



Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue

Investigación Inclusiva

Una guía, paso a paso, para el profesorado



Las ideas presentadas en este documento son el resultado de la colaboración de las siguientes organizaciones y personas:

Coordina este documento: **Universidad de Southampton** – Kyriaki (Kiki) Messiou y Lien Bui

Austria:

University of Graz- Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Bešić, Lisa Paleczek

Volksschule Schönau - Angela Kaltenböck-Luef, Veronika Scher, Martin Zanini, Elisabeth Hofmann-Wellenhof

Dinamarca:

Aarhus University - Lotte Hedegaard-Sørensen and Hilde Ulvseth

Nivå Skole – Thomas Holberg Wied, Lola Nielsen, Charlotte Koch-Nielsen, Maria Wolfsberg-Johansen, Pernille Bernsen

Reino Unido:

University of Southampton (co-ordinator) – Kyriaki (Kiki) Messiou and Lien Bui

Wordsworth Primary School – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

University of Algarve – Teresa Vitorino and Jorge Santos

AEPROSA - Bruno Miguel Vaz Fernandes, Dilar Maria Rodrigues Martins, Daniela Pereira, Patrícia Palma

España:

Autonoma University of Madrid – Cecilia Simón, Marta Sandoval, Gerardo Echeita

Aldebarán School - Sonia González-López, Ana Díaz-García, Isabel Villamor-Pérez, María Antonia Cruz-Mínguez

Methodological Consultant: Mel Ainscow, **University of Manchester, UK**

Las ideas presentadas en este documento son el resultado de la colaboración de las siguientes organizaciones y gente. Aunque no es posible nombrarlos a todos individualmente, nos gustaría reconocer su contribuciones y agradecerles.

Además, durante el segundo ciclo de este proyecto, las siguientes escuelas también participaron y nosotros les gustaría reconocer sus contribuciones:

Austria	Dinamarca	Reino Unido	Portugal	España
VS Bertha von Suttner	Kokkedal Skole	Beechwood Junior School	Escola EB1/JI da Lejana	Ceip Antonio Osuna
VS Gabelsberger	Høsterkøb Skole	Hollybrook Infant School	Escola EB1/JI da Conceição	Ceip Federico García Lorca
VS Kalsdorf	Hørsholm Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI de Estoi	Ceip Ciudad de Nejapa
VS Leopoldinum	Humblebæk Skole	Shirley Infant School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Viktor Kaplan	Flakkebjerg Skole	Shirley Junior School	Escola EB1/JI de Santa Bárbara de Nexe	Ceip Carlos Sainz De Los Terreros

Southampton, University of Southampton - The Print Centre, May 2020

Design: Gianni Grando

Investigación Inclusiva: Una guía, paso a paso, para el profesorado

Contenido

Introducción	2
La Guía	2
Investigación Inclusiva	3
Fase 1: Planificar	5
Fase 2: Enseñar	11
Fase 3: Analizar	19

“ Este proyecto ha sido financiado con apoyo de la Comisión Europea en el marco del programa 2017-1-UK01-KA201-036665. Esta publicación refleja solamente la opinión de sus autores y la Comisión no se hace responsable de ningún tipo de uso que pueda hacerse de la información que contiene.”

Introducción

‘Nunca había visto a mis alumnos tan involucrados.’ Docente

‘Me da ganas de hacer más cosas’. Estudiante investigador

‘Vi que era mucho más importante preguntar a los alumnos qué sentían y qué pensaban sobre cosas diferentes que estábamos planeando.’

Docente

‘Puedo ser tímida en ocasiones, y me siento diferente cuando tengo el valor de levantarme delante de otras personas y decir algo.’

Estudiante investigadora

‘Lo que de verdad me gustó fue cómo, después, los estudiantes investigadores fueron capaces de ingeniar algunas ideas fantásticas, algunas de las cuales ni siquiera habíamos pensado y que marcaron una diferencia.’ Docente

Estos son típicos comentarios de profesoras, profesores y estudiantes que participaron en el proyecto **‘Reaching the hard to reach (llegando a aquellos difíciles de llegar): respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado’**, un proyecto de tres años de duración (2017-2020) financiado por la Unión Europea, en el que participaron escuelas primarias y universidades de cinco países: Austria, Dinamarca, Reino Unido, Portugal y España.

El proyecto se centró en uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el profesorado en toda Europa, que es la inclusión de todos los alumnos en las clases, en particular aquellos que se puedan considerar “difíciles de llegar”. Estos pueden ser, por ejemplo, migrantes, refugiados o estudiantes con discapacidad, así como los que se encuentran ‘marginalizados’ o excluidos. El proyecto se basó en una dinámica de la investigación colaborativa, lo cual requería la participación activa de los profesores y los alumnos como compañeros de investigación junto con personal docente universitario, con el objetivo de mejorar las prácticas del aula.

Con el apoyo de investigadores de las diferentes universidades, cinco escuelas primarias se transformaron en ‘núcleos’ (‘hubs’), es decir,

puntos centrales para el desarrollo y la divulgación del trabajo de este proyecto. Durante el primer año, se probó una forma nueva de trabajar y se ayudó a refinar los procesos establecidos en estas escuelas. En el segundo año, se llevó a cabo la formación de profesores y profesoras, por tríos, de cinco escuelas educación Primaria adicionales para crear una red de trabajo local. En el último año, las 30 escuelas que participaron en el proyecto aplicaron este enfoque en su práctica.

La Guía

Esta guía explica cómo emplear la **Investigación Inclusiva (“Inclusive Inquiry”)**, el enfoque de investigación acción inclusiva desarrollado y evaluado en el proyecto. En términos prácticos, consiste en la cooperación entre tríos de docentes y sus estudiantes para idear formas de hacer que sus clases sean más inclusivas. Tal como explica la guía, el enfoque y el proceso que conlleva se divide en tres fases, las cuales requieren el diálogo entre estudiantes y docentes. Como aspecto importante, incluye la familiarización de algunos y algunas estudiantes con el uso de métodos de investigación para recoger las opiniones de sus compañeros y compañeras. Los diálogos que genera esta interacción se centran en mejoras de la enseñanza y el aprendizaje. Más concretamente, se emplean las diferencias entre estudiantes y profesorado a ese respecto, para reconsiderar las prácticas y actitudes existentes, con la intención de incitar a la experimentación y así fomentar maneras de trabajar más inclusivas. Esto, a su vez, lleva a eliminar las barreras que limitan la implicación y participación de algunos alumnos o alumnas.

La investigación realizada en este proyecto sugiere que el uso de este enfoque o modelo de **Investigación Inclusiva puede tener un impacto significativo en la implicación del alumnado en clase**. Sin embargo, esto requiere un uso efectivo del enfoque, siguiendo cuidadosamente las instrucciones presentadas en esta guía.

La Guía debe leerse junto con estos otros documentos:

- Manual de formación para alumnos investigadores
- Guía práctica de ejemplos para recoger las voces de los estudiantes

- Preparando a los estudiantes para que sean investigadores: un manual de orientación
- Informes de desarrollo en las redes de trabajo de los cinco países participantes
- Documento Guía para el seguimiento de la implicación del alumnado; y

- Documento Guía para el seguimiento de la opinión y las prácticas del profesorado.

Todos estos documentos se pueden descargar de forma gratuita en cinco idiomas desde la página web del proyecto: <https://reachingthehardtoreach.eu>

Investigación Inclusiva

La Investigación Inclusiva (“Inclusive Inquiry”) es un enfoque ideado en este proyecto que se puede utilizar en las escuelas para reforzar prácticas ya existentes que pueden ser muy facilitadoras de la inclusión pero que no siempre se conocen o se comparten entre el profesorado de un mismo centro. Se centra, en definitiva, en rescatar o, en su caso, indagar sobre formas de incluir a todos los niños y niña en las clases, sobre todo aquellos a los que al profesorado “les cuesta llegar”. El enfoque consiste en una serie de procesos interconectados, tal como se muestra en esta figura:



Esta guía le ayudará a emplear la Investigación Inclusiva para hacer que sus clases sean más inclusivas. Incluye un proceso de investigación que consiste en tres fases: Planificar, Enseñar y Analizar. Las tres fases requieren del diálogo entre estudiantes y docentes.

