



---

**Universidad de Valladolid**

**ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL:**

**LA TRANSFORMACIÓN SOÑADA: DE UN  
CENTRO RURAL AGRUPADO A UNA  
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

Presentada por D<sup>a</sup>. Ángela María  
Ferreyra Angélica para optar al  
grado de  
Doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigido por:  
D. José Juan Barba Martín  
D<sup>a</sup>. Marta Soler Gallart



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis ha implicado un camino de reflexión y de aprendizaje, sobre la transformación de unas personas concretas en una escuela concreta, recorrido con ellos y ellas; y es, a ellas y a ellos, a quienes quiero expresar toda mi gratitud. En este camino, me han apoyado y acompañado muchas personas, si cuya concurrencia esta tesis no hubiera sido posible.

En primer lugar, deseo agradecer a José Juan Barba Martín y a Marta Soler Gallart el haber dirigido mi trabajo y mi aprendizaje, dentro de él. Agradezco su confianza y dedicación, la prontitud de sus correcciones, sus valiosas aportaciones y su visión crítica.

A mis compañeras y compañeros del Equipo de Apoyo a las Comunidades de Aprendizaje de Madrid. Entre ellos y ellas, muy especialmente a Amaya Puertas, a Lars Bonell y a Rosa Garvín, por enseñarme, con su ejemplo, hasta donde nos llevan las expectativas positivas.

A todo el CRA La Encina, por tener sus puertas siempre abiertas. A Ana Pizarro, su Orientadora, por su generosidad: hizo posible mi acceso al CRA, fue mi informante clave, dejándome en total libertad. A su Equipo Directivo: Antonio José Barrero, María José Mingote y Juan Palma, siempre dispuestas a aportar toda su experiencia, y a reflexionar con amor e inteligencia sobre ella. A todo el profesorado, dispuesto a comunicar su versión personal, fundamental para este estudio. A las familias y al alumnado que, conscientes de su transformación, acostumbran a compartirla, lo que facilitó y embelleció nuestro trabajo.

A José Sardiña, mi compañero de vida, por su apoyo incondicional a mi trabajo y a mis desvelos por encontrar mi lugar en el mundo. A mi madre, Aída Angélica, el haber hecho posible mi acceso al mundo de la Educación y al de las Ideas; y a mi tía, Ofelia Angélica, el contacto con el Arte; y a ambas, el ser ciudadana del mundo. A Elena Del Dedo y a Fernando Sardiña, por abrirme las puertas de su casa, en mis estancias en Mérida, y allí compartir mis reflexiones. A Eduardo Pérez de Carrera por ser el guía en todos mis emprendimientos.

# ÍNDICE

<b><i>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</i></b> .....	<b>1</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Interés personal por el tema de estudio</b> .....	<b>1</b>
<b>3. Estructura de la tesis</b> .....	<b>3</b>
3.1. Capítulo II: El Aprendizaje Dialógico y sus bases teóricas .....	3
3.2. Capítulo III: El carácter transformador de las CdA .....	3
3.3. Capítulo IV: La Escuela Rural .....	3
3.4. Capítulo V: Metodología de la investigación.....	3
3.5. Capítulo VI: El proceso de transformación del CRA La Encina en una CdA .....	4
3.6. Capítulo VII: La consolidación y la sostenibilidad del CRA La Encina como CdA .....	4
3.7. Capítulo VIII: Conclusiones.....	4
 <b><i>CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS BASES TEÓRICAS</i></b> .....	 <b>5</b>
<b>1. El Aprendizaje Dialógico</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Las bases teóricas del Aprendizaje Dialógico</b> .....	<b>6</b>
2.1. Las capacidades universales.....	6

2.2. La interacción, el diálogo y la intersubjetividad .....	11
2.3. La comunidad como contexto de aprendizaje .....	20
2.4. Los actos comunicativos dialógicos y de poder .....	22
2.5. Transformación .....	24
<b>3. Los principios del Aprendizaje Dialógico .....</b>	<b>28</b>
3.1. El Diálogo Igualitario.....	29
3.2. La Inteligencia Cultural.....	29
3.3. La Transformación .....	30
3.4. La Dimensión Instrumental.....	31
3.5. La Creación de Sentido .....	31
3.6. La Solidaridad .....	32
3.7. La Igualdad de Diferencias .....	33

**CAPÍTULO III: EL CARÁCTER TRANSFORMADOR DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>35</b>
<b>2. El origen de las Comunidades de Aprendizaje .....</b>	<b>36</b>
<b>3. Definición de Comunidad de Aprendizaje .....</b>	<b>38</b>
<b>4. Las Actuaciones Educativas de Éxito .....</b>	<b>41</b>
4.1. Los Grupos Interactivos .....	41
4.2. Las Tertulias Dialógicas.....	42
4.3. La Formación de Familiares y de otras personas de la comunidad...43	
4.4. La formación dialógica del profesorado: las Tertulias Pedagógicas Dialógicas.....	44
4.5. La participación educativa de la comunidad .....	44
4.6. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos .....	49
<b>5. El proceso de transformación.....</b>	<b>50</b>
5.1. Fase de Sensibilización .....	50
5.2. Fase de Toma de Decisiones .....	52
5.3. Fase de Sueño.....	52
5.4. Fase de Selección de Prioridades .....	53

5.5. Fase de Planificación.....	54
<b>6. La consolidación de la transformación.....</b>	<b>54</b>
6.1. La formación .....	55
6.2. Evaluación.....	61
6.3. Investigación .....	62
<b>7. Evolución de la Implantación de las CdA .....</b>	<b>63</b>
 <b><i>CAPÍTULO IV: LA ESCUELA RURAL.....</i></b>	 <b>67</b>
 <b>1. La transformación de la sociedad rural .....</b>	 <b>67</b>
<b>2. Las escuelas rurales.....</b>	<b>69</b>
2.1. Los Centros Rurales Agrupados (CRA).....	71
2.2. Las aulas multigrado .....	73
2.3. Los grupos clase.....	74
<b>3. El profesorado de la escuela rural .....</b>	<b>75</b>
3.1. El profesorado tutor.....	75
3.2. El profesorado itinerante .....	78
<b>4. El alumnado de la escuela rural.....</b>	<b>79</b>
<b>5. Las dificultades de la escuela rural.....</b>	<b>80</b>
5.1. La supresión de unidades escolares.....	81
5.2. La inestabilidad de las plantillas docentes .....	81
5.3. La escasez de investigaciones .....	82
<b>6. Las CdA en el medio rural.....</b>	<b>83</b>
6.1. Los centros educativos rurales transformados en CdA .....	83
 <b><i>CAPÍTULO V: METODOLOGÍA .....</i></b>	 <b>87</b>
 <b>1. Introducción.....</b>	 <b>87</b>
<b>2. Definición del problema.....</b>	<b>87</b>
<b>3. Los objetivos de esta investigación.....</b>	<b>89</b>
<b>4. La Metodología .....</b>	<b>90</b>
4.1. Metodología comunicativa de investigación.....	91

4.2. Aproximación cualitativa a la realidad en estudio .....	94
4.3. Método de Investigación: Estudio de caso único con orientación comunicativa .....	96
<b>5. Contexto de estudio .....</b>	<b>99</b>
5.1. Información general sobre el caso de estudio .....	99
5.2. Criterios de elección del caso de estudio .....	100
5.3. Acceso al campo de estudio y permisos.....	102
<b>6. La recogida de información: Técnicas e instrumentos .....</b>	<b>102</b>
6.1. Observaciones comunicativas .....	104
6.2. Entrevistas.....	108
6.3. Relato comunicativo de vida cotidiana .....	115
6.4. El análisis de documentos .....	116
6.5. El cuaderno de campo y las notas de campo.....	118
<b>7. Análisis de datos e interpretación .....</b>	<b>119</b>
7.1. Las dimensiones y las categorías de análisis.....	121
7.2. Las estrategias de análisis .....	123
7.3. Caracterización del proceso de análisis.....	124
<b>8. Análisis del rigor de esta tesis.....</b>	<b>125</b>
8.1. Credibilidad.....	127
8.2. Validez .....	129
8.3. Transferibilidad.....	129
8.4. Dependencia.....	130
8.5 Confirmabilidad .....	131

**CAPÍTULO VI: EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DEL CRA  
LA ENCINA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.....133**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>133</b>
<b>2. Necesidades de mejora.....</b>	<b>134</b>
<b>3. Las primeras Actuaciones Educativas de Éxito.....</b>	<b>136</b>
3.1. Curso 2006-2007: El grupo iniciador.....	136
3.2. “Aprender Dialogando”: Curso 2007-2008.....	140



<b>4. “Aprender Dialogando II: La transformación del Centro en una Comunidad de Aprendizaje”. Curso 2008-2009.....</b>	<b>150</b>
4.1. Los objetivos de “Aprender Dialogando II”.....	151
4.2. Participantes .....	152
4.3. Líneas de actuación .....	153
4.4. Sensibilización y decisión.....	154
4.5. Fase de Sueño.....	158
4.6. Consolidación y extensión de las AEE.....	163
4.7. Otras acciones: formación del profesorado y sensibilización .....	168
4.8. Evaluación, logros y transformaciones .....	169
<b>5. “Dialogar en Comunidad: un Sueño de Todos”. Curso 2009-2010 .</b>	<b>171</b>
5.1. Los objetivos de “Dialogar en Comunidad”.....	171
5.2. La Selección de Prioridades .....	172
5.3. La Planificación .....	176
5.4. Consolidación, extensión y ampliación de las AEE.....	178
5.5. Evaluación, logros y transformaciones .....	180

***CAPÍTULO VII: LA CONSOLIDACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD DEL CRA LA ENCINA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE***

.....	<b>183</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>183</b>
<b>2. Objetivos y logros: la formación de una comunidad.....</b>	<b>183</b>
2.1. Los objetivos para esta etapa.....	183
2.2. La comunidad transformada.....	186
2.3. Las barreras percibidas por el equipo educativo y algunas estrategias para su superación .....	191
2.4. Las barreras percibidas por las familias .....	194
<b>3. Las nuevas estructuras organizativas: las CMT y las Asambleas....</b>	<b>196</b>
3.1. Las CMT creadas .....	196
3.2. Integrantes de las CMT .....	198
3.3. El funcionamiento de las CMT .....	200
3.4. La temporalización de las reuniones .....	205

3.5. La publicidad de los logros y la motivación .....	208
3.6. Las Asambleas de docentes de la CdA.....	210
3.7. La coordinación entre estructuras y órganos del Centro y con la comunidad educativa.....	211
3.8. Las dificultades y las barreras a la transformación. Algunas estrategias de superación.....	213
<b>4. Las AEE en las aulas.....</b>	<b>219</b>
4.1. Los Grupos Interactivos .....	219
4.2. Las TLD en las aulas.....	231
4.3. Resultados y transformaciones.....	235
4.4. Dificultades y barreras a la transformación. Algunas estrategias de superación .....	244
<b>5. La formación de la comunidad.....</b>	<b>252</b>
5.1. La formación de familiares y de personas del entorno.....	252
5.2. La formación del profesorado .....	257
<b>6. La orientación dialógica de algunas buenas prácticas .....</b>	<b>261</b>
<b>7. La organización de las aulas y las prácticas educativas.....</b>	<b>262</b>
7.1. La transformación de las aulas de nivel .....	262
7.2. La transformación de las aulas de ciclo .....	267
7.3. Dificultades reveladas en las aulas de ciclo de EP.....	282
<b>8. El asesoramiento al Centro y la atención a la diversidad .....</b>	<b>283</b>
8.1. La orientadora del EOEP .....	283
8.2. El profesorado de apoyo de PT y AL.....	286
8.3. El alumnado con necesidades educativas especiales.....	288
8.4. Las barreras a la transformación y las estrategias de superación ....	289
 <b>CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES .....</b>	 <b>291</b>
<b>1. Conclusiones .....</b>	<b>291</b>
<b>2. Aportaciones y futuros desarrollos .....</b>	<b>304</b>
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	 <b>305</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>323</b>

## **Acrónimos usados**

AEE: Actuación/Actuaciones Educativas de Éxito  
AL: Audición y Lenguaje  
CdA: Comunidad/Comunidades de Aprendizaje  
CRA: Centro Rural Agrupado  
CMT: Comisiones Mixtas de Trabajo  
ED: Equipo Directivo del CRA La Encina  
EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica  
EI: Educación Infantil  
EP: Educación Primaria  
GI: Grupos Interactivos  
PT: Pedagogía Terapéutica  
TLD: Tertulia Literaria Dialógica  
TPD: Tertulia Pedagógica Dialógica



## ***CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN***

### **1. Introducción**

El objeto de esta investigación es el de conocer cómo es la transformación de una escuela en una Comunidad de Aprendizaje (CdA). Deseaba conocer la experiencia de transformación vivida por las personas, observar los cambios operados y la sostenibilidad del Proyecto en el tiempo, en un centro concreto. Deseaba conocer los factores que facilitan tal proceso y las estrategias que se desarrollan en una escuela, para superar las dificultades que se encuentran en el camino de la transformación, y que permiten superar barreras y consolidarla. Aunque se trata de una experiencia concreta, el conocimiento generado, en este sentido, puede ser útil para los centros educativos que planeen transformarse o que ya estén inmersos en el proceso.

Para todo ello, aproveché la oportunidad que me ofrecía el contacto con un Centro Rural agrupado (CRA), el CRA La Encina, transformado en CdA hacía varios años. Se trataba de un Centro con una tipología peculiar, un CRA; inserto en un contexto singular, el contexto rural; y un Centro reputado como innovador, que se mostraba abierto a recibir personas observadoras de su proceso y de sus resultados, y que se mostró dispuesto para la realización de esta investigación.

### **2. Interés personal por el tema de estudio**

Conocí el proyecto CdA durante mi formación como Orientadora Educativa. Fue durante mi preparación, para las oposiciones de Orientación, sumergida en un proceso solitario de estudio memorístico, para enfrentarme a la competición con mis compañeras y compañeros de profesión, cuando conocí el Proyecto. Un curso, de políticas innovadoras de atención a la diversidad, me daría la oportunidad de conocer otro mundo. La formadora, Amaya

Puertas, empezó a desgranar conceptos como diálogo igualitario, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, aprendizaje en interacción, transformar el contexto y solidaridad, ante personas perplejas, enfrascadas en el estudio de las adaptaciones curriculares, los agrupamientos flexibles y las diversificaciones del currículo, para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y de compensación educativa. Aquello fue, para mí, como abrir la ventana y dejar que entrara el sol y el aire limpio, y con él, la ilusión y la utopía.

Desde muy pronto supe lo mucho que me costaba aprender sola y lo mucho que me gustaba y lo rápido que aprendía, cuando lo hacía con alguien más. Descubrí que en un grupo era capaz de comprender más y mejor, y que me divertía aprendiendo. Sin embargo, la historia de mi vida de aprendiz, como la de tantas personas, está más llena de experiencias de soledad y de tener que estar callada, que de compartir el aprendizaje con otras. Hasta que conocí las CdA. Así empezó mi interés por un Proyecto que aportaba alegría, a la vez que conocimiento profundo; que soñaba la mejor versión de las personas y que creía en las capacidades para aprender de todos y todas, si se hacía en comunidad; y que poseía unas bases teóricas y unos resultados empíricos que lo avalaban.

Pasado algún tiempo, me integré en el equipo de apoyo a las CdA de Madrid, a través de Amaya, y participé en el acompañamiento a diversos centros educativos, inmersos en procesos de transformación o interesados en el Proyecto. En ese contexto realicé una investigación sobre las motivaciones y las barreras, para la transformación de una escuela infantil en una CdA, con el que obtuve el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad Autónoma de Madrid. Poco después tomé contacto con Marta Soler, quien se mostró dispuesta a dirigir esta tesis; y, a través de ella y de Lars Bonell, con Luis Torrego de la Universidad de Valladolid, quien me propuso a Juan Barba, como la persona más indicada para codirigirla. Ambos, Barba y Marta, me acompañaron en este viaje, y siempre tuve su cálido estímulo y el apunte inteligente y certero, que necesité en cada momento; y lo agradezco tanto.

Conocí el CRA La Encina a través de su Orientadora, Ana Pizarro. La conocí a través de Amaya. Siempre recuerdo que fue, del CRA La Encina, y de la transformación que estaban viviendo, de lo primero que me habló. Más tarde, y a través de ella, conocí a su Director, a otros miembros del equipo educativo y a algunas madres. Les conocí en varias jornadas de formación e intercambio, en las que el profesorado y las familias presentaban su experiencia. Tuve la oportunidad de ser ponente, en un Proyecto de Formación en el Centro, sobre la introducción de las Competencias Básicas en una Comunidad de Aprendizaje. Posteriormente, colaboré en la

elaboración de la Concreción Curricular del CRA. Ya entonces percibí su apertura y, el breve trato que tuve con el Equipo Directivo (ED), con parte del profesorado, del alumnado y de las familias, me cautivó.

### **3. Estructura de la tesis**

#### **3.1. Capítulo II: El Aprendizaje Dialógico y sus bases teóricas**

En este capítulo se introduce el concepto de Aprendizaje Dialógico, como la forma típica de entender el aprendizaje en las CdA. A continuación, se expone cada una de sus bases teóricas, agrupadas en 5 dimensiones: Las capacidades universales; la interacción, el diálogo y la intersubjetividad; la comunidad como contexto de aprendizaje; los actos comunicativos; y la transformación. De cada una de ellas se describen sus implicaciones educativas. Par finalizar, se explican cada uno de los principios de Aprendizaje Dialógico.

#### **3.2. Capítulo III: El carácter transformador de las CdA**

Este capítulo se inicia con el origen del proyecto CdA. A continuación, se definen como un conjunto de actuaciones educativas de éxito (AEE) dirigidas a alcanzar la transformación educativa; y se describen cada una de estas actuaciones. Seguidamente, se detalla el proceso de transformación de los centros educativos en CdA, con las fases que implica, y los procesos de consolidación del Proyecto. Finalmente, se describe cual ha sido la evolución, de la implantación de las CdA, en nuestro país.

#### **3.3. Capítulo IV: La Escuela Rural**

El contexto de nuestra investigación es una escuela rural, inserta en el medio rural; por esa razón, iniciamos este capítulo con la descripción de la transformación que ha sufrido el medio rural. A continuación, se abordan las características de la escuela rural y, dentro de ella, las de los CRA, contexto de nuestra investigación, con las dificultades que afronta. Seguidamente se caracterizan los colectivos de alumnado y profesorado, de la escuela rural; para finalizar con tres ejemplos de escuelas rurales transformadas en CdA.

#### **3.4. Capítulo V: Metodología de la investigación**

En este capítulo, comenzamos definiendo el problema a investigar y presentamos nuestras preguntas esenciales: ¿cómo es la transformación de

un CRA en una CdA? ¿Qué barreras encuentra a su transformación y qué estrategias desarrolla para superarla? A continuación, formulamos los objetivos que perseguimos con esta investigación. Todos ellos determinaron la elección de la metodología comunicativa de investigación, que definimos y caracterizamos. Seguidamente, explicamos que la problemática a investigar, y los objetivos que perseguimos, también determinaron la elección de técnicas e instrumentos cualitativos para la recogida de información y para su análisis, dando un enfoque comunicativo a ambos procesos; y que para la organización de esta investigación adoptamos el método de estudio de caso único con un enfoque comunicativo.

### **3.5. Capítulo VI: El proceso de transformación del CRA La Encina en una CdA**

En este capítulo se presenta el proceso seguido por el CRA La Encina, hasta transformarse en una CdA. Se comprueba que una parte del equipo educativo, en su búsqueda de prácticas orientadas a la mejora de los resultados académicos de su alumnado, encontró las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD); que de la mano de esta práctica de éxito, vinieron los Grupos Interactivos (GI) y todo un proyecto para la transformación del Centro: Las CdA.

### **3.6. Capítulo VII: La consolidación y la sostenibilidad del CRA La Encina como CdA**

Este capítulo se dedica a describir los acontecimientos y las actuaciones que se desarrollaron en el CRA La Encina, entre los cursos 2010-2011 y 2014-2015. Este período estuvo marcado por organizarse y trabajar para conseguir los sueños de la comunidad; a la vez, por consolidar las AEE ya implementadas, ampliarlas, agregando otras nuevas, y tratar de ser coherentes con los principios del Aprendizaje Dialógico en toda la práctica educativa. Analizaremos las transformaciones de la comunidad, de las aulas y de las personas implicadas; y también, las barreras que encontraron y las estrategias que emplearon para intentar su superación.

### **3.7. Capítulo VIII: Conclusiones**

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación. En ellas se da respuesta a los objetivos planteados.

Al final de las conclusiones de presentan las posibles líneas de investigación, que pueden generarse a partir de este estudio.



## **CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS BASES TEÓRICAS**

### **1. El Aprendizaje Dialógico**

El Aprendizaje Dialógico es una forma de entender el aprendizaje, en el marco de la concepción comunicativa de la educación que, a su vez, se sitúa dentro de la perspectiva dialógica de la realidad. Según esta concepción, las personas aprenden –construyen significados– a través de todas las interacciones sociales que establecen en los distintos contextos y con las distintas personas con las que interactúan; estas interacciones incluyen, por tanto, las que se dan en el aula –entre alumnado y profesorado– así como las que ocurren fuera de ella –entre el alumnado y otras personas miembros de la comunidad. Cuando las interacciones se establecen sobre la base de un diálogo igualitario entre participantes, con el objetivo de entenderse, y existe coordinación entre las interacciones en las que una persona participa, se incrementa y mejoran los resultados del aprendizaje. El Aprendizaje Dialógico es, por tanto, producto de la creación de significados en el seno de interacciones dirigidas a alcanzar los mejores aprendizajes para todas las personas (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Esta misma idea se recoge en la página web de CdA de la siguiente forma:

Las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas. En el momento en que nos comunicamos, y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad. Así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano inter-subjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intra-subjetivo). Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender, las personas necesitamos de

situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de jerarquía o poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. (Aprendizaje Dialógico, 2015)

El Aprendizaje Dialógico es la forma típica de entender el aprendizaje en las CdA; por tanto, las prácticas educativas de una CdA tendrán como base esta concepción del aprendizaje o estarán inspiradas en ella y lo tendrán como objetivo (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2002). El Aprendizaje Dialógico engloba concepciones anteriores del aprendizaje como, por ejemplo, el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanessian, 1989) y contempla las aportaciones de otras concepciones como el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999). Esta forma de aprendizaje se considera como un concepto muy acorde con la sociedad de la información y del conocimiento en la que vivimos, sociedades multiculturales, en las que se ha operado un giro dialógico (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001), que ha introducido cambios en nuestra forma de aprender (Aubert et al., 2008).

## **2. Las bases teóricas del Aprendizaje Dialógico**

El Aprendizaje Dialógico posee una base teórica multidisciplinar, que puede analizarse a través de 5 dimensiones (Aubert et al., 2008), que serán las que contemplaremos en este apartado:

- 2.1) Las capacidades universales
- 2.2) La interacción, el diálogo y la inter subjetividad
- 2.3) La comunidad como contexto de aprendizaje
- 2.4) Los actos comunicativos
- 2.5) La transformación.

### **2.1. Las capacidades universales**

En este apartado se recogen los desarrollos teóricos que han mostrado que todas las personas poseen capacidad para el lenguaje, para comunicarse, expresar ideas, argumentar, alcanzar acuerdos y coordinar acciones. Para el Aprendizaje Dialógico el aprendizaje depende de las interacciones dialógicas y está, por lo tanto, mediado por el lenguaje. Si todas las personas están capacitadas para el lenguaje, todas pueden aprender.

### **2.1.1. Chomsky: la Teoría de la Gramática Generativa y la competencia universal para el lenguaje**

Para Chomsky (1988, 2000, 2006) el lenguaje es una capacidad específicamente humana y todas las personas nacemos con un órgano que nos capacita para generar lenguaje.

La facultad del lenguaje puede razonablemente considerarse como “órgano del lenguaje” en el mismo sentido en el que los científicos hablan del sistema visual, inmune o circulatorio, como órganos del cuerpo. Entendido así, un órgano no puede eliminarse dejando el resto intacto, es un subsistema de una estructura más compleja. (Chomsky, 2000, p. 4)<sup>1</sup>

Ello supone nuestra dotación biológica para el lenguaje, a lo que denominó *competencia lingüística*, entendida como una facultad innata común a todas las personas. La *competencia lingüística* se concreta en la *actuación lingüística*, entendida como la producción efectiva de lenguaje y de pensamiento desarrollado a través de la interacción social, aquello en lo que los seres humanos difieren entre sí, en función del contexto de desarrollo.

El medio ambiente determina la manera en que se fijan los parámetros de la gramática universal, produciendo lenguas diferentes [...]. Además, las diferencias entre un ambiente rico y estimulante y uno empobrecido pueden ser substanciales, tanto en la adquisición del lenguaje como en el crecimiento físico –o mejor dicho tal como ocurre en otros aspectos del crecimiento físico, del cual la adquisición del lenguaje es simplemente un aspecto más–. Las capacidades que forman parte de nuestra herencia humana común pueden florecer o pueden ser restringidas y suprimidas, según las condiciones que se den para su crecimiento. (Chomsky, 1988, p. 108)

Sus desarrollos teóricos tuvieron las siguientes implicaciones:

- La superación de las teorías ambientalistas del lenguaje, ofreciendo una explicación internalista: “todas las personas somos capaces desde que nacemos”.
- La universalización de la capacidad de lenguaje: “todas somos capaces, independientemente de nuestra cultura, etnia, etc.”.

---

<sup>1</sup> Traducido por la autora. El texto original es: The faculty of language can be reasonably regarded as a “language organ” in the sense in which scientists speak of the visual system, or the immune system, or circulatory system, as organ of the body. Understood in this way, an organ is not something that can be removed from the body, leaving the rest intact.

- La diferenciación entre *competencia lingüística* y *actuación lingüística*, según la cual, la competencia da lugar a diferentes actuaciones, en función del contexto.
- La ausencia de jerarquía entre las diferentes actuaciones lingüísticas.
- La consideración de la existencia de un código lingüístico elaborado y otro restringido, sin diferencias de valor entre ellos.

Para la educación, la universalidad del lenguaje implica que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, poseen dicha capacidad; y si la lengua es un instrumento de acceso a la información y al conocimiento, de comunicación, de regulación de la conducta propia y ajena, si es un instrumento para entenderse y llegar a acuerdos, que permite el entendimiento intersubjetivo, todas las personas pueden aprender mediante la interacción comunicativa en cualquier contexto (Aubert et al., 2008).

Como base dialógica del aprendizaje, también se toman las manifestaciones de Chomsky (2007) sobre la importancia de que el profesorado adopte actitudes y prácticas que favorezcan el desarrollo del alumnado y este logre la mejor *actuación lingüística* posible. En ese sentido, sus propuestas se concretan en la necesidad de que el profesorado se transforme en un intelectual que investigue y difunda la verdad sobre temas significativos para la educación.

Lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. En decir, no debemos hablar a, sino hablar con. (...). Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de la verdad oficial. (Chomsky, 2007, p. 29)

### **2.1.2. Habermas: la Teoría de la Acción Comunicativa y la capacidad de lenguaje y acción**

Para Habermas (2001) todas las personas poseen capacidad de lenguaje y de acción; gracias a ello, todas pueden establecer interacciones comunicativas con otras personas y actuar de forma comunicativa, aportando argumentos con pretensiones de validez, al diálogo orientado a entenderse y alcanzar acuerdos. Las *pretensiones de validez* implican que los argumentos aportados al diálogo tienen intenciones de verdad y están orientados a

alcanzar el entendimiento. Por el contrario, las *pretensiones de poder* implican que los argumentos se imponen por la posición social de quien los emite y se aceptan bajo coacción. Cuando se imponen las *pretensiones de poder*, se considera que algo es verdadero por la fuerza; cuando vencen las *pretensiones de validez* se impone la fuerza del mejor de los argumentos.

Habermas (2001) distingue distintos tipos de acciones en las que el lenguaje se concibe de forma diferente: en las acciones teleológicas –orientadas al éxito en la consecución de un fin–, el lenguaje es un medio para conseguirlo; en las acciones reguladas por normas, el lenguaje es un medio para la transmisión de valores culturales; para las acciones dramáticas, un medio para la escenificación y es asimilado a formas estilísticas y estéticas. Solo los actos comunicativos usan el entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de la acción y hacen posibles las acciones emancipadoras: por ejemplo, el diálogo intersubjetivo con el objetivo de entenderse, que conduce a consensos que llevan, a las personas participantes en el diálogo, a actuar en la realidad.

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre interpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (Habermas, 2001, p. 137)

Para la concepción dialógica del aprendizaje, sus desarrollos teóricos tienen implicaciones como es la necesidad de reflexionar sobre qué diálogos producen acciones transformadoras, que aumentan la igualdad educativa; por ejemplo, el ponerse de acuerdo y consensuar acciones que mejoren el aprendizaje de todo el alumnado; y qué diálogos, por el contrario, coartan la libertad de la comunidad educativa y aumentan las desigualdades escolares (Aubert et al., 2008, p. 99).

### **2.1.3. Cummins: la interdependencia lingüística**

Para Cummins (2002) las habilidades que una persona adquiere con su lengua materna son transferibles a las demás lenguas que aprende. Sus numerosos estudios (Cummins, 1976, 1978, 1983) sobre bilingüismo y dominio del lenguaje y del idioma, con niños y niñas bilingües, muestran que las diferentes lenguas que una persona conoce y aprende están interconectadas.

Sus hallazgos echaron abajo las ideas erróneas sobre el alumnado inmigrante, desconocedor de la lengua vehicular en el sistema educativo del país de acogida, que es percibido y tratado como desconocedor de los contenidos curriculares –y en muchas ocasiones es clasificado como poco inteligente y con necesidades educativas especiales– y es excluido de las aulas; cuando en realidad se trataba de alumnado con desconocimiento o poca habilidad en el manejo de la lengua vehicular. Este alumnado ha sido repetidamente confinado en aulas separadas del resto, con bajos niveles académicos, que han conducido a su fracaso escolar.

Muchos estudiantes bilingües fracasan en el plano académico y muestran bajos niveles de lecto escritura en ambas lenguas cuando los sumergen en un medio de enseñanza que solo utiliza L2; sin embargo, los estudiantes bilingües que siguen desarrollando ambas lenguas en el contexto escolar obtienen unos resultados cognitivos y académicos positivos. (Cummins, 2002, p. 199)

La propuesta de Cummins (2002) radica en promover la transferencia de habilidades entre la lengua materna y la lengua de acogida. Para lograrlo, el aislamiento del alumnado inmigrante es contraproducente y debe ser suplantado por su inclusión en las aulas, acompañada de la valoración de la cultura familiar y del aprendizaje de su lengua materna en la escuela, porque ello mejora el aprendizaje de la segunda lengua.

Las investigaciones demuestran con toda claridad que, en muchos países del mundo, se han implementado con éxito programas de educación bilingüe, tanto para alumnos de minorías lingüísticas como para los de las mayorías, y se observan exactamente las mismas pautas en los programas bien implementados: los estudiantes no se retrasan en su desarrollo de las destrezas académicas en la lengua mayoritaria, a pesar de dedicarse una cantidad considerable del tiempo lectivo a la enseñanza de la lengua minoritaria. (Cummins, 2002, p. 243)

Para la educación escolar, sus hallazgos implicaron la demostración de que este alumnado poseía conocimientos lingüísticos de su lengua materna, transferibles para el conocimiento de cualquier lengua, lo que les permitía comprender, comunicarse y dialogar y, por tanto, aprender.

Lo que resulta muy útil en este punto es que los datos de las investigaciones muestran cómo los niños y las niñas bilingües, también al inicio del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, tienen las mismas capacidades de lenguaje y acción que los y las autóctonas y, por tanto, de dialogar, participar y aprender. (Aubert et al., 2008, p. 101)

## 2.2. La interacción, el diálogo y la intersubjetividad

En este apartado vamos a citar autores y autoras que han analizado la forma en que el aprendizaje y el desarrollo se originan en la interacción social. Para el Aprendizaje Dialógico el aprendizaje depende de todas las interacciones que la persona establece en los distintos contextos en los que vive y no solo de las que ocurren en las aulas de las escuelas.

### 2.2.1. Vygotsky: La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje

Los desarrollos teóricos de Lev Vygotsky –fundador del enfoque socio cultural de la psicología– están en la base de los planteamientos del Aprendizaje Dialógico. (Aubert et al., 2008, p. 108). A través del estudio del papel de la interacción social, en la formación de la inteligencia y en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1995) y de las vinculaciones entre aprendizaje y desarrollo (Vygotsky, 1996), el autor aporta una serie de conceptos fundamentales, como los siguientes:

- Los procesos psicológicos superiores, como el razonamiento, la percepción, la memoria, etc., se desarrollan en la interacción con otras personas, lo que supone la superación de la idea del desarrollo como un proceso estrictamente individual. Las otras personas, a través del uso de herramientas culturales –como el lenguaje–, actúan de mediadores de la cultura.
- La ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores: dichos procesos se dan, primero, a nivel social y más tarde se internalizan; y en el proceso de internalización se transforman, para convertirse en procesos idiosincrásicos. Es decir, todo proceso intra-subjetivo ha sido, antes, inter-subjetivo.
- El aprendizaje despierta los procesos evolutivos internos capaces de operar, cuando el niño o la niña están en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con sus iguales. Así, en una secuencia de aprendizaje pueden diferenciarse dos momentos: un primer momento inter-psicológico (intersubjetivo) y un segundo, intra-psicológico.
- La idea de *zona de desarrollo próximo*, entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de cualquier persona aprendiz y su nivel de desarrollo potencial. En el ámbito educativo, la persona aprendiz parte de un determinado estado de conocimiento de

cualquier contenido de aprendizaje, que se corresponde con su nivel de desarrollo real respecto a dicho contenido. Esa misma persona puede alcanzar un nivel de comprensión superior del contenido, con ayuda de otra –persona adulta o más capaz en dicho contenido–, que sería su nivel de desarrollo potencial. La *zona de desarrollo próximo* se puede recorrer en interacción, desde la intersubjetividad.

- La enseñanza debe situarse en la *zona de desarrollo próximo*, porque es donde es eficaz, y colocar el punto de mira en la forma de llegar a un nivel superior de conocimiento. La enseñanza que se adapta al nivel de desarrollo real resulta ineficaz en términos de aprendizaje y de desarrollo. Solo es un buen aprendizaje el que precede al desarrollo.
- Los instrumentos necesarios para pensar y resolver los problemas de una forma más madura se interiorizan mediante la participación en actividades culturales, con la guía de personas adultas y de compañeros o compañeras más capaces; así, cuando la actuación de la persona aprendiz se realiza en compañía de otras, es más efectiva para aprender que si actuara en soledad.
- Vygotsky (1995, 1996) denominó inteligencia práctica a lo que los niños y niñas aprenden haciendo, considerándola una función complementaria del habla. En esta misma línea, Scribner (1988) mostró que las actividades manipulativas e intelectuales promueven el desarrollo de esquemas mentales similares.
- Sus discípulos, especialmente Leontiev (1981), apoyaron, con sus desarrollos teóricos, la concepción del proceso de interiorización no como transferencia de la actividad externa a un plano de conciencia interno pre-existente, sino que la interiorización constituye el proceso de formación del plano interno.
- El papel central del lenguaje en toda interacción. Sin quitar importancia al lenguaje egocéntrico como base del lenguaje interior, se resalta su uso interpersonal, cuando se trate de resolver actividades encaminadas al aprendizaje; poniendo el énfasis en la construcción interactiva de conocimiento mediante la colaboración entre personas, para alcanzar la resolución de los problemas propuestos.



## Implicaciones educativas de los desarrollos teóricos vygotskyano

Si las transformaciones sociales y culturales pueden producir cambios en el desarrollo cognitivo de las personas y conducir a cambios en el aprendizaje, será necesario organizar actuaciones educativas transformadoras del contexto que sirvan para alcanzar mayores niveles de bienestar y de igualdad entre las personas.

Una de las contribuciones de la psicología vygotskyana central para el aprendizaje dialógico es la conexión del desarrollo cognitivo con el entorno socio cultural y la idea de la transformación del entorno para promover el aprendizaje y el desarrollo. (Aubert et al., 2008, p. 109)

En general, la enseñanza ha de orientarse a incrementar el número y la calidad de las interacciones en las que participe el alumnado, y a que estas se produzcan en su zona de desarrollo próximo. En este sentido, será necesario planificar actividades que promuevan la eficacia para la colaboración y la capacidad del alumnado de participar en las interacciones actuales y en las futuras. Para ello, será fundamental la creación de espacios para la interacción entre niños y niñas y con personas miembros de la comunidad, en torno a actividades de aprendizaje. En consecuencia, desde el Aprendizaje Dialógico se cuestionan los agrupamientos homogéneos por competencia curricular y se apoya la organización del alumnado en grupos heterogéneos; y dentro de estos últimos, se propone la formación de grupos interactivos con la participación de personas adultas de la comunidad, como una de las posibles formas de favorecer el uso del lenguaje interpersonal en el aprendizaje (Aubert et al., 2008).

### 2.2.2. G. H. Mead: El interaccionismo simbólico

Para Mead (1982) el yo y la mente surgen dentro del orden social y en el marco del lenguaje que usamos para comunicarnos. La concepción de la persona como *sí mismo (self)* defendida por Mead (1982), incluye el *mí (me)* y el *yo (I)*. El *mí* representa las conductas aprendidas, las actitudes y las expectativas de las otras personas y de la sociedad, sobre cada uno de nosotros y nosotras; y el *yo*, la identidad individual basada en la respuesta al *mí*. Debido a la influencia de las otras personas, cada persona “somos todas las personas”, lo que constituye el *yo generalizado*.

La comunidad o grupo social organizado, que proporciona al individuo su unidad de persona puede ser llamado “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad. (Mead, 1982, p. 184)

De esta forma, cada persona va configurando su auto-concepto, influida por las imágenes que las demás personas tienen de ella y que recibe en sus interacciones con las demás. El *mí* en diálogo con el *yo* arroja una concepción dialógica de la persona.

