

Participación del alumnado en la toma de decisiones: una experiencia de la justicia social en la Universidad

Student participation in decision-making: an experience of social justice at the University

Elena Amiguet¹, Margarita Fernández-Romero¹, Fernando Gómez-Gonzalvo¹, Alberto Martí¹, Carmen Muñoz-Herrera¹, Francisco Pardo¹

elena.amiguet@uchceu.es, margarita.fernandez@uchceu.es, fernando.gomez4@uchceu.es, alberto.marti1@uchceu.es, carmen.munoz@uchceu.es, francisco.pardo@uchceu.es

¹Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad CEU – Cardenal Herrera
Castellón, España

Resumen- En las últimas décadas la labor docente en todas las etapas educativas, incluyendo la universidad, ha sufrido un continuo proceso de transformación centrado en la innovación educativa. Esta se ha dado tanto a nivel tecnológico como a nivel metodológico. En esta última se ha desarrollado una perspectiva metodológica que cuestiona, desde los postulados de la pedagogía crítica, las prácticas educativas buscando mayores niveles de participación entre el alumnado, justicia e igualdad. En este trabajo partimos del posicionamiento de Connell para atender a la justicia curricular, por lo que se presenta una experiencia realizada durante el curso 2019-2020 en dos asignaturas de cuarto de Educación Primaria, en las que se realizó un proceso de negociación curricular que implicaba los contenidos de las asignaturas y los sistemas de evaluación. Los resultados muestran que existe una valoración positiva del alumnado hacia este tipo de propuestas, aunque se ha encontrado diferencias significativas en las valoraciones, dependiendo de la asignatura en la que se realizó dicha propuesta. Estas diferencias se dan por diversos factores, entre los que se incluyen el tipo de asignatura (teórica/práctica), las explicaciones del profesor y su metodología en cada asignatura. A pesar de esto, se ha encontrado una motivación y participación elevada entre el alumnado.

Palabras clave: Justicia social, negociación curricular, igualdad, formación inicial del profesorado.

Abstract- In recent decades, teaching work in all educational stages, including the university, has undergone a continuous process of transformation focused on educational innovation. This has occurred at a technological level and at a methodological level. Among the latter, a methodological perspective has been developed those questions, from the postulates of critical pedagogy, educational practices seeking higher levels of participation among students, justice and equality. In this work we start from Connell's positioning to attend to curricular justice, which is why an experience carried out during the 2019-2020 academic year is presented in two subjects of the fourth grade of primary education in which a curricular negotiation process was carried out that implied the contents of the subjects and the assessment systems. The results show that there is a positive assessment of the students towards this type of proposal, although significant differences have been found in the assessments according to the subject in which said proposal was made. These differences are

due to various factors, including the type of subject (theoretical; practical), the teacher's explanations and his methodology in each subject. Despite this, a high motivation and participation has been found among the students.

Keywords: Social justice, curricular negotiation, equality, pre-service teacher.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la innovación educativa ha tenido, según Carbonell (2006), dos vías principales de desarrollo. Por un lado, los procesos de innovación se han centrado en la introducción de tecnologías al servicio de la educación; mientras que otras propuestas se han enfocado hacia la aplicación o el desarrollo de metodologías docentes. En esta segunda vía se han explorado, entre otras, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la clase invertida o las inteligencias múltiples como métodos didácticos para impartir las clases. En esta última perspectiva, se han desarrollado propuestas para aumentar la participación del alumnado generando al mismo tiempo condiciones de igualdad y justicia.

Gimeno (2005) indica que una de las funciones de la escuela es reafirmar los procesos democráticos entre el alumnado como forma básica de participación, tanto ciudadana como escolar. En este sentido, el concepto de Democracia desarrollado por Dewey (2006) alude a la relación directa de esta en el campo de la enseñanza, entendiéndola como una forma de vida y un proceso que libera la inteligencia. Este proceso fundamentado en la democracia se desarrolla a través de los procesos educativos basados en la razón y la experiencia. En la escuela democrática destaca la participación como una acción que fomenta la posibilidad de pensar, generar procesos de diálogo y apela a una formación activa de la ciudadanía (Carbonell, 2006). Participar, en sentido amplio, implica tomar decisiones razonadas no solo en las estructuras tradicionales de participación del alumnado sino en cualquier ámbito del entorno educativo entre los que se incluye el modo en que se

desarrollan los contenidos y el currículum en el aula. Es en esta línea donde la participación del alumnado se constituye como uno de los procesos de gran relevancia en el aula, convirtiéndolo en un sujeto activo que es capaz de generar sus propias estrategias de participación según sus intereses (Freire, 2013).