Cada una de estas fases incluye una serie de pasos que explican las acciones necesarias:

Fase 1: Planificar

- 1.1 Se crea un trío de docentes para realizar la investigación acción
- 1.2 El trío acuerda cuáles serán sus clases de investigación
- 1.3 El trío involucra a un grupo de estudiantes investigadores en la recogida de pruebas para apoyar el diseño de la clase de investigación
- 1.4 Se establece una planificación para la clase con la intención de asegurar que todos los miembros de la clase se implican y participan en las actividades
- 1.5 Los o las tres docentes y los estudiantes investigadores contribuyen al diseño de la planificación o programación de la clase en cuestión

Fase 2: Enseñar

- 2.1 Cada docente desarrolla la planificación prevista en su aula
- 2.2 En cada ocasión, los dos compañeros y los estudiantes investigadores observan las respuestas y reacciones del alumnado del grupo clase
- 2.3 Se recogen las opiniones de los alumnos sobre la clase
- 2.4 Después de cada clase, los docentes y los estudiantes investigadores se reúnen para revisar lo observado, centrándose en la implicación y participación de los alumnos
- 2.5 El trío refina o mejora la planificación antes de que la utilice el siguiente miembro del trío

Fase 3: Analizar

3.1 Después de determinar el ciclo completo de enseñanza, el trío de docentes y los estudiantes investigadores discuten su impacto en la implicación y participación del alumnado

3.2 El trío de profesoras o profesores y los estudiantes investigadores sacan conclusiones en relación a lo que se ha aprendido sobre cómo hacer que las clases sean más inclusivas

Estos doce pasos son esenciales para el correcto empleo de la Investigación Inclusiva. El marco de **Niveles de Uso** (ver Apéndice A) debe ser utilizado por el profesorado para determinar el alcance del enfoque que han implementado.

Es importante entender que **la Investigación Inclusiva es un enfoque exigente que consume mucho tiempo**, pero que tiene muchos beneficios potenciales para las escuelas, docentes y estudiantes. **Se recomienda emplear el proceso al menos una vez por escuela**, siguiendo **todos** los pasos que lo constituyen. Si se omite un paso, es muy probable que se reduzcan los beneficios del enfoque.

La evidencia sugiere que las escuelas que han aplicado el proceso al menos una vez, comienzan a pensar diferente sobre su alumnado y sobre sus prácticas educativas. Al mismo tiempo, las relaciones entre alumnos y docentes cambian, con efectos positivos para la experiencia de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo no es emplear la Investigación Inclusiva muchas veces en una misma escuela, sino aplicarla con cuidado, al menos una vez. En base a las lecciones aprendidas a través del proceso, las escuelas pueden implementar cambios a largo plazo para mejorar la inclusión de su alumnado en las clases.

A continuación, se presentan ejemplos para cada uno de los pasos con el fin de ilustrar las diferentes maneras en las que se puede utilizar este enfoque. Estos ejemplos son de escuelas de cinco países diferentes. Se describen más ejemplo en el documento 'Informes de desarrollo en las redes de trabajo de los cinco países participantes'.



Fase 1: Planificar

Pasos

1.1 Hablar con otros dos compañeros o compañeras para realizar la investigación

Los miembros del equipo deben ponerse de acuerdo para trabajar juntos en el desarrollo de sus prácticas, incluyendo la planificación conjunta de una clase de investigación y la observación mutua de dicha clase.

1.2 Acordar cuál será la clase de investigación

Para formar el trío, es conveniente que los tres profesores o profesoras lo sean de una misma clase/grupo. Si esto no es posible, y son docentes de distintos grupos o cursos, pueden probar un enfoque de enseñanza particular en diferentes clases (p.ej., trabajo cooperativo en equipo; trabajo por proyectos, uso del "role playing"), o un tema que se pueda enseñar con grupos de edad diferentes.

Ejemplo 1 (Dinamarca): En esta escuela, el tema elegido fue lenguaje. Tres profesoras del mismo curso participaron y la clase que eligieron fue el uso de los verbos.

Ejemplo 2 (Reino Unido): Las tres profesoras en esta escuela era de tres grupos de edad diferentes, y eligieron trabajar sobre el mismo tema: la seguridad en internet. Desarrollaron una programación que se impartió en las tres clases, a pesar de que los niños y las niñas eran de edades diferentes.

Ejemplo 3 (Portugal): Los tres profesores impartían cada uno en un curso diferente, pero decidieron centrarse en el mismo tema: las matemáticas. Por lo tanto, el nivel de complejidad y los materiales de apoyo usados para cada clase tuvieron que ser adaptados para cada grupo de edad implicado.

Ejemplo 4 (Austria): De igual manera, el trío de esta escuela estaba formado por tres profesoras de diferentes cursos (1º, 3º y mixto), quienes impartieron un tema de lengua. Dado que los estudiantes en las tres clases eran de edades diferentes, el contenido de la lección se adaptó ligeramente a las necesidades de cada curso. Las profesoras presentaron palabras nuevas en las clases de 3º y de edad mixta, o letras nuevas en la clase de 1º. Sin embargo, la estructura básica de la clase de investigación seguía siendo la misma. En la planificación, el reto principal fue la diferencia de edad de los estudiantes y la diferencia de currículum entre las tres clases:

"Bueno, al principio fue difícil dar con algo que se ajustara a los diferentes cursos"

Las docentes acordaron afrontar este reto:

"Tuvimos que hallar un punto neutral. Bueno, creo que lo hicimos bien. No tuvimos grandes discusiones, pero sí que vimos que fue un reto el ponernos de acuerdo en un único camino a seguir: Vale, hagámoslo así."

1.3 Implicar un grupo de estudiantes investigadores para que recojan pruebas que apoyen el diseño de la clase de investigación

Tres alumnos o alumnas de cada una de las tres clases deberán participar en la investigación. Elija alumnado que representen la diversidad de la clase, incluyendo algunos a los que considera “difícil de llegar”. Instrúyalos sobre cómo recoger información y evidencias de sus compañeros, empleando también actividades que permitan recoger su voz. En otros documentos encontrará detalles sobre la formación y las diferentes maneras de realizarlo, así como sobre las actividades para recoger la voz del alumnado. Dichos documentos son: Preparando a los estudiantes para que sean investigadores: un manual de orientación y la Guía práctica para recoger las opiniones del alumnado. También tendrá que ayudar a los estudiantes investigadores a analizar la información que recojan. Se prevé que este proceso se repetirá muchas veces y, por tanto, se dará a diferentes alumnos (lo ideal sería a todos) la oportunidad de desempeñar el papel de investigadores.

Ejemplo 1 (España): En esta escuela, después de la formación, el grupo de estudiantes investigadores decidió entrevistar a niños y niñas de las clases que observaron, antes de las lecciones, para obtener información sobre la opinión que tenían sus compañeros de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes investigadores elaboraron las siguientes preguntas para emplearlas en las entrevistas individuales con algunos de sus compañeros y compañeras:

1. Di tres cosas que te vengan a la mente cuando piensas en tu clase...
2. ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase?
3. ¿Hay algo que no te gusta de tu clase?
4. ¿Cambiarías algo de la forma en que enseña tu profesor o profesora?
5. ¿Cambiarías algo de la dinámica de la clase con tus compañeros?

