



Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea



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

Preparando a los estudiantes para que sean investigadores un manual de orientación



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

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

Austria:

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

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

Denmark:

Aarhus University - Lotte Hedegaard-Sørensen and Hilde Ulvseth

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

England:

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

Spain:

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**

Muchos profesores, estudiantes y otros miembros del personal de cada una de las escuelas mencionadas contribuyeron a la proyecto. 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	Humlebæk 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

Preparando a los estudiantes para que sean investigadores: un manual de orientación

Contenido

Introducción	2
El manual de orientación	2
A. Planificación de la formación de los estudiantes investigadores	3
B. Sesiones de formación	5
C. Recogida y análisis de la información	13

“ Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea, en el marco del programa Erasmus+, 2017-1-UK01-KA201-036665. La publicación refleja únicamente las opiniones de la autores, y la Comisión no se hace responsable de ningún tipo de uso que pueda hacerse de lainformación que contiene.”

Introducción

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, inmigrantes, refugiados o estudiantes con discapacidad, así como los que se encuentran 'marginalizados' o excluidos. El proyecto se basó en la 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 final de mejorar las prácticas de aula para llegar a todos.

Con el apoyo de los 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 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.

El manual de orientación

El objetivo de este manual es capacitar al profesorado para preparar y apoyar a alumnos y alumnas para que se conviertan en investigadores involucrados en el proceso de Investigación Inclusiva (ver Guía de Investigación Inclusiva). Con esto se pretende que los estudiantes investigadores colaboren con los tríos de profesores y profesoras para hacer que las clases sean más inclusivas.

Las funciones específicas de los estudiantes investigadores son:

- recoger ideas de sus compañeros y compañeras para comprender mejor cómo se puede conseguir que las clases sean más inclusivas;
- trabajar con sus profesores y profesoras en el diseño de las lecciones de investigación considerando la información recogida sobre la opinión de todo el alumnado;
- observar las lecciones de investigación;
- participar en debates con el profesorado sobre cómo las lecciones de investigación podrían ser más inclusivas.

Existen diferentes maneras de organizar la formación de los estudiantes investigadores. A continuación, ofrecemos ejemplos ilustrativos de varias escuelas en los cinco países que participaron en el proyecto sobre las maneras en que desarrollaron el trabajo. Recomendamos flexibilidad en la organización de esta formación en la escuela, de tal manera que se ajuste a la realidad de cada contexto.

El manual se organiza en tres apartados:

- Planificación de la formación de los estudiantes investigadores
- Sesiones de formación
- Recogida y análisis de la información

A. Planificación de la formación de los estudiantes investigadores

1. Elegir a los estudiantes investigadores:

Identifique qué alumnos y alumnas se formarán como investigadores e investigadoras. Se recomienda no tener más de 9; es decir, 3 de cada clase que participe en las lecciones de investigación.

Cada docente elige los alumnos y alumnas que quiera. Sin embargo, es importante tener un grupo heterogéneo de estudiantes: niños y niñas, y algunos que sean 'difíciles de llegar' en diferentes aspectos.

Dar esta función a estos estudiantes es una buena oportunidad para su empoderamiento. Al mismo tiempo, cualquier niño o niña se puede beneficiar al desempeñar este papel, y si las escuelas deciden utilizar este enfoque varias veces a lo largo del año escolar, pueden dar oportunidades a otros alumnos para que participen como investigadores o investigadoras.

Dado que hay tres docentes involucrados y tres clases, se debería tomar la misma decisión para el número de estudiantes investigadores por clase. Tener nueve estudiantes investigadores trabajando juntos hace que el proceso sea manejable y permite un grupo de trabajo productivo entre los mismos.

Es importante dejar claras las razones por las que se elige a los estudiantes investigadores, recordando que usted debe incluir algunos considerados 'difíciles de llegar', por ejemplo: estudiante con necesidades educativas especiales, un alumno o alumna que acaba de llegar al país, alguno que no parezca tener seguridad en sí mismo, o que tenga dificultades para trabajar en grupo. Algunos docentes se han centrado particularmente en alumnos o alumnas que, a menudo, parecen estar apartados del resto.

Ejemplo 1: Un docente explicó: "Me fijé en aquellos que tenían más afinidad entre ellos, y pensé que sería más cómodo para ellos ir a las clases de uno y otro para observar. Aunque una de las niñas seleccionadas es bastante tímida, pensé que sería un buen reto para ella, ya que hace buen equipo con el niño seleccionado."

Ejemplo 2: Esta profesora dijo: "Los niños que escogimos eran considerados 'difíciles de llegar', en diferentes etapas de su aprendizaje".

Ejemplo 3: En una clase, el docente eligió tres alumnos que podrían ser considerados 'difíciles de llegar'. Tenían dificultades con el idioma y, a menudo, molestaban en el aula. Al ser seleccionados como estudiantes investigadores, el profesor vio una oportunidad para incrementar el compromiso de estos alumnos y alumnas con las clases.

Ejemplo 4: Los docentes veían que algunos alumnos y alumnas no parecían tener la iniciativa suficiente para participar en las actividades de clase. Tres de los estudiantes investigadores eran vistos como bastante tímidos y con baja autoestima – los docentes comentaron que sus compañeros y compañeras imponían su criterio en el trabajo colaborativo en clase-. Otros parecían no tener seguridad en sí mismos o interés por aprender.

Ejemplo 5: Uno era un alumno con trastorno del espectro del autismo y otro tenía dislexia.