Nos dividimos en toda clase de distintas personas, con referencia a nuestras amistades. Discutimos de política con una y de religión con otra. Hay toda clase de distintas personas que responden a toda clase de distintas reacciones sociales. El proceso social mismo es el responsable de la aparición de la persona; ésta no existe como una persona aparte de ese tipo de experiencia. (Mead, 1982, p. 174)

### **Implicaciones educativas**

Sus desarrollos teóricos tienen una serie de implicaciones educativas como las siguientes:

- Las interacciones que se establecen en el entorno escolar tienen una gran influencia en la formación del auto-concepto del alumnado: la imagen que el profesorado y sus iguales tienen de alumnos y alumnas se incorpora a su auto-concepto, a través de las interacciones, y el alumnado va conformando su *mí*.
- Las interacciones que genera el profesorado en el entorno escolar también influyen en desmantelar los prejuicios sociales y educativos puestos sobre algunos alumnos y alumnas, que han sido internalizados en ellos y ellas e influyen negativamente en su conducta y en su rendimiento.
- La importancia de generar interacciones, en el medio escolar, que promuevan la creación de un auto-concepto positivo y la transformación del auto-concepto negativo del alumnado.
- La idoneidad de programar actividades compartidas y/o grupales, porque en ellas se incorpora la perspectiva de las otras personas en la resolución de los problemas planteados. La mente se desarrolla para hacer posible la solución racional de los problemas y las actividades grupales aportan la confrontación de distintos puntos de vista para lograrlo, lo que no ocurre en el aprendizaje en soledad.
- La conveniencia de organizar el trabajo escolar en grupos heterogéneos, frente a la agrupación homogénea por competencia curricular: cuando las otras personas son diversas, “el otro generalizado” se diversifica y los puntos de vista también, lo que mejora la calidad de los aprendizajes.

Sobre esta base, el enfoque dialógico del aprendizaje subraya la importancia de generar interacciones en el medio escolar que promuevan la transformación del auto-concepto del alumnado, de las familias y del mismo profesorado. Y se orienta a ello proponiendo el incremento y la diversidad de las interacciones, mediante la organización de grupos heterogéneos, con la inclusión de miembros de la comunidad en las aulas y en la creación de expectativas positivas hacia el proceso de enseñanza y de aprendizaje de todas y todos. (Aubert et al., 2008, p. 118).

El cambio en las expectativas de las personas adultas significativas para el alumnado, como son su profesorado, sus familiares y otras personas adultas de referencia de la comunidad, es un aspecto central para que se produzca esa transformación. (Aubert et al., 2008, p. 115)

### 2.2.3. Bruner: La educación y la cultura

Para Bruner (1988, 1995) la educación es un proceso en el que los niños y las niñas se apropian de las herramientas culturales con la ayuda de la persona adulta, que inicialmente le aporta sus estrategias en una suerte de andamiaje cognitivo, que les facilita la adquisición de las herramientas culturales necesarias para su participación en actividades sociales. Comparte, con Vygotsky, la idea de que aprendemos primero compartiendo con otras personas. Bruner (1988) denomina *formatos de atención y de acción conjunta* a la forma que adoptan las interacciones entre la persona adulta y el bebé, al realizar actividades compartidas en torno a objetos. En los formatos se establece una cadencia en las intervenciones de cada uno o una y una lectura mutua de intenciones. Los formatos aparecen desde el inicio de las interacciones y ocurren en virtud de la existencia de la intersubjetividad. Es dentro de este marco donde emerge el lenguaje, que más tarde se convierte en herramienta para el aprendizaje de la lecto-escritura y la adquisición de habilidades y conocimientos culturales, que también se interiorizan. Cuando los formatos, en los que participa el niño o la niña, son similares en los distintos contextos de participación y hay coordinación entre ellos, se facilita el aprendizaje.

Sus teorías más actuales (Bruner, 2000) han evolucionado hacia posiciones cada vez más dialógicas y a entender la escuela como un espacio para la discusión (Aubert et al., 2008, p. 119). Sus propuestas se orientan a la transformación de las aulas en sub-comunidades de aprendizaje en las que el profesorado pierda el monopolio de prestar andamiaje al alumnado, a favor del alumnado, prestándose ayuda mutua.

¿Cuál es la mejor manera de concebir una sub comunidad que se especializa en el aprendizaje entre sus miembros? [...] es un lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a

otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como monopolio, que los aprendices “se andamian unos a otros también”. (Bruner, 2000, p. 39)

#### 2.2.4. Rogof: La participación guiada

Para Rogof (1993) el desarrollo cognitivo del individuo es inseparable del medio social y cultural en el que ocurre; y la intersubjetividad es un proceso de comunicación inherente a la naturaleza humana que abarca, incluso, formas químicas de comunicación entre personas.

A través de sus investigaciones y de sus desarrollos teóricos sobre la variación cultural en los procesos de aprendizaje, sobre los procesos de aprendizaje en colaboración y sobre el rol de las personas adultas de la comunidad en dichos procesos –especialmente en comunidades donde la escuela no era el principal contexto de aprendizaje–, la autora desarrolla el concepto de *participación guiada* (Rogof, 1993). La *participación guiada* consiste en la interacción de niños y niñas con otras personas adultas o más maduras, que guían su participación en actividades relevantes socialmente, ayudándoles a comprender los problemas que enfrentan, estructurando sus intentos de solucionarlos y asistiéndoles en la asunción de responsabilidades.

(...) los adultos y los niños más mayores facilitan el desarrollo infantil de destrezas culturalmente valoradas, tanto de acuerdo con un plan previo como en los intercambios que caracterizan a las relaciones humanas. (Rogof, 1993, p. 98)

En esa participación guiada por la persona adulta se produce una interiorización gradual del conocimiento generado, en niños y niñas; y, en la interiorización, un cambio en lo que se ha creado en la interacción. La participación de las personas adultas, como guías del aprendizaje de niños y niñas, mejora la competencia para la futura resolución individual de problemas. Las personas adultas proporcionan claves verbales y no verbales: utilizan palabras que califican eventos y objetos, aportan modelos de comportamiento, sus interpretaciones de los eventos y claves emocionales sobre los mismos.

Sus investigaciones (Radziszewka & Rogof, 1991) mostraron que en las situaciones de aprendizaje en pareja de iguales, en las que uno o una era más capaz, los resultados no eran comparables a la misma situación con la

presencia de un adulto de la comunidad. Las situaciones que incluían la presencia de personas adultas arrojaban mejores resultados que el mismo trabajo si su presencia y guía. Estos hallazgos justifican la conveniencia de incorporar personas adultas de la comunidad a los centros educativos.

En el mismo sentido se expresa Gee (2004), quien compara los *procesos instructivos* descontextualizados, que se realizan en las escuelas, con los *procesos culturales* en los que la persona aprendiz trabaja en un ambiente “inteligente” lleno de herramientas, de tecnología, con un depósito de artefactos de conocimiento y de habilidades que puede usar cuando no las posea; donde la persona que enseña permita, a la que aprende, colaborar con ella, en proyectos que esta última no podría llevar a cabo sola; donde la información se le da justo en el momento de usarla y, por lo tanto, de entenderla bien y se le da “a demanda”, cuando la persona aprendiz sienta que la necesita; y el resto de la información –más allá de la necesaria–, se puede dar después, cuando ya haya tenido experiencias relevantes relacionadas con ella (Gee, 2004, p. 13). El autor aboga por que todo proceso de instrucción, así como los de aprendizaje natural como la lengua materna, son procesos culturales y como tales deben ser tratados en las escuelas.

### 2.2.5. G. Wells: La indagación dialógica

Dentro de un marco de referencia socio cultural y de sus investigaciones sobre la zona de desarrollo próximo, Wells (2001) define la *indagación dialógica* como una predisposición a interesarse por los fenómenos, a plantear preguntas sobre ellos e intentar comprenderlos, encontrando las respuestas en colaboración con las demás personas. No se trata de un método ni de un procedimiento, sino de un enfoque de la educación y de una actitud de la persona que aprende, de tratar de conocer a través de la interacción comunicativa. Esta predisposición está presente en todos los niños y las niñas y puede ser promovida y aprovechada u obstaculizada en el contexto escolar. En consecuencia, este autor (Wells, 2001) propone la creación de las condiciones en las aulas que la promuevan, mediante la organización de comunidades colaborativas –las *comunidades de indagación*–, formadas por enseñantes y aprendices, en las que se incorporen todos los recursos de una comunidad dada, en colaboración con el profesorado. Sus propuestas incluyen la indagación del currículo, donde las preguntas del alumnado tienen un papel generativo en la planificación del currículo que se realiza, también, en colaboración entre profesionales.

En esta comunidad la actividad emprendida conjuntamente crea un contexto en el que todos los participantes –los enseñantes y formadores de enseñantes, además de los estudiantes– nos podemos ayudar mutuamente en nuestras zonas de desarrollo próximo,

enseñando cada uno a los demás y aprendiendo de ellos. (Wells, 2001, p. 313)

Para Wells (2001), por tanto, la ayuda dentro de la zona de desarrollo próximo es una función de la propia colaboración y no del rol que desempeña la persona que la presta. Esta ayuda puede ser prestada por cualquier persona y no queda limitada al profesorado; y el mismo profesorado no solo es dador de ayuda sino, también, receptor de la misma; en potencia, cada participante puede actuar de manera que ayuda a los demás y todos pueden aprender de las contribuciones ajenas (Wells, 2001).

### **2.2.6. Freire: Teoría de la acción dialógica**

Para Freire (1975), el diálogo es un fenómeno constitutivo de la naturaleza humana, que se caracteriza por la utilización de una palabra *verdadera* para transformar el mundo; y la palabra *verdadera* es la unión inquebrantable de la acción y la reflexión, y constituye la praxis del proceso transformador. La ausencia de reflexión lleva al activismo y la ausencia de acción a la palabra hueca o palabrería (Freire, 1975, p. 103). La palabra *verdadera* no es privilegio de algunas personas sino un derecho de la humanidad, que implica un encuentro con las demás personas para la transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. (...). Si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto a tales. Por esto el diálogo es una exigencia existencial. (Freire, 1975, p. 104)

Freire distingue entre las acciones dialógicas y las antidialógicas. Las primeras se caracterizan por la colaboración y promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación; las segundas, por la conquista y la manipulación, negando la posibilidad de diálogo y reproduciendo las relaciones de poder (Freire, 1975, 1997)

Para Freire (1997) el diálogo tampoco es un método o una táctica de expertos (Freire, 1997, p. 100). El diálogo es una exigencia humana y por tanto una exigencia en la relación educativa. En consecuencia, el profesorado ha de crear un clima dialógico en las aulas, orientado a promover la curiosidad epistémica en el alumnado.

### **2.2.7. Habermas: La teoría de la Acción Comunicativa**

Para Habermas (2001) la subjetividad proviene de la intersubjetividad y se conforma como producto de la interiorización de las relaciones sociales mantenidas en el mundo externo; el pensamiento subjetivo está relacionado con el pensamiento social y se va conformando en los múltiples procesos de socialización en que participamos a lo largo de la vida. Es en la interacción donde se crean los significados. Para Habermas (1990) como producto de la socialización se desarrolla un centro auto regulador de la conducta que regula nuestras acciones.

### **2.2.8. Bakhtin: Imaginación dialógica**

La concepción dialógica del aprendizaje toma de Bakhtin (1981) el producto de sus reflexiones sobre la dialogicidad y la polifonía (las múltiples voces) en la lectura de textos literarios: la naturaleza dialógica del lenguaje y de la condición humana y las relaciones entre el habla individual y el habla colectiva (Valls, Soler, & Flecha, 2008). Bakhtin (1986) afirma que los significados se crean en procesos de reflexión entre personas y que en nuestros intercambios lingüísticos traemos el producto de diálogos mantenidos anteriormente; esto se hace extensivo al texto escrito, a la emisión verbal o a la interpretación de la realidad e introduce el término *cadena de diálogos* (Bakhtin, 1989).

La idea de la cadena de diálogos nos recuerda que cada día que nuestros alumnos y alumnas entran en clase lo hacen con los diálogos que tuvieron (...) y ante el aprendizaje de cualquier contenido escolar, traerán a su mente y revivirán los diálogos que ha tenido con diversidad de personas a lo largo de su vida y que, por diferentes motivos, vinculan a ese contenido. (Aubert et al., 2008, p. 118)

### **2.2.9. CREA: Interacciones dialógicas y de poder**

Los trabajos de investigación de CREA (CREA 2006-2008; Searle & Soler, 2004), sobre las relaciones e interacciones, distinguen entre interacciones dialógicas y de poder. Las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento entre todas las personas, valorando los argumentos que se aportan en función de que estos contribuyan al desarrollo del conocimiento. Las interacciones de poder, en cambio, están basadas en la violencia –física o simbólica– que determina una estructura social desigual, valorando los argumentos que se aportan en función del rol o del estatus que ocupa la persona que los emite (Aubert et al., 2008, p. 129).

Según estos mismos investigadores (Aubert et al., 2008) cuando se analizan las relaciones que se dan en el contexto educativo (y en otros muchos) se observa que existen relaciones y situaciones con una mayor presencia de interacciones de diálogo y otras, en cambio, con más presencia de interacciones de poder; y se dan relaciones dialógicas en las que existe un cierto grado de interacciones de poder, en virtud de la estructura social desigual en la que vivimos. Este hecho, sin embargo, no implica que las relaciones entre colectivos tengan que ser necesariamente de poder, ni que sea imposible reducir el grado de interacciones de poder en la escuela. De hecho, existen centros educativos que lo están logrando, donde se ha comprobado que el alumnado mejora sus aprendizajes en un contexto más dialógico.

Sus propuestas educativas se encaminan hacia la toma de conciencia, por parte del profesorado, de la estructura social desigual de la escuela y de sus consecuencias en el aprendizaje del alumnado; y de la posibilidad de cambiarla, transformando los centros educativos en estructuras más igualitarias, aunque persista un cierto grado de interacciones de poder.

El uso del lenguaje técnico o que se crea entre el mismo profesorado pone barreras al entendimiento con las familias y resulta un factor excluyente pensando en la necesidad de entendernos con todas ellas, para coordinar las interacciones en torno a la educación de los niños y niñas. (Aubert et al., 2008, p. 131)

### **2.3. La comunidad como contexto de aprendizaje**

Muchos de los autores y autoras citadas hasta ahora coinciden en subrayar que los procesos de aprendizaje no se pueden desligar del contexto social y cultural, en el que los sujetos de aprendizaje se relacionan con otras personas: niños y niñas crean conocimiento en la interacción con otras personas presentes en su contexto y en la interacción con todos los artefactos culturales de ese entorno; y el desarrollo infantil no puede separarse de las experiencias con el entorno cultural.

Para Rogoff (1993) desarrollo y aprendizaje tienen lugar a través de la participación, guiada por miembros de la comunidad, en prácticas culturales. Para Wells (2001), en los procesos de indagación dialógica la persona enseñante debe poner a disposición del alumnado prácticas e instrumentos potencialmente útiles para la comunidad de pertenencia, y aprovechar la pericia y el conocimiento acumulado en ella, mediante la participación de miembros de la comunidad en las aulas. Cummins (2002), en sus estudios sobre bilingüismo e interdependencia lingüística, subraya la necesidad de que los centros educativos, que escolaricen alumnado diverso, trabajen en



colaboración con toda la diversidad de la comunidad; y que se promueva la reafirmación de su lengua y cultura de origen, porque ello promueve la motivación hacia el aprendizaje de la lengua vehicular del país de acogida y mejora todos los aprendizajes del alumnado inmigrante.

Gee (2004) critica la escuela tradicional que utiliza exclusivamente procesos de instrucción de habilidades descontextualizadas, por medio de personas (profesorado) no hábiles en ellas. El autor analiza cómo el alumnado aprende fácilmente el lenguaje específico de los videojuegos –sin necesidad de instrucción– o cómo la humanidad se ha asegurado de que miembros de las comunidades aprendieran la forma de preparar los alimentos, para asegurar la supervivencia. Mientras tanto, las escuelas fracasan en la enseñanza del lenguaje académico mediante la instrucción, y con ello en la enseñanza de las disciplinas –especialmente con el alumnado de familias no académicas–, porque el aprendizaje profundo es un proceso cultural, más que un proceso instructivo, y como tal ha de ser tratado. Sus propuestas señalan que los procesos culturales e instructivos deben unirse mediante la participación de la comunidad en la escuela. (Gee, 2004, p. 13). En el mismo sentido, Lave y Wegner (1991) proponen la contextualización del aprendizaje en las actividades sociales, mediante la formación de comunidades de estudiantes y la transformación de los centros educativos en comunidades de práctica.

Sobre la base de estos análisis y propuestas, el enfoque dialógico del aprendizaje subraya la conveniencia de que los centros educativos incorporen a las familias y a miembros de la comunidad, en las escuelas, como participantes que son en el aprendizaje del alumnado. En ese sentido, los centros educativos situados en entornos diversos han de trabajar en colaboración con toda la diversidad de comunidades culturales y lingüísticas presentes en la zona. Esto promueve la reafirmación positiva de las culturas y de las lenguas del alumnado recién llegado, y les motiva para el aprendizaje de la lengua vehicular y para el resto de aprendizajes (Aubert et al., 2008).

En conexión con lo anterior, la formación de las personas familiares y de otras integrantes de la comunidad se considera esencial para aumentar los niveles de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, la formación que se ofrece ha de responder a las necesidades e intereses de las familias, para conseguir su implicación.

El sentido de la formación de familiares reside en la utilidad que esa formación tiene en el contexto de la comunidad, cómo esa actividad responde a las necesidades cotidianas y concretas de la población. (Aubert et al., 2008, p. 131)

## 2.4. Los actos comunicativos dialógicos y de poder

El Aprendizaje Dialógico recoge diversas aportaciones que, desde la filosofía del lenguaje, han trabajado sobre los actos de habla y los actos comunicativos; y reflexiona sobre los efectos de la comunicación entre diferentes participantes y agentes educativos sobre el aprendizaje.

Mientras un habla y algunas emisiones lingüísticas no verbales animan a aprender y contribuyen a mejorar los resultados. Otras conducen a la pérdida de sentido y favorecen el fracaso escolar. (Aubert et al., 2008, p. 138)

Para Austin (1955), cuando utilizamos ciertas expresiones –que denominó oraciones *realizativas*– realizamos acciones; y, sobre esta base, diferencia entre actos de habla locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios, para distinguir entre las expresiones con significado, las que incluyen una intención y la acción resultante o el efecto de la emisión de un acto de habla, respectivamente.

Íbamos a considerar, se recordará, algunos casos y sentidos en los que decir algo es hacer algo; o en los que porque decimos algo o al decir algo hacemos algo. Este tópico constituye un desarrollo –hay muchos otros– dentro del reciente movimiento que cuestiona una vetusta suposición filosófica de que decir algo, al menos en todos los casos dignos de ser considerado, esto es, en todos los casos considerados, es siempre enunciar algo y nada más que eso. (Austin, 1955, p. 10)

Searle (1980, 1992) –discípulo de Austin– sistematiza y reformula algunos conceptos fundamentales de la teoría de Austin; Habermas (2001), por su parte, apoya algunos de sus desarrollos teóricos en las teorías de Austin; tanto Searle como Habermas comparten algunos conceptos con él y están en desacuerdo con otros y entre ellos mismos en algunas cuestiones. En este debate, autores y autoras de CREA definen y caracterizan un nuevo concepto: actos comunicativos dialógicos y de poder, en el marco de las interacciones dialógicas y de poder (Flecha & Soler, 2010). Se argumenta, al respecto, que si se relacionan los actos de habla con las interacciones, se puede diferenciar con más precisión si en ellas predomina el diálogo, el acuerdo y la libertad; o si, por el contrario, se basan en el poder, en la coacción y en la imposición (Aubert et al., 2008, Flecha & Soler, 2010). En este contexto, las características de los actos comunicativos son las siguientes

- Los actos comunicativos incluyen todas las dimensiones de la comunicación humana y no solo el lenguaje verbal: se incluyen los gestos, el tono de voz empleado en las emisiones, la mirada y el lenguaje corporal que las acompaña. Estas dimensiones añaden connotaciones al lenguaje verbal, le aportan su carácter comunicativo.
- Los actos comunicativos incluyen el contexto en el que se produce la interacción comunicativa, relacionado con la posición dentro de la estructura social de las personas participantes. La posición estructural puede utilizarse para alterar la influencia de los actos comunicativos y es recomendable ser conscientes de tal influencia y considerarla como uno de los factores que entran en juego en la interacción.
- Los actos comunicativos ilocucionarios (incluyen la intención) abarcan la búsqueda de consenso: el consenso se construye entre todas las personas participantes en la interacción y no es un logro del emisor. El efecto perlocucionario de un acto nunca es el consenso sino lo que se decide por consenso.
- Los actos comunicativos ilocucionarios y los perlocucionarios dialógicos, deben cumplir la condición de sinceridad. En los actos comunicativos ilocucionarios la sinceridad es un requisito: la intención ha de ser explícita; en los perlocucionarios, una posibilidad: puede o no serlo.
- Los actos perlocucionarios (orientados a la acción) dialógicos deben estar libres de coacción: la acción debe ser fruto del consenso, de la sinceridad y de la libertad. A diferencia de los actos perlocucionarios de poder, basados en la coacción.
- Se puede distinguir entre actos ilocucionarios dialógicos y de poder, analizando las interacciones en las que se enmarcan y no la pretensión o la intención de las personas participantes. El análisis de los resultados de lo que se dice ayuda más a comprender las situaciones problemáticas que el análisis de las intenciones con las que se dijo.

A partir de estas características se puede decir que los actos comunicativos dialógicos serán aquellos que incluyan actos comunicativos ilocucionarios, basados en la sinceridad y en la búsqueda de consenso, en los que predominen las interacciones dialógicas, basadas en el diálogo sin coacciones; los actos comunicativos de poder serán aquellos que incluyan actos comunicativos perlocucionarios con un predominio de interacciones de

poder generadas por la intencionalidad del hablante, por la estructura social desigual o por ambas. (Flecha & Soler, 2010).

La implicación educativa de este desarrollo teórico radica en la necesidad de considerar el lenguaje que se emplea en los centros educativos –verbal y no verbal–, el análisis del contexto de las interacciones entre colectivos y los efectos de los actos comunicativos que permiten diferenciar entre dos tipos de interacciones: (a) las interacciones que suponen un abuso de poder, que empeoran los aprendizajes del alumnado y ponen barreras a la participación de las familias y de la comunidad; (b) de aquellas que favorecen el diálogo, la participación del mayor número de voces en condiciones de igualdad y el éxito en el aprendizaje de todo el alumnado. Las interacciones dialógicas implican actos comunicativos dialógicos en los que hay sinceridad y se alcanza el consenso sin coacciones. Por el contrario, las interacciones de poder se basan en actos comunicativos perlocucionarios con ausencia de sinceridad y/o consenso sin coacciones. En el mismo sentido, es necesario adoptar una ética de la responsabilidad para la que no solo importa la intención de nuestras acciones sino las consecuencias que ellas tienen (Aubert et al., 2008, p. 149).

El tema de los actos de habla y de los actos comunicativos en los centros educativos nos importa porque lo que decimos, cómo lo decimos y en qué condiciones lo decimos estamos influyendo en la experiencia escolar de nuestros y nuestras estudiantes, en su auto concepto y en su rendimiento, en la confianza de las familias hacia el centro educativo y en el proyecto de centro que se construye. (Aubert et al., 2008, p. 139)

## **2.5. Transformación**

La razón del Aprendizaje Dialógico es la transformación de los niveles previos de conocimiento y del entorno socio-cultural. Tales transformaciones se logran mediante el establecimiento de relaciones dialógicas entre todas las personas involucradas en los procesos de aprendizaje; y no, mediante las relaciones de poder. En este sentido, la escuela ha de emprender actuaciones encaminadas a transformar las dificultades que encuentran ciertos grupos sociales, por ser diferentes, para acceder a los mismos aprendizajes que el resto de alumnado. Esta misión debe realizarse sin confundir la transformación con la adaptación: porque se ha comprobado que la adaptación a las diferencias aumenta la desigualdad. Por tanto, la meta del Aprendizaje Dialógico estará situada en la transformación y no en la adaptación (Aubert et al., 2008, p. 151).

Estas afirmaciones encuentran sus bases teóricas en autoras y autores que analizan la sociedad actual, considerando tanto la influencia de las estructuras y de los sistemas sociales en la construcción de la sociedad, como la capacidad de las personas y los grupos para crearlas y para cambiarlas y, así, transformar la sociedad.

### **2.5.1. Giddens: La agencia humana capaz de transformar las estructuras**

Giddens (1998) elabora la teoría de la estructuración, que constituye un marco de análisis de las formas en que los seres humanos producen, reproducen y transforman la sociedad a través de las prácticas sociales.

Para Giddens (1998) las estructuras no existen independientemente de la acción de las personas, sino que estas se ponen de acuerdo para crearlas: crean instituciones, códigos, tradiciones y formas establecidas de actuar. Estas estructuras sociales influyen en los individuos y en los grupos que, a su vez, están en constante diálogo con ellas, definiéndolas y cambiándolas a través de prácticas sociales; esto es, las cambian cuando las reproducen de forma diferente, cuando las reemplazan por otras o cuando las ignoran. Por tanto, las personas tienen capacidad para producir cambios de forma autónoma, pues realizan acciones de acuerdo a sus propias ideas. La estructura aporta un molde al sujeto que, por su parte, tiene capacidad para transformarla.

Para Giddens (1998) las personas poseen dos características en virtud de las que pueden, y de hecho lo hacen, cambiar las estructuras sociales:

- Capacidad: entendida como la posibilidad de realizar las acciones de distinta forma a como vienen dadas por la estructura, ya que no hay una única forma de realizar las acciones. La capacidad refiere a un componente de agencia en la conducta humana.
- Cognoscibilidad: entendida como la posesión de conocimientos acerca de lo social, de lo que hacen, del sentido de lo que hacen, de saberes y de prácticas. En muchas ocasiones, las personas tienen más conciencia de lo que les sucede (conciencia práctica) de lo que pueden llegar a verbalizar (conciencia discursiva).

Estas dos características implican que los seres humanos poseen capacidad y cognoscibilidad dentro de la estructura; y, si hay agencia, hay capacidad de agencia social: los seres no son mero objeto de análisis sino que son capaces de agencia social y pueden modificar el curso de la acción social.

El Aprendizaje Dialógico parte de la idea central de que las personas, sus sentimientos, ideas y acciones no están totalmente determinados por las estructuras, sino que los individuos y los grupos están en continua interacción con esas estructuras, definiéndolas o cambiándolas. (Aubert et al., 2008, p. 151).

### 2.5.2. Freire: Los seres de transformación

Para Freire (1997) todas las personas poseen capacidad para cambiar la realidad, que el autor entiende como resultado de la acción humana: las personas son seres de transformación y no de adaptación; seres condicionados pero no determinados (Freire, 1997, p. 26).

Freire (1975) no comparte la concepción fatalista de la escuela como estructura reproductora y generadora de exclusión; al contrario, cree en la capacidad transformadora de la enseñanza. A partir de un análisis crítico de lo que denomina *educación bancaria*, que promueve el mantenimiento de la percepción fatalista de la situación de la humanidad, el autor propone y define una concepción *problematizadora* de la educación, que contemple la situación de la humanidad como problema y refuerce el cambio (Freire, 1975, p. 96).

En el modelo *bancario* la persona educadora es el sujeto del proceso, la poseedora del saber, es quien piensa, habla, disciplina, opta y prescribe su opción, escoge el contenido e identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; la persona del educando es educada, mero objeto pensado, un recipiente a llenar, siempre ignorante, mero archivo de los depósitos que le son hechos, que se convierte en un ser de adaptación y de ajuste (Freire, 1975, p. 78). La *educación problematizadora* promueve, en cambio, el desarrollo de la conciencia crítica en ambos papeles (educadora y educando) de lo que resulta la inserción de las personas en el mundo, como sujetos transformadores del mismo (Freire, 1975, p. 79).

Mientras en la concepción “bancaria”, y permítasenos la insistente repetición, el educador va “llenando” a los educandos del falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. (Freire, 1975, p. 94)

Para Freire (1975), persona educadora y educando se educan y educan; lo hacen a través del diálogo y ambos se transforman en sujetos del proceso educativo. El diálogo, que es una exigencia existencial, no puede limitarse al depósito de ideas de una persona en otras, ni a la imposición de la verdad de unas personas sobre otras; ha de entenderse como una tarea común de saber y de actuar. Se tratará, pues, de luchar contra la cultura del silencio a través del diálogo –entendido como encuentro entre los seres humanos– y de mejorar la educación y la sociedad a través de un diálogo transformador.

### **2.5.3. Vygotsky y la naturaleza transformadora**

Para Vygotsky (1996) la persona está influida por el entorno, a la vez que posee capacidad para transformarlo de acuerdo sus fines, mediante el uso de herramientas; en esas acciones de transformar el entorno, la persona se transforma a sí misma.

El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre. (Vygotsky, 1996, p. 91)

El enfoque dialógico del aprendizaje toma como base una de las ideas centrales de la teoría sociocultural de Vygotsky que afirma que el desarrollo cognitivo está vinculado al contexto socio cultural, y que para promover el desarrollo cognitivo es necesario transformar dicho contexto y no adaptarse a él (Aubert et al., 2008). Es en este punto, cuando los autores y autoras citados (Aubert et al., 2008) analizan críticamente la tergiversación de las tesis de Vygotsky y sus consecuencias en el Sistema Educativo Español, en forma de un aumento de la desigualdad y de la exclusión.

Las continuas adaptaciones o diversificaciones del currículo, como han sido las medidas de atención a la diversidad, son un ejemplo de prácticas de orientación adaptadora que recogen el primer postulado de Vygotsky –el aprendizaje y el desarrollo están relacionados con el entorno– pero cambian completamente el segundo –para promover aprendizaje y desarrollo hay que transformar el contexto– sustituyendo la transformación por la adaptación. (Aubert et al., 2008)

El concepto de *zona de desarrollo próximo*, ya presentado anteriormente (apartado 2.2.1), subraya la idea de transformar en lugar de adaptar. Si bien se considera necesario el conocimiento de las características del contexto de aprendizaje y de desarrollo del alumnado, no es para adaptarse a él sino para transformarlo y así obtener mejores resultados.

El aprendizaje orientado hacia los niveles de desarrollo que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total

del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. (Vygotsky, 1996, p. 137)

#### **2.5.4. Interacciones transformadoras e interacciones adaptadoras:**

Sobre la base de las teorías de Mead (1982) Freire (1975, 1997) y Vygotsky (1996) la concepción dialógica del aprendizaje ha conceptualizado dos tipos de interacciones presentes en el contexto escolar (Aubert et al., 2008):

- Las interacciones transformadoras: son aquellas que actúan a la búsqueda de la transformación del contexto, que aumentan los niveles de partida del alumnado en lugar de tratar de adaptarse a ellos y que contribuyen a que las personas y los grupos salgan de las situaciones de desigualdad en las que se encuentran. Son interacciones que aumentan las expectativas y la autoestima del alumnado y de sus familias y aspiran a la igualdad de resultados educativos. Como consecuencia de ello, el proceso de aprendizaje se dota de sentido y aumentan los aprendizajes de todo el alumnado.
- Las interacciones adaptadoras: son aquellas que reproducen los bajos resultados educativos del alumnado pues proponen la adaptación a sus niveles de partida. No contribuyen a que el alumnado abandone el círculo de bajas expectativas, baja autoestima, etiquetas negativas y malos resultados; y persisten los fenómenos de pérdida de sentido por parte del alumnado y de sus familias sobre la escuela y sobre el proceso de aprendizaje.

Una educación transformadora será aquella que promueva el cambio de las interacciones adaptadoras por interacciones transformadoras, con la supresión del enfoque adaptador de la educación.

### **3. Los principios del Aprendizaje Dialógico**

La fundamentación teórica del Aprendizaje Dialógico, presentada en el apartado anterior, se concreta en 7 principios (Elboj et al., 2002; Aubert et al., 2008; Flecha, García, Ortega, & Racionero, 2012), que sirven de guía para la reflexión y puesta en práctica de esta forma de concebir el aprendizaje.

#### **3.1) El Diálogo Igualitario**



3.2) La Inteligencia Cultural

3.3) La Transformación

3.4) La Dimensión Instrumental

3.5) La Creación de Sentido

3.6) La Solidaridad

3.7) La Igualdad de Diferencias

### **3.1. El Diálogo Igualitario**

El Diálogo Igualitario es un principio esencial y es un objetivo a alcanzar. El diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que expone, y no en función de su posición en la jerarquía, de su edad, de la clase social a la que pertenece o de ninguna otra diferencia, que no sea la de los argumentos o las razones que presenta. Para el Aprendizaje Dialógico el poder se traslada a la argumentación, entendida como la presentación de razones con pretensiones de validez, en la que cada participante aporta con claridad sus intenciones. Así, el consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos. El diálogo es un instrumento clave de aprendizaje; por ello, el aula y el centro han de transformarse en un espacio de diálogo igualitario (Elboj et al., 2002, p. 96).

Para que se dé un diálogo realmente igualitario en las escuelas, el profesorado debe tener, por un lado, la disposición a aceptar las aportaciones de los demás colectivos; pero, también, el deber de aportar su conocimiento y el conocimiento atesorado por la comunidad científica, como saber experto en cuestiones educativas. Además, ha de renunciar a hacer uso de sus mayores habilidades dialécticas, al tiempo que debe impedir, razonablemente, que otras personas utilicen las suyas.

### **3.2. La Inteligencia Cultural**

El concepto de Inteligencia Cultural desarrollado por CREA (Flecha, Padrós, & Puigdemívol, 2003) se entiende como un potencial cognitivo moldeable, que se aprende, se transforma y se desarrolla en función de las oportunidades que ofrece cada contexto social y cultural (Aubert et al., 2008, p. 177). Se define como compuesta por la inteligencia académica –históricamente más valorada en el ámbito escolar–, la inteligencia práctica y la comunicativa.

Esta conceptualización se basa en experiencias e investigaciones llevadas a cabo en centros educativos y en las teorías presentadas en este capítulo,

como la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2001) y la Teoría Socio Cultural de Vygotsky (1995, 1996). Así entendida, se asienta sobre concepciones de la inteligencia como la de Stenberg (1990) desarrollada en su Teoría Triárquica de la Inteligencia (Stenberg, 1990), en los estudios de Scribner (1988) que muestran que la inteligencia no disminuye con la edad, y en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2003). En el marco del Aprendizaje Dialógico se parte de la base de que todas las personas poseen Inteligencia Cultural y, por tanto, no solo se considera y valora la inteligencia académica sino también la inteligencia práctica y la comunicativa de todas las personas con agencia educativa. (Aubert et al., 2008, p. 184). Ello se traduce en la incorporación al centro educativo y al aula de otros saberes, mediante la participación de todos los colectivos implicados: los saberes culturales y los específicamente comunicativos, que favorecen la mejora de los aprendizajes del alumnado y la mejora de la convivencia. Por el contrario, la escuela que segrega a personas (alumnado y familias) que poseen otros saberes –igualmente imprescindibles para la mejora educativa– desaprovecha capacidades que están presentes en la comunidad.

En una sociedad diversa, es necesario diversificar las inteligencias presentes en los centros educativos (Flecha, 2008; Flecha et al., 2012). Por otro lado, las escuelas no pueden desaprovechar los aprendizajes que el alumnado realiza en otros contextos distintos del académico, debe considerar que todas las personas pueden aprender y pueden hacerlo a cualquier edad y debe abandonar las teorías del déficit y no emprender acciones compensadoras, sino centrarse en las capacidades que todas poseen. El reconocimiento de la inteligencia cultural es clave para conectar el aprendizaje en las aulas con la vida fuera de la escuela y así dar contexto y sentido al conocimiento escolar.

### **3.3. La Transformación**

Desde el Aprendizaje Dialógico se propone la transformación de la realidad en lugar de adaptarse a ella. Se parte de que el cambio es posible dentro del sistema escolar –como dentro de cualquier estructura social– en virtud de la agencia humana. Se defiende la posibilidad y la necesidad de transformaciones, como resultado del diálogo igualitario entre las personas y colectivos implicados. Todo ello, con el reconocimiento de que el profesorado, solo, no puede acometer la tarea de lograr una educación de calidad para todo el alumnado. Existen muchos proyectos educativos que aportan posibilidades de cambio y que aspiran a la transformación de los centros educativos con la participación de la comunidad; las CdA son uno de ellos.

Cuando la práctica educativa diaria de todos los agentes educativos está guiada por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, de la desigualdad en igualdad, de los bajos niveles de aprendizajes en máximos aprendizajes, de los conflictos en solidaridad, de la exclusión en inclusión, etc., entonces tenemos más posibilidades de encontrar más y mejores soluciones a los obstáculos. (Aubert et al., 2008, p. 201)

### **3.4. La Dimensión Instrumental**

La dimensión instrumental del aprendizaje hace referencia al aprendizaje de aquellos instrumentos que son básicos para acceder a los demás aprendizajes y para obtener una formación de calidad (Elboj et al., 2002, p. 109), tales como la lecto escritura, las matemáticas, los idiomas y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Constituye un componente esencial del Aprendizaje Dialógico y se considera que en un contexto dialógico, este tipo de aprendizajes se consiguen más eficazmente.

Este principio trata de erradicar el fenómeno común de dejar en segundo plano, estos aprendizajes, en contextos desfavorecidos y conflictivos – precisamente, donde son más necesarios para romper el círculo de exclusión– subrayando la importancia de dotar a este alumnado de aprendizajes instrumentales que posibiliten su acceso a una formación de calidad y a aspirar a los mejores resultados, en igualdad con el alumnado más favorecido. Actuando desde la teoría del déficit y aplicando actuaciones compensatorias se genera más exclusión; cuando lo que más necesita el alumnado de entornos desfavorecidos, para superarla o minimizar el riesgo de padecerla, es conseguir una buena preparación académica mediante su participación en actividades realmente valoradas en la sociedad en la que viven, que les proporcione aprendizajes valiosos, como una práctica activa del reconocimiento científico de la igualdad de capacidades de todas las personas. Se trata de superar la exclusión a través de una formación de calidad para todo el alumnado.