En el sistema educativo, estos conceptos se han concretado en lo que se ha llamado la justicia curricular. En base a ello, Connell (2006) plantea tres principios relacionados con la justicia curricular en el ámbito docente. El primero de ellos hace referencia al hecho de poner en valor los intereses de los menos favorecidos, cambiando el punto de partida de los procesos desarrollados en el aula y fomentando un currículum que debería ser decidido por los profesores y trabajado en diferentes situaciones. El segundo de los principios se centra en la participación y escolarización común, a raíz de la cual se forma a los alumnos como futuros ciudadanos y partícipes de una democracia, entendida como un contexto en el que la toma de decisiones por parte de los ciudadanos se sitúa al mismo nivel. Participar desde este punto de vista en el proceso de toma de decisiones, exige un conocimiento diverso en el alumnado, además de diferentes destrezas que le permitan justificar la decisión tomada, y es en este punto donde la Justicia Social desarrollada a través de un currículum común, toma sentido. Este principio busca construir un currículum que abarque gran cantidad de aspectos culturales, buscando prácticas de aprendizaje que no estén estratificadas y que fomenten aprendizajes cooperativos. Finalmente, el tercer principio destaca la relevancia de los procesos de igualdad que se deben establecer entre todos los agentes pertenecientes al sistema educativo. En este sentido, Molina et al. (2018) nos recuerdan que el concepto de igualdad no es estático, sino que se puede producir en mayor o menor medida, según el contexto o las acciones educativas que se generen en el aula.

Algunos autores indican que desarrollar propuestas de justicia social en la asignatura de Educación Física favorece el desarrollo crítico del alumnado hacia la asignatura (Luguetti y Oliver, 2021) y, además, contribuye a la creación de un profesorado más reflexivo y concienciado con la necesidad de transformar los valores dominantes de la asignatura (Oliver y Kirk, 2015). Entre estos valores, algunos autores apuntan hacia la descontextualización de los contenidos, el carácter elitista, la competición excesiva y el sentido jerárquico de la asignatura (Lynch y Curtner-Smith, 2019). La mayoría de estudios que tratan sobre la asignatura de Educación Física desde una perspectiva crítica y transformadora no necesariamente incluyen al alumnado como parte activa de este proceso, es decir, el profesorado conceptualiza la pedagogía crítica desde su propia óptica y sin desarrollar dinámicas de participación y emancipación del alumnado (Luguetti y Oliver, 2021; Lynch y Curtner-Smith, 2019). Sin embargo, la participación del alumnado en los procesos de transformación crítica es fundamental ya que, como señala Freire (2013), no se puede alcanzar una verdadera emancipación del alumnado si no participa en el proceso de toma de decisiones desde sus propios intereses, necesidades y perspectivas.

Es por esto por lo que consideramos que sin la participación del alumnado en las tomas de decisiones es imposible asumir los criterios de justicia social e igualdad que frecuentemente se plantean el sistema educativo y en las diversas asignaturas.

Así, en el presente trabajo se muestra una propuesta de negociación curricular con alumnado universitario del Grado en Educación Primaria, el objetivo del cual era asumir y disponer

de mayores cuotas de igualdad y justicia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha etapa.

2. CONTEXTO

La experiencia se desarrolló en dos asignaturas: Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Física (EAEF) y Fundamentos Teóricos de la Educación Física para el Maestro de Primaria (FTEFMP). Ambas asignaturas fueron impartidas durante el primer semestre, tuvieron una carga lectiva de 6 créditos y fueron impartidas por el mismo profesor. En la asignatura de EAEF, de cuarto curso y de carácter obligatorio, estaban matriculados 17 alumnos, de los cuales 14 respondieron al cuestionario, lo que supone un 66,7% del total de la muestra. El objetivo de esta asignatura es que el alumnado conozca los elementos didácticos básicos de la Educación Física escolar y sea capaz de aplicarlos para el desarrollo del currículum oficial.

