

# Contextos de aprendizaje participativos en secundaria: de la presencialidad a la virtualidad

*Participatory learning contexts in secondary school: from presential education to virtuality*

*Contextos de aprendizagem participativa no ensino médio: do presencial ao virtual*



ARTÍCULO



**Laura Farré Riera**

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (España)

Miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Vic – UCC y doctoranda en el programa de Innovación e Intervención Educativas. Actualmente se encuentra en la fase final de realización de su tesis doctoral centrada en el reconocimiento de las voces del alumnado de secundaria para fomentar su participación y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus líneas de investigación se basan en la educación inclusiva, en las voces del alumnado y en su participación en el contexto escolar.

[laura.farre@uvic.cat](mailto:laura.farre@uvic.cat)  
[orcid.org/ 0000-0003-0687-5652](https://orcid.org/0000-0003-0687-5652)

RECIBIDO: 13 de junio de 2020 / ACEPTADO: 01 de agosto de 2020

## **Resumen:**

El artículo pretende conceptualizar la participación del alumnado de secundaria y poner de manifiesto qué elementos pueden condicionar dicha participación y como se deberían reconsiderar en un modelo de aprendizaje no presencial. Este artículo se enmarca en una tesis doctoral que analiza, desde una aproximación colaborativa, la capacidad de participación de los jóvenes con el objetivo de implementar acciones educativas más democráticas, inclusivas y participativas. Los resultados constatan los beneficios de situar a los estudiantes como

agentes corresponsables en los contextos de aprendizaje participativos y los desafíos que debe afrontar el centro para promover la participación activa del alumnado de secundaria.

## **PALABRAS CLAVE:**

Participación escolar, Democracia, Voces del alumnado, Educación inclusiva, Educación virtual.

## **Abstract**

The article aims to conceptualize the participation of secondary school students and to highli-

ght which elements may condition such participation and how they should be reconsidered in a non-attendance learning model. This article is part of a Doctoral Thesis that analyses, from a collaborative approach, the participation of young people for the purpose of implementing more democratic, inclusive and participatory educational practices. The results confirm the benefits of placing students as co-responsible agents in participatory learning contexts and the challenges that the centre must face to promote the active participation of secondary school students.

### **KEY WORDS**

School participation, Democracy, Students' voices, Inclusive education, Virtual education.

### **Resumo**

O artigo tem como objetivo conceituar a participação de alunos do ensino médio e mos-

trar quais elementos podem condicionar sua participação e como devem ser reconsiderados em um modelo de aprendizado não presencial. Este artigo está enquadrado em uma Tese de Doutorado que analisa, a partir de uma abordagem colaborativa, a capacidade de participação dos jovens com o objetivo de implementar ações educativas mais democráticas, inclusivas e participativas. Os resultados confirmam os benefícios de colocar os alunos como agentes co-rresponsáveis em contextos participativos de aprendizagem e os desafios que a instituição deve enfrentar para promover a participação ativa dos alunos do ensino médio.

### **Palavras-chave**

Participação escolar, Democracia, Vozes dos estudantes, Educação inclusiva, Educação virtual.

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los resultados que se presentan tienen como marco de referencia una tesis doctoral en curso, *El reconocimiento de las voces del alumnado para la reflexión de la práctica docente. Un estudio de caso*, realizada en un centro de educación secundaria con el objetivo de reconocer las voces del alumnado para comprender su participación en los contextos del aula y reflexionar en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo destaca varios elementos que son clave para promover la participación activa del alumnado en los contextos presenciales de aprendizaje con el fin de ofrecer nuevas líneas de pensamiento en torno a los desafíos y retos que debe afrontar el sistema educativo actual. El propósito es reflexionar sobre la importancia

de promover la implicación, el compromiso y la corresponsabilidad del alumnado de secundaria en la acción educativa y garantizar la participación de los jóvenes en los entornos virtuales de aprendizaje.

## **2. LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DEL ALUMNADO**

Actualmente nos encontramos en una sociedad compleja y cambiante, lo que ha hecho emerger la necesidad de construir, de forma conjunta, nuevos espacios de ciudadanía. Uno de los principales retos de las sociedades del siglo XXI así como de los sistemas educativos actuales es facilitar la presencia del alumnado en la vida del centro y avanzar en la igualdad de derechos y oportunidades, favoreciendo el

compromiso con la actividad educativa y el desarrollo de hábitos de convivencia democrática.

La democratización y la capacidad participativa del alumnado no son un debate ajeno al sistema educativo actual, y como la mayoría de las discusiones pedagógicas están condicionadas por la coyuntura política y social existente. Dado que “tendemos a centrarnos en las condiciones de trabajo, las culturas y los contextos de los profesores, pero solemos olvidar que la escuela es también el lugar de trabajo para los estudiantes” (Stoll & Fink, 1999, p. 220), en este proceso es fundamental reconsiderar más que nunca las voces del alumnado con el fin de conseguir contextos de enseñanza y aprendizaje donde los jóvenes puedan asumir roles de mayor compromiso y corresponsabilidad con la acción educativa.