2. Detalles de la formación:

Decida cuándo es el mejor momento para realizar la formación y reunir a todos los estudiantes investigadores. Necesitará dedicarle tres horas a dicha formación, aunque puede consistir en una secuencia de sesiones cortas. Puede decidir que un docente dirija la formación, o que los tres lo hagan.

Piense también sobre el lugar que utilizará para realizar estas sesiones de formación. Se necesita una habitación tranquila para tener debates significativos y sin interrupciones con los estudiantes investigadores, tanto para su formación para realizar la investigación, como para planificar y analizar las clases. Recuerde que es necesario diseñar un enfoque que se ajuste al contexto de su escuela.

Ejemplo 1 (Reino Unido): El facilitador del proyecto, un docente con amplia experiencia que no está a cargo de una clase a tiempo completo, organizó la formación. Empleó dos días, con sesiones de 90 minutos cada una. En el segundo día, los profesores y profesoras que participaron en las clases de investigación también asistieron.

Ejemplo 2 (Portugal): Esta formación fue dirigida por los tres docentes en conjunto, durante el programa de actividades de enriquecimiento curricular. Esta estrategia, que está dirigida al alumnado en el primer ciclo de la educación básica, incluye actividades opcionales relacionadas con el deporte, las artes, la ciencia y la tecnología. Debido a que no todos los alumnos y alumnas asisten a estas actividades (actividades de enriquecimiento curricular), los profesores tuvieron que elegir como investigadores a estudiantes que podían participar en horario extraescolar.

Ejemplo 3 (Austria): En este país, la formación fue dirigida por el docente de cada aula que participó en el estudio y se impartió en tres clases diferentes con la participación de todo el alumnado.

Ejemplo 4 (España): Investigadores de la universidad asociada fueron quienes dirigieron la formación, pero los tres docentes y la directora de la escuela también estuvieron presentes en las sesiones. Se planificaron seis sesiones a lo largo de una serie de días: Sesión 1: 45 minutos, Sesión 2: 30 minutos, Sesión 3: 30 minutos, Sesión 4: 30 minutos, Sesión 5: 15 minutos and Sesión 6: 45 minutos. Este enfoque se empleó solo en el primer año del proyecto. En los años siguientes, las sesiones de formación estuvieron dirigidas por los docentes y el equipo directivo, combinando algunas de las seis sesiones descritas anteriormente.

B. Sesiones de formación

El objetivo de la formación es capacitar a los estudiantes investigadores para que comprendan los propósitos de sus investigaciones y se familiaricen con un abanico de métodos que pueden emplear para recoger y analizar las opiniones de sus compañeros y compañeras.

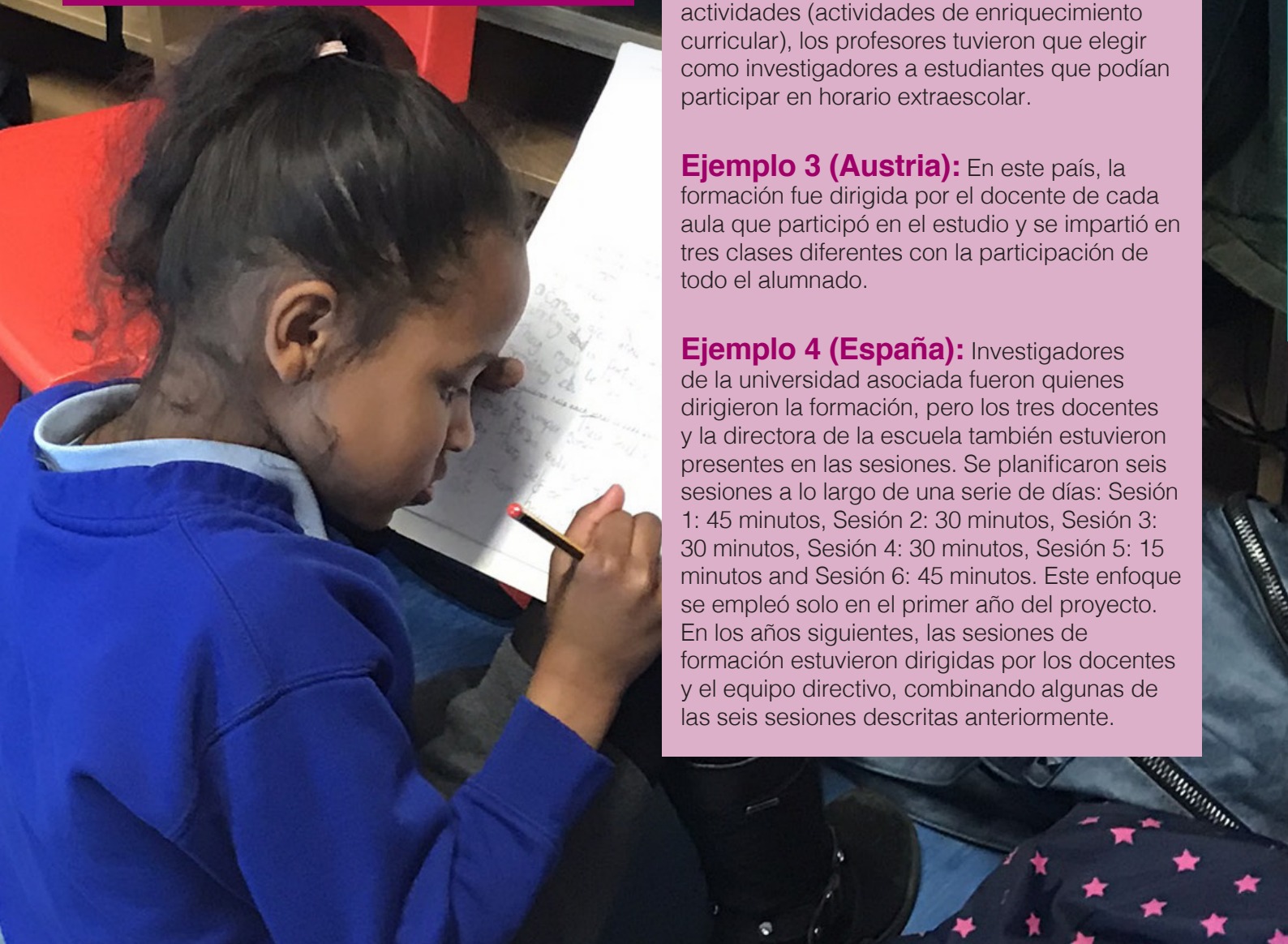
A continuación se sugieren los pasos a seguir para realizar la formación.

