

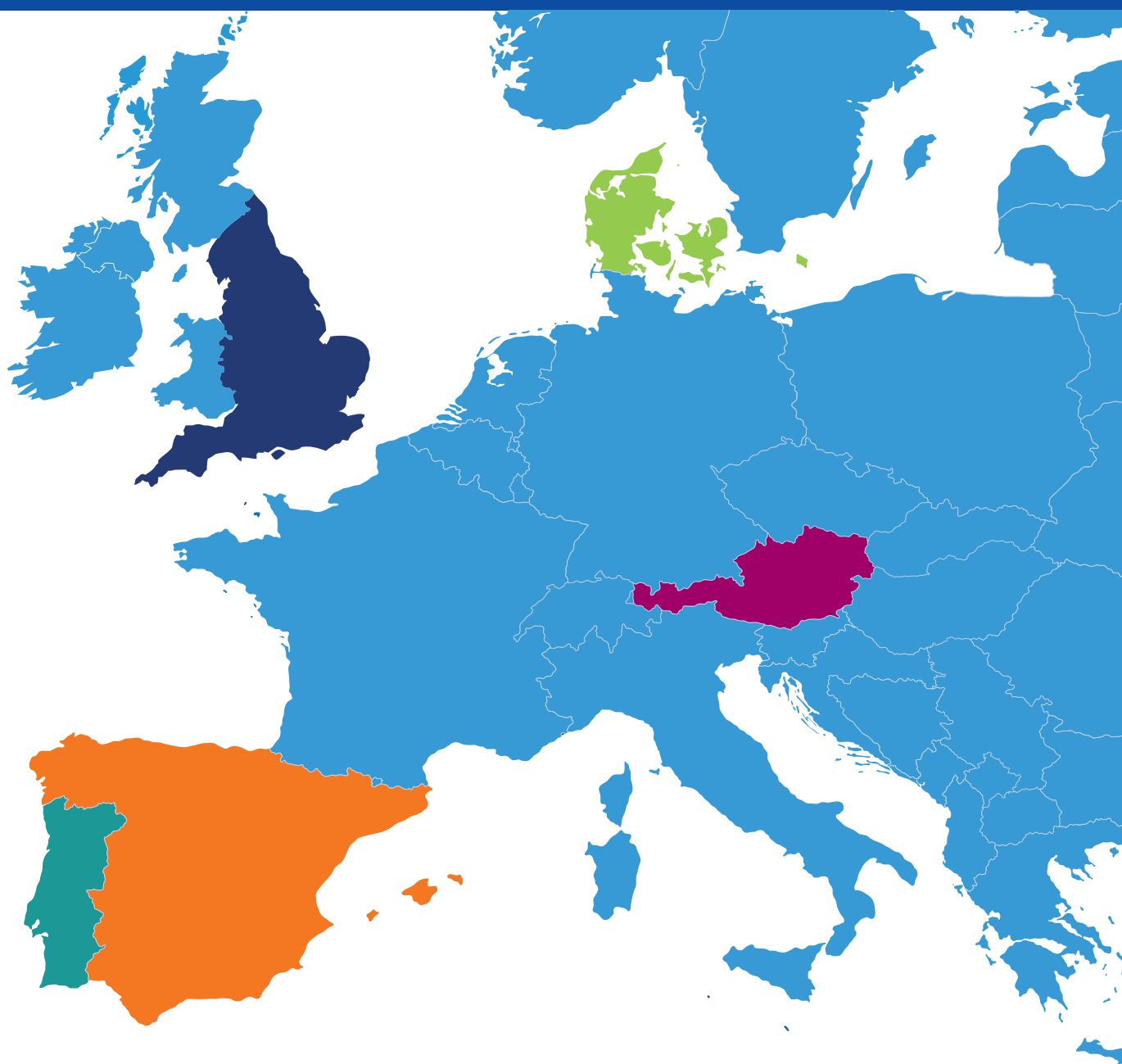


Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea



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

Informes de desarrollo de las redes de trabajo de los cinco países participantes



Las ideas que se presentan en este documento son el resultado de la colaboración entre las siguientes organizaciones y personas:

Socio principal de este documento: **Universidad de Algarve** – Teresa Vitorino y Jorge Santos y **Universidad de Manchester** – Mel Ainscow (asesor metodológico)

Austria:

Universidad de Graz – Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Besic y Lisa Paleczek

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

Dinamarca:

Universidad Aarhus – Lotte Hedegaard-Sørensen y Hilde Ulvseth

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

Reino Unido:

Universidad de Southampton (co-ordinador) – Kyriaki (Kiki) Messiou y Lien Bui

Escuela de Primaria Wordsworth – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

Universidad de Algarve – Teresa Vitorino y Jorge Santos

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

España:

Universidad Autónoma de Madrid – Cecilia Simón, Marta Sandoval y Gerardo Echeita

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

Asesor metodológico: Mel Ainscow,
Universidad de Manchester, Reino Unido

Muchos profesores, estudiantes y otros trabajadores de los centros arriba listados contribuyeron en este proyecto. Si bien no es posible nombrarlos a todos de forma individual, queremos reconocer su contribución y darles las gracias.

Por otro lado, durante el segundo ciclo de este proyecto, los siguientes centros también participaron, y queremos agradecer sus aportaciones:

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 Junior 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 Junior School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Viktor Kaplan	Flakkebjerg Skole	Shirley Infant 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

Informes de desarrollo de las redes de trabajo de los cinco países participantes

Contenido

Introducción	2
Investigación colaborativa	3
Desarrollando las redes de trabajo	4
Formando a al profesorado	5
Formando a los estudiantes investigadores	5
Las cinco redes de escuelas:	6
• Austria	6
• Reino Unido	8
• Dinamarca.....	10
• Portugal.....	12
• España	14
Diseñando las clases	16
Expandiendo el impacto	18
Conclusión	19

“Este proyecto se financió con fondos de la Comisión Europea, desde el programa Erasmus+, 2017-1-UK01-KA201-036665. Esta publicación refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se responsabiliza de ningún uso que se haga de la información aquí contenida.”



Introducción

Llegando a aquellos difíciles de llegar: Respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnado-profesorado, ha sido 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 y alumnas en las clases, en particular aquellos a los que se pueda considerar 'difícil de llegar'. Estos pueden ser, por ejemplo, inmigrantes, refugiados o estudiantes con discapacidad, así como los que se encuentran 'marginalizados' o excluidos. El proyecto se basó en una dinámica

de 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 final de mejorar las prácticas docentes para que "lleguen a todas y todos".

Con el apoyo de sus compañeros universitarios, cinco escuelas primarias se transformaron en 'núcleos' ("hubs"), es decir, centros 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 propios de sus escuelas. En el segundo año, se llevó a cabo la formación de profesores y profesoras, por tríos, de cinco escuelas primarias 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 docente.

