

# Dar voz al estudiantado universitario: análisis de una experiencia de formación docente con un enfoque basado en los derechos de la infancia

## *Giving voice to university students: analysis of a teacher training experience using a child rights-based approach*

Vladimir E. Martínez-Bello <sup>a,b,\*</sup>

Irene González-Martí <sup>c</sup>

Herminia Vega-Perona <sup>b,c</sup>

Nataliya Filenko <sup>b,c</sup>

María del Mar Bernabé-Villodre <sup>a,b</sup>

<sup>a</sup> *Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universitat de València Avda. dels Tarongers, 4, 46022 Valencia, España*

<sup>b</sup> *Grupo de investigación COS. Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares, Universitat de València, Valencia*

<sup>c</sup> *Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.*

### **AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:**

#### **Vladimir Martínez-Bello**

e-mail, [Vladimir.martinez@uv.es](mailto:Vladimir.martinez@uv.es), 0034961625473

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Avda. dels Tarongers, 4, 46022 Valencia, Spain

Authors e-mail addresses: [Irene.Gmarti@uclm.es](mailto:Irene.Gmarti@uclm.es) (Irene González-Martí), [nataliya.filenko@alumni.uv.es](mailto:nataliya.filenko@alumni.uv.es), (N. Filenko), [heminia.vega@uv.es](mailto:heminia.vega@uv.es) (H. Vega-Perona), [María.Mar.Bernabe@uv.es](mailto:María.Mar.Bernabe@uv.es) (M.M. Bernabé-Villodre), [vladimir.martinez@uv.es](mailto:vladimir.martinez@uv.es) (V.E. Martínez-Bello).

#### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, V.E.M.-B., M.d.M.B.-V. e I.G.M.; metodología, V.E.M.-B. y H.V.-P.; análisis formal, N.F.; H.V.-P. y V.E.M.-B.; investigación, H.V.-P.; N.F.; y V.E.M.-B.; redacción, revisión y edición, M.d.M.B.-V.; I.G.-M.M y V.E.M.-B. Todos los autores han leído y aceptado la versión definitiva del manuscrito.

## Orcid

Vladimir E. Martínez-Bello <https://orcid.org/0000-0002-3408-9678>

Irene González-Martí <https://orcid.org/0000-0002-7753-2983>

María del Mar Bernabé-Villodre <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

## Financiación

Los autores han revelado la recepción de la siguiente ayuda financiera para la investigación y autoría de este artículo. Martínez-Bello y Bernabé-Villodre cuentan con el apoyo de las subvenciones UV-SFPIE\_PIEC-3327904 y UV-SFPIE\_PIEC-2735987 de los «Proyectos de Innovación Educativa para Grupos Consolidados» de la Universidad de Valencia. Vega-Perona recibió una beca de investigación de la Generalitat Valenciana (Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital).

## Aprobación del estudio

La experiencia fue aprobada por el Vicerrectorado de Formación Continua de la Universitat de València (código: UV-SFPIE\_PIEC-2735987).

## Declaración de disponibilidad de datos

Conjunto de datos disponible a petición de los interesados.

## RESUMEN

En el contexto de la Educación Infantil es imperativo que las maestras y maestros desarrollen la capacidad de escuchar activamente las opiniones de los niños y niñas, comprenderlas y formular respuestas que se adapten con sus intereses. Por lo tanto, enfatizar la participación del futuro profesorado en Educación Infantil es importante para dotarles de herramientas y habilidades que les permitan fomentar la participación de niñas y niños. El propósito del estudio es compartir con la comunidad universitaria una experiencia pedagógica sobre cómo el estudiantado universitario participó en un proceso en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta en el desarrollo de una asignatura del Grado en Educación Infantil. Se utilizó un enfoque cualitativo para la recopilación y análisis de los datos a partir de cuatro fuentes de información. Las conclusiones señalan: (a) la voz escuchada y tenida en cuenta fomenta el aprendizaje; (b) la creación de un espacio seguro garantiza la libertad de expresión y la participación; (c) el estudiantado universitario fue competente para reconocer oportunidades para ejercer una participación efectiva, y (d) el estudiantado reconoció que el proceso de dar voz podría tener una aplicación futura en un aula de Educación Infantil.

**Palabras clave:** formación del profesorado de educación infantil; derechos de la infancia; dar voz; participación; estudiantes universitarios.

## ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education it is imperative that teachers develop the ability to actively listen to children's opinions, understand them and formulate responses that match their interests. Therefore, emphasising the participation of university students who are training as future Early Childhood Education teachers is important in order to provide them with the tools and skills that will enable them to encourage children's participation. The purpose of this study is to share with the university community a pedagogical experience of how university students participated in a process in which their voice was heard and taken into account in the development of a subject in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. A qualitative approach was used to collect and analyse the data from four sources of information. The conclusions of the

experience were: (a) a voice heard and taken into account promotes learning; (b) the creation of a safe space guarantees freedom of expression and participation; (c) the university students were competent to recognise opportunities for effective participation in the activities proposed in the university classroom; and (d) the students recognised that the process of giving voice could have a future application in an Early Childhood Education classroom.

**Keywords:** early childhood teacher education, children's rights, giving voice, participation, university students

## INTRODUCCIÓN

### El enfoque basado en los derechos de la infancia

La Convención sobre los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989) ha propiciado el reconocimiento de los niños y niñas como individuos competentes con capacidad para tener sus propias experiencias, conocimientos y una comprensión única de su mundo, así como el derecho a que su voz sea tenida en cuenta en los distintos contextos con los que interactúan diariamente. La Convención afirma que las niñas y niños deben ser reconocidos como sujetos con capacidad para producir, transformar y reconstruir su propia identidad y la de los demás. Por lo tanto, este enfoque adquiere relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Comité de los Derechos del Niño, 2001).

La educación y la formación en materia de derechos humanos concierne a todos los sectores de la sociedad y a todos los niveles de la educación, incluida la educación de la primera infancia, la educación primaria, secundaria y superior (Asamblea de las Naciones Unidas, 2011). El Comité de los Derechos del Niño señaló que la aplicación de los derechos de las niñas y niños en la educación de la primera infancia es un reto para todas las personas que interactúan este sector poblacional, incluidos el personal docente (Vaghri et al., 2011). De hecho, Howe y Covell (2007) señalan que es necesario analizar a qué tipo de educación debe orientarse el sistema educativo de la primera infancia para respetar, fomentar y proteger estos derechos. Por lo tanto, las estrategias, programas y acciones específicas relacionadas con la Educación Infantil deben tener como objetivo desarrollar el respeto de los derechos humanos (Flowers, 1998).