### **3.5. La Creación de Sentido**

El sentido subjetivo que damos a las acciones que emprendemos es el resultado de nuestras interacciones con otras personas o con los sistemas sociales, como las instituciones educativas, los medios de comunicación, el sistema científico, etc. (Flecha et al., 2012, p. 96).

La pérdida de sentido de la educación es un fenómeno que afecta al sistema educativo: un elevado porcentaje del alumnado y de sus familias siente desafección y no encuentra sentido a la escuela y a la educación que se

imparte en ella. Existen diversos factores explicativos para este hecho, como es una cultura escolar, una organización de la escuela y de las aulas y un currículum que no se corresponden con la cultura de buena parte de las familias del alumnado que escolarizan, e interponen barreras a su participación; o la utilización, por el profesorado, de un lenguaje técnico incomprensible para muchas familias, que interpone barreras a la comunicación entre agentes educativos. El Aprendizaje Dialógico trata de revertir esta tendencia mediante la creación dialógica de sentido, incorporando las diferencias culturales y lingüísticas y creando estructuras organizativas de participación de todos los colectivos, con una mayor presencia de componentes de dialogo que de poder.

Al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, el sentido también tiene un origen intersubjetivo, dialógico. Según las interacciones y los diálogos que se crean en torno al centro educativo y al aprendizaje escolar, con mayor sentido del poder o mayor sentido dialógico, la creación de sentido hacia los aprendizajes escolares será mayor o menor. (Aubert et al., 2008, p. 223)

### **3.6. La Solidaridad**

El Aprendizaje Dialógico pretende la superación de las desigualdades sociales, por lo que la solidaridad es un elemento fundamental para conseguirlo, que ha de ser constitutivo de las dinámicas y de los comportamientos de todas las personas integrantes de la comunidad educativa. En ese sentido es necesario que el profesorado luche por conseguir la misma educación que desea para sus hijos e hijas, para su alumnado; y que asuma que esta no es una labor a emprender en soledad sino con la participación de todas las personas con agencia educativa, como son las familias y las entidades propias de la comunidad.

Lo que es realmente solidario no es que todos los chicos y chicas tengan la oportunidad de ir a los centros de enseñanza sino que todos y todas consigan los mejores resultados. Los centros que buscan aumentar la calidad de los aprendizajes tendrían que trabajar con todos los agentes de la comunidad en la búsqueda de propuestas que sirvan para aumentar los niveles académicos de todo el alumnado. (Aubert et al., 2008, p. 226)

### **3.7. La Igualdad de Diferencias**

En una sociedad diversa con aulas cada vez más diversas, es necesario el paso de considerar la diversidad como un problema a considerarla como un enriquecimiento de la comunidad educativa y como una oportunidad para la excelencia. En ese sentido es necesario el reconocimiento de todas las culturas que se integran en la escuela, su participación y la creación de espacios de dialogo igualitario. No se trata de buscar la igualdad homogeneizadora, ni de defender la diversidad sin equidad. Se trata de buscar una igualdad real entre personas que poseen el mismo derecho a ser y a vivir de forma diferente, y a ser tratadas con igual respeto y dignidad. Para lograrlo, la escuela ha de favorecer la creación de espacios y de prácticas de interacción entre personas de diferentes culturas –todas aquellas presentes en el centro y en la comunidad– porque ayudan a la superación de estereotipos y mejoran el aprendizaje y la convivencia. La diversidad del entorno debe estar representada en el centro, para compensar la homogeneidad existente en el profesorado. La inclusión de personas adultas con distintos perfiles y culturas, en el aula, proporciona modelos diversos al alumnado y mejora las relaciones entre agentes educativos.

El reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más igualdad. [...] para que la educación en la sociedad de la información sirva a todas las personas para no estar excluidas de ella, tiene que guiarse fundamentalmente por objetivos igualitarios. (Aubert et al., 2008, p. 229)



## **CAPÍTULO III: EL CARÁCTER TRANSFORMADOR DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

### **1. Introducción**

La comunidad científica coincide en otorgar a las personas y a los colectivos la capacidad de transformarse y de transformar la sociedad en la que viven (Aubert et al., 2008; Freire, 1997; Giddens, 1998). Sobre esa base, y superada la concepción del centro escolar como un mero reproductor de estructuras sociales preexistentes y/o con limitada capacidad para mejorar significativamente los resultados educativos del alumnado, la mejora educativa, el cambio, la innovación y la transformación de las escuelas devienen en foco de atención y se erigen en conceptos de gran actualidad (Fullan, 2002,2004; Gimeno & Pérez Gómez, 1992; Murillo & Krichesky, 2015).

En ese marco, se realizan investigaciones que demuestran que el alumnado aprende en cada uno de los contextos en los que vive, y no solo en la escuela y dentro de su relación con el profesorado (Castell et al., 1994; Rogof, 1993). Para que se produzca un buen aprendizaje, debe darse una correlación entre los distintos escenarios, lo cual ocurre cuando existe similitud entre la cultura familiar y comunitaria y la escolar –como es el caso de las familias académicas–, pero no en otras familias y barrios (Aubert et al., 2008). Cuando esto no es así, hacen falta acciones intencionales que potencien la colaboración entre los distintos contextos de aprendizaje del alumnado (Epstein, 1995), con el punto de mira de cualquier proyecto de innovación en la combinación de la calidad educativa con la equidad (Rivas, 2000).

En la actualidad, en plena era de la información y del conocimiento, ya contamos con investigaciones (Comisión Europea, 2011) que nos informan

de aquello que realmente genera mejora. En este contexto, el proyecto CdA, desarrollado por el Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona (CREA-UB), con una amplia base científica multidisciplinar y con más de 300 escuelas que lo han adoptado como proyecto educativo, aspira y está consiguiendo la transformación de los centros educativos (CdA en funcionamiento, 2015).

## **2. El origen de las Comunidades de Aprendizaje**

En el año 2000, y como producto de una de sus líneas de investigación, el CREA-UB propone un modelo de transformación de los centros educativos: las CdA basadas en el Aprendizaje Dialógico. Dicha línea de investigación, nació con la intención de encontrar actuaciones encaminadas a conseguir la igualdad educativa para todas y todos (CREA, 2000). La consecuente propuesta de intervención asumía la igualdad de oportunidades como un valor, pero aspiraba a la igualdad de resultados educativos para todo el alumnado, como un paso más allá de la anterior. Incluía la introducción de cambios en los procesos educativos y en el contexto, orientados a la consecución de los mejores resultados de aprendizaje para todo el alumnado, con un claro enfoque inclusivo (Elboj et al., 2002; Ortega & Puigdemívol, 2004; Valls, 2000).

Los antecedentes de las CdA se encuentran en (a) programas educativos de aplicación general desarrollados en los Estados Unidos y (b) en experiencias concretas realizadas dentro y fuera de nuestras fronteras. Entre los primeros (a) se encuentran Success For All de la Johns Hopkins University (Slavin, 1996a, 1996b), Accelerated Schools de la Stanford University (Levin & Lockheed, 2012) y School Development Program de la Yale University (Comer et al., 1996); tres programas educativos que comparten las siguientes características:

- Fueron creados con el objetivo de generalizar una educación de calidad para todas y todos, dirigidos a sectores tradicionalmente excluidos de ella.
- Se inician como una ayuda prestada, desde distintas universidades, a unas pocas escuelas en situación de riesgo social y educativo. Posteriormente, se generalizan a centros educativos de todo el país.
- Orientados a que todo el alumnado consiguiera los mejores resultados posibles, sin las limitaciones que imponían sus dificultades de aprendizaje y/o los ambientes empobrecidos;



promoviendo las expectativas positivas hacia la consecución de este objetivo.

- Orientados a transformar la escuela movilizándolo a toda la comunidad educativa, contando con la aportación social y educativa del alumnado, del profesorado, de las familias y de la comunidad.
- Sometidos a procesos de evaluación interna y externa, mostrando una reducción drástica del fracaso escolar y unos resultados de aprendizaje superiores a la media.
- Ofrecen un conjunto global de instrumentos, metodologías y cambios organizativos, para trabajar en situaciones de riesgo social y educativo para el alumnado y la comunidad.

Entre las experiencias concretas inspiradoras (b) se encuentran algunas “escuelas democráticas” de los Estados Unidos, descritas por Apple y Beane (1999). Sin embargo, es la escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí –fundada en 1978 a partir de las reivindicaciones de los movimientos populares de un barrio obrero de Barcelona– la que constituyó una experiencia fundamental en el desarrollo del proyecto CdA y en la conceptualización del Aprendizaje Dialógico en que se fundamenta (Racionero & Serradell, 2005). Se trata de un centro de educación permanente para personas adultas, de carácter público y gratuito e integrado en el barrio del mismo nombre. Es un centro educativo plural, democrático y participativo, que trabaja por la igualdad educativa y cultural de las personas adultas. Su proyecto tiene las siguientes características (Elboj et al., 2002; Valls, 2000):

- El diálogo igualitario, las aportaciones de todas las personas, la búsqueda de la transformación social, el aprendizaje científico y la adquisición de los instrumentos para participar en la actual sociedad de la información, son los fundamentos de esta escuela.
- Se imparten cursos de alfabetización, de formación básica (Catalán, Castellano, matemáticas, inglés) y de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Se organizan talleres de temáticas variadas y tertulias dialógicas.
- Ofrece facilidades para que el alumnado participe, proponga y organice actividades educativas en sentido amplio. No limitándose a dar formación básica, se realizan actividades sociales y culturales para mejorar el barrio y la situación de las personas participantes.

- Se desarrolla un trabajo participativo continuo de investigación, de elaboración del currículo y de materiales específicos. La propuesta educativa se basa en las necesidades y en las propuestas de las personas participantes a lo largo de los años.
- Cuenta con un sistema de evaluación del proceso educativo de las personas participantes, de las actividades educativas y del conjunto del proyecto. Desde sus inicios ha obtenido unos resultados excelentes y un gran impacto en la vida del barrio.
- Posee un sistema de toma de decisiones con la creación de órganos de gestión abiertos a las personas participantes, a las entidades del barrio y a las administraciones, en forma de comisiones, asociaciones de participantes, asamblea, etc.
- Existe personal contratado y personas colaboradoras. Todas realizan un programa de formación inicial y continuada sobre el funcionamiento de la escuela y sus fundamentos teóricos. Existe alumnado universitario en prácticas que recibe la misma formación.

Las CdA se empiezan a implementar en 1996, en cuatro escuelas de Euskadi. La consejería de Educación del Gobierno Vasco encarga al CREA-UB la realización de un proyecto, para aplicarlo de forma experimental en cuatro centros públicos de educación infantil y primaria (Jaussi, 2002).

### **3. Definición de Comunidad de Aprendizaje**

En el año 2000 se produce la lectura de la tesis de Rosa Valls (2000). En ella se describe el proceso seguido por las cuatro primeras escuelas de educación obligatoria que inician su transformación en CdA y se definen las CdA de la siguiente forma:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el Aprendizaje Dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

Una CdA es, también, un proyecto educativo de centro, que guía su transformación (Elboj et al., 2002). La implementación del proyecto conlleva el desarrollo de un conjunto de Actuaciones Educativas Éxito (AEE), definidas como tales en el proyecto de investigación Includ-ed

(Comisión Europea, 2011). La página Web de CdA las presenta como actuaciones básicas del proyecto, que lo definen.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. (Definición, 2015)

Los objetivos de la transformación radican en responder a tres grandes retos de la sociedad de la información, que conforman tres grandes líneas de actuación del proyecto, conectadas entre sí (Jaussi, 2002).

1. La superación de las desigualdades sociales: apostando por la igualdad educativa para contribuir a combatir situaciones de desigualdad y de exclusión social. La escuela puede contribuir a perpetuar la exclusión, a través del fracaso escolar, o puede ayudar a superarla. Para lograrlo es necesario: (a) incidir en todos los contextos de aprendizaje y conseguir su coordinación; (b) abandonar los planteamientos compensatorios; y (c) lograr centros orientados al desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.
2. La promoción de una educación de calidad para todo el alumnado en el sentido de que desarrolle al máximo sus capacidades y nadie se quede atrás. Para ello, (a) se unen fuerzas para conseguir los recursos necesarios y su optimización; (b) se priorizan las materias instrumentales: las lenguas, las matemáticas y la informática; y (c) se favorece el desarrollo de capacidades que potencian un desarrollo integral como: la actitud crítica, el trabajo en equipo, el disfrute de lo estético y la valoración de las manifestaciones valiosas de todas las culturas.
3. La mejora de la convivencia en los centros: apostando por el diálogo en todos los ámbitos de la escuela, para lograr su mejora y la necesaria construcción social. Siendo el Aprendizaje Dialógico y la participación elementos fundamentales, (a) el alumnado aprende a dialogar a través de la práctica del dialogo desde etapas muy tempranas; (b) el aprendizaje es el centro del diálogo; (c) se prepara a la ciudadanía para la futura participación democrática; y (d) se practican la cooperación entre personas y colectivos, la autonomía, la toma de decisiones y la resolución dialogada de problemas y conflictos.

CdA se presenta como un modelo de cambio integral: un cambio en las prácticas educativas, en la organización del centro y en diversas instancias, que busca trasladarse y traducirse en cambios en la comunidad, aspirando a la transformación del entorno (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj et al., 2002; García, Leena, & Petreñas, 2013). Para las personas, implica un cambio en sus concepciones de aprendizaje y de participación y un enfoque diferente en la relación del centro con la sociedad: es necesario asumir que la escuela en soledad no puede llevar a cabo el proceso educativo del alumnado y necesita compartirlo con otras personas que son, de hecho, agentes educativos (Elboj, Valls, & Fort, 2000; Flecha & Puigvert, 2004). Estos cambios organizacionales, curriculares, en las relaciones entre personas y en las personas, se concretan en lo siguiente:

- Establecer metas compartidas por toda la comunidad para poder unificar esfuerzos en la misma dirección. El punto de partida es compartir el sueño de la escuela que deseamos para nuestros hijos e hijas y planificar su educación a partir del diálogo entre todas las personas que integran una comunidad.
- La participación igualitaria y activa de todas las personas agentes educativos del alumnado, que incluya a personas de diferentes culturas, a sus entidades, asociaciones, etc., en los distintos espacios y actividades del centro.
- Con un claro carácter inclusivo, se potencia el aprendizaje y la participación de todo el alumnado del centro, incluido el que experimenta mayores dificultades. El aula y el centro se dotan de todos los recursos humanos de la comunidad –familias, vecinos, miembros de asociaciones e instituciones– rentabilizando su presencia y organizando la práctica educativa para alcanzar los mejores resultados de todos y todas.
- Se desarrollan expectativas positivas: partiendo de un currículo de máximos para todo el alumnado, se confía en las capacidades de todas y todos para aprender y en las posibilidades del centro para conseguir los mejores aprendizajes.
- La escuela se organiza en consecuencia, dando un papel central al aprendizaje: se aumenta el tiempo de aprendizaje dentro y fuera del aula, se promueven el máximo de interacciones relacionadas con los contenidos académicos, se organizan y aplican las Actuaciones Educativas de Éxito. Así, se garantizan los aprendizajes imprescindibles en la sociedad de la información para todo el alumnado.

## **4. Las Actuaciones Educativas de Éxito**

El proyecto se compone, como hemos dicho, de un conjunto de prácticas educativas orientadas a conseguir la transformación social y cultural que se persigue, las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Aunque estas CdA no se presentan como un modelo cerrado de cambio, sí se considera esencial la realización de estas actuaciones. Su denominación –AEE– responde a haber demostrado su éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en los centros escolares en que se han aplicado, en contextos muy diversos (INCLUD-ED, 2008a; Comisión Europea, 2011). La página web de las CdA presenta las siguientes (Actuaciones de Éxito, 2015):

4.1 Los Grupos Interactivos

4.2 Las Tertulias Dialógicas

4.3 La Formación de Familiares y de otras personas de la comunidad

4.4 La formación dialógica del profesorado

4.5 La participación educativa de la comunidad

4.6 El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Todas estas actuaciones –junto a todas las que, además, desarrolle el centro en consonancia con ellas– son consideradas, en sí, acciones transformadoras (Elboj et al., 2002).

### **4.1. Los Grupos Interactivos**

Los Grupos Interactivos (GI) son una forma de organizar el aula en grupos heterogéneos –de género, nivel de competencia curricular, origen cultural– de 4 a 6 niños y niñas. Cada grupo realiza una actividad corta (10 minutos) tutorizado por una persona adulta voluntaria –familiar, miembro de la comunidad, otro profesorado, ex alumnado–. Tras el tiempo de trabajo en una actividad, el grupo cambia de mesa y de persona adulta voluntaria, y resuelve otra actividad. Así, hasta que cada grupo haya realizado todas las actividades programadas para la sesión de GI (Ferrer, 2005). La heterogeneidad implica que habrá alumnado que resuelva antes y otro que lo haga más tarde; la persona voluntaria se encarga de que se ayuden mutuamente, generándose interacciones que aceleran el aprendizaje del alumnado que recibe ayuda y del que la presta (Girbés, 2011; Molina, 2007).

Cada participante tiene su cometido. El profesorado planifica la sesión, prepara una actividad para cada grupo, coordina y observa la marcha de la clase, resuelve dudas y se coordina con el voluntariado, para la evaluación del trabajo de los grupos. El voluntariado conoce la actividad, la dinamiza, se coordina con el profesorado para llevarla a cabo y recibe formación específica para cumplir su papel. Puede tomar notas y participar en la evaluación del alumnado. El alumnado conoce el funcionamiento y los beneficios de la ayuda mutua sobre el aprendizaje; puede participar en la evaluación del trabajo grupal y suele ser unánime en la valoración positiva de esta actuación sobre su aprendizaje y motivación (Aubert, Medina, & Sánchez, 2000; Molina, Robles, & Sánchez, 2011; Píriz, 2011).

En los GI, aumenta el aprendizaje mediante la creación y consolidación de una red de interacciones, en sintonía con uno de los objetivos últimos de proyecto CdA: la transformación social (Ferrer, 2005). Niños y niñas crean conocimientos a través del diálogo, aumenta el nivel de aprendizaje instrumental de todo el alumnado y aumenta la solidaridad; superando enfoques que contraponen el aprendizaje instrumental con el de los valores (Aubert et al., 2008; Díez-Palomar, García, Molina, & Rué, 2010).

#### **4.2. Las Tertulias Dialógicas**

Se trata de un encuentro de un grupo de personas –un grupo clase o de personas adultas– sin distinción de edad, género, cultura o nivel de conocimientos. Se dialoga sobre las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: sobre un texto literario o científico, una pieza musical o una obra de arte plástica; denominándose en cada caso: Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) –las más extendidas–, Musicales, Científicas o Artísticas Dialógicas (CONFAPEA, 2015; Flecha, 1997; Soler, 2003; Valls, Soler, & Flecha, 2008).

El material de tertulia debe pertenecer a la categoría de obras clásicas universales, aquellas que perduran en el tiempo, que poseen una calidad consensuada y son patrimonio de toda la humanidad. Son obras que siguen interesando tras generaciones y tratan temáticas universales que implican a todas las personas (Clásicos Universales, 2015).

En cada sesión de tertulia, cada participante expone su interpretación sobre el material con el que se trabaja: cada persona expresa, al resto del grupo,

aquello que ha llamado su atención, argumentando el por qué y exponiendo su reflexión crítica. En cada encuentro se compromete la extensión del material a trabajar en la siguiente sesión, que se ha de traer leído, escuchado u observado. Cada participante trae uno o más fragmentos seleccionados y argumenta su selección. Una persona, entre las integrantes, ejerce de moderadora con la misión de organizar el diálogo, promover la participación de todas y todos y garantizar el respeto de todas las opiniones (Larena, Mirceva, & Serrano, 2010).

Mediante el diálogo igualitario entre participantes se generan intercambios enriquecedores y se profundiza sobre los temas que trata la tertulia, favoreciendo el acceso a nuevos conocimientos. A través de esta práctica se promueve el acercamiento de todas las personas (alumnado, profesorado, familias y miembros de la comunidad) a la cultura universal y al conocimiento acumulado por la humanidad.

Las TLD son las tertulias más extendidas. Nacen a principios de los años 80, en el Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda, en Barcelona. En las TLD, se realiza una interpretación interactiva de los textos, aumenta la motivación y el sentido colectivo de los textos que se leen y por la lectura y la escritura (Pulido & Zepa, 2010).

Las tertulias dialógicas son un motor de cambio e innovación didáctica en todos los espacios educativos: en las escuelas e institutos, en la formación del profesorado y de las personas adultas, en la integración de personas discapacitadas y en las prisiones (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; Flecha, García, & Gómez, 2013).

### **4.3. La Formación de Familiares y de otras personas de la comunidad**

En las CdA, la oferta formativa de la escuela se abre a todos los colectivos – familias y comunidad– además de al alumnado y al profesorado. Se considera una medida esencial, para que escuela y familia trabajen en una misma dirección y se promuevan más y más diversas interacciones educativas y culturales con el alumnado (Formación de familiares, 2015).

La formación que se imparte se basa en las AEE y responde a las características, intereses y necesidades de las familias, detectadas a través del diálogo igualitario con ellas, lo que permite que se sientan protagonistas de su formación (García, Leena, & Petreñas, 2013). Esta formación incluye la organización de tertulias dialógicas –según las pautas explicadas en el anterior apartado– y de programas de alfabetización, de aprendizaje de

lenguas extranjeras, de informática, etc. en los que las familias deciden lo que necesitan y cuándo.

Los estudios realizados (Comisión Europea, 2011; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009; Martínez & Niemelä, 2010) han demostrado los efectos positivos de la formación de las familias en el rendimiento académico del alumnado. Los programas de alfabetización mejoran la expresión oral y escrita de los participantes, en la lengua vehicular de la escuela; la alfabetización digital promueve su participación en la escuela y en la sociedad; y ambas inciden en su capacidad para ayudar al alumnado en las tareas escolares, fomentando los hábitos de estudio y el incremento de la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado. En consecuencia, se produce un acercamiento del mundo académico de la escuela a las familias – que amplían sus expectativas respecto al futuro académico de sus hijos e hijas–, aumentan las aspiraciones del alumnado y las familias les alientan a continuar estudiando y aumenta su motivación para asistir a la escuela y esforzarse en el aprendizaje.

#### **4.4. La formación dialógica del profesorado: las Tertulias Pedagógicas Dialógicas**

La formación científica del profesorado se hace imprescindible para llevar a cabo las AEE: el profesorado debe formarse en las bases teóricas y científicas de las CdA y conocer las evidencias de las mejoras que produce su aplicación (Jaussi, 2012).

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) constituyen una herramienta adecuada para este tipo de formación (Alonso, Arandia, & Loza, 2008; Fernández, Garvín, & González, 2012). Su funcionamiento se rige por idénticas pautas que las demás tertulias dialógicas descritas, incluida la de la diversidad de participantes. En este sentido, en muchas escuelas, las TPD se abren a la participación de las diversas personas implicadas en el aprendizaje del alumnado y se leen conjuntamente textos relevantes en educación, acudiendo siempre a las fuentes originales (Flecha & Puigvert, 2004).

#### **4.5. La participación educativa de la comunidad**

Una de las claves de las CdA radica en la participación de la comunidad en la escuela. El proyecto se apoya en la acción coordinada de todas las agencias educativas de un entorno determinado: además del alumnado y del profesorado, participan las familias, el voluntariado del vecindario y agentes sociales de la comunidad. Cada persona aporta su cultura, sus saberes y su visión del mundo y la comparte con las demás (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj et al., 2002). La implicación de las familias y de la comunidad,



en el proceso educativo del alumnado, mejora los resultados académicos de este y la convivencia en los centros escolares. Esta participación fortalece la comunidad y promueve una ciudadanía activa capaz de auto gestionarse y de trabajar, conjuntamente, para mejorar el territorio en el que se emplaza la escuela y conseguir una mejor calidad de vida para la comunidad; sirviendo de puente para otras transformaciones que puedan darse en la misma (García, Leena, & Petreñas, 2013).

Los resultados del proyecto Includ-ed (Comisión Europea, 2011) distinguen 5 formas de participación de las familias en las escuelas:

- Participación informativa: las familias son informadas de las actividades que se llevan a cabo, sin tomar parte en las decisiones.
- Participación consultiva: a través de los representantes de las familias en los órganos estatutarios del centro.
- Participación decisiva: las familias participan en los procesos de toma de decisión.
- Participación evaluativa: las familias participan en el aprendizaje del alumnado a través de su ayuda en la evaluación del progreso educativo de aquel.
- Participación educativa: participan en las actividades educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en su propia formación.

Las CdA incluyen estas formas de participación –con especial énfasis en las tres últimas–, y cuatro estrategias para lograrla, con gran impacto en el éxito educativo del alumnado y en la cohesión social (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009; Martínez & Niemelä, 2010), que son las siguientes:

- 4.5.1 Formación de Familiares y de otras personas de la comunidad en la escuela.
- 4.5.2 Participación en la toma de decisiones en relación con el centro educativo.
- 4.5.3 Implicación en el desarrollo del currículo y en la evaluación.
- 4.5.4 Participación dentro de los espacios de aprendizaje, como puede ser el aula.

#### **4.5.1. La Formación de Familiares y de otras personas de la comunidad**

Como ya hemos reseñado (apartado 4.3), la temática y los horarios de estas actuaciones se acuerdan de función de las necesidades y demandas de las familias, y no en función de lo que el profesorado considera que necesitan. En este sentido, la comunidad participa en formarse y se siente protagonista de su proceso de aprendizaje, mejora su autoestima y, en muchos casos, se posibilita su acceso al mundo laboral. Las acciones de formación de familiares promocionan la existencia estable de espacios compartidos entre familiares, alumnado y miembros de la comunidad, en la escuela, y promueven mejores relaciones entre familias de diferentes culturas (García, Leena, & Petreñas, 2013; Martínez & Niemelä, 2010).

#### **4.5.2. La participación en procesos de toma de decisión**

El proyecto CdA propone la puesta en práctica de la capacidad decisoria de las familias, sobre la educación de sus hijas e hijos. Un ejemplo de participación decisoria es la creación de Comisiones Mixtas de Trabajo (CMT), con capacidad para decidir sobre la educación del alumnado de una escuela. En ellas participan personas de los distintos colectivos del centro, permitiendo la inclusión de todas las voces implicadas en la educación del alumnado, mediante el dialogo igualitario. Como consecuencia, se coordinan las acciones de todos los colectivos, orientadas a la mejor respuesta educativa a las necesidades del alumnado, lo que genera un aumento de su motivación hacia el aprendizaje y una mejora en el clima escolar (Martínez & Niemelä, 2010).

#### **4.5.3. La participación en el desarrollo curricular y en la evaluación**

Las familias participan en las decisiones sobre el currículo que recibe el alumnado –participan en debates y en decisiones sobre cuestiones de aprendizaje– y su participación en este ámbito incluye la evaluación de la actividad educativa que se desarrolla en la escuela. Para la evaluación de la marcha del proyecto se propone la evaluación dialógica (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Se trata de un proceso anual de evaluación, con la participación de toda la comunidad educativa, mediante un diálogo igualitario en el que se revisan los objetivos logrados y aquellos que restan por conseguir.

Las investigaciones (Martínez & Niemelä, 2010) muestran que esta forma de participación favorece la coordinación entre agentes educativos, enriquece el currículum con las aportaciones de todos los sectores implicados y tiene una

incidencia positiva en el rendimiento académico del alumnado y en la cohesión social. Sin embargo, es la forma de participación menos presente en las CdA analizadas, en las que se manifiesta solo parcialmente (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009).

#### **4.5.4. La participación dentro de las aulas**

La incorporación de más personas adultas al aula, además del profesorado, supone la implicación directa de miembros de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Un ejemplo de esta estrategia la encontramos en los GI, ya descritos (apartado 4.1), donde el trabajo de cada grupo es dinamizado por una persona adulta voluntaria.

Como resultado, el alumnado está más motivado para el aprendizaje, dedica más esfuerzo a hacer los trabajos y aumenta su rendimiento escolar (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). El incremento de la dedicación a la actividad junto a otras personas adultas, incluyendo a las propias familias del alumnado, mejora la convivencia y disminuyen los conflictos dentro y fuera del aula. A la vez, se promueve la ayuda entre personas para resolver una tarea, aprendiendo a ser más solidarias. Que las familias y la comunidad se impliquen dentro del aula promueve el desarrollo de espacios educativos en el entorno familiar; lo que fomenta que se compartan aprendizajes adquiridos conjuntamente dentro y fuera de la escuela, favoreciendo el hábito de estudio. Este tipo de participación atrae a las familias y a otras personas voluntarias, las motiva a querer formar parte de la escuela (Martínez & Niemelä, 2010).

La participación de más adultos en el aula y su organización dialógica tienen un impacto positivo en la superación de estereotipos culturales y de género, gracias a la diversidad de personas que colaboran dentro del aula. Los diferentes perfiles y formas de vida, con los que interactúa el alumnado, comparten una misma visión sobre la importancia de la escuela. La vivencia de tal pluralidad ofrece referentes positivos y construye una escuela compartida por toda la comunidad. (Martínez & Niemelä, 2010).

#### **4.5.5. La participación en otros espacios de aprendizaje**

##### **4.5.5.1. Los contratos de aprendizaje**

“El Contrato de Aprendizaje es un documento en el que se recogen los compromisos del profesorado, alumnado y familias, con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña” (Jaussi, 2002, p. 77). Cada CdA acuerda su modelo de contrato, la forma de ponerlo en práctica y unos criterios de aplicación. Algunos centros deciden ofrecerlo solo al alumnado

problemático y otros, a todo el alumnado del centro (Cifuentes & Fernández, 2010; Delgado & San José, 2012; Jaussi, 2002). Como práctica educativa, sus objetivos generales son los siguientes:

- Compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado.
- Conseguir la colaboración entre agentes educativos.
- Explicitar metas y fomentar altas expectativas de logro.
- Motivar al alumnado, valorando sus producciones, escuchando sus problemas y felicitando sus éxitos.
- Favorecer al máximo el desarrollo de las potencialidades del alumnado.
- Mejorar los hábitos de estudio del alumnado.

Debe incluir, como mínimo, unos objetivos a conseguir, un procedimiento y unos criterios de evaluación de logros. Las metas a conseguir pueden expresarse en términos de objetivos curriculares concretos, especialmente en las áreas instrumentales; también, pueden incluir objetivos de hábitos personales. El contenido del documento ha de ser elaborado, consensuado y asumido por todas las personas firmantes. Se considera que es un documento “vivo”, ya que intenta acotar actuaciones y actitudes de personas. En ese sentido, es necesario revisarlo y adaptarlo a los cambios que se van produciendo. Es imprescindible fijar momentos de revisión y el modo de recoger la evolución. Las personas comprometidas con el contrato se reúnen periódicamente, para determinar si los resultados que se van obteniendo coinciden con los esperados. El lenguaje usado en su redacción ha de ser positivo, para transmitir confianza en la posibilidad de superar las dificultades y en la generación de condiciones de transformación (Delgado & San José, 2012; Jaussi, 2002, p. 85).

#### **4.5.5.2. La biblioteca tutorizada por familiares y voluntariado**

Las CdA generan un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales que tienen a su disposición. La biblioteca es uno de los espacios que se transforman, en beneficio del aprendizaje del alumnado de un centro y de todo el barrio. Permanece abierta más allá del horario lectivo, como espacio para realizar múltiples actividades de aprendizaje, con la tutorización de personas adultas de la comunidad. Así, se amplía el tiempo de aprendizaje, con la participación del voluntariado. Este tiene la misión de promover la ayuda mutua y optimizar las interacciones entre el alumnado de

diferentes edades, que suele encontrarse en ese espacio (Duque, Molina, & Padrós, 2011).

Puede estar organizada en rincones de trabajo, para actividades variadas; puede realizarse el seguimiento de las tareas escolares, TLD, búsqueda de informaciones para proyectos y/o transformarse en un aula digital tutorizada. Las actividades suelen ser propuestas por una CMT que organiza al voluntariado, en este espacio, y coordina el trabajo con el profesorado de la escuela, para un mejor aprovechamiento (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

#### **4.6. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**

Se trata de un modelo que parte de la idea de que se necesita a todo el colectivo para superar cualquier situación conflictiva y confía en la capacidad de las personas y del diálogo para resolverla (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). Sobre esta base, todos los colectivos participan en un diálogo orientado a descubrir las causas y el origen de los conflictos que surgen, identificar las soluciones e impedir la aparición de otros nuevos. Es, por tanto, un modelo preventivo de intervención, que propone que el funcionamiento del centro, las normas de convivencia y la forma de resolver los conflictos se acuerden entre todos los colectivos y personas implicadas; que para ello se creen espacios de reflexión colectiva y de diálogo igualitario, que se creen estructuras organizativas –como las CMT– y se acuerden procedimientos de trabajo.

El proceso de diálogo para la construcción de normas, con la participación de toda la comunidad, es un ejemplo: profesorado, familias y alumnado participan en la elaboración conjunta de normas, siendo clave la participación de aquellos sectores de la comunidad educativa que tradicionalmente han participado menos. Se trata de un proceso normativo organizado en pasos, que establece condiciones para consensuar las normas (Flecha & García, 2007; Rodríguez & Gallego, 2012).

Las investigaciones realizadas (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009; Márquez & García-Cano, 2012; Martínez & Niemelä, 2010) muestran que estas estrategias previenen y reducen la aparición de conflictos y mejoran la convivencia en los centros. La presencia y la implicación de la comunidad en la escuela multiplican las oportunidades de detectar y prevenir relaciones violentas y de intervenir en caso de que se produzcan conflictos.

## **5. El proceso de transformación**

La transformación de los centros educativos en CdA lleva consigo la aplicación del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) tras un proceso elaborado de cambio. El proceso implica transitar por una serie de fases consecutivas, para poner en marcha la CA, fórmula acorde con las recomendaciones para implantar innovaciones globales (Rivas, 2000). A continuación describimos las fases y las actividades que típicamente se realizan en cada una.

### **5.1. Fase de Sensibilización**

La sensibilización consiste en dar a conocer el proyecto CdA y las aportaciones de las investigaciones científicas realizadas al respecto, que muestran las actuaciones educativas de excelencia, que promueven el éxito escolar y la convivencia en contextos plurales y diversos (Sensibilización, 2015). Con la Sensibilización se busca que la comunidad tome consciencia de los problemas y necesidades generados por la actual sociedad de la información y el conocimiento, de las posibles soluciones, del carácter transformador de la escuela y de la necesidad de establecer metas comunes a toda la comunidad (Flecha & Puigvert, 2004). Con estos objetivos, se presentan las grandes líneas del proyecto, del proceso de transformación, las prácticas educativas que implica y su fundamentación (Elboj et al., 2002, p. 80).

Esta primera fase comprende desde los primeros contactos de los centros con el proyecto CdA, hasta la realización de una semana (30 horas) de formación en la propia escuela. La formación corre a cargo de profesionales del CREA, de las sub redes de apoyo al proyecto y de miembros centros educativos ya transformados, que transmiten su experiencia desde la práctica (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010; Flecha & Puigvert, 2004).

No siendo un modelo rígido, el proyecto CdA propone las siguientes actuaciones:

- Sesiones de trabajo, información y debate con la presencia del claustro, familias y agentes de la comunidad, en las que dar una explicación general del proyecto y de su aplicación. Se analiza la sociedad de la información, cómo se aplica a la zona en la que se radica la escuela y las consecuencias educativas que está teniendo. Se presenta el origen del modelo y se reflexiona sobre las situaciones de desigualdad educativa. Se presentan las prácticas

propias del proyecto y los resultados obtenidos. Las sesiones de trabajo pueden tomar la forma de cursos de formación del profesorado, con ponentes de las distintas redes de apoyo al proyecto, conectadas con CREA. Paralelamente, pueden organizarse TPD sobre textos clave para el proyecto (Elboj et al., 2002).

- Formación general del claustro: 30 horas en sesiones de formación organizativa, pedagógica y curricular, específica para el claustro; es recomendable contar con la asistencia de representantes de las familias y de la comunidad local. La esencia de estas horas de formación es hacer sensible al claustro a las teorías sociales actuales, a los principios igualitarios del proyecto y a su sentido en la inclusión de todas las personas y grupos culturales (Calendario de sensibilización, 2015; Elboj et al., 2002; Flecha & Puigvert, 2004); formación que engloba los siguientes contenidos:
  - La sociedad de la información y las desigualdades generadas. Los conocimientos necesarios para superar las situaciones de desigualdad en el contexto informacional.
  - Las investigaciones realizadas y las AEE que promueven el éxito escolar y la mejora de la convivencia. Análisis de cada una de las AEE.
  - El proyecto de transformación de un centro en CdA. La organización del profesorado y del centro en una CdA.
  - Temas específicos como la escuela inclusiva y el multiculturalismo.
  - Alumnado que asiste al centro y situación y necesidades de los diferentes colectivos. Formación que se imparte y alternativas: currículo de la competencia o de la felicidad.
  - Responsabilidad compartida en la formación del alumnado.
  - Relación con las familias: tipos de participación y tipos de relaciones.
  - El voluntariado: su sentido y las posibilidades iniciales.
  - El papel del profesorado como intelectuales transformadores.

En esta fase se busca el acuerdo en la percepción de la situación real de la escuela concreta que se plantea su transformación: se reflexiona, entablando

un diálogo igualitario entre colectivos, para alcanzar el consenso sobre la realidad de su escuela y sus posibilidades de transformación. Así, con estos elementos de análisis, el centro puede tomar una decisión informada de transformarse en CdA o no (Sensibilización, 2015).

## **5.2. Fase de Toma de Decisiones**

La Toma de Decisiones implica la asunción voluntaria del proceso de transformación, por parte de toda la comunidad educativa. La comunidad delibera y decide transformarse, o no, en CdA (Toma de decisión, 2015).

Se recomienda tomar decisiones por colectivos (Flecha & Puigvert, 2004). Primero toma la decisión el claustro y el personal de servicio y, posteriormente, se pregunta a las familias. Las familias nunca se niegan al proyecto y lo aprueban por unanimidad. Si las familias aceptan y no lo hace el profesorado, se pueden crear enfrentamientos entre distintos sectores de la comunidad educativa y frustración entre las familias. Cuando un centro se plantea abordar este proyecto, se comunica formalmente a las familias, una vez que el claustro decide iniciar la transformación. Para que el acuerdo tenga validez, debe reunir las siguientes condiciones (Elboj et al., 2002, p. 83):

- Acuerdo del 90% del claustro: el 10% restante incluye abstenciones y votos negativos.
- Acuerdo del ED del Centro.
- Aprobación del proyecto por el Consejo Escolar.
- Aprobación mayoritaria por parte de la asamblea de familiares, convocada por la Asociación de Familiares (AMPA).
- Implicación de la comunidad por medio de agentes sociales.
- Comunicar y recabar el apoyo de la Consejería de Educación.