6. ¿Te aburres en clase? ¿Por qué?
7. ¿Entiendes lo que se explica en clase?
8. ¿Qué cosas te ayudarían a entender mejor las explicaciones de tu profesor?
9. Pides ayuda cuando tienes alguna dificultad? ¿A quién?
10. Si fueses tú el o la profesora de tu clase, ¿qué harías para ayudar a tus alumnos a aprender?
11. ¿Qué materiales te ayudarían a entender mejor los conceptos que se explican?

Después de las entrevistas individuales, los estudiantes investigadores identificaron las áreas principales que se recalcaron en dichas entrevistas, y las compartieron con las profesoras. Por ejemplo, algunos niños se aburrían en clase de inglés y querían aprender cosas nuevas porque ya sabían muchas de las cosas que se explicaban. Además, algunos alumnos exigían más silencio en sus clases porque decían que había mucho ruido. Otros también querían más representaciones gráficas (p.ej., mapas conceptuales) de algunos temas. Las respuestas con más contraste fueron que mientras que algunos se aburrían con los libros de texto, otros dijeron que éstos constituyen el material más útil.

Ejemplo 2 (Reino Unido): Los estudiantes investigadores recogieron las opiniones de sus compañeros durante media sesión con toda la clase. Por ejemplo, en 4º de primaria, un estudiante investigador presentó el proyecto a la clase: *“El objetivo es dar con buenas formas de aprender que les gusten a todos. Tenemos nuestras propias ideas con las que podemos inspiraros para que tengáis vuestras propias ideas sobre lo que os gusta”*. Otra estudiante investigadora añadió: *“Necesitamos todas las ideas que podáis darnos para que así podáis participar en la decisión sobre lo que os gusta. Aquí tenéis algunas de nuestras ideas: trabajo en equipo, trabajo en parejas, trabajo individual, silencio”*. Se presentaron estas ideas en trozos de papel, cada una en una nube de diálogo, y se colocaron en diferentes sitios de la clase.

Durante el debate, los estudiantes investigadores fueron por el aula escuchando las ideas de los

alumnos. Luego, la clase entera discutió las ideas sugeridas, las cuales incluyeron: “*Que se permita elegir*”, “*Trabajar fuera*”, “*Que se permitan descansos adicionales*”, “*Que se permita tener aperitivos en el pupitre*”, y “*Poder sentarse con el compañero o compañera que se desee*”.

Después, la profesora escribió estas ideas en trozos de papel nuevos, que fueron colocados en la pared por el aula para que los niños pudieran votar sus preferencias. Cuando los niños terminaron de elegir sus opciones favoritas, un estudiante investigador resumió los pasos que iban a planificar: “*Vamos a elegir las tres mejores y planificaremos una clase con la señorita B; también habrá otras profesoras para planificar dicha clase*”.

Ejemplo 3 (Dinamarca): El papel de los estudiantes investigadores estaba definido como el de ‘ser alumnos con orejas grandes y ojos bien abiertos’. Se esperaba de ellos y ellas que participaran recogiendo las opiniones de sus compañeros y, al mismo tiempo, escuchando detenidamente lo que tenían que decir.

Ejemplo 4 (Portugal): Las profesoras decidieron emplear un enfoque diferente. Antes de comenzar la formación de los estudiantes investigadores, cada docente preguntó a todos los alumnos de su clase qué les ayudaba a aprender, si tenían alguna dificultad en su aprendizaje y si se sentían implicados, “enganchados” en la lección, en su rutina diaria. La profesora explicó:

‘Hicimos esto después de trabajar en diferentes asignaturas: portugués, matemáticas, educación física, etc. Luego, le pedimos a un estudiante que observara a su propia clase, comprobando si todos y todas estaban realmente implicados. Todos los niños en la clase asumieron este papel. Primero, solo fue observación, sin tomar apuntes. Por último, discutimos los temas observados con el grupo entero. Esto fue antes de seleccionar a los estudiantes investigadores. Toda la clase se involucró en estas actividades.’

Este enfoque de las profesoras portuguesas recogiendo las opiniones de los estudiantes con toda la clase, antes de que los estudiantes investigadores lo hicieran, se empleó también en algunas escuelas de Austria. Sin embargo, es importante resaltar que **la implicación de los estudiantes investigadores es un elemento esencial de la Investigación Inclusiva.**



1.4 Elaborar una planificación o programación para la clase que garantice que todos los miembros de la clase se implican y participan en todas las actividades

El objetivo general es diseñar estrategias y materiales que ayuden a todos los estudiantes a participar y alcanzar las metas de la lección. Por tanto, es importante discutir las diferencias que existen entre la diversidad del alumnado en el centro.

1.5 Asegurarse de que los tres profesores o profesoras y los estudiantes investigadores contribuyen a diseñar el plan de clase

Juntos, las ideas de todos los participantes deberán ayudar a garantizar acuerdos que fomenten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Los estudiantes investigadores comunicarán las opiniones de sus compañeros para que se tengan en cuenta en el diseño de la lección. Lo ideal sería que las lecciones sean diseñadas en conjunto por los estudiantes investigadores y el profesorado implicado, aunque las decisiones finales siguen siendo responsabilidad profesional de los docentes.

Ejemplo 1 (Dinamarca): Teniendo en cuenta sus ideas sobre la diversidad del alumnado, las profesoras diseñaron una clase que crearía un ambiente positivo de aula y permitiría al alumnado tener un fuerte sentimiento de pertenencia. Para hacer esto, consultaron a los estudiantes investigadores. Uno de ellos dijo:

‘Nos dejaron decidir la organización de la clase – cómo nos sentaríamos en el aula. El problema fue que era difícil ver lo que había en la pizarra, lo que dificulta el aprendizaje. En mi caso, tenía una persona alta sentada delante – no podía ver nada.’

Ejemplo 2 (Portugal): Las clases de investigación se centraron en el razonamiento de los niños mientras resolvían problemas matemáticos. Se decidió que esto requería un trabajo activo en equipo. La idea de trabajar por parejas no se le ocurrió solo a los estudiantes investigadores, sino que surgió también de las opiniones recogidas de los demás alumnos en las entrevistas. Una de los/as profesores comentó:

“Cuando pensábamos en una clase, la idea fue hacerla en tríos. Luego, los estudiantes investigadores dijeron que preferían trabajar en parejas. Hicimos esto en matemáticas.”

Otro profesor dijo:

“Los estudiantes eligieron trabajar en parejas, planificaron la primera clase e incorporaron su idea de trabajar en parejas. Al principio, no tenían otras sugerencias.”

Ejemplo 3 (Reino Unido): Los estudiantes investigadores/y sus profesoras de clase se reunieron durante media hora para planificar una clase juntos, después de recoger las opiniones de todos los niños en las tres clases. Lo que tuvieron en común las tres clases fue la idea de que los estudiantes escogieran a sus propios/as compañeros o compañeras (con quién querían sentarse). Una profesora sugirió lo siguiente: *“Mi idea es que ya tenemos los pupitres por parejas”,* y luego *“los niños eligen dónde se quieren sentar y automáticamente eligen a su compañero”.*

Escuchar música durante la lección también fue una sugerencia por parte de los alumnos. Cuando una profesora preguntó a los alumnos si querían poner música durante toda la clase, uno de ellos respondió: *“Podemos escuchar música; se puede bajar el volumen un poco para que todos oigamos a la persona que esté hablando”.* Otro profesor tuvo una idea: *“Entonces, si vosotros queréis, cuando los profesores estén haciendo la primera parte, mientras la explican, podríamos tener la música con el volumen bajo para que los niños se puedan concentrar en lo que están haciendo y en lo que realmente necesitan escuchar. Y luego, cuando empecemos con las actividades, podemos subir el volumen para concentrarnos. ¿Pensáis que eso podría funcionar?”* Todos los niños estuvieron de acuerdo con la idea de este profesor.