### El dar voz como derecho de los niños y niñas

El respeto por las opiniones y los sentimientos de los niños y niñas se considera especialmente importante en el contexto de la Educación Infantil, como reconoce el Comité de los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2001). Una reciente revisión sistemática de la literatura sobre el tema de escuchar las voces de

niños y niñas (de 3 a 7 años) reveló una tendencia a emplear métodos centrado en la persona adulta antes que orientaciones centradas en la infancia (Urbina-García et al., 2022). Además, algunos estudios han explorado el concepto “dar voz al alumnado” enmarcándolo en el contexto de la necesidad de alterar los desequilibrios de poder dominantes entre las personas adultos y la infancia (Cook-Sather, 2006). De esta forma, señala la literatura, se facilita el sentimiento de los niños y niñas a convertirse en verdaderos sujetos participantes. De hecho, Lundy (2009) sostiene que para que la infancia sea escuchada de manera significativa, “la voz no es suficiente”; los niños y niñas deben tener la oportunidad (espacio) y ser motivados a que esa voz sea escuchada, y que sus intereses sean tenidos en cuenta en las decisiones que directa o indirectamente les afectan (Lundy, 2007).

### **Dar voz a el estudiantado universitario**

En la educación superior, dar “voz” puede representar muchas cosas (Baroutsis, McGregor y Mills, 2016). Dar voz al estudiantado universitario puede entenderse como un trabajo de formulación de preguntas de las que queremos conocer las respuestas (Parsell, 2000), así como una oportunidad para comprender la perspectiva del estudiante (Campbell et al., 2007; Seale, 2009). En este marco, se han explorado las percepciones del estudiantado sobre el proceso de dar voz en el contexto de la formación del profesorado (Brooman et al., 2015), así como el proceso que experimenta el profesorado universitario cuando han creado un espacio para la participación del estudiantado (Fredriksen et al., 2023). La literatura define la participación del estudiantado universitario como la consecuencia de un entorno que fomenta el aprendizaje activo y comprometido en el aula, así como a través del impacto de la participación en el diseño curricular y el establecimiento de un sentido de comunidad (Bergmark y Westman, 2018; Mariskind, 2013).

En el contexto de la Educación Infantil es imperativo que las maestras y maestros desarrollen la capacidad de escuchar activamente las opiniones de los niños y niñas, comprenderlas y formular respuestas que se alineen con sus expresiones únicas (Murray, 2019). Por lo tanto, enfatizar la participación del estudiantado universitario que se está formando como futura maestra-o en Educación Infantil es importante para dotarles de herramientas y habilidades que les permitan en una futura aula de Educación Infantil fomentar la participación de niñas y niños (XXXX, 2024). Además, la literatura señala que la Educación Superior debe explorar la participación del estudiantado sobre la base de las propias experiencias del estudiantado (Bergmark y Westman, 2018; Seale, 2009). Sin embargo, hasta la fecha, solo hay una evidencia de cómo el estudiantado universitario navega a través de las distintas formas en que su voz puede ser escuchada y tenida en cuenta en la construcción de una asignatura (XXXX, 2024).

## OBJETIVOS

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce a los niños y niñas como individuos competentes con la capacidad de tener sus propias experiencias, conocimientos y comprensión única de su mundo, así como el derecho a que su voz sea considerada en diferentes contextos. Un enfoque para promover y enseñar los derechos de los niños es proporcionarles un entorno que fomente y facilite activamente el aprendizaje y la vida de acuerdo con estos derechos. En la educación superior, la participación del estudiantado solo puede ser el resultado de un entorno en el que los derechos humanos puedan ejercerse activamente.

Considerando que escuchar las voces de los niños y niñas es un derecho de obligatoria promoción en el contexto de la Educación Infantil, este manuscrito tiene dos objetivos: (a) es compartir con la comunidad universitaria una experiencia pedagógica sobre cómo el estudiantado universitario participó en un proceso en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta en el desarrollo de una asignatura del Grado en Educación Infantil; y (b) analizar las percepciones del estudiantado universitario sobre su participación durante tres momentos de desarrollo de la asignatura: al inicio, a los dos meses y al finalizar el curso académico.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Diseño

Este estudio recoge la descripción, puesta en marcha y evaluación de una propuesta universitaria que incorporó un conjunto innovador de actividades particulares a la asignatura denominada “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”. Este estudio de investigación se realizó de febrero de 2024 a junio de 2024 en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad XXX. Fue autorizado por el Vicerrectorado de Formación Continua de la XXX (códigos: XXX).

### Participantes

La edad media del estudiantado participante fue de 23 años ( $DE = 2$ ). La gran mayoría eran mujeres (96%) y el 4% hombres. El 92% de los participantes eran estudiantes a tiempo completo, el 6% trabajaba una media de 12 horas o más a la semana y el 2% trabajaba menos de 12 horas a la semana. Participaron un total de 44 estudiantes. Antes de recoger la información con cada instrumento y fuente de datos se explicó el propósito de las acciones y se obtuvo el consentimiento informado verbal del estudiantado participantes. Las autoras son docentes tutoras de la asignatura “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”.

## **Descripción y estructura del curso**

“Didáctica de la Educación Física en la Educación Infantil” es una asignatura obligatoria del plan de estudios en una Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad XXX. El curso tuvo una duración de cuatro meses y la experiencia se realizó entre febrero y junio de 2024. Durante los cuatro meses se procedió a realizar el cumplimiento de la guía docente (XXX). En el sistema universitario XXX, el curso equivale seis créditos ECTS y se imparte en el segundo semestre (de febrero a junio): Sesenta horas de aprendizaje presencial (incluidas actividades participativas en el aula) y noventa horas de actividades fuera del aula.

## **Actividades creadas para favorecer la participación**

Siguiendo las características del proceso de dar voz a las y niñas y niños sugeridas por Lundy (2007) con el objetivo de que estas fueran experimentadas por el futuro profesorado en Educación Infantil, en esta experiencia universitaria consideramos que las actividades de dar voz al estudiantado universitario debían cumplir los siguientes criterios: (a) ofrecer oportunidades para ser escuchado; (b) las oportunidades creadas deben contribuir a un fin concreto; (c) la voz escuchada debe ser compartida entre las personas participantes; y (d) la voz escuchada ha de ser tenida en cuenta en la toma de decisiones.