## **5.3. Fase de Sueño**

En la Fase de Sueño se trata de idear, entre todos y todas, la mejor escuela para el alumnado, para lograr una educación para su futuro sin las limitaciones de la sociedad actual: “soñar el ideal de escuela, el que deseáramos, olvidando contextos limitadores” (Elboj et al., 2002, p. 83). Su planteamiento, como un sueño, trata de motivar la participación, huyendo del lenguaje técnico; y permite superar las bajas expectativas que, a veces, provoca la realidad presente. Los autores y autoras del proyecto la califican



como aquella en la que, verdaderamente, se inicia la transformación, pues se incrementan espectacularmente las expectativas de la escuela (Elboj et al., 2002; Flecha & Puigvert, 2004).

Los sueños se plantean por colectivos, por la distinta perspectiva de cada uno. Cuando cada colectivo llega a unas líneas generales de sus sueños, se establece un procedimiento para acordar sueños comunes (El sueño, 2015). Las bases de este proceso deben ser el diálogo igualitario, el razonamiento ofrecido a las demás personas, que todas puedan expresar sus deseos y que, finalmente, vean parte de sus sueños en objetivos comunes por los que trabajar.

El primer y más importante paso que supuso la realización del sueño fue la incorporación de todas las personas que formaban la comunidad educativa en un proyecto común: la comunidad de aprendizaje. Familias, alumnos, profesores y agentes externos unieron sus respectivas fuerzas con un sueño común: “Éxito escolar para todos” (Pomares, 2011, p. 6).

#### **5.4. Fase de Selección de Prioridades**

Una vez reunidos los sueños, se realiza una selección de las prioridades sobre el análisis de la realidad del centro y de los medios con los que cuenta para alcanzar sus sueños. Este análisis sirve de balance de la realidad del centro concreto. Las actividades propuestas son las siguientes (Elboj et al., 2002, p. 85):

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto: el profesorado, el personal administrativo y de servicios, las familias, las asociaciones del entorno, los servicios de todo tipo y la problemática del centro y del entorno.
- Análisis de los datos obtenidos, en sesiones de debate con la asistencia de personas de los distintos colectivos. Elaboración de documentos para informar al resto.
- Establecimiento de prioridades en función de las necesidades, de los sueños y de las posibilidades de conseguir recursos para alcanzarlos. Determinación de lo que se puede conseguir a corto plazo, a medio y a largo plazo.

Es el momento de crear una comisión gestora de la transformación, en la que participen miembros de todos los colectivos y del entorno, que incluya integrantes del equipo directivo del centro. Otras comisiones pueden ir surgiendo a demanda y con temáticas diversas, o pueden organizarse en la

siguiente fase. Todas estas estructuras deben proponerse alentar el cambio y establecer lazos con el entorno del centro, así como cuidar la coordinación y la colaboración con las demás y la publicidad de las gestiones realizadas.

### **5.5. Fase de Planificación**

En función de las prioridades, se elabora un plan de acción para llevar a cabo la transformación. Si no se han creado ya, se forman las CMT. Estas estructuras organizativas de participación, características de las CdA, trabajarán para conseguir los sueños de la comunidad (Planificación, 2015).

En las CMT habrá profesorado, personal del centro, familiares, antiguo alumnado y agentes del entorno. Se pueden formar comisiones temáticas –de Aprendizajes, de Participación, etc. –, para la consecución de sueños relacionados con una temática concreta. Puede haber comisiones estables y otras transitorias. Para su activación se deben dar procesos de delegación y de participación general, evitando el desequilibrio entre los colectivos representados (Elboj et al., 2002, p. 88).

Cada comisión diseña sus propios planes de acción, con objetivos, propuestas factibles y plazos de consecución. Los planes se presentan a los órganos del centro, para su aprobación y matización, si es necesario. Una vez formadas las CMT y elaborados los planes de acción, estos se ponen en marcha y la CdA es, ya, un proyecto en funcionamiento. El resultado del trabajo de cada comisión se vierte a la Comisión Gestora (CG), de la que debe formar parte el equipo directivo del centro en transformación (Planificación, 2015).

## **6. La consolidación de la transformación**

La transformación de una escuela en CdA es un proceso sin final, que requiere un análisis constante orientado al progreso permanente. Desde el inicio, y una vez puesto en marcha el proyecto, se trata de ir consolidando la transformación operada. La consolidación viene dada por tres procesos: la formación, la evaluación y la investigación. Son procesos simultáneos a las fases de la transformación y deben acompañar continuamente al centro ya transformado. Estos procesos deben ser participativos y poseer una orientación comunicativa, acorde con el proyecto que integran. Para asegurar la consolidación de la transformación se recomienda, además, cuidar ciertos momentos en la vida de un centro, que pueden generar inestabilidad en el desarrollo del proyecto –como en el paso de un curso escolar a otro–,

procurando la formación de equipos y el desarrollo de actividades de enlace (Elboj et al., 2002, p. 88).

## **6.1. La formación**

### **6.1.1. La importancia de la formación en las Comunidades de Aprendizaje**

La transformación de una escuela en CdA implica la presencia de personas adultas en el aula y en el centro, además del profesorado, en forma de voluntariado; la creación de nuevos espacios educativos, como la biblioteca tutorizada por familiares; nuevas formas de organización de las aulas y del centro, como los GI y las CMT. La transformación implica incorporar los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1977) al currículo y a la organización escolar. Todo ello demanda formación, tanto del profesorado como de las personas voluntarias, para realizar con éxito esta labor. En las CdA, la formación de profesorado se transforma en la formación de todas las personas con agencia educativa, para coordinar y optimizar sus interacciones con el alumnado (Flecha & Puigvert, 2004).

Para el profesorado implica cambios en su práctica educativa y en sus concepciones sobre el aprendizaje y la participación. Cambia su forma de relacionarse con las familias y debe aceptar que no es el único agente educativo, que debe compartir ese papel con las familias y con otros agentes de la comunidad. Debe asumir que ha de procurar la coordinación de la escuela con los otros contextos educativos del alumnado. Debe ser él quien dé los primeros pasos, por ejemplo, modificando su discurso, liberándolo de tecnicismos incomprensibles para las familias que crean barreras a la comunicación. Para afrontar estos cambios con éxito, son necesarios planes de formación intensivos y continuos, que acompañen al profesorado en cada fase de la transformación elegida, conforme a sus necesidades (Flecha & Puigvert, 2004).

Las familias, por su parte, necesitan formación sobre la forma de trabajar conjuntamente en la escuela y con el profesorado, sobre los objetivos e implicaciones de su papel y de su presencia en las aulas y en el centro. La Formación de Familiares –una de las AEE presentadas anteriormente en el apartado 4.5.1– no debe confundirse con la formación necesaria para su participación en una CdA (Elboj et al., 2002, p. 89).

Para poder realizar la transformación, es necesaria la formación de toda la comunidad, basada en teorías contrastadas y en las AEE. El conocimiento de unas y otras les proporciona herramientas para la transformación (Jaussi, 2012). En la formación conjunta se desvanecen los estereotipos –los del

profesorado sobre las familias y viceversa—. Es un espacio ideal para el inicio de relaciones más igualitarias y para el conocimiento mutuo. Tiene impacto en el cambio de expectativas entre agentes educativos, que conduce a transformaciones positivas en el concepto que unos tienen de otros (Flecha & Puigvert, 2004).

### **6.1.2. Características de la formación de la comunidad**

En las CdA, la formación ha de abordarse mediante la reflexión colectiva, organizando planes de formación para los diversos colectivos y conjuntos, según sus demandas y necesidades. Los asesores de formación de los centros de profesores y de las sub redes creadas, de apoyo al proyecto, son recursos para la realización de acciones de formación (Elboj et al., 2002).

La tradicional homogeneidad de la formación del profesorado se rompe en actividades formativas diversas: los familiares y las comunidades introducen nuevos intereses, que pasan a compartirse por la diversidad de agentes educativos (Flecha & Puigvert, 2004).

Los primeros contactos del profesorado con las CdA se realizan, normalmente, a través de su asistencia a actividades de formación sobre educación inclusiva; a menudo, organizadas por las administraciones educativas o diferentes asociaciones vinculadas a la educación y a la superación de desigualdades. En las sesiones se explica, a grandes rasgos, en qué consiste el proyecto, sus bases teóricas y la transformación en la práctica. Se subraya su sólida base científica y las referencias a prácticas reales (Flecha & Puigvert, 2004; Equipo de CdA de Extremadura, 2012).

Durante las fases de la transformación, la formación adquiere características específicas a cada una. Durante la sensibilización, se explica en profundidad el proyecto y su forma de aplicación; se analiza la educación en la sociedad de la información, los factores vinculados a la excelencia educativa y las situaciones de desigualdad educativa creadas (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010; Flecha & Puigvert, 2004). Se abordan temas específicos como la escuela inclusiva, la educación especial y el multiculturalismo; cuestiones pedagógicas, como las AEE; cuestiones organizativas, como la formación de las CMT; y estrategias para el logro de objetivos concretos, por ejemplo, la dinamización de las relaciones con familiares, estudiantes, voluntariado y entre el propio profesorado del claustro (Calendario de sensibilización, 2015; Flecha & Puigvert, 2004).

Durante el sueño, el profesorado se forma en la importancia de dar voz a todas las personas implicadas en la educación de su alumnado, para construir

un proyecto educativo común y con sentido. La comunidad se forma en las posibles estrategias para conseguir sueños. Algunos sueños implicarán, más tarde, el desarrollo de actividades de formación del profesorado, de las familias y actividades conjuntas. Por ejemplo, los sueños del alumnado, referidos a las nuevas tecnologías, conllevan la necesidad de formación del profesorado y de las familias en el uso de las TIC, para hacerlos realidad (Blesa & Dominguez, 2013; Flecha & Puigvert, 2004).

La selección de prioridades de cada escuela determina la formación que necesita. Cada CMT solicita formación en función de sus requerimientos; y si la comunidad ha priorizado la realización de GI y empiezan a funcionar en las aulas, se realiza la formación que acompañe su puesta en práctica. Es decir, cada comunidad prioriza su formación, en función del centro, de la comunidad y del barrio, con el objetivo de mejorar el funcionamiento de cada uno. La formación es resultado de las demandas de la comunidad en esta fase, lo que asegura su sentido (Flecha & Puigvert, 2004).

### **6.1.3. Modalidades y espacios de formación**

#### **6.1.3.1. Formación y asesoría externa**

Miembros de CREA-UB y personas formadas en las bases científicas y en las AEE realizan la formación inicial y continua, imprescindible para llevar a cabo la transformación de los centros en CdA (Asesoría y formación, 2015). En las primeras fases de la transformación, realizan la formación inicial y ayudan a diseñar itinerarios de seguimiento, aportando elementos de reflexión para que cada centro defina sus propias guías de procedimientos. Más tarde, ayudan en la ordenación del proceso formativo, facilitan pautas de intervención, sugieren materiales y realizan ponencias a demanda de los centros (Jaussí, 2002).

En las primeras transformaciones de centros educativos en CdA, realizadas en Euskadi, miembros del CREA-UB coordinaron el proyecto durante los primeros cursos (Valls, 2000; Jaussí, 2002). Cuando las CdA se extienden a más escuelas, el CREA-UB sigue asesorando a los centros de Aragón y Cataluña en su transformación; en Euskadi, en cambio, se crea el primer equipo de asesoría que coordina el proyecto, en estrecha colaboración con el CREA-UB (Jaussí, 2002). En la actualidad (2015), con la expansión de las CdA, se han creado redes de asesoría, formación y apoyo al proyecto. La página web de CdA (Asesoría y formación, 2015) muestra las siguientes:

- Sub-redes universitarias de CdA:

Formadas por personal docente e investigador de las universidades, dispuesto a colaborar con las CdA, desde la rigurosidad de sus bases científicas y con el objetivo de mejorar los resultados educativos y la convivencia en los centros. Son las siguientes:

- SAUCA. Sub-Red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (<http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/>).
- SUACA. Sub-red Universitaria Aragonesa de Comunidades de Aprendizaje (<http://suaca-aragon.blogspot.com.es/>).
- SUCAV. Sub-red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Valencia (<http://mestreacasa.gva.es/web/cda/sucav>)
- SXUCAC. Sub- Xarxa Universitària de Comunitats d'Aprenentatge de Catalunya (<https://sxucac.wordpress.com/presentacio-sxucac/>)

Estas sub-redes universitarias son una forma de colaboración entre las universidades y las CdA. Con su ayuda, la formación que reciben las CdA y las actuaciones educativas que desarrollan se fundamentan en los resultados de investigaciones rigurosas y contrastadas, y tienen, por tanto, más posibilidades de éxito (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010).

- Redes de personas asesoras a CdA:

Integradas por profesionales educativos –profesorado de todos los niveles, profesionales de la orientación, de la inspección educativa, de centros de apoyo al profesorado, etc. – que se han formado siguiendo las bases científicas del proyecto y colaboran en CdA. Se organizan en equipos de asesoría y asesoramiento universitario; existen en todas las comunidades autónomas y en otros países (Red de asesor@s, 2015).

### **6.1.3.2. Grupos o comisiones de trabajo**

En función de los intereses y necesidades de grupos heterogéneos de personas, implicadas en los centros en transformación, se buscan formas de llevar a cabo la formación adecuada, con el asesoramiento correspondiente en cada caso.

La TPD organizada por el Centro de Profesorado (CEP) de Sevilla, es un ejemplo. Cuando las primeras CdA de Andalucía deciden ponerse en marcha, 2 asesoras de formación del citado CEP solicitan asesoramiento a CREA-UB, sobre cómo colaborar en el seguimiento de la transformación. CREA-UB les sugiere organizar una TPD conjunta, sobre los textos que fundamentan el proyecto; que creen un espacio compartido de reflexión y

debate sobre la práctica educativa, a partir de la lectura de textos científicos. A la par que los centros educativos empezaron a transformarse, se crea la TPD del CEP de Sevilla. En ella participa el profesorado de ambas escuelas y todas las personas interesadas de esos y otros centros, profesorado universitario y miembros de los CEP de Sevilla (López & Nogales, 2012).

#### **6.1.3.3. Formación en otros centros**

Las visitas, estancias e intercambios y/o formando parte de una red de centros y coordinándose con ellos –en reuniones presenciales o virtuales– son formas de contrastar y compartir experiencias y modos de actuación.

Como ejemplo, el Equipo de CdA del País Vasco organiza sesiones mensuales con coordinadores de CdA. Se combinan diversas modalidades de formación: TPD sobre textos originales de autores relevantes, lectura de artículos sobre investigaciones de rango científico internacional, intercambio de experiencias y trabajo grupal de profundización, en algún tema relacionado con la teoría y la práctica en los centros (Jaussi, 2012).

#### **6.1.3.4. Jornadas y cursos**

Son encuentros organizados por las administraciones educativas, instituciones, organismos y asociaciones, que incluyen sesiones de formación, conferencias e intercambio de experiencias. El equipo de CdA de Extremadura organiza, desde el año 2010, un encuentro anual de CdA. Tiene el objetivo dar visibilidad a las experiencias de las CdA de Extremadura, con la representación de miembros de todos los colectivos. Siempre cuentan con la asistencia de ponentes del CREA-UB, que aportan la visión teórica sobre un tema relevante (Equipo de CdA de Extremadura, 2012).

#### **6.1.3.5. Seminarios estables**

Se trata de grupos heterogéneos de personas –profesorado, familiares, miembros de asociaciones, etc. – provenientes de distintas instituciones educativas, que deciden compartir de forma estable la formación sobre el proyecto CdA.

El Seminario “Estrategias para la escuela inclusiva” organizado dentro del Servicio de Formación del Profesorado de la Comunidad Valenciana, constituye un ejemplo. En él, las personas integrantes, el curso 2011-2012, deciden constituirse en CdA y aplicar las AEE en este ámbito de trabajo (Roca, 2012). A partir de entonces, agentes educativos diversos se reúnen un sábado al mes. Asiste profesorado activo y jubilado, estudiantes, familiares y voluntariado de CdA. La totalidad se integra en las CMT creadas y existe

una comisión de coordinación. Interactúan a través del diálogo igualitario para trabajar los sueños propuestos. Existen CMT de TLD, de GI, de socialización preventiva, de equipos directivos y de participación de familiares. Dedicar las sesiones al trabajo de las comisiones, a TPD y a conferencias con ponentes externos. (Seminario CEFIRE, 2015).

#### **6.1.3.6. Autoformación**

En función de las necesidades de profundizar en unos u otros aspectos, cada centro organiza actuaciones de autoformación. Para ello se combinan dinámicas y materiales obtenidos en las sesiones de coordinación entre centros y en las distintas webs de CdA, con la formación con agentes externos (Jaussi, 2012).

#### **6.1.4. Objetivos y contenidos de formación**

El profesorado ha de tener un concepto claro de Diálogo Igualitario, asimilar en su discurso las interacciones dialógicas y diferenciarlas de las de poder; debe poseer estrategias para establecer diálogos con más interacciones dialógicas que de poder. Debe incorporar la idea de que se dialoga para llegar a acuerdos, no para imponer su opinión basándose en su posición de poder o calculando estratégicamente cómo llevar a las familias a su terreno. Saber que las relaciones entre profesorado y familiares son de poder, cuando el primero planifica la enseñanza sin dar oportunidad de participar a las familias. En cambio, son relaciones dialógicas cuando se da un proceso abierto de diálogo en la planificación de la respuesta educativa al alumnado (Aubert et al., 2008; Flecha & Puigvert, 2004).

La comunidad entera debe asumir que el aprendizaje del alumnado depende de todas las interacciones, las que tiene en el aula con sus iguales y el profesorado, las que tiene en su domicilio con sus familiares y todas las demás. Cuando estas interacciones actúan conjuntamente, se obtienen mejores resultados que en ausencia de coordinación (Flecha & Puigvert, 2004)

El profesorado debe saber que todas las personas tienen capacidades para participar en un diálogo igualitario y de aprender. Debe asumir que poner el énfasis en las deficiencias empeora el aprendizaje. Si se parte de los déficits, se enseña de forma compensadora; desde las capacidades, de forma aceleradora. Partir de las capacidades, y no de los déficits, es uno de los principios de enseñanza en las escuelas que buscan los máximos aprendizajes y una enseñanza de calidad para todo su alumnado (Aubert et al., 2008).



El profesorado es un elemento fundamental para la promoción de la solidaridad. Ser solidario implica garantizar la misma educación que ofrece a sus hijas e hijos, a cada estudiante; no serlo, buscar las mejores escuelas – con los mejores recursos y buena convivencia– para sus hijas e hijos y no tener el mismo nivel de exigencia en las escuelas en las que enseña. Esto se traduce en la búsqueda de la igualdad de resultados educativos y, para conseguirla, no se debe bajar el nivel. En este sentido, el profesorado debe formarse para no adaptar el currículum al ritmo del alumnado con más dificultades; debe tomar como objetivo que todos y todas alcancen el máximo nivel de aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2004).

En la formación de los equipos de asesoramiento, se insiste en las teorías sociales y educativas de la actualidad y en qué y en cómo engloban y superan a las anteriores; en las diferencias entre la concepción comunicativa de las ciencias sociales en la sociedad de la información y las concepciones desarrolladas para la sociedad industrial. Se trabajan las diferencias entre el Aprendizaje Dialógico y el tradicional. Se subraya la necesidad de que los centros realicen procesos de autoformación basados en la lectura directa de las fuentes originales y en el debate sobre textos de calidad. Se subraya la necesidad de realizar el acompañamiento a los centros en función de sus necesidades y de que los procesos formativos no generen dependencia sino autonomía (Jaussí, 2002). Quienes hacen formación de profesorado en CdA deben conocer en profundidad las bases científicas de las mismas, incluyendo como imprescindibles las bases psicológicas, sociológicas y los estudios de género y, como convenientes, las de las demás disciplinas fundamentales (Formación de formador@s, 2015).

## **6.2. Evaluación**

La evaluación del proceso de transformación, de la aplicación de las AEE y de los resultados que se van obteniendo, es un proceso necesario. La valoración permanente permite tomar decisiones informadas sobre el transcurso de la transformación, hacer visibles los éxitos obtenidos y reorientar aquello que no marche conforme a lo esperado. Se trata de conseguir el avance, todos juntos, desde la reflexión, la formación, la aplicación y la evaluación (Elboj et al., 2002; Fernández & Oviedo, 2012; Jaussí, 2002). En un apartado anterior (4.5.3) hemos mencionado el proceso de evaluación dialógica (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009) como estrategia para evaluar la marcha del proyecto.

En cualquier proceso de evaluación que se emprenda han de participar personas de todos los colectivos implicados, en coherencia con la orientación comunicativa del proyecto. Las CMT son el ámbito ideal para asumir la evaluación de las acciones emprendidas para alcanzar los sueños. Las

distintas CdA pueden, incluso, realizar intercambios y compartir formas de evaluar y resultados (Jaussi, 2002).

Los equipos de asesoramiento externo pueden aportar elementos de reflexión, para que cada centro defina sus propias guías para llevar a cabo actuaciones y establecer criterios para evaluarlas; y, en definitiva, facilitar a los centros elementos rigurosos para la evaluación continua de su progreso, en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010).

### **6.3. Investigación**

La realización de nuevas prácticas educativas –los GI o las TLD–, la participación de nuevos agentes educativos –familiares y otro voluntariado– y la creación de nuevas estructuras organizativas –las CMT–, demandan análisis y reflexión sobre la práctica, con el objetivo de mejorarla (Elboj et al., 2002, p. 88).

Mediante procesos de investigación comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006), los centros analizan la aplicación de las transformaciones planteadas, las actividades propuestas y los procesos que se llevan a cabo, poniendo en común las experiencias y los resultados obtenidos, para mejorarlos (Flecha & Puigvert, 2004). Las sub-redes universitarias de apoyo creadas (apartado 6.1.3.1) colaboran con las CdA, facilitando elementos de reflexión sobre su práctica, con el objetivo de mejorarla (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010). La mejora de la implementación redundante en la mejora de los aprendizajes del alumnado y en la transformación de la comunidad. La orientación comunicativa –coherente con el proyecto CdA– promueve la generación de conocimiento compartido, que se transmite a la comunidad entera.

Dentro del proyecto de investigación Includ-ed<sup>2</sup> (2009) los estudios realizados en CdA se han llevado a cabo por equipos de investigación externos a los centros, miembros de universidades y fundaciones. Sin embargo, la metodología comunicativa utilizada, implicó la participación de personas investigadoras e investigadas en condiciones de igualdad.

Otras investigaciones (Márquez & García-Cano, 2012) realizadas con la participación de equipos integrados por el profesorado de los centros y

---

<sup>2</sup> Proyecto integrado Includ-ed (Comisión Europea 2006-2013) analizó las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados.

personal investigador externo, asesores y otras personas participantes, han permitido identificar factores que facilitan y dificultan la transformación de los centros en CdA. El estudio descubrió que las CdA analizadas ya habían participado en otras acciones o planes de mejora. La percepción del profesorado de que lo intentado hasta el momento no era suficiente, pues no pasaba de ser la aplicación de estrategias aisladas, y hacía falta un proyecto de base que guiara un cambio integral, impulsó su elección del proyecto.

Entre los factores que facilitaron el progreso del proyecto –una vez adoptado– se encontraban la existencia de un núcleo muy motivado por la transformación, el liderazgo pedagógico y organizativo del equipo directivo y el apoyo de los CEP, a las necesidades de formación. Entre los factores que dificultaron la transformación, se encontraron la poca estabilidad de las plantillas, el profesorado reacio a la entrada de personas adultas en el aula y la percepción de algunas familias de que tienen poco que aportar a la escuela (Márquez & García-Cano, 2012).

## **7. Evolución de la Implantación de las CdA**

Como ya hemos reseñado (apartado 2), las primeras CdA, en educación obligatoria, se ponen en marcha en cuatro centros educativos de educación primaria de Euskadi, durante el curso escolar 1996-1997 (Valls, 2000; Jaussi, 2002). En 2002, ya son 12 las escuelas de Euskadi, Aragón y Cataluña, las que se están transformando en CdA y otras están en vías de adoptar el proyecto (Jaussi, 2002). Por aquel entonces (2002) las CdA comienzan a implementarse en Brasil, de la mano de Roseli de Mello, investigadora principal del Centro de Investigación NIASE<sup>3</sup>, quien las lleva al Brasil tras su estancia en CREA-UB (CdA en Brasil, 2015; Instituto Natura, 2013).

Las CdA se desarrollaron pensando en escuelas situadas en entornos culturalmente precarios, con diversidad de comunidades culturales, con dificultades de convivencia y con alumnado con dificultades de aprendizaje. Es decir, para los centros educativos con más carencias y más problemas, por ser aquellos más necesitados de cambio; y se pensaron, precisamente, para romper las dinámicas negativas que comportan estas situaciones. Es, en esos entornos, en los que se pensó que se producirían importantes mejoras en el rendimiento y en la relación entre la escuela y la comunidad; en situaciones más normalizadas, el progreso podría ser menos significativo. No obstante, la concepción de participación y de Aprendizaje Dialógico podría

---

<sup>3</sup> Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos.

ser de aplicación general, e incluso se pensaba que sería la orientación de futuro de la organización escolar (Elboj, Valls, & Fort, 2000).

En el momento actual (2015), quince años después, 194 centros españoles han adoptado este modelo, existen CdA en países como Chile y Brasil, el proyecto se sigue extendiendo por otros países de Latinoamérica y muchos son los centros educativos que aplican las AEE que le son propias (CdA en funcionamiento, 2015). En el ámbito europeo, las CdA son consideradas una medida preventiva para disminuir el número de personas en riesgo de exclusión, entre las que recomienda la Comisión General de Educación, para contribuir al cumplimiento de los objetivos europeos y españoles de reducir el abandono temprano del sistema escolar (Comisión Europea, 2011, p. 92). En el ámbito nacional, varias comunidades autónomas han desarrollado legislación para reconocer y apoyar la transformación de los centros educativos en CdA (Documentos institucionales, 2015).

Entre las 194 escuelas transformadas en CdA de nuestro país, hay centros de educación infantil, de educación infantil y primaria –la mayoría, 157 centros–, institutos de educación secundaria, centros de educación de personas adultas y 2 centros de educación especial. Entre los centros transformados hay centros educativos rurales y urbanos, centros públicos y privados concertados. En América Latina, en 2015, existen alrededor de 150 centros educativos que funcionan como CdA o implementan las AEE. La mayoría se encuentran en Brasil, pero también en Chile, Perú, Colombia y México. (Comunidad de Aprendizaje, 2015).

Cada CdA tuvo sus propias motivaciones para iniciar su transformación: Hubo centros con graves problemas de fracaso escolar, elevados porcentajes de absentismo y conflictividad en las aulas, que decidieron iniciar el proyecto buscando soluciones a su grave situación (Aubert, Elboj, García Carrión, & García López, 2010; García, Leena, & Petreñas, 2013). Otros, en cambio, lo hicieron movidos por una necesidad de mejora en las prácticas educativas y el aprendizaje de su alumnado, o por mejorar la organización e incrementar la participación de la comunidad en el centro (Blesa & Dominguez, 2013; Ferreyra, 2011; García, Leena, & Petreñas, 2013). Otros, por trabajar en contextos de multiculturalidad y entenderlo como una oportunidad, en vez de una dificultad, y decidirse por un proyecto educativo basado en una educación intercultural (Cifuentes & Fernández, 2010).

Un caso paradigmático lo representa el colegio La Paz de Albacete, que abrió sus puertas en el curso 2006-2007 como CdA, tras el cierre del colegio San Juan. Ubicado, este último, en un contexto de marginalidad y exclusión social, la situación de centro había empeorado hasta llegar a rendimientos académicos muy bajos y un porcentaje elevado de absentismo, conflictividad

y pérdida de alumnado. La administración educativa, las familias y las entidades del entorno apostaron por la alternativa de su transformación en CdA. Se inicia un proceso de diálogo con personal investigador de CREA-UB y se plantean desarrollar una serie de actuaciones educativas encaminadas a superar el fracaso escolar y reducir la conflictividad. Como resultado, el absentismo se redujo, pasando del 30% en 2006-2007 a ser puntual en 2008-2009; en las pruebas de competencias básicas aplicadas, desde su creación y durante 4 años, se observa una mejora significativa en el aprendizaje instrumental del alumnado; y la mejora de la convivencia, emerge como uno de los resultados más evidentes de todo el proceso (Aubert, Elboj, García Carrión, & García López, 2010; Flecha & Soler, 2013).

No obstante, la transformación de centros educativos en CdA no es inmediata, se construye diariamente con la incorporación de las diferentes AEE y en el camino pueden surgir resistencias. El profesorado se ha acostumbrado a trabajar separado de la comunidad, desarrollando currículos a espaldas de la ciudadanía; las familias, a aceptarlo; y el profesorado, a quejarse de la poca implicación familiar. Abrir las puertas de los centros educativos y entablar un diálogo realmente igualitario con la comunidad requiere un cambio profundo en el profesorado. Cuando ese cambio se produce, la comunidad recupera la confianza en la escuela y aumenta su implicación (García, Leena, & Petreñas, 2013).



## ***CAPÍTULO IV: LA ESCUELA RURAL***

### **1. La transformación de la sociedad rural**

Las sociedades actuales se han transformado, ya no vivimos en la sociedad industrial sino en la de la información y el conocimiento. En este contexto han aparecido nuevas actividades y profesiones, relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); a la vez, los trabajos y actividades tradicionales se han modificado y algunas han desaparecido. El impacto de las TIC ha llegado a todos los ámbitos de la sociedad –y no solo a la economía– y los cambios operados afectan a todos los aspectos de la vida de las personas y de los grupos, desde la comunicación entre sujetos hasta la producción agrícola (Elboj et al., 2002).

En las organizaciones y sistemas se han impuesto los funcionamientos cooperativos y los grupos no jerárquicos en los que se valoran las aportaciones de todas las personas implicadas. Las dinámicas y las relaciones son cada vez más dialógicas (Elboj et al., 2002). La autoridad de las figuras de referencia ha cambiado, los esquemas tradicionales de marcada jerarquía no funcionan. En su lugar, se ha dado paso a procesos negociados de toma de decisiones, en los que se trata de consensuar a través del diálogo. Los sistemas se han democratizado y las sociedades son más dialógicas (Aubert et Al., 2008).

Vivimos en la sociedad del riesgo y de la elección entre distintas posibilidades de acción (Beck, 1998). Modificamos las prácticas sociales en función de la información que recibimos a través del diálogo con otras personas (Giddens, 1998). Los viejos patrones ya no sirven, la sociedad es heterogénea en modelos y formas de vivir. Algunas prácticas se olvidan, otras se transforman y aparecen otras nuevas.

La sociedad rural, con sus peculiaridades, no ha quedado al margen de este proceso. El año 2008 marcó un hito para la población mundial: por primera vez, la mayoría de la población del mundo habita los núcleos urbanos, en detrimento de la población rural. Esta tendencia, denominada “urbanización”, ha continuado desde entonces y el mundo experimenta la mayor ola de crecimiento urbano de la historia (UNFPA, n.d.; Schafft & Youngblood, 2010). Sin embargo, para Elboj (2000) la urbanización del mundo no solo se debe a que la población emigre a las ciudades; las áreas rurales forman parte de un sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos.

Paralelamente a la urbanización de la población mundial, se observa la transformación del medio rural hacia la heterogeneidad de sus pobladores y actividades (Elboj, 2000). En Europa, las zonas rurales son especialmente heterogéneas. Esta heterogeneidad es la que impide dar una definición estandarizada del medio rural (Coladarci, 2007); este se caracteriza como un contexto que ha dejado de ser estático y uniforme, que ha abandonado el perfil estrictamente agrícola en función de la diversificación de la economía y de la heterogeneidad de su población. Para algunos autores y autoras consultadas (Barba 2011; Bustos, 2011a; Quilez & Vazquez, 2012) en el medio rural coexisten una serie de fenómenos, relacionados entre sí, como los siguientes:

- Junto a las explotaciones agrarias, han aparecido otras oportunidades en forma de pequeñas industrias, manufacturas y servicios. A la vez, se ha incrementado la productividad en las explotaciones agrícolas, debido a la mejora de la maquinaria y a los avances tecnológicos.
- Tras años de disminución de la población rural, esta tendencia se ha atenuado con la llegada de nuevos colectivos: personas retornadas, población flotante, inmigrantes y neo rurales. Actualmente, antiguos habitantes conviven con nuevos colectivos.
- Estos cambios demográficos difieren según el número de habitantes de las localidades: mientras la población aumenta en localidades de mayor tamaño –más de 2000 habitantes–, sigue disminuyendo en los pueblos pequeños. Esto configura la diversidad en el número de habitantes de las poblaciones rurales, desde pueblos muy pequeños con menos de 200 habitantes hasta poblaciones mayores.
- La llegada de colectivos inmigrantes. Aunque la mayoría viene en busca de la mera supervivencia, también llegan familias que desean mejores condiciones de vida e, incluso, en busca de una vida de calidad y bienestar, eligiendo específicamente el ámbito rural.



- Las nuevas ruralidades. La industrialización de la agricultura junto a la urbanización de las comunidades rurales ha generado la aparición de nuevas relaciones entre la comunidad y el territorio, que atraen a nuevos pobladores y pobladoras, procedentes de grandes ciudades.
- La transformación del medio rural en espacio residencial para la población de las ciudades, junto a la influencia de los medios de comunicación de masas y redes de información, favorece la extensión de una cultura global y de nuevos estereotipos.

Junto a estos fenómenos, el medio rural se ha revalorizado: se desecha el estereotipo de contexto subdesarrollado con escasas oportunidades y es percibido como un medio más saludable, sociable, seguro y tranquilo que el urbano. Paralelamente, existe más interés sobre todo lo que ocurre en el medio rural (Bustos, 2011a).

El acceso a la red ha sido más lento para el ámbito rural –al ser menos interesante para las empresas encargadas de extenderla– determinando la aparición de la denominada brecha digital. Aunque esta ha disminuido, con la generalización de la banda ancha, todavía persisten diferencias entre el ámbito urbano y el rural, en el acceso, uso y apropiación de las TIC (Bustos, 2011a; Corchón, 2002; Martín-Moreno, 2002).

Los medios de comunicación y las redes de información promueven la generalización de modelos, las semejanzas entre culturas y la homogeneización en las formas de expresión. Esto pone en riesgo los signos identitarios de múltiples colectivos –entre ellos el rural– y la creciente semejanza entre el medio rural y el urbano, por el efecto centrífugo de la influencia urbana (Bustos, 2011a; Corchón, 2002). Sin embargo, esta homogeneización –que trata de imponer la nueva tecnología y el acceso a la información a través de ella– convive con la mezcla social que ha llegado al medio rural y con las relaciones más igualitarias entre personas y colectivos. Todo ello configura una diversidad compuesta por las nuevas ruralidades, la incorporación de la inmigración y de los estilos de vida urbanos, que conviven con la diversificación de la economía rural.

## **2. Las escuelas rurales**

Una vez definida la situación presente de la sociedad rural y los cambios sufridos en las últimas décadas, abordamos las características de la escuela rural. Empezamos diciendo que consideramos la escuela rural como una entidad con características propias, diferentes a las de las escuelas urbanas

(Boix Tomas, 2004). Estas características son las que determinan unas prácticas educativas singulares.

Entendemos por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (Boix Tomas, 2004, p. 13)

La heterogeneidad del mundo rural, que acabamos de describir en el apartado anterior, se traduce en una escuela rural heterogénea en su tipología. Boix Tomas, (2003) describe las siguientes:

- Las escuelas cíclicas o graduadas: de varias unidades (siempre menos de 8) en las que se escolariza alumnado de 2 o más cursos, en función del número de unidades existentes, sin tener un maestro por cada grado.
- Las escuelas unitarias: con una unidad donde se escolariza alumnado de diferentes edades y niveles. En ellas, todas las funciones recaen en el mismo maestro o maestra.
- Los Colegios Rurales Agrupados<sup>4</sup> (CRA), así denominados por agrupar varias escuelas unitarias de una comarca, formando una única entidad. Los describimos más extensamente en el apartado siguiente, por ser el tipo de centro rural en el que se realiza esta investigación.

En el ámbito rural encontramos escuelas graduadas, en las poblaciones de mayor tamaño, escuelas unitarias y divididas en los núcleos poblacionales pequeños y escuelas de varios pueblos, reunidas en CRA.

Para Corchón (2002) es imprescindible que todos los servicios sociales presentes en el medio rural trabajen de manera convergente, orientados a la mejora de la comunidad y las escuelas rurales constituyen uno de ellos. En este contexto, las escuelas pueden convertirse en un referente cultural y

---

<sup>4</sup> En función de la comunidad autónoma las agrupaciones de escuelas rurales se nombran: Colegio Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía; y Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña.

dinamizador de las poblaciones rurales. En muchas de ellas, la escuela es el único espacio cultural que existe. Para Bustos (2011a) la escuela rural es un elemento que puede contribuir a fijar la población en una localidad, pero no a determinar las decisiones de las familias respecto a elegir un lugar de residencia.

### **2.1. Los Centros Rurales Agrupados (CRA)**

Los CRA son agrupaciones administrativas de varias escuelas –unitarias, divididas y/o cíclicas– que, situadas en diferentes localidades de una comarca o zona rural, forman una única entidad organizativa y funcional (Boix Tomas, 2004; Barba, 2011). Este modelo de escuela surge tras el fracaso de las Concentraciones Escolares, producto de la aplicación del Decreto de Agrupaciones de 1962 y de la Ley General de Educación de 1970 (Barba, 2011; Boix Tomas, 2004; Corchón, 2000; Santamaría, 2012). Una primera experiencia precursora en el Valle de Amblés (Barba, 2011; Jimenez, 1993) dio lugar a un modelo de escuela adecuado al medio rural. Los CRA se instituyen mediante Real Decreto, en diciembre de 1986, como una vía alternativa de organización escolar. Se crean con la intención de acercar las escuelas a las poblaciones pequeñas y que los niños y niñas no tuvieran que abandonarlas para recibir educación. Así, se trataban de subsanar las carencias de los centros pequeños –falta de profesorado especialista– y los problemas que generaba la escolarización del alumnado de estos pueblos, en poblaciones más grandes –traslado de alumnado y desarraigo social–. Mediante una organización con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de los recursos, se querían satisfacer las aspiraciones de las comunidades rurales que se habían visto privadas de sus establecimientos escolares.