Investigación colaborativa

El proyecto se basó en una dinámica de investigación colaborativa, que requería la participación activa del profesorado y el alumnado como compañeros de investigación junto con personal docente universitario, con el objetivo de mejorar las prácticas del aula. Específicamente, se aplicó el uso de la llamada durante el proyecto **Investigación Inclusiva**, un enfoque que implica la cooperación de tríos de docentes con su alumnado para dar con nuevas formas de hacer sus clases más inclusivas. Tal como se explica en la guía del proyecto, esto consiste en tres fases, en las cuales el diálogo entre el profesorado y el alumnado es esencial.

Más importante aún, el modelo de Investigación Inclusiva desarrollado lleva a algunos estudiantes a aprender a usar métodos sencillos de investigación para recoger las opiniones de sus compañeros. Los diálogos que esto fomenta se centran en formas de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, incluida la evaluación. Esto significa que las diferencias entre estudiantes y docentes se utilizan para reconsiderar las actitudes y concepciones existentes de manera que se estimule la experimentación con el fin de promover formas de trabajar más inclusivas. Esto, a su vez, ayuda a romper barreras que limitan la participación de algunos estudiantes.

Estos desarrollos se sustentan en evidencias científicas que sugieren que la colaboración entre escuelas puede reforzar la capacidad de las organizaciones individuales a la hora de responder a la diversidad de sus estudiantes. Específicamente, dicha colaboración puede ayudar a reducir la polarización de las escuelas, para el beneficio particular de aquellos estudiantes que se encuentren marginados. También hay evidencia de que cuando las escuelas buscan desarrollar formas de trabajo más colaborativas, esto puede tener un impacto en cómo el profesorado percibe su trabajo y a sí mismo como elemento clave del sistema educativo. Las comparaciones de prácticas en diferentes colegios pueden llevar al profesorado a contemplar a sus estudiantes con bajo rendimiento con otros ojos. De esta manera, los alumnos o alumnas que no pueden aprender y participar adecuadamente dentro de las rutinas escolares establecidas no se ven como “problemáticos”, sino como retos para que los docentes re-consideren sus prácticas con el fin de hacerlas más sensibles, flexibles y, por lo tanto, potencialmente más inclusivas.

Con estas evidencias en mente, los relatos o informes incluidos en este documento explican el trabajo de las cinco redes de escuelas. Si bien se siguió en gran parte un patrón similar, hubo variaciones leves habida cuenta de los diferentes contextos, circunstancias y políticas nacionales o locales.

Desarrollando las redes

En términos generales, el patrón de desarrollo en cada uno de los países participantes fue el siguiente:

- Durante el primer año del proyecto, tríos de docentes en cada una de las escuelas núcleo probaron el uso de la Investigación Inclusiva en sus clases, siguiendo las especificaciones presentadas en la guía del proyecto. Esta fase piloto fue sistemáticamente supervisada por los equipos de investigadores universitarios, lo que llevó a la producción de informes evaluativos ("accounts") de dichas prácticas.
- Durante el segundo año, con el apoyo de sus compañeros universitarios, las escuelas núcleo establecieron una red local con cinco escuelas de primaria adicionales. Se formó a tríos de docentes en cada una de las escuelas de la red sobre cómo debían emplear el modelo de Investigación Inclusiva establecido. De igual manera, estos ensayos fueron supervisados sistemáticamente, lo que dio lugar a contar con más informes evaluativos sobre las prácticas implementadas en el conjunto de los centros participantes.
- A lo largo de este período, docentes de cada una de las redes se reunieron ocasionalmente

para compartir experiencias y ayudarse mutuamente para superar dificultades relacionadas con el uso de la Investigación Inclusiva. Esto también permitió analizar el impacto de este proceso de trabajo colaborativo sobre el pensamiento y la práctica de los docentes, y sobre el compromiso de los estudiantes investigadores.

- Durante el tercer año del proyecto se animó a las escuelas de las cinco redes a tratar de generalizar en lo posible, dentro de los propios centros, la Investigación Inclusiva como forma de apoyar sus esfuerzos de mejora. Además, los hallazgos del proyecto y los materiales que se desarrollaron se compartieron entre los cinco países.

A continuación, se describe el procedimiento que se siguió para formar a los docentes en el uso de la Investigación Inclusiva, además de la manera en que se entrenó a los estudiantes investigadores. A esto le siguen informes breves de las redes de cada uno de los cinco países participantes con descripciones ilustrativas de lo que aconteció en las escuelas. Por último, se presenta un resumen de las lecciones que se pueden aprender a partir del trabajo realizado en este proyecto.



Formando al profesorado

La formación de los tríos de docentes en las redes de escuelas que han participado en el proyecto se basó en un borrador de guía de proyecto y un conjunto de diapositivas de Power point sobre el tema. La manera en que estos materiales se utilizaron se modeló en un taller de demostración para representantes de las organizaciones asociadas llevado a cabo en septiembre de 2018.

Los materiales de formación docente explicaban que la Investigación Inclusiva es un enfoque que puede utilizarse en la escuela para reforzar prácticas que ya existen. En particular, los materiales se centraban en encontrar maneras de incluir a todos los estudiantes en las clases, especialmente a aquellos a los que al profesorado “les cuesta llegar” en muchas ocasiones. La Investigación Inclusiva se presentó como un proceso de investigación colaborativa consistente en tres fases: Planificar, Enseñar y Analizar. Se enfatizó que las tres fases requerían el diálogo entre estudiantes y docentes. Cada una de las fases implicaba una serie de pasos esenciales para el uso exitoso de este modelo.

Durante la formación en cada una de las redes de los países participantes, también se introdujo un documento de trabajo sobre lo que se ha llamado un Marco de Niveles de Uso. Se explicó que los tríos de docentes debían utilizar este marco para determinar en qué medida habían implementado el modelo de trabajo acordado. También se expusieron ejemplos de escuelas de los cinco países participantes, para ilustrar las diferentes maneras en las que se puede emplear dicho enfoque.

Formando a los estudiantes investigadores

La formación de los estudiantes investigadores para participar en el proceso de la Investigación Inclusiva en cada red de escuelas se basó en un manual preparado al efecto, el cual permitió al profesorado participante enseñar y apoyar a estudiantes para que fuesen investigadores involucrados seriamente implicados en el proceso de la Investigación Inclusiva. La intención que se les transmitió a estos estudiantes fue la de colaborar con los tríos de docentes para hacer sus clases más inclusivas.

El manual explicaba que las funciones de los estudiantes investigadores eran:

- Recoger ideas de sus compañeros para comprender mejor cómo las clases pueden hacerse más inclusivas;
- Trabajar con sus profesores y profesoras para diseñar ‘clases de investigación’ que informen sobre las opiniones de todos sus compañeros y compañeras
- Observar las clases de investigación; y
- Participar en las discusiones con los profesores y profesoras sobre cómo las clases de investigación pueden hacerse cada vez más inclusivas.

El manual se organizó en tres apartados:

1. Planificación de la formación
2. Sesiones de formación
3. Recogida y análisis de la información

Se presentaron ejemplos ilustrativos del trabajo piloto realizado en los cinco países participantes en relación con las estrategias que estos desarrollaron para la formación de los estudiantes investigadores en sus respectivas escuelas.