De acuerdo con la metodología mencionada, las actividades específicas que se llevaron a cabo fueron las siguientes: (a) La provisión de una plataforma para que el estudiantado articulara sus intereses y aspiraciones para los cuatro meses de duración del curso; (b) La realización de actividades dirigidas a fomentar el pensamiento crítico desde una perspectiva basada en los derechos del niño, tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); (c) La adaptación de las actividades tras la identificación de los intereses del estudiantado; (d) La concepción y ejecución de sesiones de movimiento estructuradas y globalizadas por parte del estudiantado universitario; (e) La formulación y ejecución de propuestas globalizadas en un centro de Educación Infantil; (f) La creación de debates participativos para escuchar la voz del estudiantado; (g) La supervisión y acompañamiento en reuniones periódicas para llevar a cabo el trabajo de investigación; (h) El seguimiento de la forma en que los intereses del estudiantado se expresaron en clase; (i) La creación de actividades en las que los intereses del estudiantado se expresaron en clase; (j) La creación de actividades de reflexión oral y escrita sobre temas sociales críticos en la sociedad relacionados con el tema (e.g. imagen corporal, discriminación, género, etc.); y (k) presentación pública de los proyectos de investigación realizados.

## **FUENTES DE INFORMACIÓN**

Se utilizaron cuatro fuentes de información para analizar las percepciones del estudiantado universitario en el marco de la experiencia de dar voz: (a) un documento escrito inicial elaborado por cada estudiante (individualmente) sobre lo que querían aprender durante el curso (b) un documento escrito de seguimiento (al cabo de dos meses) sobre cómo se tuvieron en cuenta sus intereses); (c) un Documento final (al término de la asignatura) sobre cómo experimentaron la forma en que la asignatura les ha dado voz; y (e) un grupo de discusión sobre cómo la asignatura les ha dado “voz” y cómo ellas y ellos, como futuro profesorado en Educación Infantil, podrían “dar voz” a los niños y niñas. Se utilizaron seudónimos para proteger la privacidad de los participantes. Antes de administrar cada instrumento y fuente de datos, se explicó la finalidad de las medidas y se obtuvo el consentimiento verbal y escrito de los participantes. A pesar de que se solicitó el consentimiento de los participantes, el comité de ética de la Universidad donde se realizó la experiencia no exigió su aprobación, ya que para iniciativas docentes no es necesaria.

Dos profesoras crearon una lista de preguntas para formular al estudiantado, utilizando las distintas fuentes de información de la experiencia educativa. Tras completar la tarea, las profesoras se reunieron para compartir sus ideas y crear una lista normalizada de preguntas que se utilizarían para la recogida de datos.

### **Documento escrito inicial**

Una de las primeras actividades del curso fue dar voz al estudiantado y escuchar sus intereses sobre lo que querían aprender durante los cuatro meses del curso. Esta actividad tuvo lugar el primer día de clase. Tras ella, dos profesoras de la asignatura analizaron los escritos presentados e identificaron los intereses de cada alumno individualmente. Una vez realizada esta identificación, se elaboró de forma independiente una construcción de categorías utilizando un enfoque cualitativo. Los intereses comunes del estudiantado se agruparon en categorías comunes (Tabla 1). Una vez identificados los intereses del alumnado, se adaptaron las actividades.

### **Documento escrito de seguimiento**

Dos meses después del inicio de la asignatura, se llevaron a cabo tutorías individuales con las estudiantes para controlar el grado de expresión de sus intereses y fomentar el aprendizaje autónomo. Las tutorías duraron diez minutos y en ellas se planteaban al estudiantado las siguientes preguntas: a) ¿Cómo se ha manifestado hasta el momento el trabajo sobre tus intereses que planteaste al inicio del curso? b) ¿Qué está

ahora en tus manos (trabajo autónomo) que puedas hacer para desarrollar/mejorar el trabajo sobre tus intereses? y c) Si es necesario, indica si necesitas ayuda adicional del profesorado para desarrollar/mejorar el trabajo sobre tus intereses. A continuación, se les indicó que las incorporaran a un documento de Word y las enviaran por correo electrónico. En cuanto al proceso de análisis, se utilizó el siguiente procedimiento: dos investigadores revisaron cada fuente de datos y los incorporaron a una tabla. Todas las transcripciones se analizaron de forma independiente para detectar y extraer citas y reacciones significativas. Después, se elaboró una pre-categorización de la información. Mediante este proceso, se detectaron las cuestiones más significativas.

### **Documento escrito al final de la asignatura**

Al final del curso académico, los alumnos respondieron por escrito a la pregunta ¿De qué manera se te ha dado voz en esta asignatura? El objetivo de esta actividad era recoger información sobre cómo se habían satisfecho los intereses en el desarrollo de la asignatura al final del curso. El trabajo se redactó individualmente en clase y duró unos cinco minutos. Siguiendo un proceso similar al indicado en los documentos inicial y de seguimiento, fue analizado de forma independiente por dos profesoras universitarias (Tabla 3).

### **Grupo de discusión**

Ocho estudiantes participaron en dos grupos de discusión. En cada uno de ellos participaron cuatro estudiantes del mismo grupo de clase elegidos al azar. El objetivo del grupo focal era conocer las experiencias del estudiantado después del curso. Se considera que el uso de múltiples fuentes (documento inicial, documento final, grupo de discusión, etc.) ofrecerá más información sobre cómo navega el estudiantado bajo el enfoque de “dar voz” utilizado en esta experiencia. Siendo acordes con el enfoque participativo de esta experiencia, se optó por un número de cuatro estudiantes por grupo de discusión. Se realizó dos semanas después del curso académico (junio) en el edificio principal y tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente. En este contexto, se propusieron las siguientes preguntas para guiar el grupo de discusión: (a) en qué actividades durante la asignatura sentiste que tenías voz, y (b) crees que la dinámica de tener voz se puede trasladar a una futura aula de ECE. Las verbalizaciones del estudiantado a partir de la pregunta (a) se compararon con las extraídas del Documento final, y se incorporaron a una tabla común (Tabla 3).

## PROCEDIMIENTOS

Los datos se recogieron y analizaron utilizando un enfoque cualitativo. Los datos generados se analizaron del siguiente modo. Antes de la administración de cada herramienta y fuente de información (documento inicial, documento de seguimiento, documento final, grupo de discusión), se aclaró el propósito de la actividad y se solicitó el consentimiento del estudiantado participantes. Los datos de los documentos inicial y de seguimiento, una vez transcritos, se elaboró una pre-categorización de la información.