Distintos autores han reflexionado sobre procesos, condiciones y propuestas para mejorar la calidad democrática de los centros educativos involucrando a todos los agentes de la comunidad (Apple & Beane; 1997; Feito, 2009; Feu *et al.*, 2016). Los centros democráticos se convierten en espacios de preparación de ciudadanos críticos y autónomos para que puedan vivir en democracia, y la mejor manera para hacerlo es garantizando su capacidad de participación (Lawy & Biesta, 2006). De este modo, los niños y niñas podrán sentirse parte activa de una comunidad donde se desarrollan nuevas formas de vivir y aprender conjuntamente, lo que les permitirá fortalecer las relaciones de solidaridad, colaboración y cooperación (Fielding, 2012). Esto, a su vez, favorecerá el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica (Gur-Ze'ev, 2007; Trilla & Novella, 2011).

Sin embargo, esto no es una tarea sencilla, ya que los niños y niñas y jóvenes no son considerados como ciudadanos activos en la sociedad actual (Bolívar, 2007; Edelstein, 2011)

sino como futuros ciudadanos. Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se reconoce su capacidad para participar como actores sociales con el fin que se puedan implicar en asuntos que les corresponden en la sociedad donde viven (Bolívar, 2007; Hart, 1992). Así, la investigación concibe a los jóvenes como ciudadanos del presente, es decir, sujetos de pleno derecho que, en colaboración con otras personas, pueden asumir un rol crítico y reflexivo para hacer frente a los nuevos desafíos económicos, educativos, sociales y tecnológicos impuestos por el espíritu del capitalismo (Gur-Ze'ev, 2007).

La finalidad de la escuela no es únicamente la de transmisión y logro de contenidos curriculares, sino que precisamente se convierte en una institución socializadora y transformadora de la sociedad (Mannion, 2007), por lo que los centros educativos son los responsables de impulsar experiencias que faciliten la participación y la vivencia de la democracia de todos los miembros de la comunidad y en todos los espacios posibles (Edelstein, 2011). El alumnado, pues, debe disponer de oportunidades para vivir sus primeras experiencias participativas en la escuela y desarrollar actitudes y competencias necesarias para incorporarse con éxito en la sociedad actual (Rudduck & Flutter, 2007).

En este contexto, la participación del alumnado en los centros educativos significa reconocer a los chicos y chicas como sujetos de pleno derecho para ser consultados y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mannion, 2007; Novella & Trilla, 2014). Por tanto, dicha participación no debería reducirse únicamente a los canales institucionales más o menos formalizados ni a la participación delegada a través de representantes, sino que la finalidad es que los jóvenes puedan convertirse en agentes activos en los procesos de construc-

ción del conocimiento y corresponsables de la acción educativa junto con el profesorado.

## 2.1 LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVOS

El sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante cambio y transformación que le presiona para que se adapte a las nuevas realidades y demandas, por lo que la escuela no puede estar alejada de lo que sucede en su alrededor (Stoll & Fink, 1999). Esta idea es especialmente relevante en un contexto escolar incierto y dudoso debido a la realidad sanitaria, social y económica actual, dado que la escuela, más que nunca, debe dar respuesta pedagógica y emocional a los niños y niñas y jóvenes que han visto cómo esta realidad ha arremetido con fuerza contra su vida cotidiana.

En este contexto no sólo es fundamental garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todos, sino que el cómo se accede a los aprendizajes también es de vital importancia. Así, los centros educativos se enfrentan al reto de avanzar hacia contextos de aprendizaje participativos donde los jóvenes puedan implicarse en la toma de decisiones, ejercer su responsabilidad y asumir las consecuencias derivadas de estas decisiones. La escuela debe asegurar que existan los canales y los espacios adecuados, basándose en fórmulas de participación activa, donde se respeten las diferentes opiniones y se formulen objetivos comunes y compartidos entre todos (Jurado, 2009).

En estos contextos participativos el rol que asume el alumnado y el profesorado permite modelar nuevas formas de trabajar conjunta y colaborativamente. En cuanto a los jóvenes, tienen la oportunidad para participar más activamente en la toma de decisiones sobre elementos que afectan a sus aprendizajes (Susinos &

Rodríguez-Hoyos, 2011), por lo que pueden desarrollar el sentido de la responsabilidad, el compromiso y el empoderamiento. Asimismo, y para que puedan dialogar sobre distintos momentos de la acción educativa es primordial dotarlos de voz pedagógica (Baroutsis *et al.*, 2016; Susinos & Ceballos, 2012). De este modo el alumnado tiene la posibilidad de cuestionar aspectos curriculares como qué, cuándo y cómo aprender y asumir una actitud proactiva y transformadora con sus aprendizajes (Bragg & Fielding, 2005; Sandoval, 2011).