Uno de los pilares en la creación de los colegios rurales agrupados fue el mantenimiento de la población en edad escolar en su localidad de origen, evitando desplazamientos a lugares de mayor población. (Bustos, 2011a, p. 176)

En el mismo sentido se expresa Barba (2011) recordando, además, que en aquel momento (años 80) los pueblos pequeños eran muy diferentes a las poblaciones grandes. El alumnado de estos pueblos, con valores y formas de vida diferentes, generaba rechazo entre el alumnado de las ciudades y se creaban bolsas de exclusión.

Desde su creación, los CRA han evolucionado y han ido adquiriendo diferentes características. Según los autores y autoras consultadas (Barba, 2006; 2011; Boix Tomás, 2004; Ponce de León, Bravo, & Torroba, 2000;

Bustos, 2011a; Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999) los CRA se caracterizan por lo siguiente:

- Engloban escuelas y aulas situadas en diferentes poblaciones; el alumnado de cada población no tiene que trasladarse a otra localidad y tampoco el profesorado tutor, si reside en la misma población.
- Tienen un único equipo directivo, un único claustro y consejo escolar, que lo son para todo el CRA. La dirección y la secretaría están en una sola localidad, en el denominado “centro de cabecera”.
- Parte del profesorado es itinerante, se desplaza por las localidades del CRA. Se trata de docentes especialistas en Educación Física, Inglés, Música, Religión, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.
- El profesorado tutor está adscrito a un único centro y no realiza itinerancias.
- Pueden tener profesorado compartido con otros CRA; que, además de ser itinerantes, desempeñan su trabajo en más de un centro educativo.
- La existencia, en algunos casos, de materiales itinerantes para obtener más rendimiento. Suele ser así en los centros con pocos recursos materiales, con aulas repartidas en muchas localidades o en ambas. Cuando es así, los materiales viajan con el profesorado.
- Complejidad en la elaboración de horarios. Al no poder trasladar profesorado tutor entre centros, las actividades que requieran más de un docente por aula y los apoyos, solo pueden programarse contando con el profesorado especialista.
- Dificultad de coordinación docente. El tiempo de coordinación es escaso, contando con la necesidad de traslados de centro para las reuniones. Estas suelen programarse en el horario de tarde de obligado cumplimiento y limitarse a dos horas semanales en las que han de celebrarse los claustros, reuniones de ciclo, nivel, aéreas curriculares, etc.
- Las diferentes secciones de los CRA se asientan en enclaves geográficos distintos en los que la situación histórica, social, cultural y económica puede ser muy diversa. Ello implica la coexistencia – dentro de un mismo centro– de varias comunidades educativas, con la dificultad de integración de diferentes identidades locales.

## 2.2. Las aulas multigrado

La multigraduación es un rasgo característico del aula rural, que genera heterogeneidad en los grupos clase. Es un “tipo de agrupamiento escolar en el que el alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje” (Bustos, 2011a, p. 81). El agrupamiento puede ser de 2, 3 o más niveles o grados. Suele estar ocasionada por la escasa matriculación de alumnado, debido a las condiciones demográficas de las áreas en las que se localizan. La multigraduación es favorecedora de cualidades en diferentes órdenes:

- Para el alumnado supone el contacto directo y continuado con contenidos curriculares de niveles inferiores y superiores a su nivel de referencia. El alumnado de menor edad se va familiarizando con contenidos y formas de trabajo de cursos posteriores, en la escucha y observación del de más edad. Así, cuando llegue a ellos, no le serán ajenos. El de mayor edad está consolidando constantemente sus conocimientos adquiridos; tanto en la observación del de menos edad como en la prestación de ayuda, va afianzando objetivos, contenidos y competencias (Bustos, 2011a; Uttech, 2001). Feu i Gelis (2004) la denomina enseñanza circular o concéntrica y la considera una de las potencialidades de la escuela rural.
- Para el alumnado supone la interacción, en un ambiente de aprendizaje, con compañeros y compañeras de diferentes edades. Este hecho aporta otro elemento de heterogeneidad en las relaciones, más cercanas a la realidad social de contacto con personas de diferentes edades. Uttech (2001) subraya que las interacciones entre alumnado heterogéneo cronológicamente favorece la adquisición y consolidación de estrategias de aprendizaje y mejora la convivencia en los grupos.
- Para el profesorado, el trabajo educativo en el aula multigrado suele representar un problema, al inicio de su vida profesional. Esto es así, porque la formación inicial para la docencia no suelen incluir formación específica y el profesorado accede al aula multigrado sin la dotación didáctica necesaria. Sin embargo, pronto descubre que el alumnado es capaz de trabajar en paralelo en diferentes tareas, trabajar por rincones, trabajar conjuntamente, que va adquiriendo autonomía y que se realiza un proceso de enseñanza aprendizaje integral. Por todas estas razones el aula multinivel, para el profesorado experimentado, suele representar una ventaja (Barba, 2011; Bustos, 2011; Quilez & Vázquez, 2012).

Para el buen funcionamiento del aula multigrado es fundamental el manejo del tiempo y la programación de las actividades. El alumnado de menor edad y el que presente necesidades educativas especiales será el que más dedicación demande del profesorado (Bustos, 2010). El aula multigrado unida a la baja ratio proporcionan una oportunidad para abordar la personalización de la enseñanza con más tiempo y eficacia. El no aprovechamiento y los intentos de reproducir estrategias para la escuela graduada, en vez de globalizar, no da buenos resultados de aprendizaje para el alumnado y tensionan al docente (Bustos, 2011a).

### **2.3. Los grupos clase**

Como consecuencia del bajo nivel de matrícula en la escuela rural, los grupos clase suelen contar con poco alumnado. Esta característica se convierte en otra de sus ventajas; una ratio alumnado/profesorado menor posibilita una mejor atención de las necesidades del alumnado y disminuye la aparición de conductas disruptivas (Bustos, 2011a; Feu i Gelis, 2004; Uttech, 2001).

El grupo clase de un aula rural nunca es un grupo de personas desconocidas entre sí; el alumnado llega al aula con una historia común, construida dentro y fuera del aula, que va a influir en la dinámica de trabajo. Estos niños y niñas se relacionan en su tiempo libre, están acostumbrados a convivir y suelen tener un sentimiento muy arraigado de colectividad (Boix Tomás, 2003). No obstante, Barba (2011) señala que no se debe confundir el que pasen mucho tiempo juntos, con que la convivencia sea justa y democrática. En este sentido, el autor aconseja programar actividades que impliquen la cooperación y la toma de decisiones conjunta, para fomentar las relaciones democráticas entre niños y niñas del pueblo (p.119).

Como ya hemos tratado (apartado 2.2), durante el trabajo en el grupo clase se dan constantes interacciones y procesos de aprendizaje compartido entre alumnado heterogéneo: se escuchan comentarios sobre actividades y contenidos, se involucran en las explicaciones y en las preguntas del profesorado y de compañeros y compañeras y se entablan diálogos sobre cuestiones de aprendizaje.

La heterogeneidad de la sociedad rural, se ve reflejada en las aulas, más allá de la multigraduación. La llegada de inmigración también afecta a las poblaciones de pequeño tamaño, que en muchos casos ha ayudado a mantener la matrícula de algunos centros. Desde la perspectiva educativa,

suponen la oportunidad de plantear nuevos modelos relacionales en las aulas y en los centros y enriquecen el contexto con nuevos saberes culturales de origen diverso.

La multiculturalidad supone un choque cuando el alumnado inmigrante proviene de sociedades con valores y costumbres muy diferentes y con una lengua diferente. Cuando el porcentaje de alumnado inmigrante es elevado y el profesorado no cuenta con apoyos y formación para afrontarlo, se produce inquietud en el profesorado sobre el tratamiento educativo ante esta diversidad (Bustos, 2011a). Barba (2011) subraya la necesidad de que, en estas circunstancias, la escuela rural realice una educación alejada de prácticas educativas colonizadoras con un currículo hegemónico; que el alumnado foráneo no tenga que olvidar sus prácticas culturales para obtener éxito.

El reducido tamaño de los grupos, la ratio profesorado/alumnado y los grupos de por sí heterogéneos por edad son, una vez más, ventajas de la escuela rural para realizar una auténtica educación intercultural. Para Bustos (2011a) tal heterogeneidad puede ser una oportunidad, si se aprovecha educativamente. Permite trabajar valores como la solidaridad, el respeto y la conciencia social. No obstante, todas estas circunstancias requieren un esfuerzo metodológico y organizativo a los centros educativos.

Afrontar este hecho con equidad obliga a las escuelas a dotarse de herramientas que faciliten la interculturalidad, por lo que la escuela posee un papel catalizador de las relaciones con el medio y su profesorado debe estar formado en esta necesidad. (Bustos, 2011a)

### **3. El profesorado de la escuela rural**

En el desarrollo de este apartado vamos a distinguir entre el profesorado tutor de aula y el itinerante, porque su papel y sus condiciones de trabajo son diferentes. No obstante, van a coincidir en algunas características que vamos a mencionar.

#### **3.1. El profesorado tutor**

El profesorado tutor es aquel que se hace cargo de un grupo clase y permanece en la población en que se localiza su aula de referencia. En los CRA, este profesorado se traslada solo para asistir a las reuniones de coordinación, si no se realizan en su localidad.

La revisión bibliográfica (Barba, 2011; Boix Tomás, 2004; Bustos, 2011; Corchón, 2005; Feu i Gelis, 2008; Sauras Jaime, 2000) confirma la coincidencia, de autores y autoras, en subrayar la escasa formación inicial y continuada del profesorado, para el trabajo en la escuela rural y en el aula multigrado.

Un porcentaje importante del profesorado inicia su vida profesional en una escuela rural. Sin embargo, los programas y planes de formación docente se orientan al trabajo en la escuela tipo y a la práctica homogénea en un aula graduada. En la mayoría de los casos ni se contemplan estrategias didácticas específicas para el aula multigrado ni se realizan prácticas en centros rurales (Corchón, 2005).

Este profesorado que accede sin formación adecuada suele, además, atender a los cursos tempranos de EP (Abós, Bustos, & Boix Tomás, 2010). En esta coyuntura, se observa la tendencia inicial a tratar de graduar la multigraduación. Este intento, lejos de mejorar la situación, le genera más tensión. En consecuencia, en las etapas iniciales, el profesorado suele manifestar sentimientos de desconcierto, sobreesfuerzo, frustración, ansiedad, incompetencia y deseos de ocupar otro puesto de trabajo (Barba, 2011; Bustos, 2011a; Uttech, 2001). Posteriormente, la satisfacción en el trabajo suele aumentar significativamente con la experiencia docente en los grupos multigrado. Son otras razones –de índole personal o familiar– las que ocasionan el abandono de la escuela rural por parte del profesorado (Bustos, 2011a; Santamaría, 2012).

A pesar de la satisfacción que manifiesta buena parte del profesorado, la inestabilidad en las plantillas docentes es una constante en las escuelas rurales. La escuela rural es, para un elevado porcentaje de profesorado, un destino de paso. Bustos (2011a) señala que las administraciones han ideado medidas para incentivar la estabilidad de las plantillas en las escuelas rurales: ningún docente puede ser asignado a estos centros si no lo ha solicitado y su elección está bonificada con más puntuación para la promoción profesional. Sin embargo, los incentivos en forma de mayor acumulación de puntos hacen de la escuela rural, igualmente, un lugar de paso en el plazo de pocos años. El profesorado los utiliza para conseguir una plaza más cercana a su lugar de residencia, en los concursos de traslados. De esta forma, buena parte del profesorado ya formado abandona la plaza, siendo sustituido por otro sin experiencia (Bustos, 2011a; Corchón & Delgado, 1996).

La inestabilidad de las plantillas genera desconfianza en las comunidades rurales, que perciben que el profesorado está de paso. Esto incrementa la sensación de este de ser un extraño en una comunidad rural, donde la



relación familia escuela no es tan anónima ni impersonal, como en los centros urbanos. Estos hechos dificultan el desarrollo de proyectos educativos y locales a largo plazo (Abós, Bustos, & Boix Tomás, 2010; Bustos, 2011a).

Por otra parte, no siempre el profesorado novel vive estas circunstancias de forma desfavorable. El profesorado, tanto el novel como el experimentado, coincide en valorar la autonomía instructiva y el buen clima de convivencia, con menor incidencia de los problemas de conducta y menor conflictividad del alumnado y las familias (Bustos, 2011a).

Como adelantamos al inicio de este apartado, tampoco existe apoyo al perfeccionamiento y a la formación continuada del profesorado rural, a pesar de la complejidad de su trabajo docente. A este hecho se añade su aislamiento geográfico, que dificulta su contacto con colegas y el trabajo en equipo (Bustos, 2011a). El estudio realizado por Abós, Bustos y Boix Tomás (2010) muestra que la mayoría de docentes no realiza actividades de formación permanente vinculadas con su trabajo en aulas multinivel, ni centradas en estrategias didácticas colaborativas y de trabajo por proyectos, tan adecuadas a este contexto.

Ya en el aula, el profesorado encuentra la ventaja de un colectivo con poco alumnado, lo que en principio facilita su atención. Sin embargo, manifiesta que la mezcla de edades complica la programación de aula al tener que atender a diferentes cursos o ciclos a la vez. Esto exige al profesorado una respuesta polivalente y flexible, con diferentes espacios y tiempos dentro del aula (Boix Tomás, 2003; Bustos, 2011a). El conocimiento de los aspectos básicos de la ruralidad, sus posibilidades y su realidad actual, es un aspecto básico para el éxito de la práctica educativa (Bustos, 2011a).

El estudio realizado por Abós, Bustos y Boix Tomás (2010), sobre las estrategias didácticas utilizadas en las aulas multigrado de Aragón, Andalucía y Cataluña, arroja los siguientes resultados:

- La gestión del espacio y el tiempo plantea dificultades cuando existe alumnado de diferentes niveles. Aunque se emplean estrategias en función del alumnado y de las metodologías utilizadas, en muchas ocasiones se acaba organizando el aula en función de los cursos o ciclos.
- La práctica pedagógica en el contexto rural se apoya en planteamientos globalizados en EI; en EP, la relación entre disciplinas no siempre está presente y sólo se da en las aulas que trabajan por proyectos o centros de interés.

- La utilización de estrategias didácticas activas y participativas es una práctica conocida, que en ocasiones se utiliza de manera habitual y en otras solo de forma puntual. Se usan más en EI y en primer ciclo de EP, predominando los centros de interés, los núcleos generadores o el trabajo por proyectos.
- La introducción de contenidos relacionados con el entorno inmediato es una realidad, sobre todo en áreas como Conocimiento del Medio.
- La utilización de las TIC también es una realidad, aunque no siempre como trabajo de carácter cooperativo, sino más bien individual como ampliación y/o refuerzo. Predominan en el tercer ciclo de EP y todavía existen centros con insuficiencias en este ámbito.
- El libro de texto sigue estando presente como recurso básico, aunque no exclusivo. Es así, pese a las evidencias de que las aulas multigrado permiten más fácilmente –y se obtienen mejores resultados– el uso de una más variada selección y utilización de materiales.

### **3.2. El profesorado itinerante**

El profesorado itinerante surge para subsanar la carencia de especialistas en la escuela rural, respondiendo a una demanda histórica de dichas escuelas. Barba (2011) recoge las siguientes características propias del profesorado itinerante:

- Su horario incluye la enseñanza en aulas situadas en diferentes poblaciones de los CRA. Es bonificado en forma de reducción del horario lectivo, en función de los kilómetros que se se desplace.
- Son profesorado especialista en diferentes áreas: Educación Física, Inglés, Música, Religión, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Por lo que dotan a los centros de la enseñanza de estas especialidades.
- Las itinerancias implican molestias y riesgos: conducción por carretera en vehículo propio, con sus implicaciones; muchas veces, bajo la tensión de no llegar a tiempo, transitando vías en mal estado, con condiciones climatológicas adversas, etc.
- El impartir clase a diferentes grupos y poblaciones conlleva una programación didáctica más compleja, que se suma a la complejidad de impartirla en aulas multigrado.

- Aportan ventajas al alumnado en forma de diversidad de estilos de enseñanza y de estilos relacionales.

La presencia del profesorado itinerante en los centros permite la confluencia de dos docentes en aula, con la posibilidad de realizar los apoyos dentro de la misma y organizar dinámicas con dos profesionales educativos.

#### **4. El alumnado de la escuela rural**

La heterogeneidad del medio se refleja en alumnado diverso. En el ámbito rural existe alumnado que vive en poblaciones de 10000 habitantes y en el área metropolitana de grandes ciudades –con modelos de actuación semejante a los de los núcleos urbanos– y alumnado que habita poblaciones de 100 habitantes. Aún así, y pesar de la influencia de los modelos globales que se extienden, existen peculiaridades en las formas de actuar del alumnado rural. El mayor contacto con la naturaleza, el trato más estrecho con los iguales y la libertad en el uso de los espacios abiertos y públicos, contrastan con la forma de vida del alumnado urbano. El profesorado lo identifica con rasgos como: auténtico, tranquilo, sociable y disciplinado; que rápidamente aprenden a ser críticos, justos, honestos, participativos y colaborativos. (Feu i Gelis, 2004; Bustos, 2011a).

Por su parte, Uttech (2001) resalta el carácter social del proceso de aprendizaje y los beneficios para el alumnado de la interacción entre estudiantes de diferentes niveles curriculares. En este sentido observó las siguientes ventajas de la escuela multigrado:

- El alumnado de menor edad estaba expuesto a estrategias de aprendizaje más avanzadas e imitaba los comportamientos del de más años.
- En el aula se establecían dinámicas de cooperación y entendimiento entre alumnado de diferente edad.
- El trabajo en equipo generaba un espíritu de cooperación que disminuía los conflictos intra y extra grupales.
- La convivencia cercana entre alumnado de distintas edades y las prácticas favorecedoras de dinámicas de ayuda, generan una complicidad entre mayores y menores.

- El alumnado con más años se siente útil y el de menos recibe la ayuda como tal y de buen grado, no observándose relaciones jerárquicas por razones de edad.

En la escuela rural, la relación entre profesorado y alumnado es muy estrecha, lo que favorece el conocimiento mutuo y la personalización de la enseñanza. No obstante, el alumnado de las poblaciones pequeñas sigue teniendo que desplazarse a otras localidades, para acceder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) –aunque, en algunas escuelas se escolariza alumnado del primer ciclo de esta etapa–. El choque que puede ocasionar el acceso a los institutos de secundaria –donde las relaciones no son tan cercanas– precisa de actuaciones que ayuden a la adaptación del alumnado al nuevo contexto (Santamaría, 2012). Este hecho explica, en parte, que un número de alumnos y alumnas que obtuvieron buen rendimiento académico en EP, empeoren sus resultados en la ESO (Bustos, 2011b).

Sobre los resultados académicos del alumnado rural, no existen estudios recientes en nuestro país; tampoco estudios comparativos entre los resultados del alumnado rural y el urbano (Bustos, 2011b). Las estadísticas consultadas no diferencian entre contextos al hacer referencia a los resultados educativos en forma de titulación (Las cifras de la educación en España, 2015). Sí existe un estudio que analiza las calificaciones escolares del alumnado de EP de Andalucía (Bustos, 2010). Los resultados de este último muestran que el alumnado que finaliza EP en Colegios Públicos Rurales, obtiene mejores calificaciones que el matriculado en la misma etapa educativa en los demás centros de Andalucía.

El mismo autor, en un trabajo posterior (Bustos, 2011b), señala que las evaluaciones diagnósticas que realizan las comunidades autónomas suponen una buena fuente de datos y herramientas más objetivas que las calificaciones otorgadas por el profesorado. Esto nos induce a pensar en la conveniencia de contar con estudios comparados, que tomen como base los resultados de estas evaluaciones. No obstante, Santamaría (2012) señala el sesgo urbano de las evaluaciones que se realizan actualmente en España.

## **5. Las dificultades de la escuela rural**

A lo largo del presente capítulo hemos ido mencionando algunas de las dificultades que experimenta la escuela rural en la actualidad. En el presente apartado nos centraremos en tres de ellas, por ser tres grandes áreas de dificultad, que resumen las que hemos ido describiendo: la supresión de unidades escolares y de centros educativos rurales, la inestabilidad de las

plantillas docentes y la escasa investigación educativa que aborda la escuela rural.

### **5.1. La supresión de unidades escolares**

La crisis demográfica que vive el medio rural en España –al igual que en toda Europa– supone la pérdida de población, especialmente dramática en las localidades de menos de 5.000 habitantes (Crisis demográfica, 2013; Pérez Díaz & García Paredes, 2013). La merma en la población o su envejecimiento suponen pérdida de alumnado en las aulas, que las administraciones amortizan cuando la ratio profesorado/alumnado es muy baja. La desaparición de unidades escolares y de la vida educativa de una población va seguida de la pérdida de vida cultural y, a la larga, de la económica. Por un lado, supone condenar al alumnado al desarraigo; por otro, a las familias a emigrar a los lugares donde estudian sus hijos e hijas (Bustos, 2011a).

Uno de los pilares de la creación de los colegios rurales agrupados fue el mantenimiento de la población en edad escolar en su localidad de origen, evitando desplazamientos a lugares de mayor población. (Bustos, 2011a, p. 176)

Santamaría (2012), desde la inspección educativa, advierte del resurgimiento del “espíritu concentrador”. El autor apunta una vuelta a las propuestas del pasado que supusieron el cierre de escuelas rurales y las Concentraciones Escolares. Añade, que con este propósito las administraciones educativas esgrimen los mismos argumentos de hace cuatro décadas: dar más oportunidades al alumnado rural, mejorar su formación, la calidad de la escuela rural y del sistema educativo en su conjunto; cuando, lo que se esconde detrás, es la aplicación de los recortes presupuestarios a la educación rural. El autor subraya que los reiterados mensajes emitidos en este sentido están consiguiendo que la población acepte la reducción del gasto que representan las escuelas pequeñas. Así, se logra el olvido del mandato legal de que las administraciones han de garantizar la educación obligatoria para todo el alumnado y el derecho y el deber de la ciudadanía a recibirla.

### **5.2. La inestabilidad de las plantillas docentes**

Como hemos señalado (apartado 3) la inestabilidad de las plantillas docentes es una constante en la escuela rural. Para Corchón y Lorenzo (1996) buena parte de este colectivo se caracteriza por buscar puntuación en los destinos rurales y en tener su traslado a una escuela urbana como objetivo. Este profesorado suele poseer escasa o nula formación inicial, tener dificultades

para afrontar el trabajo en el aula multigrado y no integrarse en la comunidad. Bustos (2011a) afirma que un porcentaje importante suele ser joven e inexperto y a medida que acumula experiencia se va acercando a las ciudades. El profesorado de mayor edad o con más años de profesión está menos presente en las escuelas rurales.

Esta inestabilidad dificulta la marcha del proyecto educativo de la escuela y provoca desconfianza en las comunidades rurales, que perciben que buena parte del profesorado está de paso. Esto acentúa la sensación de este último de ser un extraño en una comunidad, donde la relación familia escuela no es tan anónima ni impersonal como en los centros urbanos grandes. Estos hechos dificultan el establecimiento y la continuidad de proyectos educativos, innovaciones y proyectos locales (Abós, Bustos, & Boix Tomás, 2010; Bustos, 2011a).

### **5.3. La escasez de investigaciones**

La escasez de investigaciones sobre la educación rural es una realidad que no se limita a nuestro país, es un fenómeno global. Sobre todo, es un hecho llamativo teniendo en cuenta que una parte importante del alumnado mundial está escolarizado en escuelas rurales (Coladarci, 2007; Bustos, 2011b). Para Coladarci (2007) –hablando en el contexto de los EEUU– a pesar de los esfuerzos realizados, la investigación en educación rural debe mejorar tanto en los aspectos metodológicos como en los sustanciales o de contenido, lo cual es imprescindible para su consolidación como campo de estudio. En el ámbito nacional, Bustos (2011b) sugiere que el interés por la escuela rural y las reflexiones publicadas en los medios de comunicación deben ir acompañadas de investigaciones rigurosas, que no se limiten a aportar datos que confirmen aspectos ya debatidos o a centrarse solo en sus carencias. Es necesario hacer visibles las buenas prácticas que se implementan en las escuelas rurales y profundizar en los beneficios que esta puede aportar a la educación.

La oportunidad de profundizar a través de estudios sobre las cuestiones relacionadas con la comprensión de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en las aulas multigrado, las aportaciones que las comunidades pueden realizar para la mejora de la educación en estos centros o el papel que los colegios juegan en el medio rural, suponen un reto nada despreciable para la comunidad educativa y científica. (Bustos, 2011b, p. 157)

Para Santamaría (2012), desde la inspección educativa, la investigación aportaría argumentos para el mantenimiento de las escuelas rurales, ya que son muchas sus bondades para el alumnado.

## 6. Las CdA en el medio rural

Para Sauras Jaime (2000) los niveles de asociacionismo y de participación institucional han sido tradicionalmente bajos en el ámbito rural; y el profesorado habla, a menudo, del abandono de las responsabilidades educativas por parte de algunas familias. Al mismo tiempo, es claro que la relación entre el profesorado, las familias y el resto de la comunidad escolar puede ser –y de hecho en muchos lugares es– más directa y espontánea. Al ser grupos pequeños, el conocimiento mutuo, la asiduidad y la cercanía, pueden favorecer la participación de estos colectivos en las escuelas (Sauras Jaime, 2000).

Bustos (2011b) resalta que en América Latina se llevan a cabo numerosas experiencias orientadas a la mejora de los resultados educativos del alumnado rural, que cuentan con la participación de las familias y de la comunidad como eje fundamental. Este mismo autor cita las CdA como una experiencia que se extiende por nuestro país, y también en el medio rural; y que comparte el protagonismo que se otorga a las familias y a la comunidad para conseguir el éxito educativo del alumnado.

### 6.1. Los centros educativos rurales transformados en CdA

Varios son los centros educativos rurales españoles transformados en CdA; no obstante, apenas encontramos experiencias publicadas. La página la web de CdA incluye los siguientes (CdA en funcionamiento, 2015):

- CPR Los Vélez. Vélez-Blanco (Almería).
- CPR Tresfuentes. Alájar (Huelva).
- IES Gregorio Salvador. Cullar (Granada).
- CRA Ariño-Alloza (Teruel).
- CRA La Encina. Valdetorres (Badajoz)
- CRA Sierra de San Pedro. Salorino (Cáceres)
- CPI de Castroverde. Castroverde, (Lugo).

Entre ellos vamos a reseñar tres centros: en primer lugar, el CRA Ariño-Alloza por ser un centro con una larga trayectoria como CdA y reputado como centro innovador; en segundo, el CPI de Castroverde por su reciente incorporación al Proyecto; y por último, el IES Gregorio Salvador de Cullar

por participar en un estudio casos sobre el impacto de la transformación del centro en la transformación de la zona rural en la que se encuentra.

### **El CRA Ariño-Alloza**

Está situado en la provincia de Teruel y ubicado en las localidades que le dan nombre. Se presenta como un centro educativo con un proyecto pionero en la incorporación de las TIC y transformado en una CdA. Su transformación respondió a una triple necesidad: formar a los familiares del alumnado en el uso de las TIC, que los familiares entendieran las transformaciones en el procesos de enseñanza y aprendizaje que se habían operado en el centro y poder ayudar a sus hijos e hijas, en el estudio en casa (Blesa, 2011).

El colegio se constituye como CRA en 1996. El proyecto Aldea Digital trajo internet al centro y empezaron a integrar las TIC en el currículo, de forma sistemática. En el año 2000, el proyecto Ramón y Cajal les permite ampliar los recursos y mejorar la formación del profesorado en el uso de las TIC en las aulas. Su objetivo era el de dotarse de “aulas autosuficientes”, denominación creada por el propio centro; su significado, que el alumnado y el profesorado pudiera encontrar cualquier información sin necesidad de abandonar el aula, reproducirla en diferentes formatos y elaborar contenidos multimedia y audiovisual (Blesa & Dominguez, 2013).

Estos cambios trajeron otros: el enfoque globalizado, el trabajo por proyectos y los medios de comunicación como eje del currículo. En aquel momento se hizo necesaria la comprensión, la colaboración y el consenso de las familias y se las invitó a participar en el proyecto educativo del centro. Se realizaron cursos de iniciación a la TIC para las familiares; pero, el claustro toma conciencia de que aquello no era suficiente, de que las familias tenían que conocer el uso educativo de las tecnologías, entrar en las aulas y observar cómo trabajaba el alumnado. Junto a la formación de familiares surge una primera comisión de familias encargada de encontrar financiación para el equipamiento de las aulas y constituir un canal de información al resto de la comunidad. Se realizaron jornadas de puertas abiertas y se consiguieron los medios para llevar los ordenadores a las aulas. En el curso 2002-2003 el centro integra sus líneas de trabajo, iniciando su transformación en CdA (Blesa & Dominguez, 2013).

Tras más de 10 años de trayectoria innovadora encontramos las siguientes cuestiones a destacar en la transformación del CRA Ariño-Alloza en CdA (CRA Ariño-Alloza, 2012):



- El proyecto educativo del CRA ha contribuido al logro de una comunidad local formada en el uso de las TIC y capaz de participar en el proceso educativo del alumnado.
- El CRA logra mantener una misma línea de trabajo en los hogares y en la escuela.
- Cuenta con familias comprometidas en solventar la dificultad que supone la inestabilidad de las plantillas docentes en un centro rural. Un ejemplo de ello es el de las denominadas “madres tecnológicas”. Un grupo de madres colaboró en la formación del profesorado nuevo, en los primeros años de trabajo con las tablet PC. La estrategia se ideó para facilitar la inmersión de este último en el Proyecto. Se logró su inmersión tanto en el aspecto tecnológico como en las AEE que se desarrollan en el centro. También se mejoró la formación de las familiares que participaron.
- En el CRA se ocupa el tiempo extraescolar en actividades culturales y deportivas, incluidas en el mismo proyecto educativo.
- Está dotado de una serie de herramientas digitales orientadas a conseguir objetivos educativos y adquirir competencias básicas: radio y TV escolar, revista, blogs del centro: Ariños, de Inglés, taller de matemáticas, hojas de prensa, etc.

### **CPI de Castroverde**

Castroverde es un municipio de la provincia de Lugo de 2.823 habitantes, con una media de edad superior a 50 años (Castroverde, n.d.). El Centro Público Integrado (CPI) de Castroverde es un centro educativo rural que escolariza alumnado de EI, EP y ESO. Decide su transformación en CdA en el año 2013, siendo el primer centro educativo de la comunidad gallega en adoptar el Proyecto.

El colegio recibe gran parte de su alumnado de las poblaciones vecinas, que llega en transporte escolar. Para sus responsables, este hecho supone dos dificultades para el desarrollo del proyecto CdA: en primer lugar, les impide –por el momento– generalizar las AEE fuera del horario escolar; el alumnado regresa a sus hogares, en otras localidades, tras la jornada lectiva. En segundo, la dispersión geográfica de la población y la orografía de la zona, supone un esfuerzo al voluntariado para venir al centro (Reija & Perez Vega, 2013).

No obstante, organizan TLD con alumnado y familiares, Tertulias científicas y GI, tanto en EP como en la ESO. Cuentan con voluntariado de madres y

padres, ex-alumnado, profesorado en prácticas, alumnado universitario y de auxiliares de conversación de Inglés.

### **IES Gregorio Salvador de Cullar**

El municipio de Cúllar está situado en el altiplano de la provincia de Granada. Tiene 4.500 habitantes, de los cuales un 17% son menores de 20 años y un 27%, mayores de 65 años. El pueblo acoge un total de 321 personas de origen extranjero, siendo el 44% procedente de Reino Unido (Cullar, 2015).

El IES Gregorio Salvador deja de ser una extensión del IES de Baza a partir del curso 1999-2000 y pasa a convertirse en instituto independiente. En el curso escolar 2007-2008 inicia su transformación en CdA. Tras decidir su transformación inician la fase del sueño bajo el lema de que aquella educación que desean para sus hijos e hijas, la quieran también para sus vecinos y vecinas. Formaron una CMT que elaboró un plan de difusión para lograr que todo el pueblo soñara. Movilizaron a todo el municipio y recogieron sueños de diversos colectivos, con propuestas de mejora que enriquecieron sus relaciones con el entorno (García, Leena, & Petreñas, 2013).

El proceso de transformación del instituto en una CdA ha hecho posible que las mujeres –amas de casa, tradicionalmente al margen– sean protagonistas de participación ciudadana, que ellas también aprendan en el instituto y que se vinculen a otras actividades formativas como es el caso de las TLD, en las que el profesorado y las familias comparten la lectura de clásicos universales. Por otro lado, su entrada en las aulas ha contribuido a la superación de barreras entre el profesorado y las familias. Las madres comprenden la tarea del profesorado y se unen a él para lograr el objetivo común de que el alumnado promocione a la educación post obligatoria. (García, Leena, & Petreñas, 2013).

## ***CAPÍTULO V: METODOLOGÍA***

### **1. Introducción**

En este capítulo exponemos la metodología utilizada en esta investigación. En primer lugar, definimos el problema a investigar, formulamos nuestros interrogantes y los objetivos de este estudio; todos ellos determinaron la elección de la metodología comunicativa de investigación, que definimos y caracterizamos. A continuación, explicamos que la problemática a investigar y los objetivos que perseguimos también determinaron la elección de técnicas e instrumentos cualitativos, para la recogida de información y para su análisis, dando un enfoque comunicativo a ambos procesos; y que para la organización de esta investigación adoptamos el método de estudio de caso único, con un enfoque comunicativo.

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. (Taylor & Bogdan, 1994, p.15)

### **2. Definición del problema**

Como punto de partida consideramos relevante exponer que la autora de esta tesis conoce el proyecto CdA durante su formación continuada como Orientadora Educativa; y que lo conoce entre otras políticas innovadoras de atención a la diversidad, consideradas novedosas en aquel momento (año 2007). A partir de entonces, se integra en un grupo de profesionales

educativos y educativas dedicados y dedicadas al estudio y a la promoción de las CdA; participa en acciones de formación y acompañamiento a diversos centros educativos, inmersos en procesos de transformación o interesados en el proyecto y en sus prácticas; y en ese contexto realiza una investigación sobre las motivaciones y las barreras para la transformación de una escuela infantil en una CdA (Ferreyra, 2011).

De todo lo anterior se puede deducir el interés de esta investigadora por el proyecto CdA y su implantación. Si aquel primer estudio (Ferreyra, 2011) se realizó en un centro educativo urbano que iniciaba su transformación en una CdA –en el que queríamos determinar las motivaciones y las barreras para su futura transformación–, para la presente investigación estimamos oportuno realizar el estudio en profundidad de una escuela rural ya transformada, con una amplia trayectoria en el proyecto CdA. En este último caso, deseábamos conocer el proceso de transformación vivido por las personas participantes y observar los cambios ya operados, identificando las estrategias que desarrollaron para superar las dificultades que encontraron en el camino o que aun afrontaban en el momento del estudio. Para ello aprovechamos la oportunidad que nos ofrecía el contacto de esta investigadora con un centro educativo rural, el CRA La Encina, transformado en CdA. Se trata de un Centro con una tipología peculiar, un CRA; inserto en un contexto singular, el contexto rural –poco estudiado y con problemas añadidos de disminución de la población escolar y movilidad del profesorado; aunque también con las ventajas de las poblaciones pequeñas, muy cercanas al centro educativo; y un Centro que se mostraba abierto a recibir personas observadoras de su proceso y resultados. Determinamos que el CRA La Encina era un Centro idóneo para ser estudiado en profundidad y descubrir cómo era la transformación de esta escuela rural en una CdA.

En consecuencia, las preguntas esenciales que nos planteamos, y con las que abordamos esta investigación son las siguientes:

- ¿Cómo es la transformación de un CRA en una CdA? ¿Qué barreras encuentra a su transformación y que estrategias desarrolla para superarlas?

Estas preguntas indican que deseamos comprender la transformación de esta escuela, apreciar su complejidad y su singularidad, y comprender cómo lucha contra sus limitaciones, cómo hace frente a las barreras que surgen y qué estrategias desarrolla para su superación.

A partir de estas preguntas esenciales y de nuestro conocimiento sobre el proceso y el resultado de la transformación de los centros educativos en CdA, nos planteamos una serie de interrogantes más específicos. Nuestro

conocimiento sobre los centros educativos nos guió para organizarlos en los dos grandes ámbitos de estudio de una escuela: el currículum y la organización escolar. Con estos interrogantes, que exponemos a continuación, abordamos esta investigación:

- ¿Cómo se ha transformado la organización del Centro? ¿La organización del Centro y las estructuras –tanto las de nueva creación como las preexistentes– incluyen el Diálogo Igualitario y promueven la Creación de Sentido? ¿Cómo lo incluyen y lo promueven? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?
- ¿Las estructuras y órganos de nueva creación se han integrado con las y los preexistentes? ¿Cómo se han integrado? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las han superado?
- ¿Cómo se han transformado el Proyecto Educativo y el currículum real del Centro? ¿Se valora la Inteligencia Cultural y la Dimensión Instrumental del Aprendizaje? ¿Cómo se valora? ¿Se promueve la participación en el desarrollo y en el diseño curricular? ¿Cómo se promueve? ¿De qué forma se ha conseguido?, ¿qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?
- ¿Se ha integrado el currículum preexistente con el nuevo? ¿Cómo se ha integrado? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?

Estos interrogantes, sobre la transformación de la organización y del currículum de este centro educativo, fueron útiles para abordar esta investigación con una estructura conceptual del objeto de estudio (Stake, 2010). Como explicaremos más adelante, estos cuestionamientos fueron evolucionando en el transcurso de la recogida de datos, concretándose y ampliándose conforme avanzábamos en el estudio.