Los datos de audio (grupo de discusión) se transcribieron en un documento de Word inmediatamente después de realizarlas. En cuanto al proceso de análisis de las demás fuentes transcritas previamente, se utilizó el siguiente procedimiento: dos investigadores revisaron cada fuente de datos y todas las transcripciones de forma independiente para detectar y extraer citas y reacciones significativas. Las cintas se transcribieron de forma convencional, es decir, se entregaron al personal que las transcribió directamente en el ordenador. No se utilizó ningún procesador o programa informático específico para convertirlas directamente al formato Word.

Se compararon las transcripciones de los grupos de discusión y se comprobó su exactitud. Además, el procedimiento pretende recopilar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias en los instrumentos de investigación y posibilitando la comprensión en la investigación educativa (Aguilar Gaviria y Barroso Osuna, 2015). Una vez transcritos los últimos extractos escritos y el grupo de discusión, se elaboró una pre-categorización de la información. A través de este proceso, se detectaron las cuestiones más significativas, identificando 6 categorías iniciales y 4 mediante un esquema de codificación deductivo para el último documento escrito y la transcripción del grupo de discusión, respectivamente. Por último, se triangularon estas dos fuentes, es decir, se utilizaron múltiples fuentes para analizar los datos y aumentar la credibilidad del estudio de investigación (Fick, 2007).

## RESULTADOS

### **Dar voz al estudiantado universitario: preguntar sus intereses al principio de la asignatura**

La Tabla 1 muestra las principales categorías y subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario al inicio del curso sobre sus intereses para el aprendizaje en la asignatura. Además, dos meses después del inicio del curso, se preguntó al estudiantado universitario cómo se había manifestado en ese momento el trabajo sobre sus intereses en la asignatura (Columna titulada Seguimiento de la escucha de las voces del estudiantado universitario).

**TABLA 1. Categorías y subcategorías identificadas en las percepciones del estudiantado universitario en los documentos escritos al principio y dos meses después (Seguimiento)**

Intereses del estudiantado al comienzo de la asignatura			Seguimiento de los intereses del estudiantado universitario
Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (documentos escritos)	Manifestaciones expresas (documentos escritos)
Enseñar inclusión y diversidad en las clases de educación física	Discapacidad y clases de educación física	<i>Aprender a adaptar las sesiones de educación física a las necesidades educativas especiales. Diseñar y planificar actividades que respondan a las necesidades de la diversidad.</i>	<i>Ponernos en el lugar de los profesores a partir de este momento... Creo que es muy importante, y nos ayudará en el futuro a pensar de una manera más integradora. Creo que el tema de la diversidad funcional está muy presente en la asignatura, ya que, desde el primer momento, estamos realizando actividades teniendo en cuenta la participación de alumnos con discapacidad.</i>
	Recursos y métodos para crear un entorno integrador en las clases de educación física	<i>Recursos para niños con discapacidad y cómo adaptar el aprendizaje a ellos</i>	
Aprender a planificar y poner en práctica sesiones de movimiento estructuradas	Planificación de sesiones de movimiento estructurado	<i>Diferentes formas de planificar sesiones de movimiento estructurado Ser competente para planificar sesiones de movimiento estructurado</i>	<i>A través de sesiones prácticas en el aula de educación física, con feedback constante sobre la planificación de la práctica, su ejecución y al final de la misma. Creo que el impacto de la reflexión/ demostración al final de la actividad es fundamental. A medida que avanzaban las clases, se reforzaban sus conocimientos sobre el desarrollo de una sesión en el aula, centrada en la educación física. También en las clases prácticas, donde hemos reunido diferentes juegos y actividades.</i>
	Diferentes maneras de llevar a cabo sesiones de movimiento estructurado	<i>Cómo organizar una clase de educación física Técnicas de aprendizaje para actividades y evaluación</i>	<i>A través de vídeos, se muestran diferentes momentos evolutivos (edad), habilidades motrices y destrezas. En general, estoy muy contenta con lo que he aprendido hasta ahora, especialmente algunas de las formas de evaluación, como la documentación pedagógica.</i>

Destacando la importancia de la educación física y la actividad física para el desarrollo integral de los niños y niñas	Importancia de la educación física en los primeros años	<i>Cómo comunicar la importancia de la educación física</i> <i>Quiero saber de dónde viene la introducción de la educación física en la educación infantil.</i> <i>Cómo fomentar el pensamiento crítico sobre los beneficios de la educación física en la primera infancia</i>	<i>en las clases teóricas hemos visto y comprendido en mayor medida la importancia que el plan de estudios da al seguimiento de la educación física.</i>
	Fomentar la actividad física en los primeros años	<i>Importancia de la actividad física</i> <i>Cómo mantener el interés en una vida activa</i>	
Enfoques teóricos de la educación física en la primera infancia	Aprender diferentes enfoques teóricos en el contexto de la primera infancia	<i>Enfoques como la psicomotricidad de Aucouturier</i> <i>La formación de Aucouturier en psicomotricidad experiencial</i>	<i>De momento, uno de mis intereses se está manifestando. El profesor nos ha explicado la psicomotricidad experiencial... y los beneficios que aporta.</i>
	El movimiento como instrumento para desarrollar otras áreas del plan de estudios de la Educación Infantil	<i>Aprender a través del movimiento</i> <i>Cómo integrar los valores en las clases de Educación Física</i> <i>Trabajar diferentes áreas con la educación física</i>	<i>Además, ese PE puede relacionarse con el componente de expresión plástica, como técnica de evaluación de las actividades.</i>
Experiencia personal a través del movimiento	Experiencia personal como profesor de Educación Infantil	<i>Aprender a gestionar en el aula de educación infantil</i>	<i>Hemos tenido la oportunidad de vivirlos... como profesores, como alumnos y como observadores.</i>
	Experiencia corporal propia durante las actividades	<i>Quiero experimentar los juegos propuestos en mi propia piel.</i> <i>Experimentarlo con mi propio cuerpo</i>	

Fuente: elaboración propia

## Papel activo del estudiantado universitario tras la actividad de seguimiento

La Tabla 2 muestra las tres categorías principales y las nueve subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario sobre lo que harán para realizar de forma autónoma sus propios intereses en los dos meses siguientes al final del curso.