Surgió otra cuestión sobre si se debería poner música mientras los niños/as trabajaban con sus compañeros. Una alumna investigadora dijo: “Quizá más bajo, para que podamos escucharnos”. Las profesoras pensaron que era una buena idea. Después de acordar cómo se utilizaría la música durante las clases, los estudiantes investigadores y los profesores discutieron qué iban a enseñar y cómo iban a hacerlo.

Ejemplo 4 (Austria): Las profesoras planearon la clase de investigación reuniendo las opiniones de los alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza en sesiones con toda la clase, y después de debatir con los estudiantes investigadores como parte de su formación. Las profesoras pensaron que así tendrían información relevante para diseñar una buena clase, incorporando los puntos de vistas de su alumnado.

Ejemplo 5 (España): Los comentarios más frecuentes que los estudiantes investigadores recogieron de sus compañeros hacían referencia a que los alumnos aprendían y participaban más en la clase cuando:

- El profesor o la profesora da ejemplos que ayudan a comprender lo que enseña
- El profesor emplea esquemas, mapas conceptuales o resúmenes
- Trabajan por proyectos
- Utilizan vídeos sobre lo que aprenden
- Pueden interactuar o trabajar con otros compañeros
- El profesor hace preguntas hay incentivos
- El profesor realiza actividades divertidas
- Prestan atención
- El profesor explica cosas más a menudo y más despacio

También se observó que los alumnos se interesan más por la clase cuando:

- El profesor o la profesora les hace preguntas que saben responder (ajustadas al

conocimiento previo del alumnado)

- El profesor/a emplea juegos de equipos que ayudan a valorar lo que saben (responder preguntas sobre contenido y luego decir los resultados)
- Saben que van a aprender
- Les interesa la asignatura

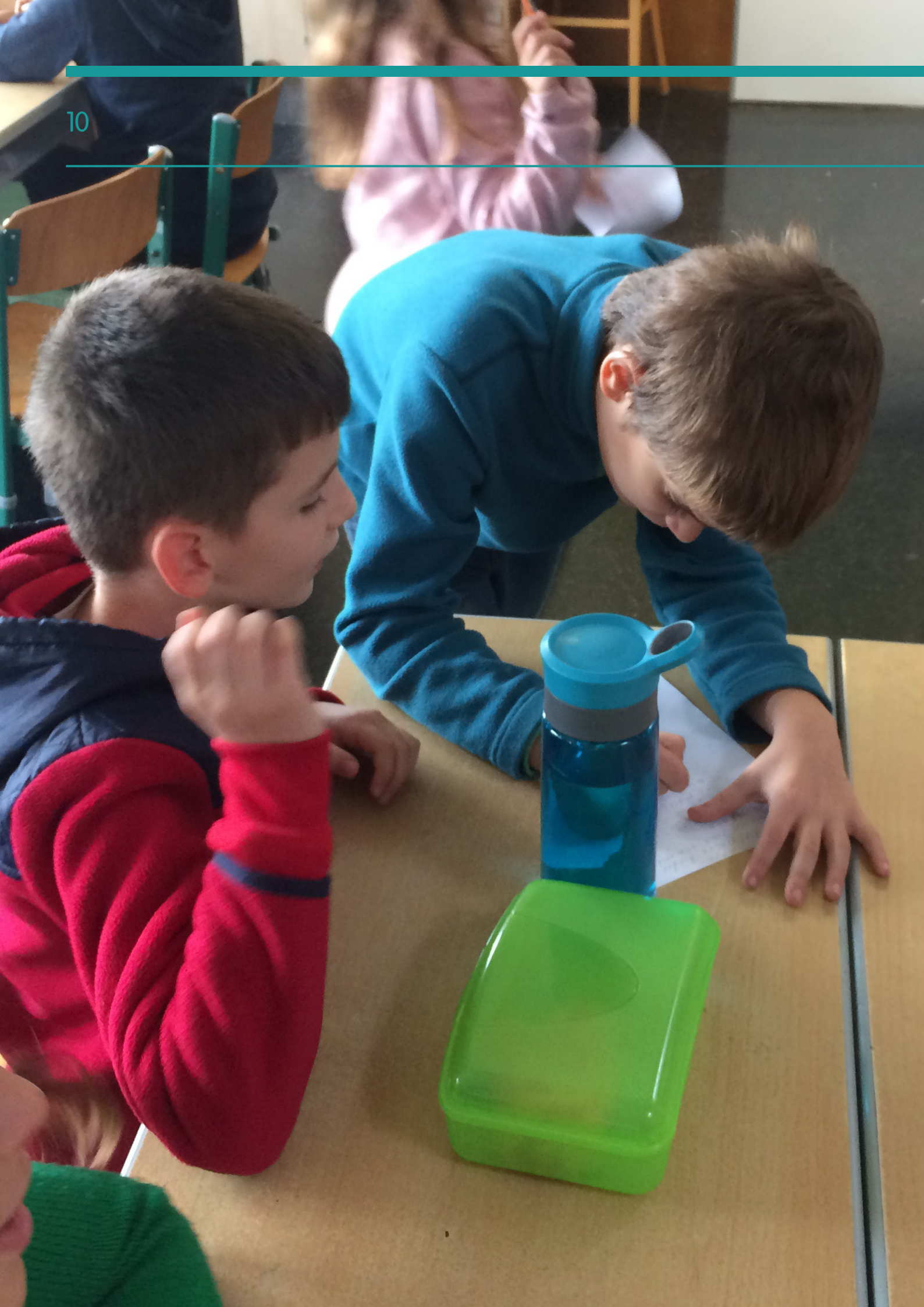
Sin embargo, a los alumnos nos les gustaba:

- ciertas formas de castigo (p.ej., para toda la clase)
- sentarse con quien no querían.

Al planificar la primera lección, los estudiantes investigadores presentaron estos hallazgos a las profesoras y, como resultado de los debates entre los estudiantes y las profesoras, se incorporaron dos aspectos a la clase para facilitar la comprensión y la participación:

- incorporar actividades más dinámicas empleando diferentes recursos, como el dispositivos electrónicos; y
- emplear mapas conceptuales para consolidar los contenidos.

La lección fue una clase de ciencias naturales y el objetivo era trabajar con animales vertebrados e invertebrados. Teniendo en cuenta las sugerencias de los estudiantes, la clase comenzó con un vídeo de animales que sirvió para complementar las explicaciones del a profesora. Se diseñaron tres tipos diferentes de actividades utilizando otros recursos (tarjetas, pizarra digital y cuaderno).



Fase 2: Enseñar

2.1 Utilice la planificación diseñado con los alumnos

Cuando utilice la planificación acordada, trate de asegurarse de que todos los miembros de la clase participan y aprenden. Cuando lo crea necesario, haga ajustes en el plan durante el transcurso la lección. Antes de la lección, debe informar a sus alumnos de que ésta clase fue diseñada teniendo en cuenta sus opiniones y que habrá observadores en el aula.

Ejemplo 1 (Dinamarca): La primera lección consistió en las siguientes actividades:

1. Bienvenida y diálogo sobre el plan para la clase.
2. Vídeo sobre diferentes medios de transporte, y los niños tienen que decir en voz alta las palabras en inglés que corresponden a cada uno.
3. Un juego de ‘mezclar y emparejar’ en el que los niños se sientan en el suelo con tarjetas en la mano. Tienen que contactar unos con otros y decir en voz alta la palabra inglesa de diferentes medios de transporte. Cuando se les indique, tienen que encontrar a la persona con la misma tarjeta.
4. Actividad con hojas de trabajo, en la que los niños tienen que leer en voz alta y escucharse unos a otros. Después, se les pide que comenten el proceso de colaboración.
5. Un teatrillo sobre encontrar el camino a casa de la abuela haciendo uso de diferentes medios de transporte y pronunciándolos en inglés sobre la marcha.
6. Horario semanal. Esta es una manera muy popular entre los/as alumnos para organizar el aprendizaje. Los docentes planifican varias actividades y luego los niños eligen las que se van a realizar, con quién y cuándo.