Se enfatizó que existen maneras diferentes de dar dicha formación. Por tanto, se transmitió a los docentes que tenían cierto grado de flexibilidad para organizar la formación de estudiantes investigadores en su escuela, de manera que esta se ajustara a la realidad de su contexto.

Las cinco redes de escuelas

En este apartado se presentan informes breves sobre el trabajo de las cinco redes y ejemplos ilustrativos de lo que se llevó a cabo en los colegios. Como era de esperar, factores locales relacionados con las políticas nacionales de educación y con las experiencias previas de colaboración escolar influyeron en el desarrollo de cada una de las redes.

Austria: El sistema educativo de Austria está relativamente centralizado, jugando la legislación federal un papel destacado en las políticas escolares. Esta red incluía cinco escuelas de la ciudad de Graz, y otra del área suburbana cerca de la misma, las cuales atienden a un importante número de alumnos y alumnas considerados con necesidades educativas especiales, de contextos desfavorecidos y/o inmigrantes. Estas escuelas nunca habían trabajado en conjunto.

Se envió una carta a los equipos directivos antes de iniciar el proyecto, en la que se proporcionaba un esquema de lo que se planteaba en el mismo. También se incluían noticias sobre el proyecto y una explicación de los comités involucrados, incluyendo el requisito de que tres docentes de cada escuela debían asistir a tres sesiones de formación que se daban en la universidad. También se pidió a las escuelas que enviaran su consentimiento para que participaran sus estudiantes. Todas estas escuelas tienen alumnado considerado con necesidades educativas especiales, y algunos de los profesores y profesoras participantes era especialistas en educación especial o en la enseñanza de un segundo idioma. Las sesiones de formación fueron de tres horas de duración cada una, y los participantes recibieron créditos de formación docente por asistir a las mismas.

En cuanto a los retos asociados a la tarea de participar en el proyecto, las escuelas informaron haber tenido dificultades con el tiempo y la carga de trabajo. También mencionaron lo que se conoce como la 'mentalidad de actuar a puerta cerrada', que es algo que debe superarse para poder utilizar la Investigación Inclusiva. Haciendo balance sobre lo que ha funcionado bien, las personas que

participaron en el proyecto señalaron los siguientes factores: docentes comprensivos, que piensan que el proyecto fue relevante para todo el colegio y que se pudo organizar con los docentes que sustituían en la clase específica; profesores que supieron trabajar bien en conjunto y que estuvieron dispuestos a escuchar críticas constructivas; paciencia; y docentes que fueron capaces de valorar el gran impacto de las observaciones de los estudiantes investigadores.

El siguiente ejemplo muestra el tipo de desarrollo que tuvo lugar en los colegios austriacos:

El trío de docentes en una de las escuelas de la red austriaca estaba formado por tres mujeres que imparten clase en cursos diferentes. Una vez involucrados todos los miembros de sus clases en actividades que podían hacerles reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, cada una de estas profesoras eligió a tres estudiantes investigadores que consideraron 'dificiles de llegar'. El objetivo fue formar a estos nueve alumnos para que observaran las clases y pensaran sobre las razones por las cuales algunos estudiantes no siguen alguna clase o no pueden aprender bien.

Se introdujeron varias estrategias para ayudar a los estudiantes investigadores a recoger información. Por ejemplo, se les dieron 'gafas de investigación' simbólicas, cuyo propósito era ayudarles a pensar en lo que implica la observación. También se enseñó a estos alumnos a observar las clases utilizando varios juegos. En otra ocasión, miraron fotos de clases y se les pidió que debatieran lo siguiente: ¿Sabrías decir cuál/es de estas fotos muestran gente aprendiendo?

La asignatura de la clase de investigación era alemán. El objetivo era leer y explicar una historia a los demás alumnos para mejorar la comprensión lectora y escrita. Después de los debates con los estudiantes investigadores, las profesoras decidieron empezar la clase con lectura y discusión de la historia. Después, hubo

‘puestos’ con diferentes hojas de trabajo, así como un puesto en el que los alumnos podían pintar y construir las figuras de la historia. Al final de esta fase de trabajo, se dedicó tiempo a reflexionar sobre lo que se había aprendido durante la clase.

En el debate que se realizó después de la primera de las tres sesiones, los estudiantes investigadores observaron que todos los alumnos trabajaban con mucha motivación y muy concentrados. También mencionaron que estos sabían lo que tenían que hacer. Un alumno dijo que sería bueno repetir la historia y hablar sobre ella con toda la clase, después de que la profesora leyese la historia:

Docente 1: Piensa otra vez, si esa fuese TÚ clase ahora.

Docente 2: ¿Tienes alguna idea sobre qué se podría hacer que fuese divertido?

Estudiante 1: Contar la historia y luego preguntar a los alumnos de qué iba la historia.

D2: ¡Ah!, debatir sobre la historia.

D3: Debatir sobre lo que ocurre en la historia.

D1: ¡Ah!, entonces hablar sobre la historia con toda la clase.

En el debate después de la segunda clase de investigación, los estudiantes investigadores mencionaron que las actividades habían ido bien y que todos los alumnos comprendieron lo que tenían que hacer. También observaron que se hacía mucho ruido en clase y que muchos alumnos hablaban entre ellos

Después de estos debates, se acordó que en la tercera clase la profesora presentaría diapositivas para mostrar las imágenes del libro de la historia:

E4: Es mejor con el libro, porque así se puede leer también, y cuando es muy grande hay que mirar mucho.

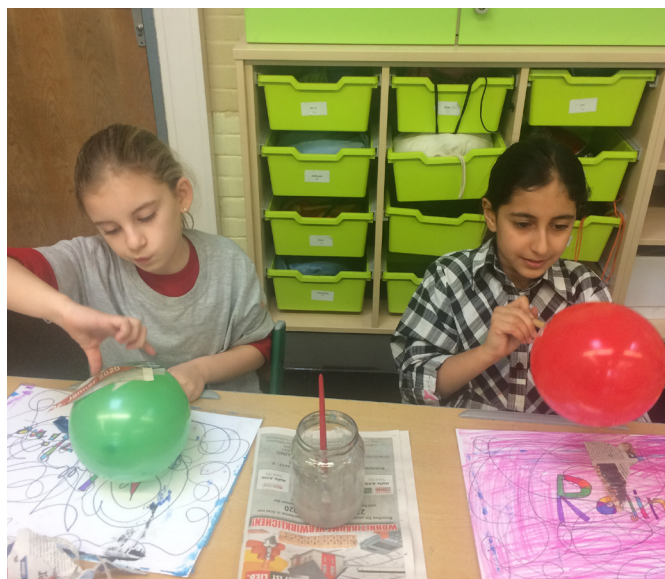
D2: Vale, entonces lo leeremos desde el libro otra vez. Es bueno que lo hablemos ahora.

Después de la tercera clase, una de las profesoras comentó que había observado

que los estudiantes investigadores parecían estar concentrados, a pesar de que estaban escuchando la historia por tercera vez. La profesora que llevaba la clase vio que, después de oír la historia por tercera vez (porque ella era investigadora), una de las estudiantes investigadoras que tenía algunos problemas con el alemán consiguió por fin comprender de qué trataba la historia, ya que fue capaz de contestar preguntas específicas sobre la misma. Esto llevó a los estudiantes investigadores a concluir que la repetición no es necesariamente algo malo, aunque las profesoras no estaban del todo de acuerdo con esto, ya que tendían a pensar que era aburrido para la mayoría de su alumnado.