**TABLA 2. Categorías y subcategorías identificadas el documento de seguimiento sobre cómo el aprendizaje autónomo puede reforzar los intereses del estudiantado**

Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (Documentos escritos de seguimiento)
Reforzar los conocimientos	Conexión con otras actividades docentes durante el semestre	<i>Es en el trabajo en grupo de la asignatura donde más se puede reforzar este interés.</i>
	Reforzar las capacidades de investigación	<i>Búsqueda de información en páginas web fiables (Scopus, Eric, WOS) con los conceptos de habilidades motrices fundamentales, educación física de 0 a 6 años, desarrollo motor, etc. Busque información a través de la investigación sobre este tema.</i>
	Reforzar los conocimientos teóricos	<i>Comparar las distintas formas de trabajar la psicomotricidad en el mundo.</i>
	Profundización teórica sobre los contenidos y acciones trabajadas en clase	<i>Buscar más documentación sobre la psicomotricidad y sus vínculos con otras áreas de desarrollo. Búsqueda de casos de profesores que hayan investigado sobre ella y la hayan puesto en práctica en sus aulas. Buscando estudios empíricos y autores relevantes, que aborden cómo fomentar la cooperación en el aula... Investigando sobre diferentes recursos y actividades de EF en libros, revistas especializadas, webs o blogs educativos, etc.</i>
Reforzar las actitudes positivas durante las clases	Reforzar el trabajo cooperativo en la evaluación de las sesiones prácticas	<i>También compartiendo nuestras ideas entre colegas, como hemos hecho con las actividades realizadas en el aula EF... Pregunté a mis compañeros cómo habían hecho los pictogramas, que eran diferentes.</i>
	Nuevas propuestas para trabajar en el aula	<i>Aunque creo que podría aprenderlo de forma autónoma, me gustaría hacer una propuesta en las sesiones prácticas para trabajar las adaptaciones para alumnos con discapacidad visual. En la creación de futuras actividades... con la ayuda de mis colegas para obtener diferentes puntos de vista y estrategias.</i>
	Mayor participación y creatividad en el aula	<i>Desarrollar más mi imaginación, aunque durante este trimestre estoy poniendo en práctica muchas de mis ideas creando actividades, dinámicas y juegos. Participar más activamente en las clases teóricas. Aportar más ideas cuando debo crear actividades prácticas.</i>
Desarrollo de redes	Promover la interacción con el profesor de preescolar en los centros de educación infantil	<i>También hablaría con algunos profesores de El para que me contaran sus experiencias. Observando a otros profesionales de la EF, visitando sus aulas y compartiendo experiencias.</i>
	Trasladar lo aprendido al contexto familiar	<i>Aplicar lo aprendido en las clases prácticas con mi círculo cercano de niños para ver qué funciona.</i>

Fuente: elaboración propia.

## Percepción del estudiantado universitario de cómo las actividades de la asignatura les permitió que su voz fuera escuchada

La Tabla 3 muestra las dos categorías principales y las ocho subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario sobre cómo la asignatura les ha dado voz (Tabla 3). Esta actividad se realizó una vez finalizado el curso académico.

**TABLA 3. Categorías y subcategorías identificadas en los grupos de discusión y en el documento final sobre las formas en que la asignatura dio voz al estudiantado universitario**

Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (grupos de discusión y documento final)
Trabajar desde un enfoque basado en los derechos humanos	Escuchar sus voces y tenerlas en cuenta	<i>Me preguntaron al principio del curso cuáles eran mis expectativas y tuvimos reuniones en las que pudimos hablar de ellas (Documento final)</i> <i>En todo momento me sentí parte de la clase y también me sentí importante (Documento final)</i> <i>En función de mis intereses, se han celebrado sesiones para tenerlo en cuenta (Documento final)</i>
	Un entorno seguro para el diálogo y aumento de la participación	<i>se ha construido un espacio seguro en el que era posible expresarse y ser escuchado. (Documento final)</i> <i>Esta asignatura nos ha permitido participar a todos sin miedo a ser juzgados o a equivocarnos (Documento final)</i> <i>A lo largo de las sesiones he dado a menudo mi opinión sobre conceptos... Siempre he podido expresarme y decir lo que pensaba sin miedo a ser juzgada (Grupo de discusión 1)</i>
	Actividades para fomentar el pensamiento crítico	<i>A través de las reflexiones escritas que se han realizado durante las experiencias prácticas, ya que he podido expresar mis sentimientos e ideas sobre las actividades (Documento final).</i>
	Historia de vida	<i>En una sesión de clase, tuvimos la oportunidad de hablar sobre situaciones de discriminación que habíamos vivido. Creo que esto es esencial para poder empatizar con nuestros alumnos en el futuro (Grupo de discusión 2).</i> <i>Me han permitido expresar mis experiencias previas en educación física durante mi infancia (Documento final)</i>

Habilidades prácticas desarrolladas para dar voz a en las actividades de clase	En la planificación y ejecución de sesiones de movimiento estructurado	<i>En las actividades en las que teníamos que proponer un juego, se me permitió diseñar la propuesta libremente en función de mis intereses y los de mi grupo (Documento final). Me trataron como a un profesor y no como a un alumno. (Grupo de discusión 1)</i>
	La aplicación de la sesión de movimiento estructurado en la escuela	<i>Al visitar la escuela, se nos dio voz, responsabilidad y confianza (Documento final)</i>
	En la evaluación durante y después de la aplicación de las sesiones estructuradas	<i>Durante las clases en el gimnasio, siempre teníamos una asamblea para comentar cómo había ido la sesión y las cosas que queríamos destacar (Documento final)</i>
	Realización y presentación del trabajo de investigación	<i>Cuando elegimos el tema del trabajo que queríamos, buscando investigaciones... poniéndonos en el papel de investigadores (Grupo de discusión 2)</i>

Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN

### Escuchar las voces del estudiantado universitario y acompañar sus intereses

Como se indica en la metodología del presente escrito, se escucharon los intereses del estudiantado al inicio del curso y la asignatura se adaptó a estos intereses (Tabla 1). Alentar a los estudiantes a participar activamente e influir en el diseño curricular puede requerir un replanteamiento de los roles de profesores y estudiantes (Bergmark y Westman, 2018). La literatura reporta que los niños y niñas son individuos con voces únicas más allá de ser entendidos como una voz colectiva (Murray, 2019). En esta experiencia los resultados muestran que el estudiantado universitario también tiene voces únicas y que organiza su aprendizaje en virtud de estos intereses únicos:

*cuando reflexionas sobre lo que más te interesa, sobre lo que más dudas tienes, entonces puede que aprendas más sobre esas carencias que tenías al principio...* (Documento final)

Coincidimos con Murray (2019) en que es importante reconocer el pluralismo de las perspectivas de los niños y niñas y la necesidad no sólo de escuchar sus sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, preferencias y actitudes, sino de tenerlos en cuenta. De hecho, como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes universitarios identificaron diferentes temas y formas de aprender en la asignatura.