Ejemplo 2 (España): Se organizó a los estudiantes en cuatro grupos de cinco niños cada uno. A cada grupo se le asignó un tema: materiales conductivos y no conductivos, electricidad estática, origen de los materiales y cambios de estado de la materia. La estructura de la lección fue la siguiente: la profesora empezó recordando lo que se había hecho en las lecciones anteriores (cada equipo había buscado información sobre el tema asignado y preparó un experimento con el objetivo de explicarlo a sus compañeros y compañeras). Después, la profesora le comunicó el objetivo a la clase: presentar los experimentos por grupos de trabajo. Para hacer esto, cada grupo presentó una breve descripción de su tema (todos los miembros contribuyeron en algo), y luego los alumnos se movieron por el aula y los pupitres para hacer los experimentos que habían preparados sus compañeros. En cada experimento hubo siempre un miembro del equipo para explicar a sus compañeros conforme visitaban todas las actividades por turnos. Después de observar el experimento de un grupo, los estudiantes tenían que completar un ejercicio en papel que había sido preparado por la profesora para comprobar que habían comprendido la actividad y adquirido el nivel de conocimiento requerido según el currículum de la asignatura.

Ejemplo 3 (Portugal): Esta clase de investigación fue sobre matemáticas. El trío de docentes eligió explorar el mismo tema (planificación de cubos), a pesar de los diferentes cursos involucrados (1º y 4º). El tema común en la lección fue 'la implicación de los alumnos' y estuvo centrada en los 'cuadrados de dominó'. La profesora repartió una hoja de registro y 28 piezas de dominó a cada pareja de alumnos. Para hacer un cuadrado, los niños solo podían utilizar 4 de las 28 piezas, y cada pareja tenía que resolver un problema de matemáticas: forma un cuadro cuyo número de puntos sea igual en todos sus lados. Se organizó a los alumnos en parejas, la mayoría sentados uno delante del otro. Dado que la actividad era compleja, se anticipó que la ayuda mutua ayudaría a la participación de todos los estudiantes..

Ejemplo 4 (Reino Unido): Siguiendo las sugerencias de los niños sobre incluir un abanico de actividades manuales durante una clase de fonética para 3º de infantil (5-6 años), se siguieron los siguientes pasos en la primera lección:

- Actividad manual 1 – Plastilina y pizarra interactiva: después de que los alumnos leyeron las palabras de la lección al unísono con el profesor, se les dividió en grupos. Cada grupo tenía tarjetas con las palabras que habían leído antes. Algunos grupos tenían que trabajar con plastilina para hacer las palabras que eligieron y otros tenían que escribir en la pizarra interactiva. Luego, los grupos continuaron con la siguiente actividad.

- Actividad manual 2 –La cuerda de tender: Se colgaron tarjetas de palabras en una cuerda de tender en el patio. Los niños tenían que elegir una palabra y leerla a su compañero o compañera. Cada niño tenía que traer de vuelta a la clase una palabra y leerla en voz alta a todos.
- Actividad manual 3 – Hacer palabras: Se pidió a los alumnos que se sentaran en grupos donde se habían dispuesto bandejas de arena, purpurina y bastoncillos para las orejas. Tenían que escribir las palabras que habían cogido de la cuerda de tender, utilizando arena, purpurina y bastoncillos.
- Actividad manual 3 – Practicar la escritura de frases: Los niños tenían que pensar en frases que incluyeran las palabras que habían escrito en la actividad anterior, salir fuera con papel y tiza y trabajar en parejas, grupos o individualmente para escribir sus frases y luego leerlas en voz alta a sus compañeros y compañeras.

Ejemplo 5 (Austria): Esta clase de alemán estaba orientada a practicar la comprensión lectora y la escritura. Comenzó con el profesor leyendo y discutiendo una historia. Después, se les dieron a los niños diferentes tarjetas con imágenes y palabras según la historia contada y, trabajando por grupos, las ponían en el orden correcto. Luego, se les dio una hoja de trabajo a cada uno para trabajar individualmente o por parejas. También hubo una hoja de resultados para que los niños pudieran comprobar sus respuestas.



2.2 Involucrar a dos profesores o profesoras y a estudiantes investigadores para observar las respuestas de los alumnos

Mientras imparte la clase, los otros dos profesores o profesoras y los estudiantes investigadores deberán observar lo que ocurre, centrándose en las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se les anima a los alumnos para que participen y aprendan en la lección?
- ¿Qué factores de la clase parecen impedir la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes?
- ¿Cómo contribuyen los propios alumnos a la participación y el aprendizaje de sus compañeros o compañeras

Los profesores observadores deben tomar nota de cualquier cosa que consideren significativo en relación a las siguientes cuestiones (utilizando la Plantilla de Observación del Apéndice B). Los estudiantes investigadores pueden utilizar la misma plantilla u otras ideas exploradas en mayor profundidad en el documento llamado, “Preparando a los estudiantes para que sean investigadores: un manual de orientación”. Los estudiantes investigadores **NO** deben observar sus propias clases.

Ejemplo 1 (Portugal): Los docentes utilizaron el registro de observación, mientras que los estudiantes investigadores de 3º de infantil hicieron anotaciones breves mientras observaban, tales como:

“Los niños no siempre levantan la mano cuando quieren hablar”;

“Cuando los niños no saben algo de la asignatura, hacen muchas propuestas sin pensar”

“El profesor ayuda cuando los alumnos lo necesitan”

“Cuando se trabaja por parejas, no siempre se ponen de acuerdo, pero eso es malo”

“Algunas veces hablan muy alto, pero están implicados en la actividad”

Aquí es importante recordar a los estudiantes investigadores que la observación debe centrarse en las cosas que pueden ayudar a los alumnos a participar, o aquello que dificulte su participación. De igual manera, en una escuela en Austria, los estudiantes investigadores hicieron anotaciones mientras observaban, centrándose en los aspectos que habían introducido en la lección como resultado de las sugerencias de los alumnos.

Ejemplo 2 (Dinamarca): Las profesoras que observaban la clase hicieron anotaciones en el plantilla de observación, mientras que los estudiantes investigadores utilizaron un esquema a modo de cuestionario de verificación centrado en dos áreas principales: ‘participa en la lección’, o ‘hace otra cosa’, en relación a actividades específicas durante la clase.

Ejemplo 3 (Reino Unido): De manera similar, los estudiantes investigadores emplearon una plantilla que habían elaborado específicamente para la clase que diseñaron, centrándose en las actividades que habían desarrollado de forma colectiva con sus profesoras para la lección. Dicha plantilla incluía: bolígrafos, orden diferente, alfombra de palabras, descanso cerebral, elegir compañero, otras cosas. Los niños escribieron comentarios cualitativos sobre estas áreas en relación a lo que observaban.

2.3 Recoger las opiniones de todos los estudiantes sobre la clase

Después de la clase, se les pedirá a los estudiantes investigadores que observaron la clase que recojan las reacciones de los niños participantes. Tendrá que ayudar a los alumnos a organizarse para este fin.

Ejemplo 1 (Reino Unido): Los estudiantes investigadores prepararon una hoja a modo de cuestionario con preguntas clave, y le dieron una copia a cada alumno en la clase para recoger sus opiniones sobre la lección. Las preguntas eran concretamente sobre las actividades de la lección, por ejemplo: “¿Cuánto te ayudó la elección de la actividad a aprender?” (escala 1-10), “¿Cuánto te ayudó la elección de pareja en tu aprendizaje?” (escala 1-10), y “Otros comentarios”.