Al final de la ronda de tres clases de investigación, los estudiantes investigadores reflexionaron en conjunto sobre lo que se había obtenido de su actuación de investigación, lo que les llevó a sacar las siguientes conclusiones:

- Fue muy importante tener tiempo suficiente para trabajar en los puestos;
- La repetición del contenido de las clases puede ser de ayuda y no necesariamente aburrido para el alumnado; y
- Se debería permitir que los alumnos y alumnas se ayuden unos a otros si tienen dudas sobre el contenido de la clase.



Reino Unido: Hay una larga tradición en el Reino Unido de asociaciones entre escuelas para apoyar los esfuerzos de mejora de las mismas. Más recientemente, los cambios en las políticas nacionales han incluido un mayor énfasis en la idea de dar más autonomía a las escuelas británicas. Lamentablemente esto se articula en un contexto político basado en las fuerzas del mercado como estrategia principal de mejora, algo que difícilmente conduce a la idea de escuelas colaborativas. También implica la financiación directa de las escuelas por parte del gobierno nacional en lugar de hacerlo a través de las autoridades locales. Conocidas como academias ("Academies"), estas escuelas suelen estar interconectadas en consorcios multi-academia, es decir, grupos de escuelas orientadas a ofrecer apoyo mutuo.

La red británica estaba formada por seis escuelas en la ciudad de Southampton, las cuales pertenecían a una misma comisión. Estas escuelas estaban razonablemente cerca unas de otras, de manera que el contacto entre ellas era relativamente fácil. La escuela núcleo ('hub') atiende a una población diversa y está comprometida con la identificación de maneras de asegurar que todo el alumnado sea incluido en el proceso de aprendizaje. Un profesor con amplia experiencia en esta escuela fue asignado como coordinador del proyecto y se le dio tiempo para dar apoyo a las escuelas de la red que utilizaban la Investigación Inclusiva. Las reuniones de representantes de estas escuelas demostraron ser particularmente fructíferas en la manera en que animaron al profesorado a aprender unos de otros y a compartir las reflexiones de sus experiencias.

El siguiente ejemplo nos da una pequeña muestra de los desarrollos llevados a cabo en las escuelas británicas:

Este informe trata de tres docentes que decidieron centrarse en la lectura y la escritura, más concretamente en cómo el alumnado redacta para mejorar este proceso. La manera más común de hacer esto consistía en tres fases: redacción individual con lápices de colores; sentarse con un compañero o compañera y leer en voz alta para debatir; y luego volver para corregir lo que habían escrito.

Se eligieron alumnos y alumnas considerados 'difíciles de llegar' para que fuesen estudiantes investigadores en relación con la actividad específica. Participaron en las sesiones de formación, incluyendo observaciones prácticas en las aulas.

Mientras tanto, se pidió a todo el alumnado de las tres clases que escribieran sus ideas sobre cómo mejorar la clase y que las pusieran en una caja. Las respuestas fueron analizadas por los estudiantes investigadores con la ayuda del docente que dirigía la sesión de formación. Como resultado, se incorporaron cuatro ideas a la lección de investigación: usar rotuladores de colores diferentes para resaltar; elegir con qué compañero o compañera iban a trabajar; invertir los pasos 2 y 3 del proceso; y tener un descanso durante la clase.

Después de cada lección de investigación el profesorado y los estudiantes investigadores se reunieron para compartir sus opiniones sobre lo que se había hecho. Así, después de la primera clase, se debatió el uso de los rotuladores:

E1(B): Me resulta mucho más fácil escribir con los rotuladores, porque son ligeros. Algunos de mis compañeros jugaron con los morados porque hacen clic.

D1: Interesante, B. ¿Qué te parecieron los rotuladores?

E2(G): Los rotuladores me parecieron mejores. Pero algunos estaban manchados, por lo que se me manchó un poco el cuaderno.

Esto llevó a los docentes a reflexionar:

D2: Yo anoté que hubo muchas manchas. Si los alumnos eran diestros o zurdos. Que no se secó al instante.

D3: Yo también pensé que quizá el amarillo no era muy práctico. Es muy difícil de ver. Pero también pensé que los alumnos se concentraron... en la actividad. Y parecían involucrarse y compartir bien los rotuladores. Eso estuvo bien.

También se discutió la idea de que los alumnos y alumnas eligieran a sus propios compañeros, un asunto que propició mucho debate en la fase de planificación:

E1(B): No vi que hablaran de cosas. Vi que estaban concentrados en su trabajo y hablando de ello.

D1: Porque estábamos preocupados, ¿no? Si eliges a un amigo o amiga lo más probable es que te pongas a hablar de otras cosas, pero no hicieron eso. ¡Sí señor! Me impresionaron.

La conversación continuó:

E3(B): Vi que pocos miraban. Llevó un poco más de tiempo elegir compañero.

D1: También vi que hubo algunos alumnos un poco perdidos, que no sabían muy bien con quién ir y se quedaban parados sobre la moqueta. ¿Qué podría haber ayudado en esa situación?

En los debates del alumnado con el profesorado se señaló que el descanso en la clase 1 distraía demasiado, había estudiantes que no participaban, mientras que otros salían del aula. Así que decidieron utilizar yoga en la segunda clase, lo que demostró ser algo en lo que todo el alumnado participó. Para la tercera clase introdujeron una música más activa, la cual también demostró tener más éxito a la hora de hacer que el alumnado participara en la actividad.

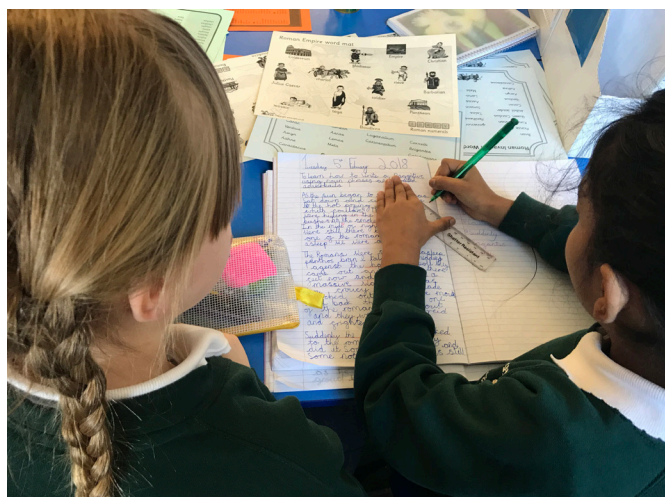
Sin embargo, quizá el cambio más radical tuvo que ver con el orden en el que se introdujeron los pasos de la fase de redacción: lo que solía ser el paso 3 (ortografía y gramática) se introdujo como el paso 2, seguido por lo que normalmente era el paso 2 (trabajo en pareja). Durante el análisis de la clase final, el profesorado percibió que quizá este cambio ayudó más a que el alumnado se concentrara durante el trabajo en pareja, en contraposición a que las parejas solo se concentraran en la ortografía.