La asignatura de FTEFMP es una asignatura de tercer curso y pertenece a la mención de maestro especialista en Educación Física. En esta asignatura, que contó con 17 alumnos matriculados, contestaron el cuestionario 7 alumnos, lo que supone un 33,3% de la muestra. Cabe señalar que cinco alumnos estaban matriculados en ambas asignaturas, debido a la distribución temporal de las asignaturas en el Grado. En estos casos, se mantuvo la relación con el año académico al que pertenecen y únicamente respondieron al cuestionario en la asignatura del cuarto curso. El objetivo de esta asignatura es que el alumnado profundice en los contenidos de cada bloque de contenidos del currículum oficial y en los conceptos teórico-pedagógicos que sustentan la práctica educativa en la especialidad de Educación Física.

Al inicio de las asignaturas se llevó a cabo un proceso de negociación que incluía el contenido a desarrollar durante el cuatrimestre y, además, el sistema y las pruebas de evaluación que se iban a realizar. Este proceso de negociación se hizo en dos clases de hora y media cada una, con un intervalo de tiempo de varios días entre ellas. La primera fue una clase donde se propuso este tipo de negociación y se explicó en qué consistía y en qué iba a concretarse. La segunda clase se utilizó para reflexionar sobre los sistemas y pruebas de evaluación, así como los contenidos que el alumnado quería desarrollar. Finalmente, se llegó a un consenso entre todo el alumnado, sobre el contenido y el sistema de evaluación. Sin embargo, dadas las limitaciones de las memorias de grado de las asignaturas, hubo elementos que tuvieron que ser redefinidos a partir de las inquietudes del alumnado para respetar las directrices que marca la memoria de grado.

Por último, se elaboró un contrato de evaluación donde se plasmó toda la información que había surgido en las sesiones de reflexión y se pasó al alumnado para comprobar que se habían plasmado correctamente sus requerimientos y necesidades. Una vez realizado esto, todo el alumnado firmó dicho contrato para mostrar su conformidad con la forma de evaluar y los contenidos desarrollados en las asignaturas.

3. DESCRIPCIÓN

Muestra

La muestra se compuso de un total de 21 alumnos, de los cuales el 42,1% eran chicos (n=8), el 57,9% eran chicas (n=11) y un 9,5% no contestaron a esta pregunta (N=2). La media de

edad era de 21,89 años (DS± 1,729 años) con un rango entre 20 y 27 años. Todos ellos estaban matriculados en el Grado de Educación Primaria de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Castellón.

Instrumento

El instrumento fue un cuestionario *ad hoc* para recoger datos de esta experiencia. Se compone de 23 preguntas divididas en 4 bloques: datos personales, contenidos de la asignatura, evaluación y satisfacción general. Antes de ser utilizado, 3 personas del equipo de investigación revisaron dicho cuestionario y se propuso cambios enfocados a la corrección gramatical y a la transformación de algunas preguntas que no estaban redactadas de forma clara y concisa. Se mejoró la redacción y tanto los tres miembros del equipo de investigación como el profesor de la asignatura mostraron su acuerdo sobre la idoneidad del cuestionario para recoger los datos en una segunda revisión.

El bloque de datos personales eran preguntas destinadas a recoger el perfil sociodemográfico del alumnado. Los ítems del resto de los bloques tenían como objetivo recoger las consideraciones del alumnado con respecto a la negociación de contenidos y del sistema de evaluación de las asignaturas. Se materializaban en afirmaciones en las que el alumnado debía mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación a través de una escala Likert de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo/ 2 en desacuerdo/ 3 indiferente/ 4 de acuerdo/ 5 totalmente de acuerdo).