Dos meses después del inicio del curso, se preguntó al estudiantado cómo habían evolucionado sus intereses hasta ese momento (Tabla 1) y qué podrían hacer si esos

intereses no se hubieran manifestado (Tabla 2). Se comprobó cómo los alumnos intentaban tener una actitud activa en la construcción de su propio aprendizaje:

*Participar más en las clases, sobre todo en las prácticas, e intentar facilitar el trabajo de mis compañeros.* (Documento escrito de seguimiento)

*Desarrollar más mi imaginación... creando actividades, dinámicas y juegos.* (Documento escrito de seguimiento)

La presente experiencia demuestra que la participación del estudiantado tiene un valor inherente más allá de beneficiar los resultados medibles. Como señalan algunas investigaciones, las actividades en el aula universitaria donde se promueven los valores democráticos, el compromiso y el aprendizaje para la futura profesión (Bergmark y Westman, 2018), son componentes esenciales que les permiten percibirse a sí mismos como adecuadamente preparados para su futura práctica profesional. En la misma línea, nuestra investigación muestra cómo el proceso de dar voz también genera un componente de responsabilidad individual en el contexto de retroalimentación sobre los propios intereses. En conjunto, si la participación desde un enfoque de derechos de la infancia se refiere al derecho de todo niño a ser escuchado en las decisiones que afectan a su propia vida (Comité de los Derechos del Niño, 2001), en esta experiencia el estudiantado universitario ha tenido la oportunidad de participar y tomar decisiones que afectan a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, escuchar y ser escuchado debería formar parte de cualquier formación de profesorado en Educación Infantil.

## **Percepción de la forma en que la voz fue escuchada y tenida en cuenta**

Esta experiencia universitaria quiso animar al estudiantado universitario a darse cuenta de cómo las principales actividades propuestas dentro de la asignatura podían identificarse como fuentes para darles voz. Se identificaron dos categorías principales: trabajar desde el enfoque basado en los derechos humanos y desarrollar habilidades prácticas como fuente de dar voz en la creación de sesiones estructuradas de movimiento. De acuerdo con la primera categoría, se identificaron cuatro subcategorías.

La primera se identificó como escuchar sus voces y tenerlas en cuenta (a):

*en el gimnasio tratamos con pictogramas, adaptamos las actividades a los niños con discapacidad física, estoy satisfecho de mi interés por adaptar las actividades a los niños con discapacidad* (Documento final)

*debemos tener siempre en cuenta los intereses e inquietudes de nuestros alumnos para que se sientan parte del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Documento final)

Las citas mencionadas sirven para ilustrar cómo el estudiantado ha llegado a reconocer que el aprendizaje se ha vuelto más personalizado, y que ser escuchados fomenta un mayor sentido de pertenencia a la asignatura. En esta línea, Fredricksen et al. (2023) descubrieron que la creación de una hoja de ruta en la que se delineaban

los resultados de aprendizaje y las metodologías deseadas en un curso de educación musical dieron lugar a un mayor compromiso del estudiantado y a un mayor sentido de pertenencia. Además, la bibliografía informa que, en el contexto escolar, el escuchar y ser escuchado tiene el potencial de mejorar el compromiso cívico, así como de implicar al estudiantado en el aprendizaje (Baroutsis, McGregor y Mills, 2016). Además, el estudiantado universitario percibió que el proceso de dar voz solo puede garantizarse creando un entorno seguro en el que se promuevan la participación y la libertad de expresión (b):

*A veces he dado mi opinión sobre conceptos de asignaturas y siempre he podido expresarme y decir lo que pensaba sin miedo a ser juzgado (Documento final).*

*se ha creado un espacio seguro en el que era posible expresarse y ser escuchado (Documento final)*

La literatura informa que se necesita un espacio de aprendizaje seguro e igualitario si las instituciones de educación superior desean crear oportunidades para que los estudiantes compartan sus ideas o hablen sobre sus experiencias (Mariskind, 2013). Además, Bergmark y Westman (2018) han encontrado que el estudiantado también conecta su aprendizaje con su futura profesión como maestros. Por lo tanto, si el profesorado de Educación Infantil quiere crear un espacio seguro en el que la libertad de expresión forme parte del desarrollo curricular de la Educación Infantil, el contexto de la educación superior debe crear un entorno seguro para el compromiso cívico.

Otra fuente que el alumnado consideró que la asignatura les dio voz, fue el debate oral y la reflexión sobre temas específicos en el aula tradicional, oportunidades que despertaron el interés personal y el pensamiento crítico (c):

*Se nos dio bastante voz cuando empezamos a hablar en clase sobre la discriminación... se nos dio la oportunidad de contar nuestras propias experiencias (Grupo de discusión 1).*

*representar esa situación porque alguien del grupo la ha vivido, creo que también es una oportunidad para expresar tus sentimientos de una forma más activa (Grupo de discusión 2).*

La literatura informa que dar voz es un componente fundamental del aprendizaje del estudiantado para ser ciudadanos activos, es decir, una oportunidad para contribuir a la democracia (Baroutsis et al., 2016). Como postuló Richert (1992), la oportunidad de que el estudiantado de Magisterio articule sus acciones, pensamientos, creencias y sentimientos es un componente integral del proceso de convertirse en un docente reflexivo. El acto de ser escuchado y oír a los demás, por lo tanto, debe ser fundamental para el plan de estudios en la formación del profesorado.

También hemos identificado una segunda categoría titulada "Habilidades prácticas desarrolladas como fuente para dar voz en las actividades del aula". A continuación, se identificaron cuatro subcategorías. La primera se identificó como "planificación y ejecución de sesiones de movimiento estructuradas" (a):

*En lugar de decirnos qué actividades teníamos que hacer en clase, éramos nosotros los que las pensábamos, así que no nos imponía las actividades que íbamos a hacer (Grupo de discusión 2).*

*En las actividades en las que teníamos que proponer un juego, se me ha permitido diseñar la propuesta libremente en función de mis intereses y los de mi grupo (Documento final)*

Las prácticas curriculares que promueven que los jóvenes se apropien de su aprendizaje también fomentan un mayor compromiso del estudiantado (Baroutsis et al., 2016). Coincidimos con Fredriksen et al. (2023) en que las creaciones de espacios las claves para promover la participación del estudiantado.