Comprometerse con este cambio en el rol del alumnado conlleva también replantear el papel del profesorado y reflexionar sobre su práctica educativa. Esto significa que la tarea docente ya no sólo recae en la idea de enseñar y transmitir contenidos, sino que los adultos se convierten en facilitadores de los aprendizajes y proporcionan estrategias que se adapten al ritmo de cada uno. Es por ello que ante contextos de aula participativos es necesario reformular lo que significa ser alumno y lo que significa ser profesor para avanzar hacia unas relaciones más colaborativas e igualitarias, replanteando la jerarquía existente hacia una auténtica participación del alumnado en la vida del centro (Fielding, 2012; Messiou, 2013; Nieto & Portela, 2008; Rudduck & Flutter, 2007). Esto requiere apostar por una pedagogía y un currículo que se construya como un facilitador de los aprendizajes y del progreso del alumnado (Rudduck & Flutter, 2007). La escuela, pues, debe promover una gestión del aula que no plantee barreras, con el uso de metodologías y estrategias organizativas que faciliten la participación y el aprendizaje donde adultos y jóvenes asuman el compromiso de reconstruir el conocimiento de forma conjunta y compartida (Fielding, 2012).

Sin embargo, el debate sobre la creación de oportunidades para que el alumnado pueda participar activamente en sus aprendizajes re-

sulta aún más apremiante en la actual sociedad digital o sociedad en red (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020), puesto que presenta nuevos desafíos más allá del uso de la tecnología (Boada & Rómulo, 2019; Guilherme *et al.*, 2018; Sotelo *et al.*, 2017). Como argumenta Castells (2011), el término red no solamente se refiere a la tecnología, sino que también hace referencia al medio de interacción y comunicación que configura la organización de nuestras sociedades. Por tanto, no se puede entender la tecnología sin hablar, también, del ser humano, dado que ha transformado nuestra forma de pensar, de actuar y de ver el mundo (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020).

Esta realidad también ha generado cambios importantes en el mundo educativo, en tanto que el uso de las nuevas tecnologías en los entornos virtuales de aprendizaje ha aportado un enfoque distinto a la manera de trabajar, de relacionarse y de acceder a la educación (Sotelo *et al.*, 2017):

[...] ya que no se trata de acordar qué nuevas asignaturas y/o contenidos deben ser enseñados en las escuelas [...], sino de plantear una nueva forma de lograrla, al afrontar tanto necesidades como procesos de aprendizaje radicalmente diferentes. (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020, p. 35)

Los entornos virtuales de aprendizaje posibilitan la relación más allá de las coordenadas de tiempo y espacio, puesto que proporcionan el acceso a la información desde otros parámetros y facilitan la interconexión entre varias personas (Guilherme *et al.*, 2018; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016). Así pues, los recursos virtuales no solamente promueven la transmisión de la información, sino que permiten transformarla en conocimiento (García-Peñalvo, 2020).

Además, y del mismo modo que ocurre desde la presencialidad, en la modalidad virtual también se resitúa el rol que ocupa el profesorado y el alumnado, en tanto que “[...] el control se desliza también hacia el aprendiz, ya que este es el que accede a la información, selecciona y solicita aquella que más le interesa [...]” (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020, p. 34). Esto posibilita que los alumnos puedan implicarse activamente en los procesos de construcción del conocimiento. Asimismo, los docentes se enfrentan al reto de desarrollar nuevas competencias y habilidades no solamente en la gestión de las herramientas tecnológicas, sino también en el diseño de las sesiones y actividades, es decir, del proceso de aprendizaje (González, Costanza & Mortigo, 2017). Por este motivo, es importante que el docente, en modalidad virtual, sea un agente motivador que promueva la comunicación y facilite actividades que susciten la implicación activa del alumnado.

Teniendo en cuenta que un principio básico de la participación es la interacción alumno-alumno y con el docente, en los entornos virtuales de aprendizaje también se puede lograr a través de fórmulas de comunicación sincrónica y asincrónica basadas en el lenguaje oral y escrito (Boada & Rómulo, 2019), puesto que permiten el intercambio de información y la interacción grupal mediante distintas herramientas como las videoconferencias, los foros de discusión o el correo electrónico. El profesorado, por tanto, es el encargado de facilitar prácticas educativas que logren una mayor participación individual del alumnado y una mayor interacción y colaboración entre iguales para la consecución de los objetivos de aprendizaje (García-Peñalvo, 2020; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016). Por ello, “[...] se esperaría que en el perfil del docente en modalidad virtual estuviera presente el dominio pedagógico y tecnológico” (Sotelo *et al.*, 2017, p. 82).

Así pues, y para hacer frente a los retos de esta sociedad digital o sociedad en red, los centros son los responsables de replantear las condiciones de aprendizaje, es decir, las estructuras y las relaciones organizativas de la escuela con el fin de iniciar el proceso de transformación de la gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994), ya que como argumentan Guilherme *et al.* (2018, p. 46), “a cultura digital [...] implica em readequações nos princípios básicos na qual está assentada a educação formal de cunho tradicional [...]”. Replantear las prácticas escolares para un entorno virtual no solamente significa incluir nuevos recursos, sino transformar y rediseñar los procesos de aprendizaje de acuerdo a esta nueva realidad virtual. Por tanto, el uso didáctico de las nuevas tecnologías, es decir, el enfoque pedagógico que guía el proceso formativo es fundamental (García-Peñalvo, 2020; González *et al.*, 2017).