Lo ítems del bloque de negociación de contenidos que se analizan en este trabajo fueron los siguientes:

1. Los contenidos desarrollados en la asignatura han cubierto mis expectativas con respecto a las necesidades formativas que tenía antes de realizarla.
2. Los contenidos desarrollados me han permitido tener una idea adecuada de la asignatura de Educación Física en Primaria.
3. Las decisiones consensuadas con el resto de los compañeros me ha hecho implicarme más en la asignatura.
4. Me he sentido más motivado en esta asignatura debido a que se ha tenido en cuenta mi opinión a la hora de realizar el temario.
5. La negociación de los contenidos ha perjudicado la profundidad con la que se ha abordado los temas de la asignatura.
6. Los contenidos desarrollados en la asignatura han sido los adecuados para conseguir los objetivos de la asignatura.
7. El profesor ha tenido en cuenta mi opinión y la de mis compañeros para realizar el temario de la asignatura.
8. En general, estoy satisfecho con la negociación de contenidos que se ha realizado para la asignatura.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el mes de febrero de 2020, una vez terminado el período lectivo del primer cuatrimestre. El pase de cuestionarios se realizó en días en los que el alumnado iba a la Universidad durante el período no

lectivo en el que se habían planificado actividades del centro. Se realizó el cuestionario en soporte papel y se utilizó menos de 30 minutos para su cumplimentación.

Antes del realizar la recogida de datos se explicó al alumnado la estructura del cuestionario, el objetivo del estudio, el tratamiento de datos que se iba a realizar, la voluntariedad del estudio y la custodia del anonimato en todo momento.

Análisis

Se analizaron los estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas y se calcularon las frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems de forma general y por cada asignatura de los diferentes bloques del cuestionario, únicamente para el bloque de negociación de contenidos. También se realizó una prueba U-Mann-Whitney para muestras independientes para analizar las diferencias en las medias sobre la valoración de la experiencia de negociación de las asignaturas con un nivel de significación del 0,05. Se realizó esta prueba estadística debido a que la muestra no se distribuye de forma normal. Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS versión 22.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran que ninguno de los participantes había tenido experiencias previas sobre la negociación de contenidos como forma de participación democrática.

Se observa una valoración positiva sobre el desarrollo de una propuesta de justicia curricular a partir de la negociación de contenidos como forma de abordar las asignaturas y facilitar la participación del alumnado en la toma de decisiones. En este sentido, la mayoría de los ítems se valoran de forma positiva ya que más de la mitad del alumnado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con todos los ítems del bloque (tabla 1).

Por lo que respecta a los contenidos, la mayoría del alumnado indica que estos han cubierto sus necesidades formativas (66,6%), que les han permitido tener una idea adecuada de la asignatura (76,2%) y que han sido adecuados para alcanzar los objetivos de la asignatura (71,5%). A pesar de esto, se ha hallado que el alumnado ha percibido de forma diferente el desarrollo de contenidos. El grupo de la asignatura EAEF valora más positivamente este punto en comparación con el alumnado de FTEFMP ($p < 0,034$). Además, el alumnado indica que esta negociación de contenidos y la cesión de responsabilidad en el propio alumnado de las asignaturas no ha perjudicado la profundidad con la que se ha abordado las asignaturas (81%), y cabe destacar que los dos grupos coinciden en este punto, ya que no se han encontrado diferencias significativas entre ellos.

En cuanto a la motivación e implicación en la asignatura casi la mitad del alumnado indica que se han sentido más motivado (47,6%) y, una proporción similar que se han sentido más implicados (47,6%). En ambos casos cabe destacar un porcentaje importante de alumnado que se muestra indiferente en estas cuestiones (23,8% y 33,3% respectivamente). Tanto en la motivación como en la implicación se han encontrado diferencias significativas entre los grupos ($p = 0,001$ y $p = 0,013$ respectivamente), de forma que el alumnado de la asignatura EAEF se muestra, en general, más motivado e implicado en la

asignatura con esta propuesta que sus compañeros de la asignatura de FTEFMP.

Por último, el alumnado muestra estar contento con la experiencia de negociación de contenidos ya que más de tres cuartas partes (76,2%) responde que está satisfecho o muy satisfecho con el proceso de negociación realizado en las asignaturas. En este sentido, no se han encontrado diferencias significativas entre las asignaturas ($p > 0,05$) de forma que ambos grupos de alumnado están satisfechos con la experiencia llevada a cabo.