Por otro lado, la realización de la sesión de movimiento estructurado en la escuela también se identificó como un contexto en el que se les escuchó (b):

*Y, también a la hora de llevarlo a una escuela, experimentarlo de esa manera con la realidad escolar, porque también tenemos la oportunidad de sacar nuestras capacidades, nuestras competencias (Grupo de discusión 2).*

*Tener la oportunidad de ir a una escuela a hacer nuestra propuesta también responde a nuestros intereses (Grupo de discusión 1)*

La experiencia actual siempre quiso ser una oportunidad como ejemplo a replicar dentro de la futura aula de Educación Infantil. Bergmark y Westman (2018) sugieren que los estudiantes también conectaron su aprendizaje en la formación docente con su futura profesión como maestros. En los resultados de esta experiencia se observó que el estudiantado identificó que haber sido protagonistas en la creación, ejecución y evaluación de las sesiones estructuradas de movimiento en el centro escolar fue también una fuente de cómo se escuchaba su voz.

También se identificó que la evaluación durante y después de la aplicación de las sesiones estructuradas fue otra fuente del proceso de dar voz (c):

*La evaluación la hemos hecho nosotros para ver el papel del profesor, hemos sido los protagonistas, hemos podido realizar toda la práctica, es un buen recurso para ver luego en el colegio lo que te funciona y lo que no te funciona (Grupo de discusión 2)*

*A través de la observación mediante sistemas observacionales también hemos podido expresar y dar voz a lo que hemos podido observar (Documento final)*

La literatura informa que la participación en el aula también puede construir relaciones entre el estudiantado para fomentar el sentido de comunidad (Mariskind, 2013). Por ello, el estudiantado señaló que la interacción y comunicación con el resto de compañeros y compañeras se fortaleció gracias a las dinámicas de evaluación grupal de las propuestas de educación física elaboradas en el aula universitaria.

Otra forma en la que el estudiantado percibió que la asignatura les dio voz fue a través de la selección de un tema de investigación específico (proyecto de investigación - trabajo transversal) desarrollado en pequeños grupos (d):

*El hecho de poder elegir el tema sobre el que vas a realizar tu trabajo de investigación es clave porque no es lo mismo que te lo impongan (Grupo de discusión 1)*

*Nos ofrecieron muchos temas diferentes, y elegimos el que más nos interesaba y por el que sentíamos más curiosidad (Grupo de discusión 2).*

Se observó que la producción y exposición (en formato póster) de los trabajos transversales era percibida por el alumnado como una forma de darles voz:

*El día de la presentación nos llamó la atención, había carteles en la universidad anunciando que íbamos a hacer una presentación de investigación, y sentimos que éramos importantes (Grupo de discusión 1)*

*pudimos interactuar con nuestros compañeros y con los profesores de la universidad de una forma muy directa, ellos nos hacían preguntas y nosotros las contestábamos, pero era una forma de darnos voz (Grupo de discusión 2)*

La literatura señala que hay que pedir al estudiantado que hable de lo que saben y escuchen lo que dicen (Richert, 1992). En este sentido, se pretendió con la presentación final del proyecto de investigación en formato póster, recrear un congreso de investigación educativa. El estudiantado presentó sus resultados, contestó preguntas de las personas asistentes y también se interesó por el trabajo de otros grupos. Los resultados de esta experiencia muestran un reconocimiento por parte del estudiantado de un sentido de pertenencia en el contexto de una actividad académica pública. Diversos estudios han encontrado que las propuestas que fomentan la participación cercana entre estudiantes y docentes tienen el potencial de promover la personalización del proceso formativo en el aula universitaria (Clares et al., 2016; XXXX, 2020).

## **Experiencia personal durante el proceso de dar voz**

La presente investigación defiende que, teniendo en cuenta la diversidad de “voces” y las diferentes formas en que el estudiantado universitario navega durante su formación, una mayor presencia de actividades de “escucha” les permitirá encontrar canales de comunicación que respeten su interés por aprender y participar. Sin embargo, también es importante reconocer algunas barreras de la “voz del estudiante” (Cook-Sather, 2006). Así lo manifiestan algunos estudiantes:

*A la hora de crear las actividades que realizamos en las sesiones prácticas, me resulta difícil relacionarlas con la teoría. (Documento final)*

*Durante el curso he tenido pocas aportaciones, sin embargo, cuando hicimos las sesiones prácticas en el aula de educación física, pude expresar alguna aportación (Documento final)*

La literatura informa de que la forma de dar voz es recibido por el estudiantado de diferentes maneras y a diferentes niveles (Mariskind, 2013). Por tanto, como aprendizaje de esta experiencia universitaria, las experiencias posteriores deberían dirigirse entonces hacia la exploración de canales de comunicación alternativos, con vistas a desafiar las barreras identificadas a la participación en el aula. Por otra parte, otros estudios han identificado la presencia de fuertes fuerzas estructurales como una de las principales barreras a las que se enfrentan los procesos de dar voz al estudiantado universitario. Estas fuerzas se caracterizan por el deseo de estudiantes y profesores de mantener las relaciones verticales tradicionales (Fredriksen et al., 2023; Seale, 2009). Sin embargo, en esta experiencia no se detectó esta resistencia estructural, o al menos

el enfoque cualitativo utilizado no permitió identificar esta dificultad. En futuras investigaciones deberían explorarse otras razones.

Por el contrario, el estudiantado también reconoció el impacto positivo de la experiencia en su aprendizaje. A pesar de la ausencia de una medición “objetiva” del aprendizaje y del énfasis en el proceso más allá del resultado, la presente experiencia demuestra cómo el estudiantado percibió una mejora en sus competencias pedagógicas:

*Las profesoras han estado atentos a nuestras sensaciones y percepciones... lo que también ayuda a expresar cómo nos sentimos y así escuchar propuestas de mejora (Documento final)*

*Sin embargo, la parte de la evaluación y las diferentes perspectivas de educación física en educación infantil creo que es lo que mejor sabré aplicar a la realidad. La evaluación, y no digamos la autoevaluación, es algo que no se suele trabajar mucho, por lo que lo visto en clase me hace darme cuenta de su importancia (Documento final)*

Los resultados de este estudio demuestran que el estudiantado universitario ha cultivado distintas competencias específicas de las asignaturas, además de una serie de capacidades transversales. Una parte de estas competencias está relacionada con la dimensión emocional inherente al paradigma de la evaluación. Las percepciones del estudiantado universitario al final del curso muestran que el aprendizaje tuvo una tendencia positiva:

*Otra experiencia que me hace sentir protagonista de mi aprendizaje es tener la oportunidad de mostrar mis actividades a un colegio, donde he podido darme cuenta de que soy capaz de llevar a cabo una sesión de educación física (Documento final)*

En conclusión, cuando se escuchan los intereses del estudiantado universitario, éstos viven su experiencia educativa de forma más positiva. De hecho, ser protagonista del propio aprendizaje fue señalado por un estudiante como fuente de aprendizaje.