1. Introducción:

Al comienzo de la formación, explique a los alumnos y alumnas los objetivos de las sesiones. Por ejemplo, puede decir: *"Nuestro objetivo es intentar comprender cómo se puede conseguir que las clases sean más inclusivas, empleando las opiniones de los alumnos para asegurarnos de que todos participen y aprendan. Para ello, necesitamos investigar. ¿Qué significa para vosotros esta palabra?"*.

Siguiendo las sugerencias de los alumnos y alumnas, explíqueles lo que implica la investigación, por qué decidió darles este papel y la importancia del mismo.

Ejemplo (España): Se hizo la pregunta "¿Qué significa investigar?" para explorar la comprensión previa de los estudiantes. Estos creían que la "investigación" se limitaba a la ciencia, como la investigación médica. Se les explicó que hay muchas formas de investigar y que la nuestra iba a ser una investigación colaborativa con la cooperación de profesorado y estudiantes. Sus caras se llenaron de perplejidad, emoción y expectación. Al finalizar, se dio una libreta y un carnet de investigador a cada uno.





2. Pensar sobre el aprendizaje:

Explique que cuando hacemos investigación es importante dejar claro qué se pretende averiguar. Por ejemplo, puede decir: *“Nuestra pregunta de investigación clave para este proyecto es: ¿Cuáles son las opiniones de los alumnos y alumnas sobre su aprendizaje y la enseñanza en las clases? ¿Qué ayuda al alumnado en las clases? ¿Qué les dificulta el aprendizaje? Esto es lo que vosotros como investigadores intentaréis averiguar: las opiniones de vuestros compañeros y compañeras sobre las clases en la escuela.”*

El objetivo es hacer que el alumnado piense sobre el aprendizaje, y cómo pueden explorar temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a través de observaciones de clase y recogiendo las opiniones de otros compañeros y compañeras. Los estudiantes investigadores pueden haber participado ya en todas las sesiones si se lo ofrecieron sus docentes, así que el proceso de pensar sobre el aprendizaje habría empezado antes. Sin embargo, en este punto tiene lugar un trabajo más centrado en ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para hacer observaciones de clase.

Ejemplo 1 (Reino Unido): Se pidió a los estudiantes investigadores que hablasen con el compañero o compañera que tenían al lado sobre sus asignaturas favoritas, y qué les gustaba de ellas. Después, el docente les animó a que reflexionaran sobre el aprendizaje, en lugar de pensar simplemente en lo que les gustaba. Los estudiantes investigadores se movieron por el aula para sentarse con alguien de otro grupo de edad, para poder hablar con alguna persona diferente. Se dio a cada pareja de estudiantes fotos de niños y niñas jugando alrededor de una bandeja con agua, niños y niñas escribiendo en lo que parecía una situación de examen, otros estaban charlando, etc. (ver Apéndice A). Se les pidió que debatieran si pensaban que los niños y niñas de las fotos estaban aprendiendo y, en tal caso, que dijeran cómo lo sabían, o qué pruebas había de ello. Entonces, la profesora hizo otra pregunta: *“¿En qué foto creéis que los niños y niñas están aprendiendo más? ¿Por qué?”* Después de debatir estas

ideas por parejas, se colocaron todas las fotos en el tablero y el debate se centró en la pregunta: *“¿Cómo sabemos si están aprendiendo?”*. Por ejemplo, de la discusión sobre una de las fotos surgió el tema de si los niños y niñas pueden aprender mientras juegan. Los alumnos tuvieron diferentes opiniones sobre esto: algunos dijeron que sí, otros que no, y otros dijeron que un poco. La profesora les animó a que justificaran sus respuestas y a que proporcionaran pruebas a partir de lo que veían, por ejemplo, “que se estaban riendo”, “estaban charlando con sus compañeros y compañeras”, etc. Se hizo evidente a través de los debates sobre todas las fotos que los observadores no pueden estar seguros con solo mirar si el aprendizaje tenía lugar, y que es necesario profundizar para saber lo que ocurre y evitar tomar decisiones precipitadas, en lo cual hizo hincapié el profesor-facilitador.