A partir del planteamiento formulado y de nuestros interrogantes, nos marcamos los objetivos que perseguimos con esta investigación, que detallamos en el siguiente apartado.

### **3. Los objetivos de esta investigación**

A partir de las preguntas esenciales nos marcamos los siguientes objetivos:

1. Conocer la transformación operada en un centro educativo rural, confrontando la experiencia de los participantes (profesorado, familiares, alumnado y otros) con las teorías y los conocimientos de la comunidad

científica, sobre los procesos de transformación de los centros educativos en CdA.

- 1.1 Reflexionar con los participantes sobre los cambios realizados en las estructuras organizativas de un centro educativo rural, su funcionamiento y las prácticas educativas.
  - 1.2 Identificar las nuevas estructuras creadas, su funcionamiento, las nuevas prácticas adoptadas y su coordinación con las que existían antes de iniciar el proceso y siguen existiendo
  - 1.3 Reflexionar con los participantes sobre la aplicación de los principios del Aprendizaje Dialógico en las estructuras organizativas y en las prácticas educativas.
2. Proporcionar estrategias y prácticas, dirigidas a los profesionales de la educación, que favorezcan la transformación de los centros educativos en CdA.
    - 2.1 Identificar las barreras encontradas por los colectivos implicados (profesorado, familiares, alumnado, otros participantes) a la transformación de este centro educativo.
    - 2.2 Detectar las estrategias que han desarrollado para superarlas.

#### **4. La metodología**

Para alcanzar los objetivos que perseguimos en este estudio, nos situamos dentro de la metodología comunicativa, como paradigma que muestra nuestra forma de entender la investigación; y, dentro de este marco, realizamos un estudio cualitativo de caso único con un enfoque comunicativo.

Una vez aclarado esto, abordamos en primer lugar la definición de la metodología comunicativa, justificando su adopción a partir de los objetivos de este estudio. A continuación, nos ocupamos del enfoque cualitativo que utilizamos para la recogida y el análisis de los datos. Por último, el estudio cualitativo de caso único con enfoque comunicativo, por ser el método que utilizamos para organizar este estudio.

#### **4.1. Metodología comunicativa de investigación**

La metodología comunicativa de investigación, desarrollada por CREA, nace con la intención de promover la superación de situaciones de desigualdad social, incluyendo en el proceso investigador las voces de las personas investigadas –especialmente las pertenecientes a colectivos vulnerables– en diálogo con el personal investigador. Esto se concreta en la participación de las personas investigadas, junto a las investigadoras, en todo el proceso investigador, desde el diseño a la interpretación. Las personas investigadoras aportan los conocimientos de la comunidad científica sobre los temas de estudio y las investigadas su conocimiento del mundo de la vida (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012; Gómez, Racionero, & Sordé, 2010).

Esta metodología es comunicativa por concebir la realidad social como una construcción humana, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción entre personas; y considera que el conocimiento científico se genera a través del diálogo entre el personal investigador y las personas investigadas. Esto implica que la producción de conocimiento científico precisa el diálogo entre las personas investigadoras e investigadas, tradicionalmente excluidas –estas últimas– de los procesos de investigación (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012).

Estamos ante una orientación que en el plano metodológico pretende no solo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla; sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 32)

##### **4.1.1. Justificación de la elección de la metodología comunicativa**

Los objetivos que perseguimos en esta investigación determinaron la elección de la metodología comunicativa:

Nuestro primer objetivo –conocer la transformación operada en este centro educativo rural, confrontando la experiencia de los participantes con las teorías y los conocimientos de la comunidad científica, sobre los procesos de transformación de los centros educativos en CdA– revela que consideramos que el conocimiento sobre el proceso y fenómeno estudiado solo se genera (a) con la aportación de todas las personas implicadas y (b) confrontando el conocimiento experiencial de estas personas sobre la realidad que viven, con el que posee la comunidad científica sobre la transformación de los centros educativos en CdA. Este objetivo apunta a la conveniencia de utilizar la metodología comunicativa, por ser un enfoque metodológico basado en la

idea de que todas las personas pueden contribuir a la creación de conocimiento. Consecuentemente con esta idea, nuestra investigación trata de incluir la voz del profesorado, de familiares, del alumnado y del voluntariado del entorno, puesta en diálogo con esta investigadora, que trata de aportar los conocimientos que posee la comunidad científica (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011).

Para alcanzar nuestro segundo objetivo –la identificación de estrategias para la superación de las barreras a la transformación del centro en CdA–, la metodología comunicativa de investigación nos aporta elementos de análisis adecuados, para la detección de las dimensiones exclusoras y transformadoras de la transformación de esta escuela, que constituyen barreras y estrategias de superación respectivamente.

La metodología comunicativa crítica, que busca la transformación social, realiza el análisis identificando las barreras que impiden la transformación, es decir las dimensiones exclusoras, y las vías que permiten superarlas, o sea, las dimensiones transformadoras. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 95)

#### **4.1.2. Características de la metodología comunicativa**

La metodología comunicativa de investigación tiene sus bases teóricas en diferentes autores y autoras y asume una serie de postulados que son los siguientes:

- *Universalidad del lenguaje y la acción.* Según el cual, todas las personas poseemos competencias lingüísticas comunicativas y, por tanto, de lenguaje y de acción; todas tenemos capacidad para interactuar mediante el diálogo y para aportar en procesos de creación de conocimiento y, por tanto, en procesos de investigación. (Habermas, 2001). Este postulado comporta la necesidad de utilizar métodos que recojan y valoren la voz de todas las personas implicadas en la realidad que estudiamos.
- *Las personas, como agentes sociales transformadores,* tenemos capacidad de transformar las estructuras sociales y las prácticas y, por tanto, nuestros contextos (Garfinkel, 1967); todas poseemos capacidad para interpretar la realidad, crear conocimiento nuevo y transformar el existente; y la incorporación de más voces al debate científico es una fuente de incremento de la experiencia empírica, y, por tanto, de avance de la ciencia.
- *La racionalidad comunicativa* es la forma de racionalidad que se caracteriza por la utilización del lenguaje como medio para el diálogo y



el entendimiento (Habermas, 2001); la metodología comunicativa la incluye como dimensión de análisis, a través de técnicas que sirven para analizar el diálogo intersubjetivo.

- *El sentido común*, entendido como los conocimientos que la gente adquiere por métodos calificados como no estrictamente académicos – siempre que sean válidos y verificables– o la experiencia previa de vida y la conciencia de las personas, debe incluirse en los procesos de generación de conocimiento y por tanto en la investigación. (Schütz, 1967).
- *Desaparición de la jerarquía interpretativa*. Las personas y las sociedades poseen capacidad interpretativa y la persona investigadora no será la única intérprete. Las personas investigadas pueden aportar sus puntos de vista e interpretaciones y se asume que poseen tanta validez como las del personal investigador. Este presupuesto implica la necesidad del contacto directo con las personas participantes, escuchar sus voces e interpretar con ellas sus propios contextos.
- *Igual nivel epistemológico*. Como consecuencia del postulado anterior, todas las personas involucradas en una investigación tienen igual capacidad de conocer el fenómeno investigado. Para conseguirlo será necesario crear espacios reales de diálogo, en los que el personal investigador aporte el conocimiento de la comunidad científica y las personas investigadas sus saberes y conocimiento de la realidad estudiada.
- *Conocimiento dialógico*. El conocimiento es un producto social que integra tanto los postulados científicos como la experiencia de vida de las personas. La metodología comunicativa incluye esta dimensión del conocimiento en su base epistemológica y de métodos; y entiende que el conocimiento se puede generar de manera dialógica entre las personas investigadoras y las investigadas, compartiendo interpretaciones, puntos de vista y argumentos.

La aplicación de estos postulados junto a la colaboración directa de las personas investigadas en todas las fases de la investigación y la utilización de técnicas para la recogida de datos con orientación comunicativa aseguran que los resultados de la investigación den lugar a la transformación social que se persigue (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012). No obstante, la metodología comunicativa no es una cuestión de todo o nada, una investigación lo es en mayor o menor medida según se oriente al cumplimiento de sus postulados.

No se trata de ser o no ser. Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica; y lo será tanto más cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen. Pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre plenamente. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 53)

La metodología comunicativa de investigación no niega el uso de ninguna técnica para la recolección de datos, siempre que se sigan los postulados anteriormente citados y, por tanto, adopten un enfoque comunicativo. Así, es posible utilizar tanto técnicas e instrumentos cuantitativos como cualitativos (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 79). Para nuestro estudio y en consonancia con nuestros objetivos, nos decidimos por utilización de técnicas e instrumentos cualitativos para la recogida de información, adoptando una orientación comunicativa en su diseño y aplicación.

#### **4.2. Aproximación cualitativa a la realidad en estudio**

Como acabamos de manifestar, optamos por técnicas e instrumentos cualitativos para la recogida de datos y por estrategias cualitativas para su análisis, como la opción más adecuada para esta investigación. Con este estudio deseábamos conocer y comprender la transformación de esta escuela a través de la experiencia de las personas participantes, captando su óptica. Para conseguirlo, queríamos reflexionar con ellas y ellos sobre los cambios operados, oír sus historias, recoger sus percepciones sobre la transformación de su escuela y observar las interacciones entre las personas en los distintos escenarios del Centro. Por estas razones, consideramos que los métodos cualitativos eran la aproximación más adecuada.

Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (Stake, 2010, p. 42)

No obstante, el situarnos dentro de la metodología comunicativa de investigación implicó que tanto las técnicas e instrumentos cualitativos utilizados, como las estrategias de análisis de los datos obtenidos, adoptaron un enfoque comunicativo.

Una vez justificada nuestra aproximación cualitativa a la realidad en estudio, abordaremos las características de la metodología cualitativa de investigación.

#### 4.2.1. Características de la metodología cualitativa

Denzin y Lincoln (2012) manifiestan que la investigación cualitativa ha ido adoptando significados diferentes, dependiendo del momento histórico considerado. No obstante, nos ofrecen la siguiente definición genérica:

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (Denzin & Lincoln, 2012, p. 48)

Para Flick (según Kvale, 2011) tampoco es fácil encontrar una definición de investigación cualitativa aceptada por la multiplicidad de enfoques que conviven, en la actualidad, dentro de ella; pero sí una serie de rasgos comunes, dependientes de sus objetivos –acercarse al mundo, entender, describir y a veces explicar los fenómenos sociales desde el interior– y de sus formas de proceder. Estos rasgos son los siguientes:

- Se ocupa de analizar las experiencias de los individuos o de los grupos, recogidas en sus historias.
- Se ocupa de analizar las interacciones y comunicaciones mientras se producen, mediante la observación y el registro de las prácticas de interacción y comunicación.
- Se ocupa de analizar documentos o huellas similares, de las experiencias o de las interacciones.

Taylor y Bogdan (1994) caracterizaron la metodología cualitativa de la siguiente forma:

- Es inductiva: así, los estudios comienzan con interrogantes, siguen diseños flexibles y las personas investigadoras desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de las pautas de los datos.
- Adopta una perspectiva holística de las personas participantes y de los escenarios, considerados como un todo y no reducidos a variables.
- La persona investigadora es sensible a los efectos que causa en las personas participantes en el estudio e interactúa con ellas de un modo natural y no intrusivo; trata de comprenderlas dentro de sus marcos de referencia y de entender su óptica. A la vez, trata de apartar sus propias creencias y predisposiciones y ver las cosas como si sucedieran por

primera vez. En este sentido, entiende que todas las perspectivas son valiosas y no busca la verdad, sino la comprensión de las perspectivas de las personas estudiadas.

- Los métodos cualitativos son humanistas y permiten conocer a las personas y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas.
- Las personas investigadoras ponen más énfasis en la validez de la investigación que en la fiabilidad y en la reproducibilidad; es decir, más énfasis en su coherencia, sin detrimento de procedimientos rigurosos aunque no estandarizados.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio; son, a la vez, similares y únicos. En cualquier escenario o grupo podemos encontrar procesos sociales generales; cualquier escenario o grupo puede ser el mejor para estudiar un aspecto de la vida social.
- La investigación cualitativa es un arte y la persona investigadora una artífice que sigue unos lineamientos orientadores; pero no es esclava de un procedimiento o técnica sino que estos están a su servicio.

#### **4.3. Método de Investigación: Estudio de caso único con orientación comunicativa**

Entendemos el método de investigación como un conjunto de técnicas e instrumentos, de formas de acceder al campo de estudio y de actuaciones, que el personal investigador realiza en función del problema de estudio, de sus objetivos y del contexto de investigación (Barba, 2013). En esta investigación, en consonancia con la problemática a estudiar y con los objetivos e interrogantes planteados, consideramos que el estudio de caso único era el método más adecuado de organizar nuestra investigación. Nuestra elección vino condicionada por nuestro interés en comprender en profundidad, a través de la interacción dialógica con los participantes, una única realidad educativa: un centro educativo rural, el CRA La Encina, transformado en CdA.

Un estudio de caso es, según Yin (1994), un estudio empírico de fenómenos contemporáneos dentro de un contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Merriam (1988) resalta la necesidad de que el caso sea un sistema integrado, como una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

El estudio cualitativo de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 2010, p. 11)

Stake (2010) distingue entre el estudio intrínseco y el estudio instrumental de casos. El estudio intrínseco es el que se centra específicamente en el caso de estudio, del que pretende alcanzar la mejor comprensión; el instrumental, trata de obtener un conocimiento que va más allá del caso y el caso es solo un instrumento para comprender otra cuestión. Como en esta investigación buscamos el conocimiento del caso en sí mismo, nos adherimos a las recomendaciones de Stake (2010) para el estudio intrínseco de un caso único, a través del cual comprender esta escuela transformada en una CdA. Para Stake (2010) el estudio intrínseco de un caso se organiza en torno a los temas, las cuestiones o los aspectos problemáticos propios del caso (*issues*), que pueden formularse como afirmaciones o como preguntas de investigación. Su identificación es útil para estructurar la búsqueda en función de la problemática propia del caso y van evolucionando conforme nos adentramos en el campo de investigación.

Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos del caso. (Stake, 2010, p. 17)

En esta investigación, como ya expusimos (apartado 2. Definición del problema), a partir de los interrogantes esenciales que nos planteábamos, y de nuestros conocimientos del proyecto CdA y de los centros educativos, formulamos una serie de preguntas de investigación que fueron las siguientes:

- ¿Cómo se ha transformado la organización del Centro? ¿La organización del Centro y las estructuras –tanto las de nueva creación como las preexistentes– incluyen el Diálogo Igualitario y promueven la Creación de Sentido? ¿Cómo lo incluyen y lo promueven? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?
- ¿Las estructuras y órganos de nueva creación se han integrado con las y los preexistentes? ¿Cómo se han integrado? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las han superado?
- ¿Cómo se han transformado el Proyecto Educativo y el currículo real del Centro? ¿Se valora la Inteligencia Cultural y la Dimensión Instrumental del Aprendizaje? ¿Cómo se valora? ¿Se promueve la participación en el desarrollo y en el diseño curricular? ¿Cómo se promueve? ¿De qué

forma se ha conseguido?, ¿qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?

- ¿Se ha integrado el currículo preexistente con el nuevo? ¿Cómo se ha integrado? ¿Qué barreras encontraron? y ¿cómo las superaron?

Estos interrogantes fueron útiles inicialmente, para abordar el caso a estudiar con una estructura conceptual, en la que los aspectos problemáticos o temas específicos del caso podían resumirse en lo siguiente: (a) la asunción de estos principios del Aprendizaje Dialógico en la organización del Centro y en las prácticas educativas; y en (b) si el proyecto estaba incorporado de tal forma que las estructuras de nueva creación y las nuevas prácticas formaran un todo orgánico con lo anterior existente.

Sin embargo, en el transcurso del estudio estas preguntas fueron evolucionando: el conocimiento del campo fue generando responder preguntas, matizar y/o concretar otras o nuevos cuestionamientos. En consecuencia, a lo largo del proceso de investigación fuimos formulando interrogantes como los siguientes:

- ¿Por qué transformarse en una CdA? ¿Qué problemática del Centro vino a resolver el Proyecto? ¿La ha resuelto? ¿Cómo fue el proceso?
- ¿Qué nuevas estructuras se crearon? ¿Qué nuevas prácticas educativas se han adoptado? ¿Qué nuevos proyectos, programas y planes creados? ¿Cómo funcionan?
- ¿Qué AEE se han puesto en marcha? ¿Cómo es la dinámica de las aulas durante las AEE? ¿Y fuera de las AEE? ¿Se propician y se observan las interacciones de ayuda para aprender? ¿Se dan espontáneamente? ¿Se aprovecha la máxima heterogeneidad en las aulas de ciclo?
- ¿Se ha transformado la metodología de trabajo? ¿Los materiales? ¿Las actividades? ¿Los apoyos educativos? ¿La atención a la diversidad? ¿Cómo se han transformado?
- ¿Cómo son las relaciones entre personas, entre colectivos y entre poblaciones? ¿Se han transformado? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué debería haber cambiado y no ha cambiado? ¿Cuál es la dinámica de los encuentros y de las reuniones? ¿Qué características tienen las interacciones entre las personas? ¿Se dialoga y se argumenta para llegar a acuerdos?

- ¿En qué y cómo participan las familias y el voluntariado del entorno? ¿Todos los colectivos participan en las decisiones que afectan al aprendizaje? ¿Se ha transformado la participación? ¿Cómo la perciben las familias y las personas del entorno? ¿Cómo la percibe el profesorado? ¿Y el alumnado? ¿Coinciden las percepciones de los distintos colectivos?

Todos estos interrogantes temáticos guiaron la recogida de información: nos orientaron hacia las fuentes de datos; es decir, hacia los contextos en los que podían revelarse los temas del caso de estudio.

## 5. Contexto de estudio

Además de los interrogantes temáticos, el estudio de caso precisa la formulación de preguntas informativas generales sobre el caso, que facilitan la descripción del objeto de estudio y también nos guían hacia las posibles fuentes de obtención de datos (Stake, 2010).

### 5.1. Información general sobre el caso de estudio

Estimamos oportuno incluir en este apartado la siguiente información de carácter general sobre el CRA La Encina:

- El CRA La Encina es un centro educativo de titularidad pública que agrupa aulas situadas en 3 localidades: Valdettres –donde se sitúa la dirección y la cabecera del Centro–, Cristina y Manchita –que distan 12 y 18 kilómetros respectivamente de la anterior–. Las tres poblaciones son de carácter rural.
- El Centro está compuesto por 18 unidades distribuidas en las 3 poblaciones y escolariza alrededor de 190 alumnas y alumnos.
- Valdettres es la población más grande, y por tanto con más aulas, lo que le permite tener aulas de nivel. Manchita y Cristina, son poblaciones más pequeñas y el alumnado se organiza en aulas de ciclo.
- La población de estas localidades es estable o en progresiva disminución y el nivel socio económico es calificado de medio-bajo.
- El claustro de profesores y profesoras está formado por 29 maestros y maestras; de él destacan 2 aspectos: la movilidad del profesorado –a pesar de tener destino definitivo en el Centro– y el carácter itinerante de parte del profesorado especialista y de la Orientadora del EOEP que atiende al Centro.

- El ED del Centro está formado por el Director –residente en Valdetorres– y el Jefe de Estudios y la Secretaria del Centro –residentes en Mérida, distante 35 kilómetros y 35 minutos de trayecto–.
- El EOEP General Mérida atiende al Centro con periodicidad semanal. La Orientadora de dicho equipo asiste cada lunes y un martes al mes.
- El movimiento asociativo en la zona es escaso y los recursos culturales, de ocio y tiempo libre son desiguales según la localidad. Existe una Asociación de Madres y Padres (AMPA) en cada localidad.
- La asistencia del alumnado es regular, con algún caso aislado de absentismo. No existen dificultades importantes en las relaciones de convivencia ni en el rendimiento escolar. El alumnado es en su mayoría autóctono, con una minoría de otras etnias o procedencias. Aunque en el pasado ha escolarizado alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en el momento de recogida de datos, no; pero sí algunos casos de dificultades de aprendizaje.

## **5.2. Criterios de elección del caso de estudio**

En consonancia con el interés profesional y personal de esta investigadora y con la perspectiva metodológica adoptada, la elección del CRA La Encina, como caso único de estudio, viene determinada por los siguientes criterios:

- El CRA La Encina es una escuela rural pública que desarrolla, desde hace varios cursos escolares, un proyecto de innovación global: las CdA, basado en el Aprendizaje Dialógico.
- Al inicio de este estudio la escuela ha completado, hace dos cursos escolares, las fases de su transformación en CdA y se encuentra en un momento de consolidación como CdA. Con ello queremos resaltar que tanto el Centro es interesante como objeto de estudio, como el estudio de su caso lo es para el propio Centro –por consecuente con el momento que vive– y es, por tanto, bien recibido por la comunidad educativa.
- Situado en la Comunidad de Extremadura –con un porcentaje de fracaso escolar superior a la media española, aunque en descenso– el contexto del Centro se sitúa en la categoría medio-bajo en la clasificación de las pruebas anuales de diagnóstico. En este contexto los resultados académicos presentan una tendencia positiva hacia la mejora.



- La Escuela fue una de las pioneras en abordar su transformación, en una comunidad autónoma que se ha mostrado muy activa en la implementación de AEE en sus escuelas. A lo largo de su historia reciente, varias personas del Claustro y familiares han participado en diversos foros impartiendo formación y compartiendo su experiencia con la profesión educativa y el público general. Algunas personas del Claustro y la Orientadora del EOEP que atiende al Centro han sido impulsoras en la formación del Equipo de CdA de Extremadura, grupo de profesionales de la educación de diversa procedencia profesional. Con ello tratamos de subrayar que se trata de un Centro significado en la región como centro innovador.
- Pertener a un contexto poco estudiado y poseer una estructura singular: CRA con aulas multinivel en dos de sus poblaciones. (a) Su carácter rural nos permite observar una CdA en un contexto poco estudiado, el contexto rural; (b) las aulas multinivel, contemplar la gestión del aprendizaje en las aulas multigrado en una CdA; (c) y el alumnado, el profesorado y las familias en distintas poblaciones, la oportunidad de observar estrategias organizativas para situaciones organizativas complejas.
- Con vinculación profesional y personal con la autora de esta tesis: Durante el curso 2011-2012, en el marco de un Proyecto de Formación en el Centro, esta investigadora realizó varias ponencias en el CRA La Encina, sobre la incorporación de las Competencias Básicas (MEC, 2006) al currículo de una CdA; en el mismo marco, asesoró la elaboración del Proyecto Curricular del Centro, incluyendo aquel nuevo elemento curricular: las Competencias Básicas. En diversas ocasiones – antes y después de las ponencias– coincidió con varias personas, miembros del claustro y familiares, en jornadas y congresos; y mantuvo un contacto regular con la Orientadora del EOEP que atiende al Centro. Con todo ello queremos resaltar que esta investigadora estableció una relación cercana con el CRA La Encina, se sintió bien recibida en la Escuela, percibió la apretura del Centro y su voluntad de transparencia, apreció el grado de implicación de algunas personas (profesorado y familiares) y observamos (mi directora y director de tesis y yo misma) lo que percibimos como un alto nivel en la incorporación del Proyecto, en algunas de estas personas (profesorado y familiares). Todo ello despertó nuestro interés por su proceso de transformación y empezó a tomar cuerpo la idea de abordar esta investigación.

### **5.3. Acceso al campo de estudio y permisos**

Tras tomar la decisión de realizar esta investigación, nos pusimos en contacto con la Orientadora del Centro, a quien expusimos nuestro interés por estudiar la transformación del CRA La Encina en una CdA. Nuestro deseo se trasladó al ED, quien lo consultó con el Claustro y con la comunidad educativa, que respondieron afirmativamente a nuestra petición. A partir de aquel momento programamos sendas entrevistas informales (Walker, 1989) con carácter exploratorio, con el Director y con la Orientadora del Centro; nuestro objetivo era tomar un primer contacto y ver qué temas de conversación, relativos a la transformación de esta escuela en una CdA, aparecían. Las entrevistas se realizaron en Valdetorres –el Centro de cabecera– y aprovechamos la ocasión para conocer a algunas personas presentes aquel día y algunos espacios del Centro.

Hay que aprovechar las primeras oportunidades para familiarizarse con las personas, los espacios, los programas y los problemas del caso. En muchos estudios hay prisa por empezar, sin embargo es muy deseable el sosiego en los primeros pasos. (Stake, 2010, p. 59)

Con la información recogida en estos encuentros y con nuestro conocimiento sobre el proyecto CdA y nuestros interrogantes iniciales, elaboramos un plan de recogida de datos. Acto seguido lo comunicamos al Centro mediante una carta, en la que explicábamos la naturaleza de esta investigación y los objetivos que nos proponíamos, los temas principales a abordar y las actuaciones a realizar, para la recolección de la información necesaria. Recibimos contestación por escrito (D26CAMED03), manifestándonos que podíamos comenzar cuando lo estimáramos oportuno. El 15 de octubre de 2012 realizamos la primera visita al Centro, iniciando la recogida intensiva de datos para esta investigación.

## **6. La recogida de información: Técnicas e instrumentos**

Los estudios de caso se caracterizan por la combinación de distintas técnicas e instrumentos para la recolección de datos sobre el objeto en estudio. La elección de unas u otras se guía por la problemática a investigar; no obstante, la observación, la entrevista y el análisis documental son las principales técnicas cualitativas utilizadas en el estudio de casos. (Stake, 2010; Denzin & Lincoln, 2012).

Stake (2010) recomienda la confección de un plan de recogida de datos fundamentado en las preguntas de investigación, en el que no pueden faltar las fuentes de datos ni la identificación de informantes y ayudantes; pero el

plan debe estar abierto a las tareas, situaciones e historias inesperadas, que surjan en el transcurso del estudio (p. 53).

En este estudio, utilizamos las técnicas e instrumentos cualitativos que enunciaremos a continuación; que adoptaron una orientación comunicativa, en coherencia con la metodología empleada.

Tabla 1

*Técnicas e instrumentos de recogida de información*

<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Aplicación</b>
Observaciones comunicativas	Planificadas, en diversos contextos del Centro.  No planificadas
Entrevistas cualitativas con orientación comunicativa	Entrevistas individuales en profundidad al profesorado del Centro.  Entrevistas informales con informantes de los colectivos implicados (alumnado, profesorado, familiares y voluntarios del entorno)  Entrevistas grupales con informantes de los colectivos implicados (alumnado, profesorado y familiares y voluntariado del entorno)
Relato comunicativo de vida cotidiana	Relato de vida cotidiana de 1 miembro del ED.
Análisis de documentos	Programaciones, proyectos y memorias de funcionamiento del Centro y de sus prácticas  Cartas, artículos.  Fotos, videos
Cuaderno de campo	1 cuaderno de campo.

Para sistematizar la búsqueda confeccionamos un plan inicial de recogida de datos (Plan de trabajo-0513) fundamentado en (a) las preguntas de investigación, (b) en las primeras impresiones recogidas en una primera visita y (c) en el análisis de documentos publicados en la página web del Centro –como, por ejemplo, la Programación General Anual (PGA) de aquel curso (2012-2013). Nuestro plan inicial no pretendía ser exhaustivo ni definitivo, sino solo una lista de escenarios dónde pensábamos que podíamos

encontrar indicios de los temas del caso; es decir, de la asunción de los principios del Aprendizaje Dialógico y de la incorporación del Proyecto en la organización y en las prácticas educativas. Se concibió, por tanto, como un plan flexible y se fue adaptando conforme se desarrollaba esta investigación; su adaptación corrió paralela a la concreción de las preguntas temáticas y de los temas específicos del caso, que ya hemos explicado en un apartado anterior (Apartado 4.3. Método de investigación).

La recogida de datos se llevó a cabo durante tres cursos académicos: 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. Durante el primero de ellos (2012-2013) se recogió la mayoría de los datos: se realizaron observaciones comunicativas, entrevistas individuales y grupales con orientación comunicativa, un relato comunicativo de vida cotidiana, y análisis de documentos. Durante el siguiente (2013-2014) realizamos una visita al inicio del curso escolar, en la que mantuvimos una entrevista en profundidad y algunas entrevistas informales con orientación comunicativa. Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 recibimos documentación del Centro y mantuvimos contacto mediante correo electrónico y Skype con miembros del ED y con la Orientadora del CRA, a quienes solicitamos informaciones varias. En algún caso, utilizamos estos medios para consensuar nuestras interpretaciones con tales participantes.

### **6.1. Observaciones comunicativas**

La observación es una destreza de la vida cotidiana sistematizada metodológicamente como técnica, por la investigación cualitativa. En su aplicación, la persona investigadora integra su percepción visual, auditiva, táctil e incluso olfativa de la realidad objeto de estudio, con el objetivo de comprenderla; y permite presenciar y descubrir, de primera mano, cómo funciona o sucede algo realmente (Flick, 2012).

Recordemos otra vez que el objetivo es el caso. Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. El plan de observación se va perfilando mediante temas. Necesitamos observaciones que sean pertinentes a nuestro caso. (Stake, 2010, p. 60)

La metodología comunicativa define la observación comunicativa como una técnica en la que el personal investigador no solo observa y toma notas en la situación, sino que, además, comparte la interpretación y el significado del fenómeno observado con la persona investigada (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011).

En esta investigación, realizamos observaciones comunicativas en diversos escenarios del CRA La Encina; y el necesario diálogo sobre el significado de

las realidades observadas, orientado a alcanzar el consenso en la interpretación, se hizo posible por la combinación de las observaciones con otras técnicas de recogida de datos: las entrevistas individuales en profundidad, las entrevistas grupales y las entrevistas informales; muchas de ellas mantenidas tras las observaciones. En algunas ocasiones, las interpretaciones se consensuaron durante la observación; en la mayoría, tras ella –durante las entrevistas con las personas participantes–.

De acuerdo a nuestro plan de recogida de datos, programamos observaciones comunicativas en todos aquellos entornos en los que se podían manifestar los temas del caso. No obstante, aprovechamos nuestra presencia en situaciones imprevistas y tomamos notas, por considerarlas relevantes para la comprensión del caso. Nos referiremos a ellas como observaciones no planificadas.

### **6.1.1. Contexto de las observaciones comunicativas**

Las observaciones comunicativas se programaron y llevaron a cabo en el lugar habitual de cada actividad a observar, en las tres localidades del CRA La Encina, y en los siguientes contextos:

Dentro de las aulas:

- Durante las AEE y fuera de ellas.
- En las aulas de nivel y en las de ciclo.

Fuera de las aulas:

- Durante las reuniones y Asambleas de Profesorado en ámbitos diversos
- Durante las reuniones de las CMT
- Durante las reuniones mantenidas entre personas de diferentes colectivos: profesorado, familiares y alumnado
- Durante las AEE realizadas fuera de las aulas
- En situaciones imprevistas, en otras dependencias del Centro (pasillos, salas de reunión, patios)

### **6.1.2. Guías de observación**

Construimos guías de observación en forma de instrumentos semiestructurados (Buendía & Colás, 1998) que recogían los aspectos hacia los que dirigir nuestra atención y registrar en cada situación. Con ligeras variaciones de un contexto a otro, los aspectos a observar y registrar se resumían en lo siguiente:

- El contexto, los participantes, la fecha y el contenido previsto de la actividad observada
- Las acciones e interacciones entre los participantes de cada situación observada
- Los temas tratados en los debates y la perspectiva y referencias desde las que se abordaban; por ejemplo: los temas de aprendizaje o el currículo y desde qué modelo de enseñanza se abordaban
- Los procesos de toma de decisiones, las discusiones y argumentaciones
- El enfoque en el tratamiento de los temas de debate: críticas entre colectivos, búsqueda de colaboración
- La dinámica, la organización y el funcionamiento de la situación o práctica observada
- Palabras textuales cuando era posible
- Describir sin inferir y registrar las inferencias rápidas (si aparecen) como tales

### **6.1.3. Documentación de las observaciones comunicativas**

Las observaciones comunicativas se registraron en forma de notas de campo en el cuaderno de campo que, siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), es el instrumento adecuado para recogerlas. Tras cada observación, repasamos y completamos nuestras notas –programando un tiempo para realizar esta tarea–. En algunos casos, considerados muy relevantes para la comprensión del caso, elaboramos una narración de lo observado. Estas narraciones se editaron en archivos de Microsoft Word, que codificamos (NO) y ordenamos en carpetas. Las notas de campo citadas en su forma original, también se editaron en archivos de Microsoft Word, conservando su notación original (OB). En todas ellas indicamos el número de observación, seguido de su

localización en el cuaderno de campo y del párrafo (PA) seleccionado. Por ejemplo: OB13CCp92PA3.

Tabla 2  
*Observaciones realizadas*

CODIGO	ACTIVIDAD OBSERVADA	Documentación
OB01	GI-EI-Valdetorres	CC. p. 3
OB02	Reunión de profesorado por alumna con dificultades de aprendizaje	CC. p. 6
OB03	Asamblea de aula-evaluación GI-EI-Valdetorres	CC. p. 8
OB04	Comisión Mixta de Aprendizajes.	CC. p. 9
OB05	Comisión Gestora o Asamblea	CC. p. 13
OB06	Comisión Mixta de Radio	CC. p. 32
OB07	Reunión: madre, orientadora y tutoras.	CC. p. 36
OB08	Reunión orientadora y jefe de estudios	CC. p. 41
OB09	Reunión de de profesorado de tercer ciclo de EP.	CC. p. 45
OB10	Asamblea de profesorado	CC. p. 49
OB11	Contrato de Aprendizaje	CC. p. 56
OB12	No planificada 1. R. informal-CMT-profesorado-familiar-orientadora. Manchita	CC. p. 69
OB13	Reunión de profesorado	CC. p. 92
OB14	Tertulia Literaria Dialógica de entorno-Cristina	CC. p. 99
OB15	Grupos Interactivos-2º Educación Primaria-Valdetorres	CC. p. 123
OB16	Reunión de profesorado-orientadora-familiares de grupo clase-Valdetorres	CC. p. 131
OB17	No planificada 2. Motivación para asistir a GI. Manchita.	CC. p. 138
OB18	GI - 2º Ciclo de EP-Cristina	CC. p. 149
OB19	No planificada 3. Ensayo de programa de radio durante el recreo. Cristina	CC. p. 157
OB20	TLD de aula-2º Ciclo de EP- Cristina	CC. p. 159
OB21	GI-2º Ciclo de EP-Valdetorres	CC. p. 165
OB22	Asamblea de profesorado + Claustro formal-Sala multi-funcional-Valdetorres	CC. p. 175
OB23	Aula no GI-TLD-5º de Educación Primaria-Valdetorres	CC. p. 208
OB24	Aula no GI-TLD-6º de EP-Valdetorres	CC. p. 212
OB25	Reunión de equipo pedagógico-6º de EP-Valdetorres	CC. p. 228
OB26	Asamblea de profesorado-Auto-formación TLD-Valdetorres	CC. p. 234
OB27	Aula no GI-TLD + apoyo dentro del aula-3º de EP - Valdetorres	CC. p. 246

OB28	Aula no GI-TLD + apoyo dentro del aula-1 <sup>er</sup> Ciclo de EP - Cristina	CC. p. 254
OB29	Aula no GI-TLD-Aula de ciclo de EI (3-4-5 años) - Cristina	CC. p. 260
OB30	Aula no GI-TLD- 1 <sup>er</sup> Ciclo de EP - Cristina	CC. p. 266
OB31	Aula no GI-TLD 2 <sup>o</sup> Ciclo de EP - Cristina	CC. p. 270
OB32	Aula no GI-TLD-1 <sup>er</sup> ciclo de EP - Manchita	CC. p. 278
OB33	Reunión familia-tutora-orientadora-jefe de estudios-Alumna con D. de A	CC. p. 296
OB34	Comisión Gestora o Asamblea	CC. p. 308
OB35	Comisión Mixta de Aprendizajes	NO35CMT
OB36	Aula no GI-TLD 2 <sup>o</sup> ciclo de EP - Manchita	CC. p. 312
OB37	Aula no GI-TLD-3 <sup>er</sup> ciclo de EP - Manchita	CC. p. 316

## 6.2. Entrevistas

La entrevista es una técnica de recogida de información que puede definirse de la siguiente forma:

Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 67)

La entrevista, en el estudio de casos, aporta información sobre la experiencia de las personas participantes, incluyendo sus observaciones e interpretaciones de acontecimientos que ocurrieron y ocurren fuera de nuestra vista y que, por tanto, no pudimos observar.

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. (Stake, 2010, p. 63)

Para la recogida de datos de este estudio utilizamos entrevistas en profundidad (Taylor & Bogdan, 1994), con miembros del profesorado del Centro; entrevistas informales (Walker, 1989), con personas de todos los colectivos implicados; y entrevistas grupales (Taylor & Bogdan, 1994), con familiares y voluntariado del entorno, con miembros del equipo educativo y con alumnado del Centro.



Es necesario recordar que la entrevista no es una técnica propia de la metodología comunicativa adoptada en esta investigación. Sin embargo, la orientación comunicativa de las entrevistas –tanto las individuales como las grupales– se planificó y estuvo presente de la siguiente forma:

- En algunas entrevistas esta investigadora aportó sus conocimientos sobre las teorías y prácticas avaladas por la comunidad científica, confrontándolas con las de las personas entrevistadas, dando una orientación comunicativa a esta técnica.
- Algunas entrevistas incluyeron la negociación de significados e interpretaciones de las observaciones realizadas. En este sentido, hemos de recordar que la metodología comunicativa entiende la interpretación como un proceso de negociación de definiciones susceptibles de consenso. Volveremos sobre esta cuestión en el apartado dedicado al análisis de la información.

Cuando decimos “en algunas entrevistas” queremos expresar que en todos los casos se intentó, pero en algunas no se consiguió.

### **6.2.1. Entrevistas en profundidad**

Taylor y Bogdan (1994) entienden la entrevista en profundidad como “los reiterados encuentros, cara a cara entre el entrevistador y las personas informantes, orientados a alcanzar la comprensión de las perspectivas de estas personas respecto a sus experiencias, expresadas en sus propias palabras” (p, 101).