Tabla 1: estadísticos descriptivos y pruebas de independencia sobre la negociación de contenidos

Ítems	%					Medias			U-Mann-Whitney	
	1	2	3	4	5	EAEF	FTEFMP	Global	U	P
1	9,5	-	23,8	47,6	19,0	4,07	2,86	3,67	22,5	0,034
2	9,5	-	14,3	47,6	28,6	4,36	2,86	3,86	14,5	0,006
3	9,5	19,0	23,8	28,6	19,0	3,76	2,29	3,29	16,5	0,013
4	14,3	4,8	33,3	28,6	19,0	4	2	3,33	6	0,001
5	66,7	14,3	4,8	9,5	-	1,36	2	1,55	29	0,185
6	4,8	4,8	14,3	42,9	28,6	4,29	3	3,9	17,5	0,031
7	4,8	4,8	19,0	33,3	38,1	4,36	3,14	3,95	21,5	0,031
8	14,3	-	9,5	47,6	28,6	4,21	2,86	3,76	28	0,091

5. CONCLUSIONES

El alumnado que participó en esta experiencia valora positivamente la implantación y desarrollo de esta propuesta por lo que parece que ceder al alumnado cierta responsabilidad sobre elementos clave de su proceso de aprendizaje aumenta la percepción positiva que se tiene sobre los contenidos (Freire, 2013).

Sin embargo, hemos podido observar que existen diferencias en las valoraciones que hace el alumnado de una asignatura y otra. En este sentido, se han encontrado diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Consideramos que las diferencias observadas se deban posiblemente a las propias diferencias en el contenido de cada una de las asignaturas en las que se ha realizado esta experiencia. La asignatura de FTEFMP es predominantemente teórica y este tipo de asignaturas choca con la tradición práctica de la mención de EF donde primordialmente se realiza actividad física y se realizan juegos y práctica motriz (Molina et al., 2018). Así, la asignatura de EAEF, que tiene una mayor carga de contenido práctico en comparación con FTEFMP, por lo que está más en línea con la tradición de la asignatura y con lo que el alumnado puede esperar de dicha asignatura. En este sentido, parece que las asignaturas que tienen mayor carga de contenido práctico tienen mejor aceptación.

Por otro lado, no debemos descartar que el profesor de ambas asignaturas no haya dado toda la información necesaria para comprender qué era y qué se esperaba de este tipo de propuestas o, por otro lado, que no haya sabido adaptar la negociación de contenidos a las necesidades metodológicas y/o pedagógicas de cada grupo. De este modo, se explicaría valoración del grupo de FTEFMP debido a esta casusa y, al mismo tiempo, que se haya enfocado acertadamente las metodologías y actividades en este aspecto con el grupo de EAEF.

Se ha podido mostrar como los procesos de negociación de contenidos y del sistema de evaluación parecen adecuados para mejorar la implicación y motivación del alumnado ya que el alumnado valora positivamente estos apartados independientemente de la asignatura de referencia. En esta línea, parece que los procesos de negociación de contenidos son idóneos para dar responsabilidad y aumentan la participación del alumnado con el fin de que sea un agente activo en su aprendizaje y no un mero receptor de contenidos (Molina et al., 2018; Freire, 2013).

6. REFERENCIAS

- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar*. Morata.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Dewey, J. (2006). *Democracia y educación*. Morata.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Luguetti, C., y Oliver, K.L. (2021). A transformative learning journey of a teacher educator in enacting an activist approach in Physical Education Teacher Education. *Curriculum Journal*, 32(1), 118-135.
- Lynch, S., y Curtner-Smith, M.D. (2019). "The Education System is Broken:" The Influence of a Sociocultural Foundations Class on the Perspectives and Practices of Physical Education Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 377-387.
- Molina, P., Martínez-Baena, A., y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar volviendo la mirada al pasado: Los principios de procedimiento en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(23), 109-119.
- Oliver, K. L., y Kirk, D. (2015) *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.