Al final del proceso, los estudiantes investigadores transmitieron algunos mensajes claros con respecto a cómo el proceso en su totalidad les había ayudado, especialmente en lo que respecta a su autoestima:

'Simplemente me hace querer hacer más cosas... Cosas que normalmente no hago, como levantarme y hablar con todos.'

'También vi que me ayudó con mi autoestima, porque puedo ser bastante tímido algunas veces y es una sensación diferente cuando te sientes lo suficientemente valiente como para levantarte delante de todos y decir algo.'

'... al principio, cuando llegué aquí, antes de ser un estudiante investigador, cuando la profesora pedía que alguien contestase a las preguntas, yo nunca levantaba la mano porque nunca tuve seguridad en mí mismo. Y cuando era estudiante investigador, sí levantaba la mano.'



Dinamarca: Hay una fuerte tradición de fomentar la democracia en el sistema educativo danés, así que la Investigación Inclusiva debería encajar a la perfección. A pesar de ello, hubo dificultades considerables a la hora de hacer que las escuelas participasen en el proyecto. Dio la impresión de que los docentes se sentían bajo importantes presiones y los directores mostraron ciertas reticencias.

Las seis escuelas que participaron se encuentran en la región de Sealand. Cinco de ellas están en la parte norte de la región y la sexta está situada en el área sur. Estas escuelas no tenían enlaces profesionales previos. La escuela núcleo ('hub') tiene dos departamentos: uno para el alumnado de los primeros cinco niveles de primaria, y el otro para el de los siguientes cuatro niveles. Esta escuela atiende a una diversidad de estudiantes y está comprometida con la agenda inclusiva. El 25% de su alumnado es hijo o hija de minorías de origen no danés, y esta cifra está en aumento. Además, varios alumnos viven bajo condiciones socioeconómicas difíciles relacionadas con el desempleo o bajos ingresos. La ambición general de esta escuela núcleo ('hub') es retar a todo el alumnado a que alcance su máximo potencial. Una doble atención sobre el aprendizaje del alumnado y el desarrollo personal se percibe como una precondition para obtener resultados de aprendizaje positivos y bienestar en estos. Cuatro de las escuelas adicionales son del mismo tamaño, atienden a una diversidad similar de alumnado y están comprometidas con la agenda inclusiva. La escuela situada al sur de Sealand solo atiende a alumnado de origen danés, de los cuales el 40% viven bajo condiciones socioeconómicas difíciles relacionadas con el desempleo o bajos ingresos.

El siguiente ejemplo nos da una muestra del trabajo llevado a cabo en las escuelas danesas:

El trío de docentes en esta escuela estaba formado por dos profesoras con experiencia y un profesor más joven. El enfoque que utilizaron era poco común en cuanto que dividieron a sus estudiantes en diferentes grupos de trabajo y configuraciones organizativas.

Estas profesoras utilizaron el siguiente rango de criterios para seleccionar a los estudiantes investigadores:

- Alumnado que no participa con facilidad en las actividades de aprendizaje y que necesitan orientación de su profesorado para motivarse.
- Alumnado con tendencia a hacer ruido y con dificultades para concentrarse.
- Alumnado "callado" que suele obtener resultados bajos en lectura, escritura y aritmética, y niveles altos en asignaturas creativas/estéticas.
- Alumnado que no se involucra en los procesos de autorreflexión.

Se pidió a los estudiantes investigadores que participaran en actividades organizadas por las profesoras con el fin de recoger opiniones de las tres clases sobre 'buena enseñanza' y 'disposición y ambientes de aprendizaje preferidos'. Su función como investigadores era la de 'tener orejas grandes y ojos bien abiertos'.

Desde el principio, las profesoras trabajaron con los estudiantes investigadores en el análisis de la información recogida de sus compañeros y compañeras. Luego formularon dos planes de clases posibles, después de lo cual se dejó a criterio del alumnado elegir cuál preferían probar. Los planes de clases se centraban en animales.

Durante las tres lecciones de investigación, se dispusieron a los 70 estudiantes de las tres clases en aulas y zonas diferentes. Algunos leían en sofás, algunos escribían y otros jugaban. Antes de cada clase, las profesoras se reunieron con los estudiantes investigadores para discutir sus observaciones, en las cuales se enfatizó que debían estar centradas en la práctica docente y en cómo el alumnado respondía.

Durante el análisis de la primera clase, la atención de los estudiantes investigadores se centró en las variaciones y cambios que se produjeron. Por ejemplo:

Estudiante 1: algunos de nosotros hemos terminado la tarea temprano. Es aburrido. Quizá podríamos hacer otra tarea más. Pero

no habría premio de todas formas, así que no lo haríamos bien. Además, podríamos elegir un animal del que ya supiésemos todo.

Docente: ¿Qué se podría hacer para cambiar eso?

Estudiante 1: Quizá podríamos tener más tareas para elegir. Por ejemplo, al finalizar la tarea, dibujar un animal.

Docente: Entonces, sería agradable movernos entre explorar, dibujar, escribir y compartir conocimientos.

Una de las profesoras incluso preguntó a los estudiantes investigadores cómo se podría cambiar y mejorar la clase:

Estudiante 1: Podríamos tener un descanso y quizá la clase debería durar más. Más tiempo de trabajo con la tarea y un descanso en medio.

Estudiante 3: Sí, así nos llega aire fresco al cerebro y seguimos la clase más animados.

Docente: ¿Sería un descanso que vosotros decidís, o una pausa que deciden los profesores?

Estudiante 4: Eso lo deberíamos elegir nosotros. Nosotros somos quienes sentimos cuándo necesitamos el descanso.

Después de la segunda clase, las profesoras y los estudiantes investigadores debatieron sobre

cómo los ajustes que se decidieron después de la primera lección de investigación habían influido en la participación del alumnado.

En esta fase, los estudiantes investigadores estuvieron bastante ocupados con el buen funcionamiento de las parejas y grupos de trabajo. En concreto, debatieron por qué algunos grupos no trabajaban bien y qué es lo que las profesoras debían hacer para solucionarlo.

En su discusión sobre cómo planificar la siguiente clase, los estudiantes propusieron muchas ideas diferentes. Como resultado, la última lección de investigación cambió mucho con respecto a las anteriores a partir de los planes que hicieron conjuntamente las profesoras y los estudiantes investigadores.

En una reflexión final con las profesoras, los estudiantes investigadores dijeron que el proyecto les resultó inspirador. Al mismo tiempo, los docentes argumentaron que los métodos utilizados para discutir las clases con los estudiantes habían hecho progresar su manera de pensar y su práctica. Como consecuencia, otros docentes de la escuela se inspiraron en el trabajo realizado por el trío para discutir planes que fomenten el bienestar en sus clases.