Conforme a su grado de estructuración, la entrevista en profundidad es una entrevista semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1994), pues se caracteriza por traer a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guías de entrevistas. Las guías de entrevista semiestructurada pueden contener una lista de temas a cubrir y/o una serie de preguntas ya formuladas, que la persona entrevistadora puede y debe decidir en qué secuencia las introduce; y resulta muy útil incluir, en las guías, las preguntas de investigación (Flick, 2012; Kvale, 2011).

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. (Taylor & Bogdan, 1994, p. 119)

A lo largo del estudio, realizamos 11 entrevistas en profundidad con miembros del profesorado del Centro; las mantuvimos una vez que poseíamos conocimiento del campo, pues ya habíamos recogido datos mediante otras técnicas (observaciones, entrevistas informales y consulta de

documentos). Las personas informantes recibieron, con días de antelación, un guión con los temas a tratar; y al inicio de la entrevista, una explicación de los objetivos de la investigación y el enfoque metodológico empleado.

### **Muestreo para las entrevistas**

Iniciamos la realización de estas entrevistas entre el profesorado y, durante la recogida de datos, decidimos limitarnos a este colectivo; para otras personas informantes (familiares, voluntariado de entorno y alumnado) utilizamos entrevistas informales y grupales. Esto fue así –para las entrevistas informales–, por la facilidad que encontramos para mantener conversaciones no planificadas con familiares y alumnado, sobre el tema de estudio: descubrimos que muchas personas que acudían al Centro no tenían prisa por marcharse, y estaban muy dispuestas a dedicar un tiempo a aportar información sobre el CRA y sobre su experiencia en él.

Entre el profesorado, elegimos informantes que estuvieran desde el inicio de la transformación y personas llegadas al Centro ya iniciado el proceso o ya transformado en CdA. El proceso de selección de los informantes contó con las sugerencias del propio equipo educativo, y, muy especialmente, con las de la Orientadora del Centro. Entrevistamos a miembros del equipo educativo de las tres localidades y a profesorado especialista itinerante.

### **Guías de entrevista en profundidad**

En las entrevistas buscábamos información sobre (a) la experiencia del profesorado ante la transformación del CRA en una CdA, (b) sobre la implementación de las AEE, (c) completar y confrontar nuestras observaciones y (d) consensuar nuestras interpretaciones con las suyas. Nuestro objetivo era el de recoger las diferentes versiones del caso y también las concordancias entre el relato de las diferentes personas, para triangular. En función de estos objetivos, construimos guías de entrevista con los temas generales a tratar. Dichos temas se incluyeron en función de los objetivos del estudio, su Marco Teórico y nuestro conocimiento y experiencia en el campo.

Algunos temas, a tratar en las entrevistas, fueron similares para todas las personas informantes, como los siguientes:

- Las AEE en las que participaban
- Las dificultades y/o barreras a la transformación que encontraban y las estrategias desarrolladas para su superación
- Las diferencias entre las prácticas, antes y después de la transformación: qué prácticas se llevaban a cabo, y ahora no. Qué prácticas se realizan ahora, y antes no
- Citas de autores contrastados y relevantes para el tema de investigación, sobre los que reflexionar conjuntamente

No obstante, distinguimos entre distintos participantes, en el enfoque de algunas cuestiones:

- Al profesorado que vivió el proceso de transformación desde su inicio, se le solicitó un relato personal del mismo y de sus motivaciones personales para la participación
- A quienes llegaron al Centro ya transformado, se les interrogó sobre lo que encontraron, a diferencia de otros centros
- A quienes sabían que lo abandonarían, lo que se llevaban a su próximo destino
- Al profesorado participante en las observaciones comunicativas, se le presentaron nuestras interpretaciones con el objetivo de consensuarlas

Es decir, los guiones se adaptaron a la circunstancia de cada participante, respecto a la transformación del Centro.

### **Documentación de las entrevistas individuales en profundidad**

Las entrevistas individuales en profundidad se registraron en una grabadora digital de voz (Olympus Digital Wave Player), previo permiso de cada informante, a quienes se explicó que cada sujeto tendría un código para favorecer su anonimato. No obstante, al tratarse de pocas personas y algunos discursos ser fácilmente reconocibles, fue un aspecto –el del anonimato– que nos preocupó. Por esta razón se trató con algunos informantes; y hemos de subrayar que algunas de estas personas expresaron no dar importancia a tal anonimato y autorizaron de palabra y por escrito a la utilización de su discurso, sin necesidad de tal recaudo. No obstante, tratamos de tomar las máximas precauciones.

Los archivos de audio se transfirieron al ordenador personal, se codificaron y se realizaron dos copias de seguridad que se guardaron en otros dispositivos.

Una persona acudió a su entrevista con un escrito sobre los temas a tratar, que aportó e incluimos entre los documentos a analizar. Cada entrevista recibió un código compuesto por un número de orden de la entrevista, el colectivo profesional de pertenencia, la localidad y un número personal.

Tabla 3  
*Entrevistas en profundidad realizadas*

<b>Entrevista número</b>	<b>Maestro/a</b>	<b>Colectivo profesional</b>	<b>Localidad</b>	<b>Maestro/a número</b>
EP-01-11	M	T=tutor	V-C-M	01-29
EP-01-11	M	S=especialista	V-C-M	01-29
EP-01-11	M	ED=Equipo Directivo	V-C-M	01-29

Las grabaciones de las entrevistas se escucharon repetidamente; en una primera audición se editaron los temas tratados y el momento (hh/mm/ss), en hojas manuscritas, anotando las frases más significativas de cada tema; en las siguientes, se transcribieron, en archivos de Microsoft Word, solo aquellos pasajes que se consideraron importantes para el cumplimiento de los objetivos de este estudio. Para Flick (2012), los estándares exagerados de exactitud están justificados solo en los estudios lingüísticos; en los estudios guiados por preguntas más psicológicas o sociológicas, el intercambio lingüístico es el medio para estudiar ciertos contenidos; y siguiendo sus recomendaciones, nos pareció más razonable transcribir sólo tanto y con tanta exactitud como lo requerían las preguntas de investigación (Flick, 2012, p. 189).

### **6.2.2. Entrevistas informales**

Este tipo de entrevistas se definen como charlas informales no pautadas en cuanto a las preguntas o el contexto (Walker, 1989).

Realizamos este tipo de entrevistas durante todo el proceso de recogida de datos y a participantes de los distintos colectivos, implicados en la transformación del Centro. En los momentos iniciales, mantuvimos dos entrevistas informales: una con la Orientadora del EOEP que atiende al Centro y otra con su Director. Nuestro objetivo radicaba en tomar contacto y comentar las posibilidades de la realización de este estudio. A lo largo de la recogida de datos, celebramos entrevistas informales con diversas personas

participantes; y, muy especialmente, con quienes fueron informantes clave (Taylor & Bogdan, 1994). En todas ellas buscábamos confirmar los datos recogidos y consensuar nuestras interpretaciones.

Para su realización no manejamos ningún guión específico y tratamos de aprovechar cualquier ocasión para conversar, con personas participantes, sobre temas relevantes para los objetivos de nuestra investigación, teniendo en mente los temas del caso, los guiones contruidos para las entrevistas en profundidad y la información recogida por medio de otras técnicas.

En las dos entrevistas iniciales tomamos notas, que editamos en sendos archivos digitales de Microsoft Word. El resto de entrevistas informales se recogieron en el cuaderno de campo en forma de notas de campo que, siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), es el instrumento adecuado para recogerlas. Las leímos repetidamente, haciendo anotaciones al margen. Las que se citaron, se editaron en un archivo de Microsoft Word. Cada entrevista informal recibió un código que describimos a continuación:

Tabla 4

Entrevista número	Colectivo	Colectivo profesional	Localidad	localización	Ejemplo
EI-01-13	M=maestro	T=tutor S=especialista ED=equipo directivo	V-C-M	CC	EI05001CCp323
EI-01-13	FA=familiar A=alumnado VE=voluntariado O=orientadora		V-C-M	CC	EI10FAV04CCp

### 6.2.3. Entrevistas grupales

La entrevista grupal es una técnica cualitativa de recogida de información que se define:

En este caso los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. (Taylor & Bogdan, 1994, p. 139)

Realizamos cuatro entrevistas grupales, con grupos de personas de los tres colectivos implicados.

En el caso de las familias y voluntariado del entorno, se celebraron dos encuentros con la misma temática. Recibieron, con antelación, la explicación de que la técnica suponía un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes a la comunidad y esta investigadora (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 79); y que a través de este diálogo, trataríamos de construir una interpretación colectiva de la transformación de CRA en CdA, de acuerdo a un guión que incluía 3 temas:

- ¿Cómo ha sido este proceso?
- ¿Qué cosas han cambiado en el Centro y en nuestra vida cotidiana?
- ¿Qué dificultades han ido apareciendo y como se han superado?

En el caso del alumnado, la temática versó sobre las AEE en las que participaban ellos, ellas y sus familiares y sobre la dinámica del aula, fuera de las AEE.

En el caso del ED y del de atención a la diversidad, elaboramos un guión sobre la base de nuestras observaciones y de las entrevistas mantenidas, en las que detectamos una coyuntura de desánimo. En consecuencia, planteamos reflexionar sobre la consolidación y la sostenibilidad del proyecto; y, más concretamente, sobre la realidad social que se deseaba transformar, con el siguiente contenido:

- Fases recorridas y transformaciones que percibimos
- Momento actual. Barreras percibidas
- Propuesta de acciones transformadoras para superar barreras

### **Documentación de las entrevistas grupales**

Las entrevistas grupales se registraron en una grabadora digital de voz (Olympus Digital Wave Player). Solicitamos el permiso del grupo y se les explicó que cada sujeto tendría un código para favorecer su anonimato. No obstante –al igual que para las entrevistas individuales– al tratarse de pocos participantes, y algunos discursos ser fácilmente reconocibles, fue éste un aspecto que nos preocupó. Por esta razón se trató con algunas personas informantes; y, como ya referimos, algunas personas expresaron no dar importancia a tal anonimato y autorizaron de palabra y por escrito a la

utilización de su discurso, sin necesidad de tal recaudo. No obstante, tratamos de tomar las máximas precauciones.

Los archivos de audio se transfirieron al ordenador personal, se codificaron y se realizaron dos copias de seguridad que se guardaron en otros dispositivos. Una persona acudió a la entrevista con un escrito sobre los temas a tratar, que aportó e incluimos entre los documentos a analizar. Las grabaciones se escucharon repetidamente y, siguiendo las recomendaciones de Flick (2012), transcribimos sólo tanto y con tanta exactitud como lo requerían las preguntas de investigación (Flick, 2012, p. 189).

Tabla 5

*Entrevistas grupales realizadas*

EG-01-FA	Con familiares y voluntariado del entorno de las tres localidades.
EG-02-FA	Con familiares y voluntariado del entorno de las tres localidades
EG-03-AL	Con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de una localidad
EG-04-ED+EAD	Con el Equipo Directivo del Centro y el equipo de atención a la diversidad*

\* (Maestros y maestras especialistas en AL y PT y Orientadora del EOEP que atiende al Centro).

### **6.3. Relato comunicativo de vida cotidiana**

El relato de vida cotidiana es una técnica de recogida de información aportada por la metodología biográfico-narrativa, un enfoque dentro de la metodología cualitativa de investigación (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). Dentro de esta técnica caben tanto relatos orales como material escrito.

La metodología comunicativa, adoptada para esta investigación, entiende el relato comunicativo de vida cotidiana como el diálogo entre la persona investigadora y la persona investigada: La persona investigadora aporta su bagaje científico y la persona investigada, su experiencia; y a través del diálogo la persona investigada reflexiona e interpreta su vida cotidiana (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006).

El guión debe recoger las cuestiones clave del estudio, en coherencia con el marco teórico del estudio y los objetivos que se propone, participando en su elaboración personas pertenecientes al colectivo objeto de estudio. (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 80)

En esta investigación realizamos un único relato comunicativo de vida cotidiana –que se realizó por escrito– con una persona miembro del ED del Centro. La elección de la persona informante vino determinada por los siguientes criterios:

- Persona participante activa desde el inicio del Proyecto y miembro del grupo iniciador
- Su carácter reflexivo y reservado. Ser persona de pocas palabras, aunque usadas con mucha exactitud
- Su gusto por la lectura y su buena disposición para hacer un relato de los hechos y de sus percepciones

Previamente a su realización, tuvimos varios encuentros informales en los que fuimos perfilando los temas a tratar. Con ello queremos expresar que el guión se fue concretando entre la persona investigadora y la investigada. El guión que construimos incluye:

- Preguntas generales sobre la historia de la persona informante en el Centro y su actividad actual
- La problemática del CRA antes de la transformación
- Sus motivaciones para participar en el Proyecto
- Su opinión sobre el Proyecto y las soluciones que aporta a las problemáticas comentadas
- Su relato personal sobre las transformaciones observadas, percibidas, sentidas. Los cambios habidos y lo que no ha cambiado y hubiera debido cambiar

El guión para el relato comunicativo de vida cotidiana se editó en un documento de Microsoft Word; se envió a la persona informante mediante correo electrónico, quien lo devolvió cumplimentado. Tras su lectura y un primer análisis, consensuamos nuestras interpretaciones con la persona participante en sucesivos encuentros informales. Con ello queremos subrayar que la interpretación se llevó a cabo en condiciones de igualdad.

#### **6.4. El análisis de documentos**

Por análisis de documentos entendemos el examen de documentos escritos y documentos multimedia que aporten información valiosa sobre el caso, que no puede ser directamente observada por la persona investigadora.



Bastante a menudo los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente. (Stake, 2010, p. 66)

La recolección y el análisis de documentos se realizaron durante toda la investigación, en función de su utilidad para los objetivos y las preguntas de investigación.

### Documentación analizada

Siguiendo el criterio de utilidad mencionado, analizamos 62 documentos elaborados por el Centro y por las personas participantes, a lo largo de los años de su transformación y consolidación como CdA. Utilizamos una codificación que permite identificar la procedencia documental de la información aportada: todos los documentos se han codificado utilizando (D) y un número de documento. A continuación, una combinación de letras que indica el tipo de documento, según aparece en la tabla 6, seguida de la página (p) y/o párrafo (PA) en que se encuentra. Los proyectos de centro van seguidos del curso correspondiente.

Tabla 6  
*Codificación de los documentos analizados*

D	Nº	Código	Descripción	Ejemplo
D	1-62	PINN-curso	Proyectos de innovación y sus memorias	D01PINN0708p8
D	1-62	PGA-curso	Programaciones anuales de centro	D44PGA1314p16
D	1-62	MCE-curso	Memorias anuales de centro	D15MCE1112p3
D	1-62	PFC-curso si ha lugar	Proyectos y jornadas de formación y memorias	D07PFC0809p3
D	1-62	PD-página (p)	Proyecto de dirección	D19PDp8
D	1-62	AC	Actas de reuniones y decisiones	D20AC
D	1-62	PPS-diapositiva nº	Presentaciones en Power Point	D04PPSd7
D	1-62	PEC, PCC, PAD	Proyectos: Educativo, Curricular y de atención a la Diversidad	D41PCCp1; D43PECp1
D	1-62	FI-página (p) o párrafo (PA) si ha lugar	Documentos internos de organización y funcionamiento de las prácticas educativas	D22FI
D	1-62	IM	Fotos, videos y página web	D31IM
D	1-62	CA-código de informante	Cartas de informantes	D23CA-PA3
D	1-62	EV	Resultados de las evaluaciones	D60EV

D	1-62	SU	Estadísticas y resúmenes de los sueños	D55SU
D	1-62	ES-código de participante-párrafo (PA)	Escritos de participantes	D44ESFAM09PA2

Es importante subrayar que, tanto los proyectos de innovación y las programaciones anuales del Centro como sus memorias, las confeccionaron sobre la base de los resultados de cuestionarios anónimos, cumplimentados por las personas participantes. Estos cuestionarios incluían preguntas de valoración y solicitudes de propuestas de mejora. El resultado de los cuestionarios y las propuestas de mejora se incluían en dichos documentos como apéndices y pudieron ser consultados.

El análisis de documentos nos aportó (a) información detallada sobre los acontecimientos y las actividades del Centro durante las fases de transformación y consolidación como CdA y (b) sobre la experiencia de las personas implicadas en este proceso.

### **6.5. El cuaderno de campo y las notas de campo**

El cuaderno de campo es un instrumento para la recogida de las notas de campo, entendidas como el medio clásico para la documentación de la observación participante, en la investigación cualitativa (Flick, 2012). Taylor y Bogdan (1994) señalan que las notas de campo deben incluir “descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 74).

En esta investigación utilizamos un único cuaderno de campo, de 340 páginas numeradas, que acompañó a esta investigadora durante todo el proceso de recogida de datos. En él fuimos registrando los siguientes datos descriptivos, en forma de notas de campo:

- Notas de las observaciones planificadas y accidentales, registrando los datos de acuerdo a los guiones de observación confeccionados.
- Narración de algunas observaciones.
- Notas tomadas durante las entrevistas en profundidad.
- Notas de las entrevistas informales mantenidas con diversos informantes.

- Notas de las conversaciones telefónicas mantenidas con personas informantes.
- Notas tomadas durante el análisis de algunos documentos del Centro, de los que no conseguimos originales.
- Nuestras percepciones, reflexiones e interpretaciones rápidas.
- Los comentarios, observaciones e interpretaciones de las personas participantes.
- Las descripciones físicas de los contextos.

Para su confección utilizamos una escritura espaciada para, posteriormente, completar nuestras notas. Terminada la jornada las repasamos y, en algunos casos, elaboramos una narración del acontecimiento u observación realizada.

Las notas de campo citadas se editaron en archivos de Microsoft Word y se codificaron como notas de campo (NC) seguidas de la página del cuaderno de campo (CC) en la que se registraron. Por ejemplo: NCCCp34.

El cuaderno de campo fue un instrumento que nos acompañó durante todo el proceso de investigación: No solo fue útil para registrar datos e interpretaciones, sino que lo leímos repetidamente durante toda la recogida y análisis, a la búsqueda de datos pertinentes o relacionados con la nueva información que íbamos recogiendo y analizando. Este ir adelante y atrás, en su lectura, suponía una reflexión constante sobre el objeto de estudio, nos permitía tener una idea de conjunto de lo recogido y establecer concordancias y contradicciones en la información sobre el caso de estudio; y fue primordial para la triangulación.

## **7. Análisis de datos e interpretación**

El análisis de datos consiste en procesar los datos obtenidos mediante técnicas e instrumentos de recogida, para extraer su significado.

Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos, con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 200)

Dentro del proceso de análisis, la interpretación es la operación central en la extracción del significado de los datos recogidos en una investigación. Se

trata de un proceso común a todas las personas, utilizado sistemáticamente por la investigación científica; y consiste en relacionar lo que se nos presenta como un objeto o un fenómeno extraño o desconocido, con algo conocido (Stake, 2010). La diferencia radica en que las personas investigadoras realizan el proceso interpretativo de forma consciente y rigurosa, buscan establecer relaciones nuevas y mostrarlas, y disponen de determinados esquemas de análisis, para aprovechar sistemáticamente los conocimientos previos sobre el problema o fenómeno a investigar.

Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. (Stake, 2010, p. 87)

La metodología comunicativa reconoce explícitamente la capacidad de interpretar de todas las personas; en consecuencia, entiende la interpretación de la información como un proceso de negociación de definiciones susceptibles de consenso, entre las personas investigadoras e investigadas (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, p. 99). Esto se concreta en que las interpretaciones realizadas por el personal investigador se presentan a las personas investigadas, con el fin de consensuarlas mediante el diálogo igualitario, y así conseguir interpretaciones compartidas (Gómez & Vargas, 2003).

En el marco de la metodología comunicativa de investigación, todo el proceso de análisis se realiza de acuerdo a los postulados de dicha metodología; y si los datos se han recogido con técnicas e instrumentos cualitativos, el modelo de análisis se organiza combinando estrategias y elementos aportados por la metodología comunicativa, con los aportados por la metodología cualitativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006, p. 94). Así, los siguientes elementos se disponen en un mismo cuadro de análisis:

- *Las dimensiones exclusoras y transformadoras*: la metodología comunicativa trata de identificar las barreras que impiden la transformación social y las vías de superación de estas barreras; y, en este sentido, aporta estos dos elementos de análisis.
- *Las categorías de análisis*: la metodología cualitativa aporta estrategias como la codificación y la segmentación de los datos en unidades de análisis, y la agrupación de estas últimas en categorías.

No obstante, es necesario subrayar que el análisis comunicativo de la información gira en torno a la determinación de las dimensiones exclusoras y

transformadoras, que atraviesan las categorías de análisis; y que cada categoría de análisis puede contener información exclusiva y transformadora. De esta forma, el análisis se orienta no solo a la comprensión de la realidad sino también a su transformación. (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012).

En el estudio cualitativo de casos, el proceso lineal de recoger todos los datos y después analizarlos e interpretarlos se abandona, a favor de procesos entremezclados (Flick, 2012, p. 192).

No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. (Stake, 2010, p. 67)

En nuestra investigación, recogimos datos mediante técnicas e instrumentos cualitativos con orientación comunicativa, como ya hemos explicado (apartado 6. La recogida de información). Iniciamos el análisis de los datos desde los primeros momentos de su recolecta: recogíamos información que íbamos analizando e interpretando, a la vez que seguíamos recogiendo datos; y coherentes con la metodología comunicativa, las interpretaciones realizadas por esta investigadora se iban confrontando con las de las personas o grupos de participantes, tratando de alcanzar el consenso. Cuando no se pudo contrastar con las mismas personas informantes, se trató de debatir y consensuar con un grupo o con personas relacionadas, también participantes en el estudio.

El proceso de análisis giró en torno a las dimensiones exclusoras y transformadoras que definimos, que se combinaron con las categorías de análisis construidas. Para el proceso de análisis necesario, hasta llegar a la interpretación de la información y a las conclusiones del estudio, utilizamos una serie de estrategias aportadas por la metodología cualitativa de investigación. Estos elementos y estrategias utilizadas quedan detallados en los siguientes apartados.

### **7.1. Las dimensiones y las categorías de análisis**

Previamente a la recogida de datos, determinamos las dimensiones exclusoras y transformadoras para nuestro estudio:

- *Las dimensiones exclusoras* se identificaron como todas aquellas acciones, interacciones, opiniones y percepciones que suponían barreras a la transformación del CRA La Encina en una CdA

- *Las dimensiones transformadoras* se identificaron como todas aquellas acciones, interacciones, opiniones y percepciones orientadas a superar las barreras a la transformación y/o que favorecían su transformación en una CdA

Antes de recoger datos, también definimos un sistema de categorías inicial, a partir del marco teórico de este estudio. Las categorías incluían todas aquellas acciones, interacciones, opiniones y percepciones sobre las AEE y las fases, teóricamente establecidas, para la transformación de los centros en CdA. Tuvimos claro que íbamos a analizar la aplicación de un proyecto –las CdA– que habíamos definido como un paquete de AEE y descrito unas fases para la transformación de los centros; y construimos un sistema de categorías que lo contemplara.

Según fuimos avanzando en el estudio, el sistema de categorías inicial se fue desarrollando y refinando, adaptándose a los datos que íbamos recogiendo y analizando. Como ejemplo, sirva decir que, iniciada la recogida, completamos las fases de la transformación del Centro, añadiendo una categoría de “antecedentes de la transformación”; se trataba de una fase de la cual las personas informantes hablaban y los documentos registraban. Más tarde, diferenciamos entre el “proceso de transformación” y lo acontecido tras culminar las fases de la misma, lo que ellos y ellas denominaban “consolidación de su Proyecto”. Hacia el final de la recogida, fue necesario profundizar en la dinámica de las aulas, en aquellos momentos en los que no se realizaban las AEE, agregando categorías de análisis. A su vez, dentro de cada categoría, diferenciamos entre las cuestiones relativas a la organización del Centro, de las relativas a la práctica educativa, estableciendo 2 sub-categorías en cada categoría.

El sistema que finalmente manejamos tomó en consideración las fases de la transformación del CRA La Encina en una CdA (casillas 1 y 5), las AEE aplicadas (casillas 2 y 6), las estructuras organizativas creadas (casillas 3 y 7) y la dinámica del CRA La Encina y de sus aulas (casillas 4 y 8), en las que incluimos la percepción y la experiencia de las personas participantes.

Las dimensiones exclusoras (DE) y transformadoras (DT) se combinaron con las categorías definidas, dando como resultado el siguiente cuadro de análisis, en el que fuimos recopilando toda la información recogida:

Tabla 7:  
*Dimensiones y categorías de análisis*

	TRANSFORMACIÓN	AEE	CONSOLIDACIÓN	
	FASES		ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS	DINÁMICA DEL CRA
DT	1	2	3	4
DE	5	6	7	8

## 7.2. Las estrategias de análisis

Para el análisis de la información empleamos estrategias apropiadas para el tratamiento de datos cualitativos, adoptando una orientación comunicativa en los procedimientos que se prestaban a ello. Las estrategias empleadas nos proporcionaron una familiaridad íntima con los datos, que favoreció la aparición gradual de su sentido (Taylor & Bogdan, 1994, p. 160); y fueron las siguientes:

1. Lectura repetida de los datos, haciendo anotaciones de ideas, dudas e interpretaciones que surgían en su lectura.
2. Confección de memorandos con temas que aparecían, que guiaban tanto la recolección como la lectura de otros datos. Por ejemplo: detectamos que había voluntariado perteneciente a diferentes colectivos (familiares, de entorno y profesorado); y redactamos interrogantes problemáticos sobre las posibles diferencias en sus actitudes y en su motivación. Los nuevos cuestionamientos guiaron tanto la colecta de nuevos datos como la lectura de los ya recogidos. Por ejemplo: la lectura de las notas de conversaciones registradas con anterioridad.
3. Edición de documentos recogiendo temas de conversación y/o expresiones recurrentes que habíamos oído en distintos contextos: por ejemplo “ayuda”, “¿te ayudo?”, “ayúdale”, etc. fueron expresiones que oímos con frecuencia. Lo recogimos en las guías de observación y tratamos de detectar situaciones de ayuda espontánea y efectiva, o de ayuda inducida, etc.
4. Confección de mapas del caso en los que representamos gráficamente posibles relaciones entre los distintos temas. Estos instrumentos nos permitieron detectar lagunas de información y datos concordantes y contradictorios.
5. Redacción de nuestras interpretaciones directas para presentar a las personas participantes. Por ejemplo: tras la primera entrevista grupal

con familiares y personas del entorno, elaboramos dos documentos que recogían: (a) los cambios percibidos y (b) las barreras detectadas por las familias. Lo leímos repetidamente, haciendo anotaciones al margen relativas al tipo de cambio o barrera que describían, la categoría y dimensión con que lo relacionábamos y, por tanto, las interpretaciones directas que surgían en la lectura. Con ambos documentos, acudimos a la segunda entrevista grupal; en ella profundizamos sobre algunas cuestiones y confrontamos nuestras interpretaciones con las de las personas participantes, para alcanzar el consenso en las interpretaciones finales.

6. Triangulación. Combinamos y comparamos la información proveniente de diferentes fuentes de datos, técnicas de recolección, personas informantes y agentes de interpretación.
7. Lectura de estudios similares. Consultamos tesis doctorales que utilizaban estudios de caso de orientación comunicativa y artículos de investigación que empleaban una metodología comunicativa. lo que fue útil como guía para el análisis de la información en nuestro estudio.

### **7.3. Caracterización del proceso de análisis**

El proceso de análisis que seguimos fue el siguiente:

1. Como ya hemos explicado (apartado 6. La recogida de información), documentamos las observaciones realizadas, transcribimos las entrevistas mantenidas, analizamos documentos y completamos las notas de campo recogidas en el cuaderno de campo, obteniendo material textual para el análisis.
2. Este material textual se examinó detenidamente y repetidamente: fuimos identificando los párrafos que contenían información relevante para los temas del caso; hicimos anotaciones al margen, consignando la categoría y dimensiones con las que los relacionábamos y las interpretaciones directas que surgían en la lectura.
3. Segmentamos toda la información, siguiendo un criterio temático: identificamos y clasificamos segmentos de conversaciones, de sucesos y de actividades que hablaban del mismo tema; confirmando o no las identificaciones realizadas en lecturas previas.
4. A continuación, agrupamos físicamente las unidades que formaban parte de una misma categoría de análisis, conforme a la estructura



5. del cuadro de análisis (tabla 7) que presentamos en el apartado anterior (7.1), en el que cada casilla recoge las unidades pertenecientes una la misma categoría y dimensión.
6. Una vez agrupada la información, procedimos a su descripción e interpretación: redactamos nuestras interpretaciones sobre las informaciones seleccionadas y se las presentamos a las personas participantes, con los objetivos de contrastar nuestro análisis, aclarar dudas, profundizar en aspectos que no se habían analizado suficientemente y, finalmente, consensuar cada interpretación.
7. Desde un principio tuvimos clara la forma de presentar los resultados –en forma de relato– y empezamos a escribir tempranamente. Construimos el relato de los acontecimientos documentados y de las interpretaciones, preservando la situación global que estudiábamos.
8. Extrajimos las conclusiones de nuestro estudio, entendidas como una reconstrucción de los elementos diferenciados en el proceso analítico, formando un todo estructurado y significativo.

El proceso de análisis no siguió un curso lineal. El sentido de los datos y, por tanto, la comprensión del caso fue apareciendo de forma gradual: los datos que íbamos recogiendo y las interpretaciones que surgían, nos daban pistas sobre los contextos a observar a continuación y las personas a quién entrevistar; a la vez, íbamos confrontando nuestras interpretaciones con las personas participantes; y, así, se iba realizando un proceso cíclico de recogida, documentación, interpretación directa, consenso en la interpretación y búsqueda de nuevos contextos y situaciones para recoger información. El hecho de ir construyendo un relato, y de hacerlo tempranamente, motivó la no utilización de un programa de análisis cualitativo.

## **8. Análisis del rigor de esta tesis**

El rigor metodológico ha de caracterizar toda investigación científica, que debe responder a unos criterios regulativos que permitan valorar su calidad.

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia con la credibilidad del trabajo

desarrollado por el investigador. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 283)

Los rasgos asociados tradicionalmente a la calidad de la investigación, desde una perspectiva positivista, han sido la fiabilidad y la validez. Sin embargo, en el marco de la investigación cualitativa se han propuesto conceptos alternativos adecuados al método, para valorar el rigor metodológico de cualquier investigación. En este sentido, Guba y Lincoln (1985) señalaron los siguientes:

1. El *valor de verdad*: alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados.
2. *La aplicabilidad*: hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados obtenidos a otros contextos, a generalizar.
3. *La consistencia*: se relaciona con la posibilidad de obtener los mismos resultados al aplicar el estudio en similares contextos y con sujetos semejantes.
4. *La neutralidad*: está relacionada con la independencia de los descubrimientos, de las inclinaciones e intereses de la persona investigadora.

Sobre esta base, Guba y Lincoln (1985) desarrollaron un sistema de estándares o de criterios regulativos, para valorar el rigor de la investigación naturalista; y señalaron los procedimientos o las estrategias de investigación para asegurar su cumplimiento. La metodología comunicativa, en la que se enmarca esta tesis, recoge estos mismos criterios de rigor (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006. p. 99), que presentamos a continuación. Sin embargo, agrega validez a la investigación, derivada de su carácter comunicativo y de las estrategias que se proponen.

- La credibilidad: es un criterio de verdad, de veracidad de la información recogida y de aceptabilidad de los resultados obtenidos.
- La transferibilidad: implica que los hallazgos son relevantes para el contexto de investigación y pueden trasladarse a contextos similares: que se pueden generalizar.
- La dependencia: es un criterio de consistencia. Indica la estabilidad de la información y del observador y permite valorar la posibilidad de replicar la investigación, cuestión problemática en los estudios cualitativos, dada la naturaleza cambiante de la realidad social.

- La confirmabilidad: es un criterio de neutralidad. En la investigación naturalista, la objetividad racionalista se entiende como confirmabilidad. Aunque la investigación cualitativa implica un cierto grado de subjetividad, se trata de confirmar los resultados, tanto las interpretaciones como las conclusiones.

A continuación detallamos los criterios que utilizamos en nuestro estudio y las estrategias para conseguir su cumplimiento:

### 8.1. Credibilidad

Para asegurar la credibilidad de nuestra investigación utilizamos las siguientes estrategias:

- *Trabajo prolongado en el campo* para superar, en lo posible, la distorsión generada por la presencia de esta investigadora. Nuestro trabajo se extiende durante todo un curso escolar y parte de los dos siguientes. No se trató de una presencia continua en el Centro sino intermitente, de varias semanas separadas por períodos de ausencia. El alejamiento momentáneo del campo fue aprovechado para analizar los datos recogidos y mantener encuentros con colegas y con el director y la directora de esta tesis. Durante nuestra estancia en la Escuela asistimos a multitud de situaciones y escenarios, relevantes para la comprensión del caso; así, nuestra presencia dejó de ser una novedad o un suceso extraño. De todas formas, cabe señalar que el CRA La Encina despierta interés en la comunidad educativa y es muy visitado. Este hecho facilitó que nuestra presencia fuera rápidamente asimilada como habitual.
- *Observación persistente* para identificar cualidades perseverantes, características atípicas y evitar juicios precipitados. Nuestra prolongada presencia en el campo nos permitió comprender lo esencial del caso –sus temas–, desechar lo irrelevante y recoger aspectos atípicos que, sin embargo, resultaron críticos. Por ejemplo: un pequeño núcleo de profesorado contrario a la transformación del Centro en CdA.
- *Juicio crítico de los compañeros y las compañeras*. Durante la realización de este estudio tuvimos encuentros con colegas –conocedores del proyecto CdA y de su aplicación, en multitud de centros educativos– a quienes presentamos nuestros hallazgos e interpretaciones. Estas personas nos aportaron su visión, alternativa a la nuestra, y propuestas de nuevas vías de indagación en el campo. Igualmente, mi directora y director de tesis, cuestionaron mis

interpretaciones y acompañaron mi reflexión sobre el caso en estudio.

- *Triangulación.* Utilizamos triangulación metodológica, de fuentes de datos y de intérpretes: realizamos observaciones comunicativas en diversos escenarios y situaciones, entrevistas con diferentes informantes y revisión de documentos diversos, como principales técnicas para recoger datos. Realizamos un relato comunicativo de vida cotidiana y tomamos notas de campo en el cuaderno de campo, en situaciones y contextos diversos. Consensuamos nuestras interpretaciones con las personas participantes.
- *Recogida de material de adecuación referencial.* Como ya hemos explicado (apartado 5.4. El análisis de documentos), recogimos y analizamos documentación variada sobre el caso de estudio: fotografías, cintas de video, presentaciones y documentos internos de funcionamiento, elaborados por el Centro. Estos “fragmentos de vida del CRA La Encina” fueron muy útiles para contrastar nuestros descubrimientos e interpretaciones.
- *Comprobaciones con los participantes y diálogo intersubjetivo.* Realizamos peticiones de feed-back y mantuvimos encuentros con las personas informantes para consensuar nuestras interpretaciones. Fuimos más allá del mero contraste de nuestras interpretaciones, buscando el consenso sobre la cuestión en estudio, mediante el *diálogo intersubjetivo*. Con algunas personas esta búsqueda fue infructuosa y se limitó al contraste de sus afirmaciones.
- *Coherencia estructural.* Para el narrado de esta tesis seguimos el proceso de transformación de CRA La Encina, desde su génesis hasta el momento actual. Uno de nuestros primeros pasos fue la confección de un índice, en función de nuestro conocimiento del proyecto CdA y del contexto de investigación; índice que fue cambiando durante el trabajo en el campo. Por su parte, las personas participantes hablaban tanto de su historia como del presente –de la coyuntura actual– durante la recogida de datos; y decidimos seguir esa guía. Así, fuimos desgranando los cambios, las acciones transformadoras y las barreras a la transformación, que las personas informantes y los documentos nos transmitían o dejaban ver. En el caso de encontrar contradicciones o datos contrapuestos, ello se puso de manifiesto. Nos ayudó el hecho de que teníamos clara la forma de presentar los resultados –en forma de relato–, y que empezamos a escribir tempranamente. Construimos el relato de los acontecimientos documentados y de las interpretaciones, preservando la situación global estudiada.

## 8.2. Validez

La metodología comunicativa añade la validez de la investigación, como criterio de rigor, y sus propias formas de darle cumplimiento. Una y otras se derivan de la participación de las personas “investigadas” en un plano de igualdad, con la persona investigadora, conservando cada una su misión en el proceso investigador (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). En nuestro estudio empleamos las siguientes estrategias para asegurar su validez:

- *Participación de las personas investigadas.* Miembros del equipo educativo, la Orientadora del Centro y algunas personas voluntarias nos hicieron propuestas, sobre los contenidos de los guiones de las entrevistas y de las observaciones; nos señalaron contextos en los que recoger información relevante, para los objetivos de este estudio; y participaron en la interpretación de la información recogida.
- *Procesos de entendimiento:* las interpretaciones de las personas informantes fueron tan válidas como las nuestras; y orientamos nuestras interacciones a alcanzar el consenso sobre la transformación del CRA La Encina en una CdA.
- *Argumentos susceptibles de crítica.* Los argumentos aportados, sobre la cuestión en estudio, se entendieron como argumentos susceptibles de crítica, y prevalecieron los mejor fundamentados.
- *Compromiso.* Nos comprometimos con la búsqueda de la verdad, sobre la transformación del Centro, a través del *dialogo intersubjetivo* con las personas informantes.

## 8.3. Transferibilidad

En el trabajo con datos cualitativos se evitan las generalizaciones, siendo conscientes de que los fenómenos sociales dependen del contexto y de que los casos particulares no son una base sólida para la generalización. Stake (2010) apunta que, sin embargo, se puede aprender de los casos particulares, cuando se está familiarizado con casos similares y se modifican generalizaciones anteriormente construidas. Stake (2010) llama, a este fenómeno, generalizaciones naturalistas, que define como conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida, que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran vivido (Stake, 2010, p. 78).