Ejemplo 2 (Austria): El trío de profesoras siguió un enfoque ligeramente diferente. Al final de cada lección, los docentes resumieron el contenido y pidieron a los alumnos su opinión sobre la lección. Lo hicieron preguntando a toda la clase cómo lidiaron con el trabajo y si les había gustado. En una de las clases, la rutina diaria era que los alumnos hicieran crítica constructiva sobre su propio aprendizaje (p.ej., si lo habían hecho bien en la lección o no) explicando por qué deberían o no recibir una cara sonriente (el sistema de recompensa a lado de la pizarra). Dado que los estudiantes están acostumbrados a esta rutina, se mantuvo este método de crítica constructiva.

Ejemplo 3 (Dinamarca): De forma parecida, en esta escuela los profesores le pidieron a los alumnos al final de la lección que expresaran lo que pensaban de la lección utilizando “pulgares hacia arriba”, “pulgares hacia abajo” o “pulgares al medio”. En esta ocasión, la mayoría mostró pulgares hacia arriba. Obviamente, estos métodos pueden estar influenciados por el hecho de que todos pueden ver lo que cada estudiante piensa. Además, dado que es el profesor quien recoge las opiniones de los niños, y no los estudiantes investigadores, puede influenciar las respuestas de los alumnos en su esfuerzo por tener contento al profesor que dio la lección.

Ejemplo 4 (Reino Unido): Los estudiantes investigadores dividieron la clase en pequeños grupos y recogieron la opinión del alumnado sobre la lección, basándose en una serie de preguntas que habían preparado con antelación. Cada grupo de estudiantes investigadores fue ayudado por una de las profesoras que observaron la lección, dado que los alumnos eran muy jóvenes (cinco años). La profesora que impartió la lección abandonó el aula para dejar que los niños expresaran sus opiniones más abiertamente.

Ejemplo 5 (España): Al final de la lección, los estudiantes investigadores realizaron entrevistas con los alumnos que participaron en la clase, utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Te gustó la clase?
- ¿Has entendido lo que se ha trabajado hoy en clase?
- ¿Te interesó la clase de hoy?
- ¿Qué se podría mejorar para que estés más atento e interesado y aprendas más?

2.3 Después de la lección de investigación, reúnanse con sus dos compañeros o compañeras y con los estudiantes investigadores que observaron la lección para revisar lo observado, centrándose en la implicación/participación de todos los miembros de la clase

Haciendo uso de las anotaciones de observación y de las opiniones de los alumnos, deberá evaluar el grado de participación y aprendizaje de todos los alumnos. Recuerde considerar cualquier ajuste hecho por el profesor durante la lección. El objetivo es considerar ideas que puedan ayudar a mejorar la planificación de la clase antes de utilizarla de nuevo.

Ejemplo 1 (Austria): En este caso fue una clase de lengua de 90 minutos, que consistía en tres partes:

1. Introducir las nuevas palabras o letras (principalmente centradas en la profesora, con la intención de involucrar a los alumnos y fomentar un diálogo con toda la clase)
2. Trabajar en diferentes puestos con el contenido nuevo (los alumnos eligen libremente en qué puesto quieren trabajar)
3. Resumir el contenido nuevo (guiado por la profesora: recoger las impresiones de los alumnos y alumnas)

Al final de la primera lección, se tuvieron debates entre el profesorado y los estudiantes investigadores que observaron la lección. Todos coincidieron en que la primera parte les llevó mucho tiempo y que los niños se impacientaron, ya que la introducción de las palabras nuevas tardó demasiado.

Durante las entrevistas de grupo, los estudiantes investigadores comentaron:

“Sí, [esta parte] llevó demasiado tiempo”

“Algunos alumnos comprendieron [lo que tenían que hacer] un poco más tarde”

Durante la reflexión después de la lección, una profesora comentó:

“También pienso que la introducción llevó demasiado tiempo, porque los/ alumnos estaban inquietos. Observé que dejaban de escuchar”.

Ejemplo 2 (Dinamarca): Los profesores trabajaron juntos para una lección sobre varios medios de transporte. Mirando sus anotaciones de observación, los estudiantes investigadores percibieron que el tiempo empleado en las hojas de trabajo, en la que se pedía a los alumnos trabajar en parejas y decir diferentes medios de transporte en voz alta, fue la parte de la lección en la que la mayoría de los niños participaron menos. Esto llevó a los profesores a reflexionar sobre acciones que necesitaban realizar para tratar este asunto.

Ejemplo 3 (España): Los estudiantes investigadores observaron que los niños que estaban sentados en la parte de atrás de la clase no prestaban mucha atención, en comparación con aquellos que estaban en la parte de delante, lo cual llevó a los profesores a revisar esta cuestión.

Ejemplo 4 (Portugal): Los estudiantes investigadores y los profesores que observaron la clase compartieron algunos aspectos anotados en la plantilla de observación y hablaron sobre los factores que parecían impedir la participación y el aprendizaje de algunos alumnos, tales como la longitud de la historia y el tiempo que llevó contarla. También mencionaron algunas contribuciones de los alumnos:

- Cuando un alumno tenía una duda sobre la realización de la actividad, primero preguntaba a sus compañeros y luego a la profesora;
- Se ayudaron unos a otros para completar las actividades: leer, ordenar, pegar las tiras.

Ejemplo 5 (Reino Unido): Una de las sugerencias fue la de que los niños pudieran elegir compañero para trabajar, en lugar de que eligiera el profesor. Aunque ésta fue su sugerencia, después de observar la primera clase observaron que dicha práctica podría no ser tan sencilla:

George: Vi que algunos miraban, llevó un poco más de tiempo elegir un compañero

Docente 1: Vi que algunos estaban un poco perdidos, que no sabían con quién ir y se quedaron en la moqueta. ¿Qué podría haber ayudado en esa situación?

Teresa: Quizá simplemente deberíamos sentarnos con la persona con quien queremos estar.

Docente 1: Estoy de acuerdo contigo, pero creo que la mayoría simplemente escogió a su compañero muy rápido y se fueron a trabajar, y eso estuvo muy, muy, muy bien. Luego me dio pena porque vi que había un par de estudiantes ahí parados que parecían sentirse solos, y creo que eso no ayudó a su aprendizaje. ¿Hay algo que pudiéramos hacer al respecto? ¿Qué crees usted señor T? ¿Y usted, señora B?

2.5 Mejorar la planificación de la clase antes de que la utilice el próximo miembro del trío

Trabaje con sus compañeros o compañeras y con los estudiantes investigadores, reflexionen sobre lo que se ha discutido en la revisión de la lección para implementar cualquier cambio que ayude a hacer que el plan de clase sea más inclusivo.

Ejemplo 1 (Austria): Hubo cuatro cambios entre la primera y la segunda lección:

4. Acortamiento de la presentación de los profesores al principio de la clase (de 35 minutos a 15 minutos).
5. Se redujo la cantidad de palabras introducidas en esta parte.
6. La presentación de los puestos duró siete minutos. Se percibió un impacto positivo de este cambio en las dos lecciones siguientes (p.ej., los alumnos se impacientaron menos).
7. Después de observar el impacto de la colaboración de los alumnos en la primera clase, se decidió que dicha colaboración se debe acentuar.

En la segunda lección, la profesora dijo explícitamente que los alumnos tenían que trabajar juntos y ayudarse mutuamente. Los estudiantes formaron parejas o grupos de tres y se apoyaron unos a otros. Se les dio tiempo para expresarse sobre las actividades durante la lección.

En cuanto a la última parte de la lección, la adaptación que se hizo fue pedir la opinión de los/ alumnos sobre las actividades de la lección (“¿Qué puestos te gustaron o no te gustaron?”, “¿Qué otros puestos se deberían introducir la próxima vez?”). Esto se incorporó en la lección 2 y duró 5 minutos.