Portugal: Hay una tradición bien establecida de trabajo entre escuelas en el marco de lo que se denominan “Agrupamientos de Escuelas, AE” (‘clusters’) de zonas locales desde 1998. Por lo tanto, la creación de la red portuguesa fue relativamente simple, ya que las seis escuelas participantes pertenecen todas a un mismo agrupamiento de nueve escuelas (AEPROSA), establecido en 2013, dentro del municipio de Faro. Se celebró una reunión inicial (septiembre de 2018) en la universidad con los cuatro docentes principales del agrupamiento como una iniciativa informativa y motivacional al proyecto. El rango de escuelas incluía todos los niveles educativos, desde educación infantil (3 años de edad) hasta educación secundaria (12º grado, fin de la enseñanza obligatoria). En Portugal, todas las escuelas de primaria son responsabilidad de los respectivos municipios en una variedad de aspectos claves (p.ej., el mantenimiento de los edificios y zonas de exterior; la adquisición de equipo y material didáctico; asistentes escolares, etc.), excepto la contratación del profesorado, que es responsabilidad del Ministerio de Educación.

Muchos alumnos y alumnas de las seis escuelas son de contextos socioeconómicos bajos, incluyendo una minoría significativa perteneciente a comunidades gitanas. En una reunión intermedia, celebrada en una de las escuelas en enero de 2019, los tríos o dúos de docentes presentaron un resumen escrito del camino que se había recorrido hasta entonces y mostraron cuánto habían avanzado en el marco de niveles de uso.

El siguiente ejemplo da una muestra de los desarrollos realizados en las escuelas portuguesas:

En una escuela pequeña solo hay tres docentes, cada uno de los cuales trabaja con un grupo de edad diferente. Se nominó a tres estudiantes investigadores por clase para su formación como tales. Uno de los profesores explicó:

...hicimos y aplicamos un cuadro de observación que contenía varios temas de simple observación del comportamiento de los alumnos en el patio... Fue un buen ejercicio de formación.

El trío decidió que el tema de su clase de investigación sería las matemáticas. Por supuesto, el nivel de complejidad y el material de apoyo elegido para cada clase tuvieron que ser adaptado a los diferentes niveles de edad de las clases. Se utilizó una pizarra interactiva en todas las clases como recurso común y se preparó una serie de hojas de trabajo apropiadas para los diferentes grupos de edad.

Durante la fase inicial de planificación, los estudiantes contribuyeron al diseño de las lecciones de investigación, cubrieron aspectos importantes como la organización de la clase y su forma de trabajar preferida: individualmente, en parejas y la clase entera.

Reflexionando sobre la experiencia de observación de la primera lección de investigación, un alumno comentó:

Creo que la cooperación entre alumnos es buena. El profesor no siempre tiene tiempo para atender a todos los alumnos al mismo tiempo. Si no sabemos algo de la asignatura, podemos aprenderlo de un compañero que esté más avanzado que nosotros. Pero si sabemos la respuesta, ayudar a un compañero es una buena forma de reforzar el conocimiento que ya tenemos. Pero siempre deberíamos comprobar la respuesta con el profesor.

Luego, uno de los profesores explicó:

Entre la primera y la segunda clase de investigación decidimos utilizar los nombres de los alumnos como series de datos a analizar. Podríamos haber usado otros datos pero, además de tener un gran número de variables fáciles de entender, el uso de los nombres de los alumnos es un factor de integración y motivación adicional. Debemos recordar que esta clase es bastante diversa y tiene muchos problemas de aprendizaje. Debemos aprovechar cualquier oportunidad para aumentar su motivación.

La tercera lección de investigación se llevó a cabo con una clase de 3º de primaria, en la que se empleó estadística simple. Ciertos términos específicos resultaron ser difíciles de entender para algunos estudiantes; por ejemplo, un alumno acababa de llegar a la escuela recientemente y no sabía hablar muy bien el portugués.

Para superar este complejo problema, los docentes emplearon metáforas y ejemplos de la vida real, más cercanos a la experiencia de vida del alumnado. De sus observaciones, los estudiantes investigadores percibieron que la cooperación entre alumnos demostró ser de ayuda a este respecto. También se hizo evidente que aquellos alumnos que tenían más dificultades aceptaron de forma natural este apoyo, e incluso pidieron ayuda a sus compañeros o compañeras.

En la reunión que siguió a esta tercera lección de investigación, un profesor explicó que esto se había convertido ahora en una estrategia deliberada:

En ocasiones, cuando trabajan en grupo, los alumnos explican mejor que el profesorado, ya que emplean un lenguaje propio. Ya me ha pasado alguna vez, que me era difícil explicarle un asunto a una alumna. Le pedí

a otra alumna que me ayudase y dejé que trabajasen ellas en pareja. Después de un rato, oí un ¡guau! en la clase. Habían dado con la solución. Esto hizo que me preguntase a mí mismo qué palabras había empleado la compañera y que yo no utilicé.



España: Las seis escuelas que participaron en la red española están situadas en varios distritos alrededor de Madrid. No tenían experiencia previa de trabajo en conjunto. España fue otro país en el que fue difícil reclutar escuelas en la red. Nuevamente, se hizo referencia a las presiones a las que estaba sometido el profesorado. No obstante, las escuelas que se involucraron estaban dispuestas a aprender de la experiencia de las otras a través del empleo de la Investigación Inclusiva. En las seis escuelas, las lecciones de investigación se centraron en un rango de asignaturas escolares, que incluía lengua y literatura, ciencia, matemáticas e inglés. Las mejoras introducidas incluían la mejora de la motivación del alumnado, la conexión entre conocimiento previo y nuevo, y la colaboración entre estudiantes.

En su reflexión sobre la experiencia, el profesorado participante habló sobre cómo el proyecto ayudó a fomentar su aprendizaje profesional, pero que encontrar tiempo y disponer de docentes que les sustituyesen durante las observaciones fue un problema. Valoraron las oportunidades para observarse entre ellos y pensar juntos en voz alta, al igual que resaltaron los beneficios de la experiencia tanto para docentes como para el alumnado. También argumentaron que los cambios de políticas se añadieron a las presiones a las que estaban sometidos al trabajar en una red de este tipo. En este proceso, el apoyo del director o directora fue un factor clave. Además, la red de escuelas hizo esfuerzos considerables para comunicar su trabajo en el proyecto a las familias, administradores locales, inspectores y políticos.

El siguiente ejemplo nos da una muestra de los tipos de debates que se mantuvieron en las escuelas españolas:

Este trío estaba compuesto por un docente de lengua española y literatura de 6º de primaria, otro de ciencias naturales de 1º de primaria y otro de matemáticas de 5º. Para la selección de estudiantes investigadores, los profesores eligieron alumnos tímidos que tenían dificultades para participar en clase e interactuar con sus compañeros y compañeras,

tanto dentro como fuera del aula. Hubo otros alumnos con baja autoestima que necesitaban reconocer sus habilidades y ser valorados por su grupo de iguales. El trío de docentes llevó a cabo la formación de los estudiantes investigadores en horas de clase.