Ejemplo 2 (Austria): La profesora quiso reflexionar sobre qué podía ayudar al alumnado en su aprendizaje. Dio a los alumnos una hoja de trabajo y, mientras los niños y niñas estaban ocupados en ella, la profesora abrió las ventanas (era invierno y hacía frío), apagó las luces, habló muy alto, etc. Entonces les preguntó: “¿Habéis notado algo?” Los alumnos y alumnas describieron los cambios que ocurrieron en el aula. “Hay muchas situaciones que pueden afectar al proceso de aprendizaje de forma negativa o positiva”, dijo la profesora. Luego, describió las fotos de la hoja de trabajo (escuchando música, andando, encendiendo las luces, silencio, etc.). Los alumnos y alumnas tuvieron que pensar sobre lo que les ayudaba en situaciones de aprendizaje y debatieron en parejas qué foto era más importante para un buen aprendizaje. Después, emplearon el método del diamante para organizar las fotos según su importancia para el aprendizaje.

Luego, cada alumno expuso sus resultados al grupo. Mientras hacían esto, la profesora puso un folio grande con diferentes situaciones de aprendizaje en la pared y el alumnado tuvo que evaluarlas con tres posibles opciones (cara feliz, cara triste o cara neutra). Podían votar las fotos, desde el criterio de cuáles les ayudaban más o menos en su aprendizaje. Al final, el alumnado y la profesora crearon un poster que mostraba los aspectos más importantes del aprendizaje en su clase: principalmente, que hubiese silencio y claridad en el aula, y que querían escuchar música mientras trabajaban individualmente (Apéndice B).



Ejemplo 3 (España): La estrategia que se empleó fue la foto-elicitación, para la cual el profesorado tuvo que preparar nueve fotografías en color que mostraban diferentes escenas en aulas, por ejemplo: alumnado trabajando en grupos o individualmente; alumnos tristes o ausentes en el contexto de una clase tradicional, con un docente delante diciendo algo y algunos alumnos levantando la mano. Luego formaron tres grupos de tres investigadores, y uno de los docentes por grupo hizo preguntas abiertas, por ejemplo: “¿Qué te hace pensar esta imagen?”; “¿Están aprendiendo estos niños y niñas?”; “¿Cómo se sienten?”; “¿Te gustaría trabajar de esta forma?”; “¿Qué puede hacer el profesor para ayudar a todo el alumnado de la clase a que aprenda y participe?”, etc.

Los docentes recalcaron a los estudiantes investigadores que todas estas ideas les ayudarían en sus observaciones de clase. Después se acordó que estas ideas se podrían incluir en una plantilla para anotar las observaciones que se llevasen a cabo.

3. Practicar la observación:

Es importante dar a los estudiantes investigadores la oportunidad de observar clases antes de empezar con las lecciones de investigación. Esto se puede realizar a través de una clase grabada en vídeo (tres minutos de observación son suficientes), o yendo a otra aula que no esté participando en las lecciones de investigación. Lo importante, tanto para los docentes como para los estudiantes investigadores que harán la observación, es asegurarse de que la atención se centre en aquellos aspectos de la clase que estén ayudando al alumnado a participar y aprender o todo lo contrario. Esto se basará en lo que se pueda ver y oír. También es importante asegurarse de que no se emplean los verdaderos nombres del alumnado. En su lugar, se debe hablar de “un niño” o “una niña”. Por favor, tengan en cuenta que los estudiantes investigadores no deben observar a sus propios compañeros y compañeras.

Los estudiantes investigadores, sobre todo los mayores, deberán emplear la misma hoja de observación que los docentes (Apéndice C). Los alumnos y alumnas más jóvenes pueden hacer anotaciones breves en hojas de notas adhesivas o en sus iPads, o simplemente discutir al final de la observación lo que han visto. Al mismo tiempo, se pueden elaborar cuadrantes de observación centrados en características concretas de las clases. Es importante tener en cuenta que la atención se debe centrar en lo que ocurre en las clases, y cómo las actividades o interacciones permiten o no la participación del alumnado.

Consejos generales para los estudiantes investigadores a la hora de realizar las observaciones de las lecciones de investigación

Cuando se observen las lecciones, por favor, asegúrense de:

- no interrumpir la clase de ninguna manera
- escribir lo que observan – ver y oír – no lo que piensan sobre lo que están observando
- no mencionar el nombre de nadie (deben decir “un niño”, “una niña”, “la profesora”, etc.)
- que la observación se centra en lo que facilita o dificulta la participación del alumnado

Ejemplo 1 (Reino Unido): Se organizó a los estudiantes investigadores en tres grupos (un alumno o alumna de cada clase en cada grupo), cada uno acompañado por un adulto (la profesora facilitadora y dos investigadores que observaban la sesión). Antes de ir a las aulas, la profesora se cercioró de que todos tenían claro que no debían distraer la clase, que debían evitar sacar conclusiones precipitadas y que, en esa ocasión, solo iban a estar mirando y escuchando sin tomar notas. Se informó con antelación a los docentes de que los observadores podían visitar un momento sus aulas. Cada observación duró cinco minutos, tras lo cual los investigadores se reunieron para discutir sus observaciones. La mayoría no tomó ningún apunte, mientras que algunos escribieron palabras clave en una hoja de notas adhesivas. La profesora facilitadora recordó a los estudiantes que no debían mencionar nombres concretos. En su lugar, les dijo que debían decir “un niño” o “una niña” en vez de decir su nombre. También les dijo que se tomaran su tiempo para observar antes de formarse una opinión. Por ejemplo, un estudiante investigador dijo: “Vi gente hablando, pero después de observar un rato más me di cuenta de que estaban hablando sobre la tarea, algo que de lejos me era imposible ver, porque estaban escribiendo con la cabeza agachada. Eso me dice que no pueden estar hablando de otra cosa”.