Después de la segunda clase de investigación, se hicieron cambios adicionales:

1. Se añadió un puesto adicional, el de saltar a la cuerda, en el que los alumnos tenían que decir sílabas de una palabra mientras saltaban (cada sílaba era un salto). Tenían

que hacer esto para todas las palabras aprendidas en la lección. Esta actividad se creó en base a la crítica constructiva aportada por los alumnos, quienes dijeron que les gustaría que hubiese más puestos por los que moverse.

2. Los alumnos podían elegir libremente dónde sentarse. Los profesores discutieron esto con antelación y no sabían si funcionaría o terminaría siendo una situación un tanto caótica en el aula. Sin embargo, los alumnos lidiaron muy bien con esta libertad y aceptaron el cambio inmediatamente.

Ejemplo 2 (Reino Unido): Esta lección temática estaba centrada en las selvas y la deforestación. La planificación conjunta entre los profesores y los estudiantes investigadores llevó a la decisión de incluir una actividad de simulación (“role playing”), como actividad principal, en la que los alumnos llevarían disfraces para interpretar las escenas que iban a preparar en grupos. Al final de la primera lección, se hicieron los siguientes cambios:

1. Los alumnos trabajaron en grupos más grandes (cinco en cada grupo, frente a los cuatro de la primera lección).
2. El tiempo para ponerse los disfraces correspondientes a los personajes que cada alumno/a representaría. Esto se hizo después de ensayar en sus grupos, mientras que en la primera lección se pusieron los disfraces antes de empezar a ensayar.
3. Se le pidió a todos los grupos que escribiesen un guion para practicar antes de actuar delante de la clase.

Durante la lección 3, los grupos de alumnos fueron todavía más pequeños, ya que se observó que cuando los grupos eran de 5 niños alguno se quedaba sin participar de forma activa en la actuación. Además, en la lección 3 tenían a la profesora enseñándoles cómo podían escribir un guion utilizando el guion informativo que se le dio a todos los grupos para ayudarlos con la escritura de su guion.

Ejemplo 3 (España): Los principales cambios realizados de una lección a otra se centraron en:

a) darle a los alumnos una función más importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que han sido considerados cada vez más como un recurso para el desarrollo de la clase;

b) expandir los formatos para presentar la información y evaluar el aprendizaje, incluyendo actividades dinámicas más acordes con los intereses expresados por los alumnos;

c) modificar los contextos de aprendizaje, aprovechando los diferentes espacios de la escuela (jardín, biblioteca, etc.), según en lo que cada alumno quiera trabajar; y d) modificar las agrupaciones heterogéneas de los alumnos en base a aquello en lo que quieren trabajar.

Ejemplo 4 (Dinamarca): Se decidió que se debería designar tiempo en el exterior para actividades físicas y que los docentes deberían decidir sobre el trabajo con nuevas parejas.





Fase 3: Analizar

3.1 Una vez que los tres profesores o profesoras hayan utilizado la planificación, que se habrá ido mejorando progresivamente tras los tres ciclos de trabajo colaborativo, discutan su impacto en la implicación/participación de todos los miembros de las clases

Esto deberá incluir debates con los estudiantes investigadores para asegurar que se tienen en cuenta sus ideas. Es importante observar las diferentes opiniones que hay, ya que pueden estimular nuevas posibilidades de hacer

Ejemplo 1 (España): Los estudiantes investigadores y las profesoras identificaron los cambios en la lección y cómo estaban relacionados con las propuestas de los alumnos: metodología activa, trabajo en grupos, oportunidades de participación para todos. También se observó que una clara estructura en la lección, con un principio, un tiempo para realizar las actividades y otro para concluir, reflexionar y evaluar, ayudó a todo el alumnado a participar. Además, se percibió que la reflexión colectiva al final de cada clase ayudó la siguiente profesora a identificar aspectos que necesitaban ser atendidos durante la siguiente prueba de la lección de investigación; p.ej., proporcionar a los estudiantes un guion/referencia, para garantizar la participación de todos en la actividad, en lugar de darles libertad absoluta para desarrollarla.

Los estudiantes explicaron que les gustó mucho hacer de investigadores, lo que habían aprendido y solicitado, y que sería bueno que todos los alumnos pudieran tener la oportunidad de participar en una actividad como ésta desempeñando dicha función. Una de las profesoras les agradeció la oportunidad de re-pensar su enseñanza y cómo mejorarla:

“Gracias...por vuestros comentarios; me han ayudado mucho porque son vuestras opiniones. Como profesora, os veo desde un punto de vista, desde una perspectiva concreta... Vuestras opiniones son igual de útiles o más que las de un adulto... Ahora, como profesora, reconozco que es muy importante escucharos, movernos y entrar en vuestra realidad...”

Ejemplo 2 (Reino Unido): Al final del proceso, las profesoras comentaron cómo las lecciones permitieron a todo el alumnado participar a través de la introducción de las siguientes ideas: el uso de alfombras de palabras, poner la tele de fondo, fruta en las mesas, tener un gerbo en el aula y tener juegos fuera. Al mismo tiempo, era impresionante ver cómo aquellos alumnos considerados ‘difíciles de llegar’ se implicaron tanto durante este proceso. Por ejemplo:

“Nunca había visto a C. escribir tanto. Cuando le pedía que escribiera en una clase normal lo habitual era que escribiese una frase, pero con letras muy grandes, y muchos garabatos. Así que, que haya hecho tanto en esa clase ha sido increíble. Incluso cuando los niños hicieron la crítica constructiva al final de la lección justo al finalizar e hicimos grupos de diez, él escribía algunas de sus ideas. Continuó escribiendo todo el tiempo, lo cual para él es mucho. Y luego, al final dijo cuando salía ‘he escrito las ideas de C, para que sepa usted que son mías’. Escribió todo el tiempo; fue sorprendente.”

Ejemplo 3 (Dinamarca): Durante las lecciones 2 y 3, los profesores acordaron centrarse en los niños que consideraban ‘difíciles de llegar’. Es decir, los dos profesores observadores se centraron en cómo las diferentes actividades realizadas en la clase afectaban a estos niños en concreto. Al reflexionar con después de la lección, y después del análisis y los debates con los estudiantes investigadores, coincidieron en que fue una buena lección para estos niños. Particularmente, participaron en las actividades de aprendizaje tanto como los demás. Se percibió que estos niños se habían beneficiado más de la actividad física y de los cambios de pareja. Por ejemplo:

Investigadora: “¿Y tú qué? Participaste en la clase. ¿Qué te pareció trabajar con un compañero nuevo y el tiempo fuera? ¿Jugasteis al fútbol?”

Niña: “Sí”.

Investigadora: “Cuando volviste, ¿fuiste capaz de recordar lo que tenías que hacer?”

Niña: “Sí. Tenía que escribir una historia. Además, hablé más que antes. Dije que el profesor de educación física era bueno jugando al fútbol.”

Los profesores añadieron que este niño era muy callado y tenía poca seguridad en sí mismo. Alude a los beneficios que le supone que la enseñanza incluya un ‘tiempo fuera’ y actividades físicas en general. Le inspira estar más activo durante el trabajo colaborativo y contribuir en el trabajo de grupo.

En la reflexión de los profesores/as sobre la relevancia de colaborar con estudiantes investigadores concluyeron que los/as niños considerados “difíciles de llegar” se habían beneficiado por haber formado parte del equipo de investigación. En particular, desarrollaron una mayor seguridad en sí mismos.