### 3. METODOLOGÍA: LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

La tesis parte de un enfoque metodológico colaborativo (Christianakis, 2010; Meyer, 2001) con el objetivo de garantizar la participación de los distintos agentes involucrados en el estudio. Este enfoque se ha construido en torno a la idea de que tanto el profesorado como el alumnado se encuentran en una posición única para reflexionar sobre su propia práctica y, de este modo, implementar cambios que permitan reinventar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Denzin & Lincoln, 2000). La investigación colaborativa ha facilitado la creación de relaciones más horizontales y democráticas así como la interpretación y comprensión de una realidad educativa a través de los significados construidos por los suje-

tos participantes (Devís-Devís, 2006; Gergen & Gergen, 2000).

Aunque la tesis pretende abordar tres objetivos específicos, con el fin de dar respuesta al propósito de este artículo me he centrado en el análisis de los procesos participativos que se llevan a cabo en las actividades de aprendizaje para identificar elementos que pueden facilitar o limitar la participación activa de los jóvenes en los contextos de aula presenciales.

Los participantes en la investigación han sido un total de 80 estudiantes repartidos en cuatro grupos clase, tres grupos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y uno de 4º de la ESO, para analizar las materias curriculares de Lengua Castellana y Optativas, y así comparar y ver similitudes y diferencias en la participación del alumnado en ambos contextos y entre ambas etapas educativas.

**Tabla 1**

*Relación de la materia curricular, el curso investigado y los docentes participantes en la investigación*

MATERIA CURRICULAR	CURSO	DOCENTES
Lengua Castellana	2º ESO (Grupo A)	Docente 1
Lengua Castellana	4º ESO (Grupo B)	Docente 2
Optativa 1	2º ESO (Grupo C)	Docente 3
Optativa 2	2º ESO (Grupo D)	Docente 4

El trabajo de campo se ha realizado durante un curso escolar, concretamente durante el curso académico 2016–2017, con el desarrollo de cuatro fases:

- a) Observaciones en los cuatro grupos para recoger información sobre las posibilidades

y limitaciones de la participación del alumnado.

- b) Recogida de las voces del alumnado vinculado a los conceptos de *participación y aprendizaje*.
- c) Análisis de las voces del alumnado para identificar posibles acciones educativas que incrementen la participación activa de los jóvenes.
- d) Implementación de acciones educativas en cada materia con el fin de situar al alumnado como agentes corresponsables de la acción educativa.

A lo largo de estas cuatro fases se han utilizado distintos instrumentos de recogida de datos como el análisis de documentos, entrevistas al profesorado y alumnado para recoger sus voces en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, observaciones para comprender y analizar los contextos del aula y tres dinámicas participativas con el objetivo de recoger las voces de los estudiantes.

En cuanto al análisis, se ha desarrollado una clasificación de ocho categorías para interpretar las evidencias obtenidas y buscar similitudes, diferencias, y/o complementariedades entre cada grupo. Concretamente, se ha utilizado el programa informático ATLAS.ti para reorganizar la información y buscar relaciones e interpretaciones con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación. Sin embargo, para el presente artículo se ha estructurado los resultados en torno a la información recogida en la categoría de *Participación*.

El método utilizado ha sido el estudio de caso (Denzin & Lincoln, 2000; Stake, 1998), por lo que la tesis ha analizado la participación del alumnado en un centro de secundaria catalán, de titularidad pública, que acoge a más de 300 alumnos de la ESO de varios municipios cer-

canos. Está situado en una población de unos 2.600 habitantes y se puede considerar un centro con trayectoria pedagógica innovadora. Su objetivo principal es conseguir, por un lado, la mejora de los resultados académicos del alumnado, y por el otro, un elevado grado de cohesión social en contextos de equidad, por lo que ha articulado su proyecto educativo con el objetivo de promover la participación democrática del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, promueve canales de participación del alumnado a través de diversas experiencias educativas como las Tutorías grupales e individuales, el Servicio Comunitario mediante la metodología de Aprendizaje-Servicio, los Equipos de apoyo al profesorado, las Asambleas de clase o el Trabajo cooperativo como enfoque principal en todas las materias curriculares.

## **4. LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN EL AULA: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A pesar de que el centro procura garantizar la participación del alumnado, la investigación ha evidenciado distintos elementos que pueden convertirse en desafíos o retos para promover la participación activa de los jóvenes en los contextos presenciales de aprendizaje.

### **4.1. EL TRABAJO EN GRUPOS COOPERATIVOS**

Un primer elemento que favorece la participación activa de los jóvenes es el trabajo en grupos cooperativos y, por extensión, el debate e intercambio que surge a raíz de este enfoque. De hecho, los grupos de trabajo cooperativo son la estrategia metodológica principal del centro. Los adultos son los encargados de formarlos siguiendo criterios de heterogeneidad, pero siempre teniendo en consideración las

afinidades del alumnado, sus capacidades y habilidades.