Antes de iniciar la planificación de la lección de investigación, se celebró una reunión con los docentes y los estudiantes investigadores para discutir la información que debían recoger de sus compañeros y compañeras. Posteriormente, después de cada lección, los docentes y los estudiantes investigadores se reunieron para debatir sobre lo que habían observado. En esta reunión, los estudiantes dieron su opinión a partir de sus observaciones y de la información que habían recogido de sus compañeros y compañeras en las entrevistas que les hicieron a estos últimos en sus clases. Los docentes también aportaron sus impresiones.

Al final de cada lección, los estudiantes investigadores entrevistaron al menos a un alumno o alumna de la clase, y luego se reunieron con el trío de docentes para discutir la misma. Los estudiantes dieron su opinión sobre lo que habían observado, resaltando si el alumnado había participado o no en la clase, si se había prestado atención, si alguien parecía distraído o no participaba respondiendo a las preguntas del docente, haciendo el trabajo individual o realizando las tareas de grupo asignadas.

Así, por ejemplo, después de una de las lecciones, se detectaron algunas situaciones que dificultaban la clase, como el número excesivo de alumnos que hicieron preguntas y las dificultades del docente para responder a todas ellas. Los docentes también reflexionaron sobre la participación del alumnado considerado 'difícil de llegar'. Por ejemplo:

Docente 1. En general, participaron e hicieron todas las actividades.

Estudiante 1. Todos querían ir a la pizarra, y han estado atentos e interesados en lo que el profesor y los compañeros decían. Nadie se distrajo con el iPad, o al menos yo no lo vi. No han molestado a sus compañeros, excepto en el último ejercicio que pusiste.

Estudiante 2. Algunos no quisieron trabajar juntos y hablaron demasiado.

Estudiante 3. También vi que hacían muchas preguntas al profesor y tuvo que ir respondiendo todo el tiempo. Pero en las primeras actividades, se concentraron e hicieron los ejercicios. Participaron mucho.

Después de una lección de ciencias naturales de segundo ciclo, impartida en inglés, se produjo el siguiente diálogo:

Docente 1. Necesitan más orientación sobre lo que tienen que hacer. Creo que es necesario establecer algunas pautas para "marcar" los diferentes pasos a seguir. El trabajo en equipo tiene que estar bien estructurado y dejar claro lo que deben hacer.

Estudiante 1. Les gustó. Cosas diferentes para aprender lo mismo. Pero en la última actividad hubo niños que no sabían lo que tenían que hacer. También hubo algunos que estaban distraídos.

Docente 2. Algunos fueron capaces de organizarse, pero otros necesitan más instrucciones.

Estudiante 2. Les gustaron todas las actividades, y trabajaron bien, pero en algunos grupos, como el que estaba en la mesa, que sabían bien lo que había que hacer, no ayudaron a los demás.

La conversación derivó en la consideración de qué actuaciones había que tener en cuenta en la siguiente lección:

Docente 2. En los grupos finales, creo que sería útil tener más heterogeneidad en cuanto a niveles escolares. Ser la primera vez que se trabaja en grupo ha sido bueno. Tienen que aprender a colaborar y nuestro deber es enseñarles cómo hay que hacerlo.

Docente 3. Empezar con actividades en las que tengan que moverse es bueno para el grupo. Tenemos que evitar momentos 'muertos'.





Diseñando las clases

En una reunión celebrada en junio de 2019, representantes de las organizaciones socias compartieron los hallazgos del trabajo realizado en las redes de sus países. Esto llevó a un debate sobre las clases generales que surgieron de este programa internacional de investigación.

Si bien se reconocen las variaciones existentes en las escuelas, y entre las cinco redes participantes, la evidencia señala los impactos resumidos a continuación.

Impactos en el alumnado. Lo más importante de todo es que las cinco redes de escuelas demostraron que la implicación de los estudiantes en la Investigación Inclusiva produjo mejoras notables en sus actitudes hacia el aprendizaje. En otras palabras, se involucraron más

en las clases y eran más positivos consigo mismos como aprendices.

Si bien este impacto fue más llamativo en los estudiantes investigadores, el profesorado de algunas escuelas señaló que había visto un impacto similar en otros alumnos y alumnas. Explicaron que el alumnado en general parecía verse como agentes más activos en las actividades de clase, como resultado de que se escuchara su opinión respecto a la manera en que se diseñaban y evaluaban las clases.

Un aspecto particular de esto fue descrito por algunos docentes como que los alumnos 'se vuelven aprendices más autónomos'. Otros hablaron sobre cómo los estudiantes desarrollaron una mayor responsabilidad en su aprendizaje.

Una profesora resumió estas las opiniones cuando dijo: *‘Nunca había visto a mis alumnos tan comprometidos’*.

Un aspecto que se observó en algunas escuelas fue que dar al alumnado la posibilidad de elegir las actividades de clase, había ayudado a incrementar la sensación de compromiso entre ellos. Los docentes también hablaron sobre cómo esto les había llevado a ser más sensibles a las preferencias de sus estudiantes en cuanto a la mejor forma de aprender.

En las cinco redes de escuelas, hubo pruebas particularmente contundentes acerca de la manera en que participar como estudiante investigador había impactado en ellos. Muchos de estos estudiantes hablaron sobre lo orgullosos que se sintieron de haber sido elegidos para desempeñar ese papel, y de cómo esto había mejorado su autoestima. Es conveniente mencionar que algunos de estos estudiantes fueron elegidos por ser considerados por su profesorado, de una u otra manera, ‘difíciles de llegar’. Algunos de estos eran vistos como tímidos o marginados socialmente en sus clases. Otros que eran considerados con amplios repertorios de “conductas difíciles”, en algunos casos, mostraron mayor integración en sus respectivas escuelas a raíz de las lecciones de investigación.

También fue interesante oír a algunos de estos estudiantes hablar con empatía sobre las exigencias a las que se tenía que enfrentar su profesorado. Algunos, como resultado de su implicación en la planificación de las lecciones, compartieron su percepción del trabajo tan duro que sus profesores llevaban a cabo.

Impactos en el profesorado. Muchos docentes hablaron sobre el valor de planificar y revisar las clases con sus compañeros y compañeras y con los estudiantes investigadores. Tener la oportunidad de ver a otros profesores trabajar se valoró con especial interés. Esto nos recuerda el aislamiento profesional que existe todavía entre docentes en muchas escuelas.

Conocer lo que hacen otros docentes les llevó a compartir su experiencia y sus recursos. También les ayudó a “hacer familiar lo que no era familiar” ya que se centraron en asuntos con detalle y los

debatieron, tales como las instrucciones para realizar las actividades, formas de trabajo en grupo y el uso de la crítica constructiva dirigida al alumnado. Por ejemplo, un profesor comentó: ‘Lo que importa son las pequeñas cosas’, mientras que otro dijo: ‘Vemos cosas que normalmente no percibimos cuando impartimos la clase’.

Contar con las perspectivas del alumnado sobre estos asuntos ayudó a introducir un desafío mayor en estos debates, tales como, en ocasiones, las suposiciones que las personas adultas dan por sentadas en lo referente a las cosas que permiten el aprendizaje. Esto, a su vez, llevó a algunos docentes a mostrar su ‘sorpresa hacia lo que el alumnado puede aportar’. En algunos casos, también llevó a algunos docentes a volverse más empáticos hacia sus estudiantes, tratando de ver cómo estos viven la clase.