Ejemplo 4 (Austria): Las profesoras discutieron cómo las actividades que permitieron a los alumnos estar más activos en las lecciones también permitieron la participación de todos los niños. El uso de material visual resultó ser

útil, así como permitir que los niños se ayudaran mutuamente si tenían preguntas. Los profesores también explicaron que el intercambio entre profesores, y también entre profesores y estudiantes, es muy importante:

Profesora 3: Sí, es así: cuanto más diversas son las clases, más facetas tienen, y más niños son tratados.

Profesora 1: Incluir la opinión de los/ niños/ también ha sido un incentivo para hacer eso.

Profesora 2: Sí, haciendo esta pregunta más a menudo: “¿Os ha gustado la lección?” Es fácil preguntar durante la clase: “¿Qué hemos aprendido hoy?”

Profesora 1: O, “¿Qué habéis aprendido a nivel personal?”

Profesora 2: Así que, es importante hacer estas preguntas y también preguntarnos cómo aceptar el silencio de la clase o las respuestas sin justificación y sin estrés; también forma parte de nuestro aprendizaje como docentes.

Ejemplo 5 (Portugal): Al ver que los estudiantes que solían tener dificultades para aprender aceptaban ayuda de sus compañeros/as de forma natural e incluso la pedían, se convirtió en una práctica deliberada para la siguiente clase. Una profesora dijo:

En ocasiones, al trabajar en grupos, los estudiantes explican mejor que el profesor. Emplean un lenguaje propio. Una vez tuve dificultad para explicarle un tema a un alumno. Le pedí a otro alumno que me ayudase y los dejé que trabajasen juntos por su cuenta. Después de un rato, oí un ¡UAU! en la clase. Habían dado con la solución. Esto hizo que me preguntase qué palabras había usado el otro alumno y yo no.

3.2 Sacar conclusiones respecto a lo que se ha aprendido sobre cómo hacer que las lecciones sean más inclusivas

El objetivo de esta discusión final del proceso de investigación acción llevado a cabo es reunir las opiniones de los tres profesores o profesoras y de los estudiantes investigadores para determinar los hallazgos de la acción de investigación. Sería conveniente escribir un resumen corto de estas conclusiones, las cuales deberían compartirse con todos los miembros de la clase y el resto del profesorado del propio centro que no ha participado en este proceso.

Ejemplo 1 (Reino Unido): Las ideas principales que los profesores identificaron en colaboración con los estudiantes investigadores fueron las siguientes:

- Dar a los/as alumnos/as más elección sobre las actividades;
- Permitir a los alumnos/as elegir compañero/a; y
- Utilizar un enfoque de 'no levantar la mano', en el que se le pide a los niños/as que no levanten la mano cuando el/la profesor/a haga una pregunta. En su lugar, el profesor elige quién responderá. Esto permite mayor participación entre los/as alumnos.

Ejemplo 2 (Austria): Estas fueron las ideas principales que surgieron respecto a hacer que las clases sean más inclusivas:

- Animar a los estudiantes a que trabajen por parejas o cooperen de alguna otra manera.
- Mantener algún tipo de rutina en la lección fue importante. La combinación de actividades conocidas y actividades nuevas fue esencial durante las lecciones.
- Elegir entre actividades..

Ejemplo 3 (Dinamarca): Las discusiones se centraron particularmente en los estudiantes investigadores y en el impacto que tuvo el proceso en ellos en relación a su participación en las lecciones. Los profesores/as observaron

la participación de todos los niños en las actividades de aprendizaje. Un estudiante investigador comentó sobre propia participación en la lección:

Sí. Tenía que escribir una historia. Además, hablé más que antes. Dije que el profesor de educación física era bueno jugando al fútbol.

Los profesores añadieron que este niño era muy callado y tenía poca seguridad en sí mismo, pero que, como él mismo dijo, fue capaz de participar en la lección. Esto llevó a los profesores a reflexionar sobre el hecho de que involucrar a los niños como investigadores les permitió participar más en las lecciones.

Ejemplo 4 (España): Se identificaron las siguientes ideas para hacer que las lecciones sean más inclusivas:

- Dar explicaciones más a menudo o de maneras diferentes para asegurarse de que todos los alumnos comprendan, utilizando diferentes recursos (diagramas, información visual, auditoría). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que algunos estudiantes lo entenderán todo desde la primera explicación.
- Considerar la diversidad de los estudiantes del aula al planificar las actividades. Diseñar actividades que todos puedan realizar, teniendo en cuenta los diferentes ritmos, intereses y maneras de participar de del alumnado.
- Utilizar estrategias que faciliten la comprensión y la integración de lo que se ha aprendido (p.ej., diagramas).
- Permitir que los estudiantes colaboren. Es importante emplear estrategias en las que los alumnos se ayuden unos/as a otros/as, por ejemplo, trabajar en parejas. Esto implica organizar bien las parejas para que sean heterogéneas.
- Es importante enseñarles a trabajar en parejas y en grupos, ya que puede ser positivo, pero asegúrese de que todos entienden lo que tienen que hacer y que todos contribuyan.

El Marco de niveles de uso

El “Marco de niveles de uso” permite al trío de docentes determinar el alcance de la implementación de los pasos que conforman la Investigación Inclusiva. De esta manera, los miembros de un trío pueden identificar áreas que necesiten mayor atención. La Investigación Inclusiva requiere una serie de pasos interconectados definidos más abajo. A través de la discusión, los tríos de docentes deberán calificar ocasionalmente el nivel de uso para cada paso individual, utilizando los siguientes criterios:

- A. Se ha iniciado el proceso
- B. Hay una implementación parcial
- C. La implementación es completa

El objetivo es alcanzar la situación en la que cada uno de los pasos está totalmente implementado.

Evaluar los pasos

Cada miembro del trío califica cada paso (A, B, C) para indicar qué se ajusta más a su juicio actual sobre las acciones que se han llevado a cabo para introducir la Investigación Inclusiva. Después pueden comparar sus opiniones con los otros dos docentes para determinar qué áreas necesitan ser reforzadas.

Fase 1: Planificar

Valoración

1.1	Se formó un trío de docentes para realizar la investigación	
1.2	El trío se puso de acuerdo sobre cuál sería la clase de investigación	
1.3	El trío involucró a un grupo de estudiantes investigadores/as para recoger pruebas que apoyaran el diseño de la clase de investigación	
1.4	Se ha elaborado una planificación dirigido a garantizar que todos los miembros de la clase se implican en todas las actividades	
1.5	Los o las tres docentes y los estudiantes investigadores/as contribuyeron todos al diseño del plan de clase	

Fase 2: Enseñar

Valoración

2.1	Cada docente ha utilizado la planificación prevista para la clase con sus alumnos/as	
2.2	En cada ocasión, los/dos/as compañeros/ y los estudiantes investigadores observaron las respuestas de los miembros de la clase	
2.3	Se recogieron las opiniones de todo los/as alumnos sobre la lección	
2.4	Después de cada lección, los profesores o profesoras y los estudiantes investigadores/ se reunieron para discutir lo que habían observado, centrándose en la implicación de todos los miembros de la clase	
2.5	El trío mejoró el plan de clase antes de ser utilizado por el siguiente miembro del trío	

Fase 3: Analizar

Valoración

3.1	Después de completar los tres ciclos de trabajo con las sucesivas planificaciones mejoradas el trío y los estudiantes investigadores discutieron su impacto en la implicación de todos los miembros de las clases	
3.2	El trío y los estudiantes investigadores sacaron conclusiones de lo que habían aprendido sobre qué hacer para que las lecciones sean más inclusivas	

Plantilla de observación

¿Cómo se anima a los alumnos para que participen y aprendan en la lección?

¿Qué factores en la clase parecen impedir que algunos alumnos participen y aprendan en esta lección?

¿Cómo contribuyen los propios alumnos a la participación y el aprendizaje de sus compañeros?



Notas



Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea

www.reachingthehardtoreach.eu