La mayoría de los estudiantes reconocen los beneficios que les aporta trabajar en grupos cooperativos para la consecución de los objetivos de aprendizaje, como un caso en particular que opina que “en grupo los trabajos los terminamos antes y salen mejor” (Alumno grupo A). También hay estudiantes que alegan que a través de los grupos cooperativos se favorece la ayuda mutua y se consiguen mayores niveles de participación, ya que pueden resolver dudas y llegar a soluciones más compartidas y consensuadas entre todos los miembros. Según ellos, el grupo se convierte en un soporte básico donde apoyarse: “si se te da mal algo, con el grupo cooperativo estás más acogido, y si estás solo te pones más nervioso” (Alumno grupo C).

Sin embargo, también reconocen que siempre hay alguien que no trabaja y que se aprovecha del trabajo que hacen sus compañeros. Aun así, priorizan este enfoque por encima de tareas individuales ya que afirman que “si te toca con una persona que no hace nada siempre habrá alguien en el grupo que también se ponga a trabajar” (Alumna grupo B).

El profesorado manifiesta que la riqueza de trabajar en grupos cooperativos radica en el debate, el intercambio de opiniones y la toma de acuerdos compartidos entre sus miembros (Bragg & Fielding, 2005; Jurado, 2009). También reconocen que no todos los grupos trabajan de forma cooperativa, es decir, debatiendo cada idea entre sus miembros y llegando a acuerdos compartidos y consensuados, sino que hay grupos que trabajan colaborativamente. En consecuencia, estos grupos en vez de construir un contenido común se reparten las tareas entre los diversos miembros por lo que la riqueza del debate y el diálogo no se produce –o se produce muy poco–. Como destaca una

profesora, “el hecho de que estén agrupados de cuatro en cuatro no te asegura nada. Pueden estar sentados así y ser completamente independientes el uno del otro” (Docente 1).

Además, la organización interna de cada grupo también puede consolidar roles y/o liderazgos. Es decir, los grupos que se reparten las tareas no lo hacen sin ningún criterio, sino que en la mayoría de los casos se basan en los puntos fuertes o debilidades de cada uno. Esto conlleva la aparición de liderazgos o de roles que pueden condicionar la participación en igualdad de condiciones. Los docentes comparten la idea de que lo más importante es ser conscientes de la existencia de estos liderazgos para así agrupar a los jóvenes en función de sus habilidades, ya que “el liderazgo es bueno si lo combinas con alumnos que puedan luchar contra este liderazgo. Si el liderazgo es positivo fantástico, pero si un liderazgo es negativo o destructivo no puedes poner según qué alumno” (Docente 2).

La investigación también ha evidenciado la existencia de distintos ritmos de trabajo, aspecto que condiciona la participación activa de sus miembros, en tanto que a menudo no aparecen procesos reales de debate y toma de acuerdos consensuados ya que hay alumnos que por el hecho de ir a un ritmo más lento los sitúa en una posición de inferioridad donde simplemente copian las respuestas de sus compañeros.

## 4.2. TIPOLOGIA DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Los jóvenes de los cuatro grupos opinan que los debates y las exposiciones orales les ayudan a participar de forma activa, y afirman que a través de este intercambio pueden conocer las tareas que están desarrollando el resto de grupos, aspecto que favorece sus aprendizajes.



Además, también reclaman actividades dinámicas, prácticas e interactivas para incrementar su atención y motivación, ya que como afirma un joven “es necesario que nos motiven porque somos un grupo de desmotivados” (Alumno grupo D). Los docentes también comparten esta misma idea y argumentan que “llevan la pereza incorporada” (Docente 4), por lo que a menudo una estrategia útil es implementar actividades basadas en el factor sorpresa, como el hecho de salir del aula y buscar otros espacios educativos o bien sugerir programas informáticos interactivos.

El alumnado considera que es tarea del docente buscar propuestas educativas que capten su atención y los interpelen a asumir roles cada vez más activos mediante actividades prácticas y divertidas, cosa que les haría aumentar su motivación e implicación. Además, reclaman que las actividades se conviertan en retos individuales y colectivos para poner en práctica los conceptos adquiridos, tal y como articula un joven cuando dice “creo que el profesorado debería proponer clases que plantearan algún tipo de reto, para hacerlas más atractivas y competitivas” (Alumno grupo B). No obstante, y aunque la mayoría de las aportaciones del alumnado comparten este enfoque, también se ha recogido casos que dan valor a un aprendizaje basado en metodologías más tradicionales, lo que demuestra que en función de cómo es cada individuo reclama unos escenarios de aprendizaje u otros.