Ejemplo 2 (Dinamarca, Portugal y Reino Unido): Los estudiantes investigadores de una escuela en Dinamarca se centraron en las diferentes actividades realizadas en una clase y en el tipo de participación que tiene lugar en cada una de ellas. Los estudiantes emplearon un cuadrante de observación (ver Apéndice D) para identificar qué actividades permiten la participación del alumnado. Dicho cuadrante estuvo basado en los siguientes criterios: a) participa escuchando y sigue las instrucciones del docente, b) no participa, y c) está ocupado con otra cosa. Fue importante que la atención de los observadores se centrara en la actividad, no en nombrar a los alumnos y alumnas que participan o no en la clase.

De igual manera, en un colegio de Portugal, los docentes, junto con los estudiantes investigadores, prepararon un formulario de observación centrado en el comportamiento del alumnado. Dicho formulario tenía las sugerencias hechas por los seis estudiantes investigadores, quienes decidieron anotar los siguientes comportamientos:

He observado que los alumnos:

- estaban atentos
- estaban haciendo otra cosa,
- levantaban el dedo para hablar,
- se ayudaban mutuamente,
- hacían ruido,
- tenían el material necesario para trabajar,
- jugaban con los materiales en la mesa,
- estaban bien sentados.

El cuadrante de observación tenía solo dos columnas para anotar las observaciones: una con una cara sonriente y otra con una cara triste. Los nombres de los alumnos no se anotaron. El formulario también tenía una sección para que cada niño escribiese lo que quisiera, y así complementar las observaciones.

Otra escuela en Reino Unido con alumnos y alumnas muy jóvenes (cinco años) elaboraron un cuadrante centrado en las actividades y los estudiantes investigadores tenían que marcar

las casillas cada vez que observaban esa actividad, junto con su valoración de lo que observaban (cara sonriente, cara triste). En otra escuela, desarrollaron un cuadrante en el que los estudiantes investigadores tenían que escribir lo que observaban en relación con la actividad en la que eligieron centrarse y que era parte de sus ideas cuando diseñaron la lección.

Ejemplo 4 (Austria): Los docentes en esta escuela emplearon un enfoque diferente para familiarizar a los estudiantes investigadores con la observación. Cada estudiante en la clase tuvo la oportunidad de observar y reflexionar sobre una secuencia corta de una lección en su clase. Se repitió tres veces. Cada observación estuvo seguida de un debate con los compañeros y compañeras y el profesor sobre lo que habían observado. Estas secuencias de observación se realizaron durante un par de minutos de diferentes maneras, para así permitir a más estudiantes que actuaran como investigadores. Por ejemplo, tres o cuatro estudiantes fueron seleccionados para observar secuencias de 15 minutos de una lección, lo cual hicieron en su propia aula o en un aula diferente. Después de cada observación, el profesor tuvo una reunión informativa con los estudiantes investigadores y la clase entera.



4. Construir diálogo con el profesorado

Los estudiantes investigadores deberán discutir sus observaciones con el profesorado participante para decidir cómo se pueden desarrollar y mejorar las lecciones de investigación. En este punto, es imprescindible animar a los estudiantes investigadores a que sean cuidadosos con el lenguaje que usan, para así tener un diálogo constructivo con los docentes sobre las clases.

Ejemplo (Reino Unido): La sesión comenzó con la profesora facilitadora resumiendo lo que se había discutido durante la sesión anterior, sobre todo resaltando que la observación se debía centrar en la participación del alumnado en la clase, y más concretamente en aquello que parezca dificultar o facilitar su participación. Después, la profesora les pidió que trabajasen con los tríos (un estudiante de cada grupo de edad en cada uno de estos), con uno de los docentes asignados a cada trío. Se les dio a los tríos una serie de afirmaciones, tales como “Los niños tuvieron muchas oportunidades de trabajar juntos”, “El profesor o profesora hablaba demasiado” (ver Apéndice E), y se les pidió que debatiesen si eran constructivas o no. Fue una actividad crucial para ayudar a los estudiantes investigadores a tener un diálogo constructivo con los docentes que iban a observar.

5. Planificar la recogida de datos:

El objetivo es discutir con los estudiantes investigadores un abanico de métodos que pueden utilizar para recoger las opiniones de sus compañeros. Se empieza preguntando sus ideas: “¿Cómo podéis averiguar las opiniones de vuestros compañeros y compañeras sobre las clases?” Es muy probable que mencionen cuestionarios y entrevistas. Sin embargo, queremos que desarrollen su creatividad para desarrollar sus propias actividades, empleando métodos existentes. Después de compartir sus ideas, también puede usted compartir alguna de las actividades de la “Guía práctica para recoger las opiniones del alumnado” para estudiar las opiniones de los estudiantes. Los docentes deciden qué actividades quieren compartir. No obstante, es importante permitir a los estudiantes investigadores que decidan qué métodos quieren emplear con sus compañeros y compañeras.

Ejemplo 1 (Portugal): Los estudiantes investigadores desarrollaron diferentes actividades para escuchar las opiniones de sus compañeros sobre la organización del aula, incluyendo las siguientes:

1. Los estudiantes dibujaron de forma individual cómo les gustaría que fuese su aula;
2. Los estudiantes compartieron sus propuestas con la clase;
3. Una clase seleccionó una de las propuestas por votación. Las otras dos clases probaron las propuestas presentadas, considerando solo la disposición de los pupitres.