## **El dar voz y su tránsito al aula de Educación Infantil**

En esta investigación también aportamos evidencias de que el estudiantado percibió de una mayor disponibilidad de herramientas para trasladar el proceso de dar voz al aula de Educación Infantil:

*en el futuro también nos gustaría conocer los intereses de los alumnos porque creo que es una forma de hacer que el aprendizaje sea más significativo (Grupo de discusión 1)*

*Y la escucha activa, en su caso a nosotros y en nuestro caso en el futuro a los niños de nuestra clase, creo que está relacionada con (Grupo de discusión 2)*

La escucha es una herramienta de evaluación que permite estudiar en profundidad el proceso que siguen los niños y niñas en las actividades del aula de Educación Infantil (Kangas, Venninen y Ojala, 2016). Sin embargo, para facilitarla, el entorno de la Educación Infantil (actividades, papel del profesorado, materiales curriculares etc.) debe promover la participación. El estudiantado universitario reconoció el proceso

de ser escuchados y participar activamente como una forma en el futuro de dar voz a los niños y niñas. Estamos de acuerdo con Flowers (1998) en que vivir y experimentar los derechos humanos ayuda a las personas a sentir la importancia de los derechos humanos, a hacer suyos los valores de los derechos humanos y a integrarlos en todas las acciones de la vida cotidiana. En conjunto, la educación centrada en la infancia fue identificada por el estudiantado universitario como un marco importante para experimentar la educación en derechos humanos.

### **Fortalezas y limitaciones**

Se identificaron diversas fortalezas en esta investigación. En primer lugar, el estudio examinó a través de diversas fuentes de información cómo el estudiantado universitario fue escuchado y cómo sus intereses fueron tenidos en cuenta en la asignatura. En segundo lugar, el estudio identificó un conjunto de actividades que pueden servir de modelo al profesorado universitario que forma a futuras maestras y maestros para incorporarlas a sus aulas universitarias. Sin embargo, también hemos identificado algunas limitaciones. En primer lugar, aunque no era el objetivo principal de la investigación, no se realizó una medición cuantitativa del grado de aprendizaje del alumnado. En su lugar, sólo se dispone de pruebas relativas a sus percepciones del proceso. En segundo lugar, la investigación se llevó a cabo en una única aula universitaria, lo que dificulta la extrapolación de los resultados a otras aulas universitarias. En tercer lugar, se desconoce si la participación activa en esta experiencia innovadora de dar voz es realmente posible en un aula de Educación Infantil. Los estudios longitudinales en los que el estudiantado actúe como profesorado en formación son esenciales para observar si los procesos de dar voz en un aula de Educación Infantil se manifiestan. Teniendo en cuenta que, como se ha sugerido recientemente, la investigación empírica en este campo que se ocupa tanto de la voz del estudiantado como de la voz del profesorado universitario es mínima (Gillett-Swan y Baroutsis, 2024), se necesitan más estudios para analizar cómo experimenta el profesorado universitario el proceso de dar voz y cómo afecta esto al desarrollo del currículo.

### **CONCLUSIONES**

El presente estudio aporta evidencias de cómo un proceso de “dar voz”, desde un enfoque basado en los derechos de la infancia, fomenta en el estudiantado universitario la participación y mejora el aprendizaje. Las conclusiones de la experiencia son: (a) la individualización del aprendizaje es una forma en que la voz del estudiantado es escuchada y tenida en cuenta, y que la diada “dar voz-aprendizaje” se nutre en una dialéctica continua; (b) la creación de un espacio seguro fomenta la libertad de

expresión y la participación; (c) el estudiantado universitario fue competente para reconocer en las actividades propuestas en el aula universitaria oportunidades en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta, y (d) el estudiantado reconoció que el proceso de dar voz podría tener una aplicación futura en un aula de Educación Infantil. El presente estudio sostiene que, si los futuros maestros y maestras de Educación Infantil quieren cultivar procesos de “dar voz” a los niños y niñas en sus aulas, su formación universitaria debe estar orientada a experimentar procesos en los que su voz sea escuchada y tenida en cuenta. Solo así se podrá formar profesorado que fomente la emancipación de niñas y niños en su ejercicio profesional futuro.

## REFERENCIAS

XXXX, 2020.

XXXX, 2024.

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- 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>
- Bergmark, U., & Westman, S. (2018). Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1352–1365. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484708>
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Campbell, F., Beasley, L., Eland, J., & Rumpus, A. (2007). Hearing the student voice: Promoting and encouraging the effective use of the student voice to enhance professional development in learning, teaching and assessment within higher education. *The Higher Education Academy*, 1, 1-65.
- Clares, P. M., Juárez, M. M., & Cusó, J. P. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80–98. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115>
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *General comment no. 1: Article 29 (1): the aims of education*. CRC/GC/2001/1. <https://digitallibrary.un.org/record/447223?v=pdf>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873x.2006.00363.x>
- Flowers, N. (1998). *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights*. ERIC.
- Fredriksen, B., Onsrud, S. V., Rinholm, H., & Lewis, J. (2023). Who takes part in participation? Challenges to empowering student voice in music teacher education. *Music Education Research*, 25(3), 253–268. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2023.2210159>

- Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–551. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2007). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100212>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mariskind, C. (2013). 'Always allowing the voice': expectations of student participation and the disciplining of teachers' practice. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 596–605. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.764861>
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. In *International Journal of Early Years Education* (Vol. 27, Issue 1, pp. 1–5). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Naciones Unidas. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1–23.
- Naciones Unidas. (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, 89th plenary session (A/RES/66/137). *New York: United Nations*.
- Parsell, G. (2000). Asking questions—improving teaching. *Medical education*, 34(8), 592–593. <https://doi.org/110.1046/j.1365-2923.2000.00750.x>
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Urbina-García, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., Hannah, E. F. S., Barrable, A., & Touloumakos, A. K. (2022). Voices of young children aged 3–7 years in educational research: An international systematic literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 8–31. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1992466>
- Vaghri, Z., Arkadas, A., Kruse, S., & Hertzman, C. (2011). CRC General Comment 7 Indicators Framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood. *Journal of Human Rights*, 10(2), 178–188. <https://doi.org/10.1080/14754835.2011.568916>