El profesorado es consciente de la importancia de buscar estrategias y técnicas variadas a lo largo de los cursos que aumenten la motivación y atención de los jóvenes. Algunas de las propuestas que se han desarrollado han sido a través de recursos informáticos o bien mediante las autoevaluaciones y coevaluaciones. Por un lado, el hecho de tener acceso a la red les da la posibilidad de buscar las respuestas

directamente sin tener que recurrir al adulto, por lo que tienen más autonomía en la ejecución de las actividades de aprendizaje. Por otro lado, y en cuanto a los procesos de evaluación, los jóvenes pueden asumir un rol más crítico y reflexivo no sólo con el trabajo que están desarrollando a nivel individual (autoevaluación), sino también hacia el trabajo que están haciendo sus compañeros (coevaluación). Así pues, el profesorado procura encontrar actividades de aprendizaje que sean facilitadoras de los aprendizajes de todo el alumnado (Rudduck & Flutter, 2007), teniendo en cuenta los intereses, las necesidades y habilidades individuales y grupales (Fielding, 2012).

### **4.3. REPENSAR EL ROL DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO**

Al inicio de cualquier sesión el profesorado asume un rol activo en el que contextualiza los objetivos, las actividades y los recursos que los estudiantes deben emplear. En este momento se dirigen unidireccionalmente al grupo y el alumnado simplemente se mantiene a la espera para recibir las indicaciones a fin de ejecutarlas. Sin embargo, su rol cambia cuando se ponen a trabajar en grupos cooperativos, en tanto que los docentes se convierten en facilitadores de los aprendizajes y sólo pasan grupo por grupo para resolver problemas, ayudar a aquellos casos que más lo necesitan o reconducir a los alumnos dispersos. Así, los docentes se convierten en guías que formulan preguntas en torno a las decisiones que toman los jóvenes con el propósito de que asuman un papel crítico, activo y reflexivo (Mannion, 2007; Rudduck & Flutter, 2007; Susinos & Ceballos, 2012).

El cambio en el rol de estos agentes también significa replantear las relaciones de poder preexistentes con el propósito de avanzar de una verticalidad a unas relaciones más horizontales

e igualitarias. El docente ya no es la persona encargada de transmitir el conocimiento, sino que su tarea principal es promover la autonomía y participación del alumnado (Novella & Trilla, 2014; Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011). Este cambio de paradigma hacia un aprendizaje competencial no es posible sin tejer una relación basada en el diálogo y la confianza mutua, tal y como argumenta un adulto:

Tienes que confiar en ellos porque ellos también lo notan, si tú confías en ellos cuando les pidas alguna cosa te van a responder, [...] es el 'quid pro quo'. [...] Siempre se debe mantener un poco de distancia profesor-alumno, pero yo entiendo que es relación de personas y que son personas. (Docente 3)

En estos contextos de aprendizaje participativos el alumnado asume, de manera progresiva, roles de mayor implicación, atención y compromiso (Bragg & Fielding, 2005; Messiou, 2013), dotándoles así de voz pedagógica para que puedan dialogar sobre sus procesos de aprendizaje (Baroutsis *et al.*, 2016; Nieto & Portela, 2008; Sandoval, 2011). Por tanto, son los adultos los encargados de promover la implicación activa de los jóvenes a través de actividades, estrategias metodológicas y acciones concretas.

#### **4.4. CLIMA Y AMBIENTE DE TRABAJO**

En general los chicos y chicas valoran la importancia de un buen ambiente de trabajo para poder participar de manera activa, ya que consideran que el alboroto en el aula les dificulta la acción de compartir las opiniones individuales con los demás, tal y como afirma un joven: "a mí me gustaría poder participar más, pero mi clase grita mucho y no puedo" (Alumno grupo A). Así, enfatizan el valor del orden con el propó-

sito de construir un clima tranquilo y calmado. Según un docente:

Los alumnos que han sufrido clases con mucho ruido reclaman este ambiente de trabajo porque [...] se dan cuenta que aquello no es bueno para ellos. Al principio es muy divertido, pero cuando perdura en el tiempo ellos mismos reclaman un cambio. (Docente 2)

Aunque la mayoría de los docentes comparten la idea de que las clases deben tener mucho control, también reconocen que mantener el orden en el aula facilita no solamente la gestión del grupo, sino que favorece la posterior implementación de actividades que promuevan el debate, el diálogo y el intercambio de opiniones entre los estudiantes. En este sentido, procuran utilizar un tono de voz tranquilo, sereno y cercano, ya que como afirma un adulto "a mí no me gusta que me griten por lo tanto yo no lo haré siempre que pueda evitarlo" (Docente 3).

La investigación ha manifestado que un ambiente de trabajo de calma y bienestar facilita el diálogo de manera natural entre el alumnado y hacia el adulto y suscita un escenario en el que todo el mundo se siente más seguro, confiado y no presionado a participar. De hecho, se ha evidenciado una relación de causa-efecto entre el tono de voz de los alumnos y la posibilidad de participar de manera activa en las actividades de aprendizaje, puesto que cuando el tono de voz es tranquilo y agradable se producen situaciones de debate e intercambio, mientras que cuando en el aula hay gritos algunas chicas y chicos se sitúan en un segundo plano y les cuesta más participar. Por tanto, el clima y el ambiente de trabajo son dos elementos clave a la hora de: a) promover contextos de tranquilidad, seguridad y confianza; y b) conseguir que todos puedan expresar sus opiniones y puntos

de vista sin presiones externas ni interferencias (Bragg & Fielding, 2005; Jurado, 2009).