Al final del proceso, después de probar y discutir sobre la manera mejor de organizar sus clases, los alumnos y alumnas de cada una seleccionaron la opción que les pareció más efectiva.

Ejemplo 2 (España): El objetivo de esta reunión era acordar cómo debían los estudiantes investigadores hacer preguntas que proporcionaran información relevante para planificar la lección de investigación. Esto implicó el uso de la interpretación-actuación, durante la cual los estudiantes investigadores tenían que decir si consideraban que las preguntas realizadas eran apropiadas. Reflexionando sobre estas discusiones, los estudiantes acordaron una lista de preguntas que utilizarían (ver página 6 en la Guía de Investigación Inclusiva).

Los estudiantes también acordaron unas pautas generales sobre la realización de entrevistas individuales o grupales. Estas pautas eran las siguientes:

- a la gente le parece bien que la entrevisten
- el entrevistador debe ser amable con la gente que entrevista y respetar sus respuestas
- el entrevistador debe preparar una serie de preguntas con antelación para que la entrevista sea fluida
- el entrevistador debe evitar preguntas a las que se responda con “sí” o “no”

Ejemplo 3: (Austria): El tema principal de la sesión era pensar “*Cómo saber si a los alumnos y alumnas les gusta la clase o la forma de aprender*”. La profesora enseñó a los estudiantes tres imágenes que mostraban lo siguiente: positivo (símbolo verde de “pulgares hacia arriba”), negativo (símbolo rojo de “pulgares hacia abajo”) y neutral (símbolo amarillo de “pulgares al medio”). Los alumnos dieron ejemplos en los que ya habían empleado estos símbolos (“utilizo los pulgares hacia arriba para decirle a mi madre que me gustó el postre”). Después de cada ejemplo, se hizo el movimiento de pulgares de cada imagen.

Después del debate, cada estudiante leyó una tarjeta con una frase en ella. Las frases de las tarjetas eran afirmaciones de situaciones de aprendizaje: “*Lo comprendí sin problema*”, “*Me gustó*”, etc. Los alumnos y alumnas hicieron con

sus pulgares el movimiento correspondiente a las tres imágenes.

Luego, se le dio a cada estudiante una hoja de trabajo con los tres símbolos. Además, tenían otra hoja de trabajo con frases de situaciones de aprendizaje. Los estudiantes debían asignar a cada frase un símbolo. Se discutieron y compartieron los resultados con todo el grupo. Estos símbolos se utilizaron al final de las clases para recoger las opiniones del alumnado sobre las lecciones.

Al final de la lección, la profesora preguntó: “*¿Cómo podemos utilizar estas frases para ayudarnos a pensar sobre las preguntas que podemos hacer en nuestras entrevistas a los alumnos y alumnas después de las clases?*”. La profesora dio un ejemplo. Los estudiantes aportaron muchas sugerencias adicionales: “*¿Qué te gusta?*”, “*¿Qué entendiste sin problema?*”, “*¿Qué te resultó difícil?*”. Por lo tanto, propusieron muchas preguntas que podían emplear como investigadores en las entrevistas con sus compañeros al final de las clases.



C. Recoger y analizar información

1. Recoger datos:

Utilizando los métodos descritos arriba, incluyendo las actividades para recabar las opiniones de los alumnos (ver la “Guía práctica para recoger las opiniones del alumnado”), se espera que los estudiantes investigadores recojan las “voces” de sus propios compañeros y compañeras antes de realizar cualquiera de las lecciones de investigación, así como después de cada una de ellas. En esencia, esto les da la oportunidad de dirigir sesiones enteras, algo que se añade a su experiencia de asumir el papel de investigadores.

Ejemplo 1 (Portugal): Con la ayuda de los docentes, los estudiantes investigadores elaboraron cuestionarios para recoger las opiniones de sus compañeros y compañeras. Hubo dos versiones: una tipo test y otra de preguntas abiertas (ver Apéndice F).

El primer cuestionario incluía cuatro preguntas:

1. ¿Cómo prefieres trabajar?
 - a. Solo
 - b. Por parejas
 - c. En grupo
2. Te gusta trabajar...
 - a. Con el libro de clase
 - b. Con las hojas de trabajo
 - c. Con materiales
3. Aprendes mejor...
 - a. Cuando el profesor o profesora explica
 - b. Cuando explica un compañero o compañera
4. ¿Qué dificultad más tu aprendizaje?
 - a. Cuando un compañero o compañera me empieza a hablar
 - b. Cuando alguien interrumpe al profesor o profesora

- c. Cuando hay ruido en la clase
- d. Cuando estoy cansado

Cuando los estudiantes investigadores discutieron los resultados con el trío de profesores, sugirieron:

- Utilizar un cuestionario abierto;
- Eliminar la pregunta número 2; y
- Sustituir la pregunta “Aprendes mejor...” por “¿Cómo aprendes mejor?”.

La versión refinada fue utilizada por los estudiantes investigadores en todas las clases participantes para recoger las opiniones de sus compañeros y compañeras.