Impactos en las escuelas. De manera imprevista, se obtuvieron pruebas de cómo la introducción de la Investigación Inclusiva en las redes de escuelas había producido cambios en la vida escolar de estos centros. El profesorado de algunas escuelas habló sobre cómo el proyecto había ayudado a crear mayor democracia en sus comunidades escolares, ya que los adultos de dichas comunidades veían el potencial de sus estudiantes para ayudar a fomentar mejoras.

También hubo debates sobre cómo esto había llevado al profesorado de algunos centros, no todos, a reconocer la trayectoria que habían seguido desde el objetivo inicial de pedir al alumnado que hiciera comentarios sobre sus clases para desarrollar formas de diálogo más constructivas. Esto había estimulado la creatividad y la experimentación con el fin de explorar formas más inclusivas de enseñar y aprender.

Algunos docentes hablaron sobre cómo la introducción de la Investigación Inclusiva estaba cambiando lo que llamaban las culturas de sus escuelas. Esto era un proceso que implicó cambios más profundos en las actitudes y creencias acerca de lo que se podía hacer, especialmente con alumnado que había sido considerado previamente como ‘problemático’. En términos prácticos, esto requirió cambios en las relaciones entre docentes, entre estudiantes y, sobre todo, entre docentes y estudiantes.

Expandiendo el impacto

Durante el tercer año del proyecto, se llevaron a cabo varios desarrollos dirigidos a expandir el uso y el impacto del enfoque de la Investigación Inclusiva en los cinco países participantes. Estas experiencias arrojaron aún más luz sobre los factores que pueden ayudar en su implementación, y proporcionaron un entendimiento más profundo de los retos implicados y de cómo estos se pueden superar. También aportan evidencias de investigación que muestran que, en lo que concierne al cambio educativo, 'el contexto importa'.ⁱⁱⁱ Es decir, los esfuerzos realizados para introducir innovaciones deben contemplar que los factores locales relativos a las políticas, las tradiciones y las culturas existentes influirán en la manera en que se consolidan las nuevas ideas.

Considerando todo eso, no es de extrañar que las experiencias del proyecto durante el tercer año hayan variado de un país a otro. Cada una de las escuelas núcleo ('hub') realizó esfuerzos para expandir el uso de la Investigación Inclusiva a todas sus clases. En un caso concreto, esto no fue bien, ya que uno de los investigadores comentó: 'esto no es una historia feliz'. Al parecer, a pesar del interesante trabajo que se había realizado previamente en la escuela (el cual se describió como 'inspirador'), las circunstancias cambiantes dificultaron el progreso. Hubo dificultades con los docentes con más experiencia en la escuela, además de presiones administrativas por parte del distrito local.

Lo que ocurrió en las otras escuelas núcleo ('hub') fue mucho más alentador. Cada una de estas escuelas fue capaz de expandir el uso de la Investigación Inclusiva a todas sus clases. Un factor clave en estos centros fue la decisión del equipo directivo de hacer del enfoque un aspecto central del desarrollo de los planes de la escuela para ese año. Esto requirió la designación de algunos docentes como facilitadores para grupos de edad específicos. En un caso concreto, por

ejemplo, a una profesora experimentada se le dio medio día cada semana para coordinar el proyecto en su escuela y apoyar a otras escuelas de su red. También fue de ayuda, en uno de los países participantes, otorgar créditos al profesorado por su participación, los cuales tienen implicaciones para la progresión de su carrera docente. En otro de los países participantes, un sistema de concesión de premios para las escuelas demostró ser un buen incentivo.

Las escuelas también observaron que era útil acordar un tema general para que sus esfuerzos promovieran prácticas inclusivas. El primer tema de una de las escuelas fue que 'todos fuesen cordiales y educados con todos' en las 12 clases. Más tarde, exploraron aspectos de enseñanza de matemáticas. Otra escuela se centró en el desarrollo de aspectos docentes en las 15 clases, tales como grafomotricidad, ortografía, redacción y lectura en tiempo de ocio. Con el alumnado más joven se centraron en la organización de su propio tiempo. Como dato interesante, dos de las escuelas participantes realizaron esfuerzos para incorporar familiares a sus actividades, algo que podría desarrollarse en el futuro.

Otros factores contextuales crearon barreras a la implementación de la Investigación Inclusiva. Así, por ejemplo, el requerimiento de la política nacional en una de las escuelas participantes implicaba que las clases durasen 90 minutos. No era de sorprender que a los estudiantes investigadores de esa escuela les resultase tan aburrido observar toda la clase. Por lo tanto, los docentes decidieron limitar las observaciones a no más de 20-40 minutos.

El posterior desarrollo de las redes del proyecto, cada una formada por seis escuelas, estuvo claramente influenciado por factores contextuales. Por ejemplo, dos de las redes estaban en países con sendas historias de colaboración entre escuelas. En estos contextos, las redes fueron

Conclusión

creadas dentro de un agrupamiento ('cluster') de escuelas que ya existían, con sus acuerdos de dirección ya establecidos. Ambas redes asignaron a un coordinador o coordinadora de una de las escuelas asociadas. Como era de esperar, el refuerzo de estas redes continuó hasta el tercer año, con la incorporación de más escuelas a los consorcios.

En los otros tres países, las escuelas tendieron a trabajar de manera aislada unas de otras. Esto implica que, aunque estos centros valoraron positivamente la oportunidad de compartir experiencias, los consorcios se mantuvieron como un acuerdo temporal que, a grados variables, fueron difíciles de sostener.

En todas las escuelas, aspectos de política nacional influyeron en el progreso. En concreto, algunos países dieron a las escuelas cierto grado de autonomía que permitió la introducción de innovaciones locales. En otros, políticas más centralizadas, incluyendo sistemas de rendición de cuentas, permitieron a los líderes de las escuelas crear espacios para la introducción de cambios. En ciertos contextos, la preocupación de las escuelas por el número de alumnos y alumnas que acceden a la misma en su área local, hizo más difícil el establecimiento de consorcios.

Un aspecto importante en el desarrollo del proyecto fueron las relaciones que se establecieron entre compañeros y compañeras en las cinco redes nacionales. En concreto, los contactos que se crearon entre representantes de las cinco redes a través de las reuniones y visitas a las escuelas en otros países añadieron otro nivel de interconexión.

Todo esto resalta el potencial de las diferencias para estimular la reflexión, el replanteamiento y la experimentación. En tales contextos, la diversidad se convierte en un catalizador del cambio positivo. Las redes de escuelas de diferentes países ofrecen oportunidades para que esto ocurra, aunque, como se ha explicado, configurarlas puede ser complejo.

ⁱ Ver varios capítulos en: Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. and West, M. (2011) *Collaboration and networking in education*. London: Springer

ⁱⁱ Ainscow, M. (2016) Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159 – 172

ⁱⁱⁱ Ainscow, M., Chapman, C. and Hadfield, M. (2020) *Changing education systems: a research-based approach*. London: Routledge



Notas



Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea

www.reachingthehardtoreach.eu



UNIVERSITY OF
Southampton