#### **4.5. EL DERECHO A LA NO PARTICIPACIÓN**

Por último, la investigación también ha evidenciado que la participación es una opción individual de cada uno, por lo que resulta tan importante garantizar espacios y momentos para participar en igualdad de condiciones como respetar los casos que deciden, por voluntad propia, no participar.

Un primer factor relacionado con la decisión de no participar, tal y como han manifestado algunos alumnos, es a causa de la vergüenza o timidez: “a mí me cuesta explicar cosas delante de la clase porque me pongo nerviosa y me quedo en blanco” (Alumna grupo A). Estos jóvenes son conscientes de que estas emociones a menudo los relegan en un segundo plano. Sin embargo, también reconocen que es importante aprender a combatirlos para así minimizar los efectos que puedan ocasionar con el propósito de adquirir más confianza y seguridad.

También hay casos que evidencian que la inseguridad y el nerviosismo por el temor a equivocarse condicionan su capacidad para participar de manera activa. Así pues, son ellos quienes reclaman escenarios de mayor respeto y compañerismo. Vinculado a esto, y según un docente:

[Para participar] tienes que estar cómodo, si tú vas a un lugar en que no estás cómodo no harás nada, en cambio si estás cómodo incluso puede que llegues a participar. A veces el hecho de que una persona te participe tres veces puede ser un éxito total y absoluto. (Docente 4)

El profesorado reconoce que para minimizar los efectos que la vergüenza y la timidez o el

miedo al error pueden ocasionar, una posible estrategia es promover situaciones de éxito para todos (Nieto & Portela, 2008; Rudduck & Flutter, 2007; Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011). Es decir, conocer los puntos fuertes de cada uno con el fin de ofrecerles oportunidades donde puedan tener éxito respondiendo positivamente a una tarea, pregunta o actividad: “yo pregunto a un alumno cuando sé que me dará una respuesta positiva, yo no lo quiero poner en un compromiso” (Docente 1). Aun así, también admiten que la participación es una opción individual que conlleva, por un lado, que todo el alumnado tenga la libertad para decidir si participar o no y, por el otro, que estas decisiones sean reconocidas y respetadas.

### **5. CONCLUSIONES: DEL APRENDIZAJE PRESENCIAL AL VIRTUAL**

Tal y como he argumentado a lo largo del artículo, y aunque el centro es considerado como democrático y participativo, todavía presenta desafíos para garantizar la participación activa del alumnado. Dichos elementos no solo pueden condicionar los contextos de aula presenciales, sino también los entornos virtuales de aprendizaje. Reconsiderar las condiciones de aprendizaje tanto en la modalidad presencial como virtual para lograr una mayor corresponsabilidad del alumnado incide no solamente en los procesos de construcción del conocimiento, sino también en la construcción de la ciudadanía activa, responsable y crítica (Guilherme *et al.*, 2018; Gur-Ze'ev, 2007; Lawy & Biesta, 2006). Por tanto, ¿es posible mantener la participación activa del alumnado de secundaria en contextos de aprendizaje no presenciales?

El análisis ha evidenciado los beneficios que aporta el trabajo en grupos cooperativos en cuanto a la capacidad de debate, diálogo y toma

de decisiones del alumnado (Jurado, 2009). El hecho de no disponer de espacios físicos compartidos puede influir en esta capacidad de interacción, por lo que resulta importante encontrar nuevos canales participativos donde el alumnado pueda compartir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Boada y Rómulo (2019, p. 418), “la interacción generada con las participaciones en los foros y debates a través de plataformas digitales constituye un medio ideal para la construcción conceptual del conocimiento”. El uso de dichos recursos virtuales puede estimular la colaboración, fomentar los debates y propiciar contextos de aprendizaje compartidos (García-Peñalvo, 2020; Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016).

Un segundo factor que incide en la participación de los jóvenes hace referencia a la tipología de propuestas educativas, por lo que es importante reconsiderar qué actividades se proponen en los modelos virtuales que actúen como facilitadoras de los aprendizajes de los estudiantes (Rudduck & Flutter, 2007; González *et al.*, 2017). En este sentido, la adecuación de las herramientas virtuales a los objetivos planteados para potenciar la interacción sincrónica, en tiempo real, y asincrónica de los estudiantes, entre ellos y con el docente es fundamental (Boada & Rómulo, 2019; Guilherme *et al.*, 2018). Además, el interés y las ganas que suscita una actividad determina la posterior implicación y participación del alumnado, por lo que el profesorado, en contextos virtuales de aprendizaje, son los encargados de promover materiales no sólo didácticos sino también motivadores (Sotelo *et al.*, 2017). Así pues, ya sea desde un modelo presencial o virtual, las actividades deberían facilitar el intercambio y la interacción constante de los estudiantes para favorecer contextos de mayor compromiso y colaboración en los procesos de construcción

del conocimiento (Susinos & Rodríguez Hoyos, 2011; González *et al.*, 2017).