Ejemplo 2 (Reino Unido): Después de presentarle el proyecto a sus compañeros y compañeras, los estudiantes investigadores en una clase de 6º de primaria presentaron un rotafolio con afirmaciones que leyeron en voz alta para toda la clase. Hubo un total de nueve afirmaciones, que fueron las siguientes:

- Aprendo mejor cuando trabajo en un grupo
- Aprendo mejor cuando trabajo solo
- Aprendo mejor cuando puedo elegir dónde me siento
- Aprendo mejor cuando puedo decidir cómo aprender
- Aprendo mejor cuando me ayuda el profesor
- Aprendo mejor cuando el profesor nos deja practicar
- Aprendo mejor cuando tenemos música puesta
- Aprendo mejor cuando tenemos silencio
- Tus propias sugerencias

Luego, los estudiantes investigadores pidieron a sus compañeros y compañeras que se moviesen por el aula, donde habían colocado papeles con estas afirmaciones sobre los pupitres, y que votaran las formas de aprender que más les gustaban. También se les pidió que justificaran su votación añadiendo comentarios en hojas de notas adhesivas. Después, los alumnos debatieron en grupos sobre las afirmaciones que habían elegido.

Después del debate, un estudiante investigador dijo: *“Lo que hacemos ahora puede cambiar el aprendizaje en buen sentido para el profesor y lo que hacemos ahora con otros países podríamos cambiarlo en los próximos años”*. Una de las afirmaciones que obtuvo más votos fue *“Aprendo mejor cuando tenemos música puesta”*, con un comentario extra (añadido en una hoja de notas adhesivas): *“Me encanta la música, porque me ayuda a concentrarme más, sobre todo la música tranquila”*. Otra afirmación con más votos fue *“Aprendo mejor cuando puedo elegir dónde me siento”*, acompañada de un comentario extra: *“Nos sentamos con alguien con quien trabajamos bien porque tenemos las mismas tareas y no nos distraemos”*. Al final de la sesión, los estudiantes investigadores explicaron a la clase lo que habían pensado hacer después de recoger las sugerencias de los compañeros y compañeras.



Ejemplo 3 (Dinamarca): Se colocaron pósteres en las paredes de las aulas con las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo es difícil participar en las actividades de enseñanza que propone el profesor?
- ¿Qué te hace feliz de las actividades que propone el profesor?
- ¿Qué actividades te gustan?
- ¿Cuándo es fácil participar en las actividades que propone el profesor?
- ¿Qué ocurre en las actividades en las que más aprendes?
- ¿Qué actividades no te gustan?

Se le pidió al alumnado que trabajase en grupos para ayudarse mutuamente en la generación de propuestas utilizando hojas de notas adhesivas que debían poner en los pósteres al lado de la pregunta correspondiente. Los estudiantes investigadores participaron en esta parte de la actividad al igual que sus compañeros – se colocaron en diferentes grupos para escuchar diferentes debates grupales-. Se produjo un total de 200 hojas de notas adhesivas, que fueron colocados en los diferentes pósteres.

2. Analizar

Una vez que los estudiantes investigadores hayan recabado información de sus compañeros y compañeras, necesitarán ayuda para darle sentido. Concretamente, usted tendrá que asegurarse de que se resalten los asuntos principales que surjan de los métodos empleados. Los estudiantes investigadores podrían, por ejemplo, preparar una tabla que resuma los asuntos que surjan de los diferentes métodos (p.ej., los alumnos quieren actividades divertidas, los alumnos dijeron que el trabajo en grupo fue difícil, etc.). Como alternativa, también podrían escribir en hojas de notas adhesivas las palabras clave que surjan de las opiniones del alumnado sobre los aspectos que les ayudan a aprender, como “trabajo en grupo”, “juegos”, etc. Estos se pueden compartir posteriormente con docentes para informar sobre la planificación de la lección de investigación.

Ejemplo 1 (Dinamarca): Después de la recogida de 200 hojas de notas adhesivas (ver ejemplo anterior), los docentes y los estudiantes investigadores analizaron las afirmaciones de las dos clases sistemáticamente. Observaron patrones en las hojas de notas adhesivas e hicieron pósteres para ocho de las afirmaciones.

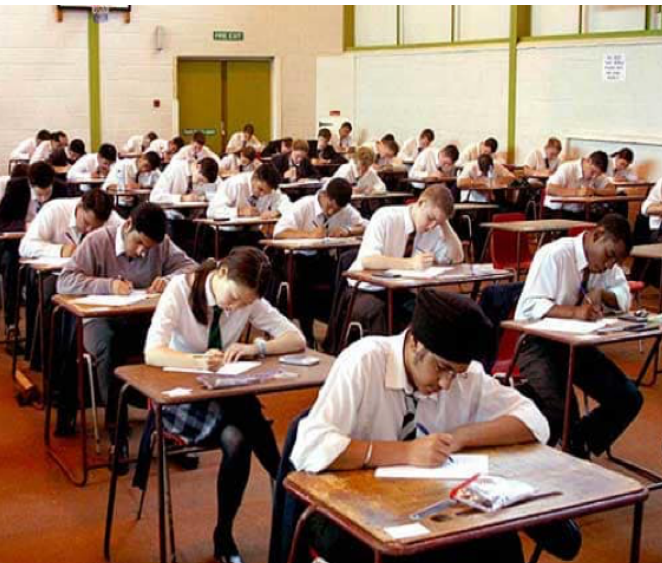
Este proceso permitió y facilitó diálogos entre los estudiantes investigadores, y entre alumnado y profesorado. Los estudiantes investigadores y el profesorado agruparon las afirmaciones y acordaron 16 sobre ‘buena enseñanza’. Inspirados en el método del ‘diamante’, estas afirmaciones tuvieron que ser priorizadas. Este proceso se centró por lo



general en la pregunta: “¿Qué es importante para participar en las actividades del aula?” El alumnado – en grupos y en sus propias aulas – realizó esta actividad, con los estudiantes investigadores escuchando. El resultado de este proceso fue una serie de pósteres pequeños con afirmaciones priorizadas que fueron exhibidas en las paredes de las aulas.

