivaría a participar más en el centro?

54. ¿Qué te motivaría a participar más en el aula?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2. Pauta de los grupos de discusión

Se le da la bienvenida al grupo, me presento a mí y al proyecto y agradezco la participación.

- Introducción:

En el cuestionario se les presenta algunas palabras para definir la participación, ¿hay alguna que les gustara o llamara más la atención? ¿Alguna que faltara para ustedes? ¿Cómo la definirían?

¿Qué tipo de acciones o prácticas consideran participativas?

- Desarrollo:

En su propio instituto, ¿cuáles son las facilidades que tienen para participar? ¿Cuáles son las dificultades? (Espacio, tiempo, recursos, oportunidades, etc.)

¿Cómo creen que se participa más en su instituto: en clase o en actividades más relacionadas con el centro? ¿De qué manera?

¿Cómo les gustaría que fuera la participación de ustedes en el instituto? (Organizada de qué manera, en qué ámbitos, con quiénes, haciendo qué, etc.)

¿Qué es lo que les frena a participar de esa manera? ¿Qué les motivaría a participar más?

- Cierre:

¿Les gustaría agregar algún comentario sobre la participación estudiantil en los centros escolares, o en su propio centro en particular?

Agradecimiento final