Dado que los contextos de aula participativos alteran el rol tradicional del alumnado y del profesorado, el papel que desempeñan cada uno resulta más acentuado en los contextos virtuales. Por tanto, se debería partir de una relación más horizontal e igualitaria entre adultos y jóvenes (Bragg & Fielding, 2005; Messiou, 2013; Nieto & Portela, 2008), puesto que ya no es el docente el responsable de transmitir los contenidos curriculares. Según Boada y Rómulo (2019, p. 424), “mantener al estudiante virtual activo, interesado en los aspectos novedosos del núcleo, es una de las variables fundamentales del logro en la educación virtual”. Por tanto, el compromiso individual del alumnado, la aceptación de sus responsabilidades y el liderazgo con su propio aprendizaje es primordial en el aprendizaje en modalidad virtual (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020).

El profesorado es el responsable de asegurar distintos recursos virtuales para que el alumnado pueda compartir la responsabilidad de la acción educativa con el docente, replanteando así las relaciones de poder preexistentes y dotándolos de voz pedagógica (Baroutsis *et al.*, 2016; Susinos & Ceballos, 2012; Sandoval, 2011). Además, también es tarea suya elaborar materiales personalizados para poder atender, desde la distancia, a las individualidades y necesidades de cada uno. Sin embargo, este proceso no será posible sin generar espacios de interacción agradables y respetuosos que promuevan el bienestar de todos los alumnos y eviten las posibles interpretaciones erróneas de las distintas aportaciones (Ruiz-Bolívar & Dávila, 2016). En este sentido, el mundo virtual abre nuevos espacios de opinión, diálogo y negociación, por lo que la escuela y en concreto los docentes son los responsables de garantizar dichos espacios desde una perspectiva crí-

tica y reflexiva (Gur-Ze'ev, 2007) que posibiliten la participación activa de todo el alumnado. Por último, y dado que “la educación en la modalidad virtual mantiene los mismos principios rectores que en la modalidad presencial: instruir, formar y educar a los individuos con la finalidad de contribuir a la sociedad” (Boada & Rómulo, 2019, p. 419), lo que determina la participación activa de los jóvenes en los contextos de aula no es la modalidad en sí, sino precisamente la presencia de un modelo pedagógico sólido (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2020; García-Peñalvo, 2020) que garantice el uso de técnicas, recursos y propuestas educativas que aseguren la calidad y sitúen al alumnado en el centro de sus aprendizajes en tanto que les permitan corresponsabilizarse con la acción educativa.

## REFERENCIAS

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Boada, A., & Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. En Á. M. Valderrama, et al. (Comité organizador), *Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427). Medellín, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (1a ed.). Graó.
- Bragg, S., & Fielding, M. (2005). It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality. En H. Street & J. Temperley (Ed.), *Improving Schools Through Collaborative Enquiry* (1a ed., p. 105-135). Continuum.
- Castells, M. (2011). Democracy in the age of the Internet. *Transfer: Journal of contemporary culture*, 6, 96-103.
- Christianakis, M. (2010). Collaborative Research and Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 109-125.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2a ed.). Sage.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Ed.), *The Handbook of Physical Education* (1a ed., p. 37-59). SAGE Publications.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feu, J., Prieto, O., & Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90-97.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>

- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 31-42. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry. Tensions and transformations. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., p. 1025-1046). Sage.
- González, K., Costanza, N., & Mortigo, A. (2017). Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior, desde el contexto colombiano. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 11-24
- Guilherme, A., Giraffa, L. M. M., & Martins, C. (2018). Contra-educação e cibercultura: uma interlocução possível à luz da cidadania global. *Foro de Educación*, 16(24), 41-56. [http:// dx.doi.org/10.14516/fde.582](http://dx.doi.org/10.14516/fde.582)
- Gur-Ze'ev, I. (2007). Critical Theory, Critical Pedagogy and Diaspora Today. In I. Gur-Ze'ev, *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education* (pp. 15-38). Leiden, The Netherlands: Brill [https://doi.org/10.1163/9789460912726\\_003](https://doi.org/10.1163/9789460912726_003)
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. UNICEF: Innocenti Essays.
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 86-96.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402>

- Nieto, J. M., & Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26.
- Novella, A. M., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Ana María Novella; Asun Llena; Elena Noguera; Miquel Gómez; Txus Morata; Jaume Trilla; Ingrid Agud & Joana Cifre-Mas (Ed.), *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía* (1a ed.). Graó.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Ruiz-Bolívar, C., & Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 49(12), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-124. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Sotelo, M. A., Vales, J. J., García, R. I., & Barrera, L. F. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal*, 13(13), 78-89. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78>
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas* (1a ed.). Octaedro.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T., & Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 15-30.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (1a ed.). Morata.
- Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>