Ejemplo 2 (Portugal): Se diseñó un cuestionario basado en las ideas de los estudiantes investigadores, el cual incluía afirmaciones incompletas como: ‘Aprendo mejor cuando...’, ‘Hay silencio’, ‘Hay ruido’, ‘Hay música’, ‘Trabajando solo’, ‘Trabajando en parejas’, ‘Trabajando en equipo’, ‘Ayudo a los demás’, ‘Me siento correctamente’, ‘Miro la clase’, ‘Tengo los materiales necesarios para trabajar’, y ‘Espero mi turno para hablar’. El cuestionario requería respuestas según tres niveles de acuerdo: una cara sonriente, una cara sin expresión y una cara triste.

Los estudiantes investigadores emplearon el cuestionario ‘Aprendo mejor cuando’ con el alumnado de toda la escuela en el patio del colegio durante los recreos de la mañana y el almuerzo. Comentando sobre este enfoque, una profesora dijo: “Cualquier alumno, independientemente del curso en el que esté, puede contestar a las preguntas. Los alumnos sintieron que sus opiniones eran importantes para el trabajo que se llevaba a cabo.” Después de utilizar el cuestionario, los estudiantes investigadores analizaron los resultados con la ayuda de sus profesores y profesoras.



Ich kann gut / nicht gut lernen wenn...	😊	😐	☹️
es warm ist	14	4	7
es kalt ist	8	5	12
die Lehrerin redet	10	8	7
ich langsam gehen darf	21	4	
es hell ist	19	5	1
es laut ist			25
mit meinem Freund lernen darf	23	2	

**Aprendo mejor cuando...
(puntuado por iconos)**

- no hace ni frío ni calor
- hace frío
- el profesor o profesora está hablando
- me dejan andar por la clase
- hay claridad
- hay ruido
- me dejan aprender con mi amigo o amiga

Ich kann gut / nicht gut lernen wenn...	😊	😐	☹️
Musik gespielt wird	17	6	2
es Ruhe ist	25		

**Aprendo mejor cuando...
(puntuado por iconos)**

- tenemos música puesta
- hay silencio

CUADRANTE DE OBSERVACIONES

¿Cómo se anima al alumnado a participar y aprender en la clase?

¿Qué factores de la clase parecen impedir que algunos estudiantes participen y aprendan en esta clase?

¿Cómo contribuye el alumnado a la participación y el aprendizaje de los demás?

Herramientas de observación

	Observación: Participa escuchando y atendiendo	Observación: No participa	Observación: Está haciendo otra cosa
Actividad y materiales			
1. Bienvenida y planificación para esta lección			
2. Vídeo: Mira este vídeo y escucha las palabras			
3. Juego de mezclar y emparejar			
4. Leer un texto a. imágenes b. palabras clave c. leer en voz alta d. leer con un compañero o compañera			
5. Juego de mesa: normas, equipos, juegos			
6. Explorar: actividades de revisión – y práctica			

Esta lección fue aburrida

El profesor hablaba demasiado

El profesor es muy simpático

La actividad permitió a todos participar

Hubo muchas oportunidades para que los alumnos y alumnas trabajaran juntos

Todos se implicaron en la actividad inicial

Únicamente dos personas podían participar en la actividad inicial y los demás se tuvieron que conformar con mirar

Algunos alumnos o alumnas estaban fuera de la actividad cuando esperaban su turno

Los niños y niñas estuvieron trabajando mucho por su cuenta

La actividad fue demasiado difícil y nadie pudo hacerla

Los niños y niñas deberían ser capaces de aprender sin necesidad de que haya un adulto en el aula

Los niños y niñas deberían poder enseñar a los adultos

With the support of the Erasmus+ programme of the European Union

Reaching the 'Hard to Reach'

Guião da entrevista aos alunos

Entrevistadores: Bonny e Catarina, Turma 2

1) Como preferem trabalhar?

a) sozinho

b) a pares

c) em grupo

Observações: Cilémio experiméntar

2) Gostam mais de trabalhar...

a) com os manuais

b) com fichas

c) com materiais

Observações: fichas caderno t.p.c.

3) Aprendem melhor...

a) quando explica a professora

b) quando explica um colega

Observações: atentivo triste

4) O que não vos deixa aprender bem?

a) quando um colega se põe a conversar comigo

b) quando interrompem a professora

c) quando há barulho

d) quando estou cansado

Observações: Interrompe Cilémio a Cilémio

With the support of the Erasmus+ programme of the European Union

Reaching the 'Hard to Reach'

Guião da entrevista aos alunos

Entrevistadores: Patricia e Bonny, Turma 2

1) Como preferem trabalhar?

Observações: grupo pares sozinho em grupo

2) Como é que aprendem melhor...

Observações: professor colega

3) O que não vos deixa aprender?

Observações: barulho interromper falar



Con el apoyo del
programa Erasmus+
de la Unión Europea

www.reachingthehardtoreach.eu