Nos sorprende, a menudo, la cantidad de aspectos que para nuestros lectores son relevantes para sus propios casos, a pesar de que se trata de casos diferentes en muchos aspectos. Es verdad que los profesores de zonas urbanas suelen rechazar los ejemplos de escuelas de zonas rurales, y viceversa –pero es probable que lo hagan menos después de leer los estudios. La mayoría de ellos encuentran procesos y situaciones comunes. A todos nos asombra descubrir nuestras propias dudas en la vida de los otros. (Stake, 2010, p. 19)

En nuestro caso, la recogida abundante de información relevante para el contexto de investigación, las descripciones minuciosas del contexto físico y personal, y la abundancia de datos descriptivos, al alcance de las personas y colectivos interesados en este estudio, permiten establecer juicios sobre la correspondencia del contexto de investigación, con otros contextos similares. Esto posibilita que los resultados de esta tesis orienten el trabajo de otros centros educativos, inmersos en procesos de transformación en CdA, que apliquen AEE o estén pensando en hacerlo. Con ese propósito, ofrecemos datos en bruto de escenas y declaraciones relevantes, para hacer posible la generalización naturalista, por parte de la audiencia, y facilitar la comprensión del caso en estudio.

#### **8.4. Dependencia**

Para asegurar la estabilidad de los datos recogidos utilizamos las siguientes estrategias:

- *Triangulación.* La triangulación metodológica, de fuentes de datos y de intérpretes, ya explicadas, nos permite confiar en la estabilidad de los datos recogidos.
- *Pistas de revisión* para posibilitar el examen de los procesos de recopilación, análisis e interpretación de los datos, en forma de documentos editados por esta investigadora. Por ejemplo: elaboramos documentos recogiendo el proceso de recopilación de la información sobre un tema específico y la evolución de nuestras reflexiones según íbamos incorporando las interpretaciones consensuadas con los participantes, hasta llegar a la interpretación final.

## 8.5. Confirmabilidad

La confirmabilidad se consigue controlando la correspondencia entre las informaciones recogidas y las inferencias realizadas. Para lograrla utilizamos las siguientes estrategias:

- La *triangulación* de métodos y perspectivas, tratando de captar la realidad desde la perspectiva de los sujetos, tal como la viven. Recogimos e interpretamos datos desde la variedad de perspectivas que nos proporcionaron los diferentes informantes, incluyendo nuestra perspectiva; y utilizamos una variedad de técnicas e instrumentos para recoger la información proveniente de diferentes de fuentes de datos.
- Mediante el *ejercicio de la reflexión* y la revelación a la audiencia de los supuestos considerados en el proceso de investigación realizado. En este sentido, anotamos en nuestro cuaderno de campo nuestras percepciones e interpretaciones y las preguntas y dudas que nos surgían durante y después del trabajo en el campo. Y, como ya hemos señalado, sometimos al juicio crítico de compañeros y compañeras nuestros hallazgos.





## **CAPÍTULO VI: EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DEL CRA LA ENCINA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

### **1. Introducción**

En este primer capítulo de resultados se presenta el proceso seguido por el CRA La Encina hasta transformarse en una CdA. Comprobaremos que una parte del equipo educativo, en su búsqueda de prácticas orientadas a la mejora de los resultados académicos de su alumnado, encontró las TLD; que de la mano de esta Práctica de Éxito, vinieron los GI y todo un proyecto para la transformación del Centro: Las CdA.

Constataremos que en el CRA La Encina se empezaron a implementar algunas AEE, propias del proyecto CdA, antes de tomar la decisión de transformarse en una CdA; que parte del equipo educativo del Centro se formó en estas prácticas y observó su implementación en otros centros; que posteriormente se pusieron en práctica en el CRA, iniciando su aplicación solo en Valdetorres, la población con más alumnado y más aulas; que solo después de constatar la mejora que producían en el aprendizaje de los alumnos y en la satisfacción del profesorado se generalizaron a todas las aulas del Centro, con la participación de algunas familias; y que entonces tomaron la decisión de abordar su transformación en una CdA, recorriendo las fases del proyecto CdA durante dos cursos consecutivos. Todo este proceso se realizó en el marco de una serie de proyectos de innovación, financiados por la Junta de Extremadura. Tanto los proyectos como sus memorias pudieron consultarse en la página Web del Centro.

Desde el curso 2005-2006 en nuestro Centro se vienen realizando diferentes actividades encaminadas a superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. En el curso 2006-2007 empezamos a formarnos sobre TLD, poniéndolas en marcha con el alumnado de 3er ciclo, también comenzamos a organizar las clases en GI. A partir de ese curso pusimos en marcha diferentes proyectos de innovación y de formación en centros, todos ellos relacionados con las CdA. En el curso 2008-2009 nos constituimos como CdA. (Qué es una CdA, 2014)

## 2. Necesidades de mejora

Durante los cursos escolares **2004-2005 y 2005-2006** surgió, en una parte del profesorado del CRA, la **necesidad** de realizar **cambios en su práctica educativa** orientados a **mejorar los resultados** académicos del alumnado (D04PPSd7). Podemos afirmar que se trataba de una necesidad de cambio orientado a la mejora educativa y no de una búsqueda de soluciones a graves problemas de aprendizaje o de convivencia en el Centro.

MTC06: Una parte importante del claustro estaba inquieto en el sentido de hacer algo por mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos; y hubo unos cuantos compañeros que empezaron a buscar y dimos con las CdA y el aprendizaje dialógico. Trajeron al Centro esa información y empezamos a leer sobre ello; lo vimos como una salida a esa inquietud que teníamos muchos de los profesores. Y ese fue el germen, el inicio y ahí empezó todo. (EP08MTC06.00:01:00)

MED01: Si en centros desfavorecidos, como el que visitamos en Barcelona, funcionaba el Proyecto y lo que vimos en aquellas aulas era un ambiente de cooperación, respeto, entendimiento, empatía... ¡Cómo no iba a funcionar en nuestro Centro, que a priori no tenía ningún problema serio! En nuestro Centro no había problemas de convivencia, ni un gran número de fracaso escolar y las familias estaban deseosas de colaborar. (RV1MED01PA11)

Al parecer **confluyeron** varias circunstancias que indicaron la necesidad de innovar: (a) La primera fue la realización de una **evaluación externa**, por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo **IDEA**, que reveló la necesidad de mejorar el aprendizaje de la lectura y del cálculo. Esta evaluación también mostró la disconformidad de las familias con los resultados educativos de sus hijos e hijas. Estos resultados obligaron a reorientar el Plan de Mejora del Centro (D04PPSd7).

Plan de Mejora: puesto en marcha en el curso 2006-2007. Después de un profundo proceso de reflexión por parte de toda la comunidad

educativa, se centra principalmente en dos áreas: la lecto-escritura y la convivencia. Creado el 5 Febrero de 2008. (Proyectos, 2014)

(b) En segundo lugar, las **evaluaciones internas de los aprendizajes**, realizadas al alumnado de EI y 1<sup>er</sup> ciclo de EP, tampoco arrojaban resultados satisfactorios (D04PPSd7). (c) Además, una parte del profesorado percibía que la **práctica educativa** realizada en el Centro era **mejorable**; captaban que la aplicación de buenas prácticas, de manera aislada por algunos maestros y maestras, convivía con la reiteración acrítica en prácticas que, pensaban, no daban buenos resultados.

MED01: Cuando llegué al Centro había un grupo de maestros y maestras que trabajaban bien dentro de sus aulas, preocupados porque sus alumnos y alumnas consiguiesen buenos resultados; pero, no había un proyecto de centro que fuera común y aquellas prácticas que daban buenos resultados no tenían continuidad cuando cambiaban de ciclo o de maestra; y cuando el resultado obtenido no era positivo, se seguían repitiendo los mismos patrones una y otra vez, sin pensar que era necesario un cambio que diese el buen resultado perseguido. (RV1MED01PA3)

(d) En aquel momento, también iniciaban la elaboración del **Plan de Fomento de la Lectura** (D04PPSd7). Una parte del profesorado trató de integrar en él alguna de las buenas prácticas que ya se estaban realizando: prácticas orientadas a la mejora del aprendizaje de la lecto escritura y que ya implicaban la participación de las familias. Junto a ellas, buscaban otras prácticas que se pudieran incorporar.

MED01: Cuando en el curso 2005-2006 comenzamos con la dinamización de la Biblioteca Escolar, y al curso siguiente me ocupé de llevar la coordinación de la Biblioteca, asistí a diferentes cursos y congresos sobre Bibliotecas Escolares, en los que se presentaban experiencias de centros que tenían un proyecto donde todos trabajaban de forma coordinada y en ocasiones las familias colaboraban en ciertas actividades. En nuestro centro, teníamos una actividad que implicaba que las familias entraran en el aula de su hijo o hija a contar un cuento. En este grupo había un número de madres muy colaboradoras y teníamos la inquietud de hacer algo dirigido a ellas. (RV1MED01PA8)

Varias personas coincidieron en manifestar que fue la orientadora del EOEP que atiende al Centro, quien propuso implementar las TLD en el CRA La Encina como práctica educativa orientada a la mejora de la lectura, que venía a satisfacer una necesidad de mejora.

MED03: Sí. Ella es la primera en hablarnos no tanto de CdA sino de TLD. Nosotros buscábamos algo sobre lectura –siempre preocupados

por mejorar eso– y para traer las familias al Centro. (EI08MED03CCp336)

O01: Yo no percibí que quisieran un cambio integral; yo había conocido las TLD y les propuse hacer TLD. Me pareció una práctica adecuada (EI05O01CCp328PA5)

Como podemos observar en este apartado, en el CRA La Encina surge la necesidad de innovar, que se hace explícita en el deseo de incorporar alguna práctica para mejorar el aprendizaje de la lectura y la participación; y la orientadora del Centro les propone realizar TLD. Rivas (2000) señala que muchas innovaciones surgen de los impulsos de mejora generados dentro de la institución escolar. Así, la percepción del descenso en los niveles de realización o los resultados de procesos de evaluación suelen causar inquietud en parte del profesorado, que se traduce en necesidad de mejorar su práctica; y suele haber un factor precipitante de pequeños cambios –una persona que propone la utilización de un recurso didáctico idóneo o un procedimiento solvente– que a la larga desencadena cambios mayores, como ocurre en nuestro caso.

### **3. Las primeras Actuaciones Educativas de Éxito**

Los cursos escolares **2006-2007** y **2007-2008**, supusieron la **puesta en marcha** de **algunas AEE**, propias del proyecto CdA, que algunos y algunas profesionales del Centro encontraron en su búsqueda de mejores prácticas.

#### **3.1. Curso 2006-2007: El grupo iniciador**

Durante la recogida de datos, varios testimonios nos informaron de la existencia de un **grupo iniciador**, formado por tres personas. Se trataba de la orientadora del EOEP que atendía al Centro, el maestro de audición y lenguaje (AL) y una maestra de educación física –implicada en la elaboración del plan de fomento de la lectura– que asumiría, más tarde, la secretaría del Centro. Sus manifestaciones revelaron que deseaban **innovar** con la aplicación de algunas AEE, pero sus intenciones iniciales no eran las de transformarse en una CdA.

O01: Yo hacía pruebas en EI 5 años. Las propuestas mías, de que las madres vinieran a leer un cuento al aula, estaban bien; pero, había que hacer algo más. Lo comenté con una compañera del EOEP y ella me recordó el taller de TLD. Entonces le dije a MS04 y a MED01 ¿por qué no hacemos TLD con familias? Pero, para eso hay que saber qué es. [...]. EX02 me dijo: “escribeme y te mando un centro para que te informe”. Le escribí y me mandó al Dr. Fleming en Viladecans y EX03

me invitó a verlas. Pedimos ayuda a la consejería, que nos la dio [...] Fuimos a La Verneda, a Confapea, al Dr. Fleming. Ver la TLD nos motivó. Y yo decía: ¡no queremos hacer CdA! No era esa nuestra idea inicial. A MS04 y a MED01 les impresionaron los GI. Después, unas 10 personas del claustro leíamos artículos. Tres tutores estaban dispuestos a hacer los GI. Los pusimos, primero, en 5º en matemáticas. (EI01O01PA4-5)

MED01: El camino comenzó con un pequeño grupo formado por tres personas con gran inquietud por cambiar e innovar, con ganas e ilusión y dispuestos a emplear muchas horas de su tiempo en indagar y formarse en el Proyecto: es lo que yo considero el embrión del Proyecto. (RV1MED01PA28)

El grupo iniciador comenzó a recabar **información y documentación** sobre **AEE**, fundamentalmente sobre las TLD; lo hacían guiados por el objetivo de **mejorar** el aprendizaje **de la lecto escritura** en el Centro. En su búsqueda encontraron, además de las TLD, los GI, el **Aprendizaje Dialógico** y las CdA. Las actividades que desarrollaron y sus testimonios, nos permiten inferir que se formaron, reflexionaron y debatieron sobre esta temática; y trataron de conocer, de primera mano, tanto a los creadores de estas prácticas como algunos lugares en los que se estuvieran implementando. Mantuvieron contacto con expertos y expertas de CREA-UB y les visitaron. Se desplazaron a varios centros educativos que realizaban TLD; allí las pudieron observar y participar en ellas (D01PINN0708p9). Además, tuvieron la oportunidad de presenciar la realización de otras AEE –los GI– y de descubrir el proyecto que enmarcaba todas estas actuaciones y transformaba los centros educativos en CdA.

MS04: Nosotros, en el curso 2006-2007, fuimos a La Verneda a ver las TLD que, podríamos decir, que fue el comienzo. Luego, a raíz de eso se inició todo. Empezamos con las TLD. Me acuerdo que estaban con muchas ganas de tertulia MED01 y O01. A raíz de aquella iniciativa, tanto de MED01 como de O01, empezamos a investigar. Me acuerdo que nos juntábamos, de vez en cuando, en Mérida para ver cosas de TLD. Buscábamos en Internet porque era algo nuevo para todos. Y a partir de ahí, nos fuimos introduciendo en el mundo de las CdA. (EP03MS04.00:00:54)

MS04: También fuimos a un centro de Viladecans y estuvimos con EX03. A parte de las TLD, vimos lo que era una CdA y lo que eran los GI. Cuando volvimos de ese viaje hicimos una sesión de información a los compañeros del colegio; y vimos de ponerlas en marcha en el 3er trimestre con una adaptación del libro de Platero y Yo. Así fue como empezamos las tertulias con los niños, en 5º y 6º. (EP03MS04.00:00:05)

A continuación de estas visitas **compartieron su experiencia con el claustro**, dedicando una sesión de trabajo a las TLD, la práctica que primero despertó el interés del grupo iniciador. Esto resultaba coherente con el objetivo que guió su búsqueda: la mejora del aprendizaje de la lecto-escritura (D01PINN0708p8). Además de informarles, se les **invitó a participar en el grupo de trabajo** formado. Este **se amplió** y se abordó, también, el estudio de otras AEE: los **GI** (D01PINN0708p8). Algunos testimonios refirieron que las **familias** también fueron informadas, iniciando así su **sensibilización**.

MED01: Con grandes dosis de ilusión y con ciertos miedos se formó el motor del Proyecto, en el cual nos encontrábamos las tres personas que habíamos viajado a Barcelona y el ED del Centro, que en todo momento mostró su apoyo y ayuda. A partir de aquí se buscaron "cómplices" dentro del profesorado; es decir, compañeros y compañeras que veían viable el Proyecto y estaban dispuestos a llevar a cabo las actividades en sus aulas. Así comenzamos con experiencias piloto en algunas aulas, con mucha cautela, estudiando y programando hasta el milímetro cómo hacerlo para tener éxito. A la vez, íbamos informando a las familias de los niños y niñas que estaban en esas aulas, sobre lo que pretendíamos, y así también comenzamos un proceso de sensibilización de estas. (RV1MED01PA28-29)

En el CRA La Encina, el grupo de trabajo formado contó con la **implicación** y el **apoyo** del **ED**. Los documentos del Centro y algunas manifestaciones nos permitieron justificar esta afirmación.

Con el objetivo de valorar la posible incorporación de nuevas estrategias metodológicas con las familias y ampliar nuestra formación, un pequeño grupo, con la implicación y apoyo del ED, realizamos las siguientes actividades: Búsqueda de información y documentación en diferentes medios (Internet, libros, revistas) sobre aprendizaje dialógico, TLD con familia y alumnado, CdA, GI. (D01PINN0708p7)

Con grandes dosis de ilusión y con ciertos miedos se formó el motor del Proyecto, en el cual nos encontrábamos las tres personas que habíamos viajado a Barcelona y el ED del Centro, que en todo momento mostró su apoyo y ayuda. (RV1MED01PA28)

En consecuencia con lo anterior, implementaron las **TLD** en las aulas de **3<sup>er</sup> ciclo** de Educación Primaria (EP). Se realizaron durante el **tercer trimestre** del curso (2006-2007), solo en la localidad de **Valdetorres**, utilizando un texto adaptado (D04PPSd9).

MS04: Cuando volvimos de ese viaje hicimos una sesión de información a los compañeros del colegio; y vimos de ponerlas en

marcha en el tercer trimestre con una adaptación del libro “Platero y Yo”. [...]. La primera TLD y el primer libro, con 5º y 6º. (EP03MS04.00:00:40)

Encontramos indicios de que ya, en aquellos primeros momentos, comunicaron y compartieron sus experiencias con profesionales de otros centros; participando así en un proceso de **sensibilización** de la profesión educativa **de la región** (D04PPSd10).

Compartimos nuestras experiencias a través de: Exposición al claustro del CP Dión Casio de Mérida sobre nuestros conocimientos teóricos acerca de TLD, la experiencia práctica con alumnado y el proyecto de TLD con familias. Exposición en la Escuela de Verano organizada por los Movimientos de Renovación Pedagógica de Extremadura sobre nuestras experiencias y participación en sesiones teóricas y prácticas en TLD con Miguel Loza (Asesor EPA. Berritzegune de Vitoria-Gasteiz). (D01PINN0708p8-9)

Algunas declaraciones permiten afirmar que estas acciones de información y formación se potenciaron desde el EOEP, al que pertenecía la orientadora del Centro, que realizó una labor de divulgación de las CdA, tanto en esta como en otras escuelas y en distintos foros educativos de Extremadura.

O01: Todo lo que se hizo al principio se potenció mucho desde el EOEP; nosotras hicimos mucha divulgación del Proyecto y de esta experiencia. La escuela de verano, allí fue mi compañera del EOEP. Yo propuse que hicieran TLD en el CRA; pero, tenía conciencia de que para poderlas hacer había que formarse y verlo. Fue la Jefa de Servicio de Atención a la Diversidad –una orientadora– quien nos dio el permiso y la ayuda para ir a Barcelona. Después, yo asesoré mucho en los documentos y en la formación necesaria ¡Es que yo me transformé! (EI05O01CCp327PA2)

Sin embargo, **la transformación** del Centro en una **CdA**, **no parecía ser el planteamiento** que tenían en aquel momento. Inferimos que el profesorado quería mejorar los resultados, sentía la necesidad de innovar para conseguirlo y querían poner en práctica actuaciones con una base contrastada y congruentes con la filosofía del Centro; que querían aplicarlas y comprobar, por ellos y ellas mismas, que efectivamente eran viables y daban el resultado esperado; Pero, para conseguir esos objetivos, querían ir despacio y sobre seguro.

O01: Cuando volvimos contamos las TLD, traíamos la ilusión. Se empiezan a hacer TLD con adultos y también con niños. El programa de mejora ya estaba diseñado, no teníamos que pensar en algo diferente. Lo veía práctico. Nosotros queremos ir poquito a poco. No

queríamos situaciones de enfrentamiento. Queremos ir poquito a poco. Vamos a ir a un “más”. No pensábamos en transformarnos, no era eso. (EI01O01PA2)

En resumen, se formó un pequeño grupo de trabajo –que incluía a la Orientadora del Centro–; estudiaron las TLD y las observaron en una CdA; comunicaron la información y su experiencia al resto del claustro y el grupo de trabajo se amplió, incluyendo al ED que apoyó la iniciativa; el 3<sup>er</sup> trimestre del curso realizaron TLD en 2 aulas en Valdetorres, para comprobar su implementación, informando a las familias; y presentaron esta experiencia en diversos foros educativos regionales. Para Rivas (2000), la observación directa y las aplicaciones parciales de prácticas innovadora complejas despejan temores y elevan su tasa de adopción y de éxito en la implementación, como ha sido en nuestro caso. Fullan (2002) considera que las escuelas en proceso de cambio necesitan un ED que apoye la formación de grupos de trabajo innovadores y facilite la implementación de mejoras, contar con figuras de asesoramiento en la implantación y participar en redes de intercambio de experiencias innovadoras. En nuestro caso, el ED ha tenido un papel fundamental desde el inicio, involucrándose en el Proyecto; la Orientadora, prestando su asesoramiento, como un miembro más de la comunidad escolar; y ambos, promoviendo el compartir la experiencia en redes educativas.

### 3.2. “Aprender Dialogando”: Curso 2007-2008

A partir del curso 2007-2008 –y durante **tres años consecutivos**– el Centro optó y recibió ayudas de la Junta de Extremadura para la realización de sendos **proyectos de innovación educativa**, con dotación económica. Podemos afirmar que el Centro fue **enmarcando los cambios** que deseaba realizar, en una serie de proyectos de innovación, con el apoyo de la administración educativa. El primero de ellos, “**Aprender Dialogando**” (D01PINN0708), se desarrolló durante el **curso 2007-2008**.

MS04: Fuimos haciendo una serie de proyectos de innovación relacionados con CdA y luego hicimos las fases del proyecto. Yo creo que esos proyectos de innovación tuvieron un aspecto muy positivo. Ya que estábamos haciendo cosas –investigando por así decirlo– y poniendo en práctica AEE de CdA, los proyectos de innovación le daban un marco donde incluirlo y le daba un poco más de seriedad. Los compañeros lo veían, aquello, de otra forma. Estos proyectos de innovación eran convocados por la consejería y tenían su dotación económica. Era hacer algo que ya ibas a hacer, pero hacerlo de una manera... más formal. A raíz de todos esos proyectos vino todo el proceso de transformación. (EP03MS04.00:01:45)



### 3.2.1. Los objetivos de “Aprender Dialogando”

De acuerdo con Fullan (2002), la claridad de objetivos y de medios para conseguirlos facilita la adopción y el éxito de la innovación. “Aprender Dialogando” (D01PINN0708) se planteaba la **puesta en práctica** de dos de las AEE, propias de las CdA: las **TLD** y los **GI**.

Nuestro plan de actuación se estructura en tres ámbitos: (a) Familias, a través de TLD abiertas al entorno. (b) Alumnado, mediante TLD en el 3er ciclo de EP y GI. (c) Profesorado, a través de TPD. Cada plan de actuación que proponemos conlleva unos objetivos, metodología, actividades propias. (D01PINN0708p9)

En el proyecto se hacía explícita la necesidad de **mejorar los resultados académicos** del alumnado. Para conseguirlo, era preciso **mejorar la práctica** educativa, potenciar la **formación de las familias** e impulsar su **participación** (D01PINN0708p3). Declaraban creer en la **prevención de los conflictos** y en la necesidad de trabajar sobre ello, a pesar de no registrar situaciones de convivencia problemática (D01PINN0708p4).

MTC06: Si queremos un cambio y queremos mejorar habrá que hacer algo distinto. Nosotros tenemos una ecuación ahí; intervienen: mi programación, yo como maestro los libros y eso da como resultado, éste resultado académico. Si yo sigo haciendo lo mismo y los términos de la ecuación, no varío ninguno, el resultado académico va a ser el mismo. (EP08MTC06.00:09:00)

En la consulta de documentos observamos que la justificación del Proyecto de Innovación “Aprender Dialogando” se apoyaba en varios principios del Aprendizaje Dialógico y en la filosofía del proyecto CdA: (a) En primer lugar, expresaban **expectativas positivas**, manifestando que la mejora era posible y que confiaban en conseguirla; (b) para ello, se planteaban aprovechar todos los recursos de la comunidad y confiar en las capacidades de todos y todas, en clara referencia a la **Inteligencia Cultural**; (c) en el mismo sentido, manifestaban la necesidad de abandonar la cultura de la queja y de abrir el Centro a la **participación** de las familias y los agentes sociales; (d) y hablaban de situar las **posibilidades por delante de las dificultades** y de **transformar** el contexto (D01PINN0708p4). En el proyecto se describían las CdA y la forma de aprender en que se sustentan; pero, se presentaban como un horizonte. Dedujimos que la transformación del Centro en una **CdA** era, al inicio de aquel curso, una **opción de futuro**.

El aprendizaje dialógico es uno de los fundamentos principales de las CdA. Es la base desde la que se plantean las diferentes actividades en estas comunidades: TLD con familias y alumnado, formación del

profesorado, GI... En suma, las actividades con las que nosotros hemos comenzado nuestro proyecto y que esperamos se consoliden para que, conjuntamente con otras actividades futuras, nos podamos convertir en una verdadera CdA. (D01PINN0708p6)

Encontramos indicios de que querían hacer su proceso de mejora con **cautela y sin precipitación**. Nuevamente, nos topamos con las expresiones “poco a poco” y “darnos tiempo”.

Nos planteamos llevar a cabo nuestro proyecto, al menos, en dos fases. En la primera llevaríamos a cabo todas las actividades de innovación propuestas para ir valorando las posibilidades y dificultades que nos vamos encontrando y preparando nuestros “esquemas mentales” para introducir procesos de cambio asegurando de esta forma el conocimiento y la solidez del proyecto. No nos planteamos abordar situaciones improvisadas y automáticas (que conllevan en principio más riesgo de fracasar) sino que queremos tomar decisiones abordadas con seriedad, reflexión y debate, sabiendo lo que queremos hacer. En la segunda fase pretendemos seguir generalizando los procesos de cambio a los diferentes elementos de la comunidad educativa y profundizar en nuestra formación con agentes de formación externa. (D01PINN0708p28)

A la vez, se hacía explícita la voluntad de ir **evaluando** los resultados de los cambios que iban introduciendo en la práctica educativa. Elboj et al. (2002) afirman que la evaluación de los cambios –en este caso de la aplicación de las AEE– y de los resultados que se van obteniendo, es un proceso necesario que permite hacer visibles los éxitos obtenidos y reorientar aquello que no marche conforme a lo esperado y de esta forma se aporta solidez a los cambios introducidos.

Para valorar cada una de las actuaciones se han diseñado y pasado cuestionarios concretos para cada una de las actuaciones del proyecto y uno para el proyecto en general. (D03PINN0708p28)

Por todo ello inferimos que este Proyecto era la **primera fase** de un largo camino, en la que se trataba de **comprobar** la aplicación y la efectividad de unas prácticas en el Centro; y, de esta forma, establecer unas **bases sólidas** para transformaciones futuras.

### **3.2.2. Los logros de “Aprender Dialogando”: Las AEE**

En “Aprender Dialogando” participaron 28 de los 29 maestros y maestras del Claustro y la orientadora del EOEP que atiende al Centro. Su realización contó con la aprobación del Consejo Escolar del Centro.

El Claustro de Profesores, en sesión celebrada el día 8 de octubre de 2007, informó favorablemente, por 28 votos a favor y 1 abstención, este proyecto. El Consejo Escolar del Centro, en sesión celebrada el 8 de octubre de 2007, aprobó por unanimidad la realización y solicitud de ayuda del Proyecto de Innovación “Aprender Dialogando.” (D02PINN0708p2)

La consulta de los documentos, junto a algunos testimonios, nos permite afirmar que los objetivos de este primer Proyecto de Innovación se cumplieron y las AEE se implementaron según se planificó.

(a) Las **TLD** con alumnado **se extendieron** a las aulas del 3<sup>er</sup> ciclo de las tres localidades. El alumnado realizó una hora de TLD semanal (D03PINN0708p13-14,25). Los textos elegidos no pertenecían a la categoría de los clásicos universales originales, sino clásicos adaptados o textos no considerados tales. Podemos afirmar que se produjo una **transformación del currículo real** del 3<sup>er</sup> ciclo de primaria en todo el CRA.

Metodología. [...] Las sesiones se han desarrollado en la hora de lectura semanal con el alumnado del 3<sup>o</sup> ciclo de las tres localidades. Actividades realizadas: Sesión de presentación del libro y de la temática sobre la que giraba cada libro. Lectura de los libros. Encuentro con el autor en el caso del libro Palabras de Caramelo. Planificación de cada sesión realizada. (D03PINN0708p13)

Las **familias** fueron informadas y todos y todas **se comprometieron** a la realización de la actividad.

Previamente al inicio de la actividad se informó a las familias y se firmó un contrato por parte de los padres y madres, maestros participantes en la actividad y alumnado, en el que nos comprometíamos a llevar a cabo la actividad y cumplir las normas establecidas. (D03PINN0708p13)

El **profesorado** participante **valoró positivamente** el grado de consecución de los objetivos planteados para esta actuación. La valoración también fue positiva por parte del **alumnado**.

Grado de consecución de los objetivos. Los tutores y maestros colaboradores consideran que los objetivos se han conseguido bastante, destacando el que haya servido a los alumnos para acercarse a la lectura de otros textos de forma voluntaria. Los alumnos han valorado la actividad de forma positiva. Les gusta porque aprenden “normas” como escuchar la opinión de los demás, hablar sin gritar, etc. También

resaltan que a través de las TLD aprenden más, más vocabulario y cosas relacionadas con los libros. (D03PINN0708p12-13)

(b) Los **GI se pusieron en marcha** en dos aulas de Valdetorres: en 5º de EP, en el área de matemáticas, y en EI. Para la puesta en práctica, se elaboró un proyecto y se actualizaron las programaciones de aula, incluyendo los GI como actuación. Estos hechos nos permiten afirmar que **se transformó** tanto el **currículo real** como el currículo **formal**, para estos grupos de alumnos y alumnas.

GI en el Área de Matemáticas, 5º curso de EP: Programación de Aula adaptada a GI. GI en EI: Programación de Aula adaptada a GI. (D03PINN0708p27)

MS04: Al curso siguiente, 2007-2008, empezaron los GI. Fue MTV19, un tutor que ya no está, quien puso en funcionamiento los primeros grupos. Y a partir de ese curso vinieron todos los proyectos de innovación y fue todo el proceso de transformación. (EP03MS04.00:01:12)

El profesorado implicado trataba de realizar una **aplicación** que denominaron **experimental**, pues el papel de los voluntarios era asumido por profesorado del Centro. Inferimos que el equipo educativo quería **comprobar** el impacto de esta práctica, antes de generalizarla al Centro.

En los GI de las CdA, la persona adulta que está en cada grupo suele ser un voluntario (madre, estudiante, jubilado, etc.). En nuestro caso, de forma experimental, recurriremos a maestros del propio Centro. Para utilizar una terminología común a las CdA hemos mantenido el término “voluntario”. (D03PINN0708p18)

Encontramos indicios de que el equipo educativo implicado trató de mantener informados al resto de colectivos. Se programó **informar a las familias y al alumnado** antes de su realización. Se determinaron los responsables y sus funciones; se programaron las sesiones y se prepararon los materiales y actividades (D03PINN0708p19-20). Algunas **familiares recordaron** haber sido informadas y declararon haber participado en aquella aplicación experimental de los GI. Esto nos permite deducir que ya –en aquellos primeros momentos– la experiencia se abrió a la **participación** de la comunidad educativa, cumpliendo con uno de los propósitos del Proyecto de Innovación y favoreciendo la **creación de sentido** de estas AEE.

FAV01: Estuvimos haciendo lo que se llama un experimento de “a ver cómo se iban a dar los GI”. Se les comunicó a los padres, pero no hubo mucha afluencia. [...] Nos explicaron lo que se quería hacer aquí en el CRA. Estaban buscando un cambio porque se veía que no se sacaba, de

los niños, lo que se estaba esperando, que el nivel era cada vez más bajo y querían mejorar; que habían estado viendo investigaciones y que se había dado con esto y que les parecía algo interesante; y querían probarlo aquí en el CRA; y que convocaban a los padres para ir experimentando y viendo, poco a poco, como podía salir la experiencia. Se empezaron a hacer primero TLD con los niños. Y se empezaron a hacer GI en EI aquí en Valdetorres, con los niños de 5 años. Y sé que veníamos 4 madres: 2, los martes y 2, los jueves. Al final de año hicimos evaluación y se vio que habían mejorado bastante. Al año siguiente se volvió a convocar a los padres a principio de curso, insistiendo en lo que se había hecho y había dado buenos resultados. Ahí sí que acudió más gente.

FA05 y FA08: Se hizo, ya, una reunión en cada pueblo.

FAV01: Y ahí ya sí que hubo bastante gente que se interesó. Y no solo madres y padres, sino gente del entorno. (EGFA01.00:03:00)

Inicialmente, realizaron una **variación** en el procedimiento, que durante la recogida de datos ya no estaba en vigor: se propuso que fueran **los voluntarios y voluntarias** las que **cambiaran de mesa**, en vez de ser los niños.

Desarrollo de la sesión. Cada grupo de alumnos permanece en las mismas mesas durante toda la sesión. Cada profesor-voluntario rotará por los diferentes agrupamientos de alumnos. Cada adulto realiza una actividad concreta, la misma con los diferentes grupos. (D01PINN0708p23)

Durante nuestras observaciones (2012-2013) comprobamos que el alumnado realizaba los cambios de mesa de manera ordenada y conocía perfectamente la dinámica del cambio.

La tutora organiza el cambio. Dice en alto para todos: “cada niño se coloca detrás, hasta que el otro termine”. Cada niño de un grupo se coloca detrás de un compañero del otro grupo. Esperan. Según se van levantando los del segundo, los del primero ocupan su lugar e inician su trabajo. Lo hacen en silencio. (OB01CCp3PA3)

El profesorado participante **valoró positivamente** el grado de consecución de los objetivos planteados, para aquella aplicación de los GI.

Grado de consecución de los objetivos. Los tutores y voluntarios implicados en esta actividad coinciden en señalar que los objetivos propuestos se han conseguido bastante. Cabe destacar que los maestros voluntarios consideran que las actividades han potenciado mucho la motivación de los alumnos y también han fomentado mucho los

valores de solidaridad, respeto y cooperación; además de mejorar el rendimiento académico y acelerar los aprendizajes. (D03PINN0708p17)

(c) Las **TLD de personas adultas** –abiertas al entorno– se pusieron en práctica, solo en Valdetorres. Las personas participantes, unas 25, fueron en su mayoría mujeres (21) con edades comprendidas entre los 20 y los 80 años. En ellas participaron una maestra, un maestro y la orientadora del Centro (D04PPSd10). Previamente, se organizaron actividades de **sensibilización**. Estas se abrieron a la participación de miembros de la comunidad, en el diseño y en la realización. Podemos afirmar que ya –en aquellos momentos– aplicaron los principios de **Creación de Sentido e Inteligencia Cultural** y consiguieron el apoyo de distintos actores y actrices sociales.

Sensibilización: Reunión con el Alcalde y la Concejala de Educación del ayuntamiento de Valdetorres para presentarles el Proyecto. Reunión inicial con el movimiento asociativo de la localidad de Valdetorres. Se convocó a los representantes de todos los partidos políticos, corporación local (Alcalde, Concejales de Educación y Cultura), asociación de mujeres, AMPA, Consejo Escolar. Los objetivos con los que hicimos dicha convocatoria son los siguientes: Informar a los representantes de las familias y a la comunidad social del proyecto a desarrollar. Lograr el compromiso del Ayuntamiento y de los movimientos sociales locales. Recoger propuestas en torno a cómo sensibilizar a la comunidad de cara a su participación: estrategias de difusión y motivación. Compromisos que estarían dispuestos asumir como colectivo. Divulgación de la actividad en la localidad de Valdetorres a través de: Elaboración y reparto de dípticos sobre TLD por parte del centro educativo y movimientos asociativos. Elaboración y distribución de carteles. (D03PINN0708p9-10)

MS04: Yo me acuerdo que al principio, cuando estábamos haciendo la fase de sensibilización, nos juntábamos, por ejemplo con las TLD, con la asociación de pensionistas para informarles de qué eran las TLD. Cuando fueron las primeras captaciones de voluntarios, también. Durante esos primeros cursos, cuando empezábamos, nos reuníamos mucho con el movimiento asociativo, yo creo que ese sí que es un cambio considerable. Y si ya estaban un poquito abiertas a las familias, a lo largo de estos años se les han abierto mucho más las puertas a las familias y a cualquier persona. (EP03MS04.00:03:00)

Los documentos reflejaron que las personas participantes valoraron positivamente las TLD; sus manifestaciones nos permitieron inferir que fueron **actuaciones transformadoras** para algunas de ellas.

Grado de consecución de los objetivos. Los participantes de las TLD abiertas al Entorno valoran la actividad de forma positiva y muy enriquecedora. Destacan el enriquecimiento personal al escuchar y respetar todas las opiniones, al compartir con los demás. De igual modo, les llama la atención las diferentes interpretaciones que cada persona puede hacer de un párrafo. Señalan que es una forma distinta de leer y les ha servido para leer más. También les ha permitido conocerse mejor y aumentar el sentido de pertenencia a la Comunidad Educativa. (D03PINN0708p8)

(d) Las **TPD**, para la **formación del profesorado** del Centro, arrancaron aquel curso. Se realizaron 10 sesiones. Algunas en Valdetorres y participó todo el claustro; otras en cada centro, con el profesorado allí destinado. Se leyeron textos relacionados con el Aprendizaje Dialógico y las CdA y se realizó una **evaluación positiva** de la actividad (D03PINN0708p15).

Los documentos leídos han sido los siguientes: Capítulo 1 (Educación igualitaria en las sociedades de la información), 6 (Aprendizaje dialógico), 7 (La dimensión instrumental y un ejemplo: lectura dialógica) y 8 (La igualdad de diferencias: ser iguales para ser diferentes) del libro CdA de la editorial Grao. La respuesta de la escuela a los retos de hoy: CdA. Aula de Innovación Educativa. Núm.131. Todos enseñan, todos aprenden. Una CdA en el medio rural. Cuadernos de Pedagogía. Núm. 290. (D03PINN0708p16)

En este apartado se aprecia que, durante el curso 2007-2008, extendieron las TLD con alumnado, al 3<sup>er</sup> ciclo de las tres localidades, y pusieron en marcha nuevas AEE: los GI en dos aulas de Valdetorres –con la participación de algunas familias como voluntarias–, las TLD de entorno en Valdetorres y las TPD en todo el Centro. Los colectivos participantes evaluaron positivamente la consecución de los objetivos de cada AEE y señalaron los progresos que se habían realizado. Huberman y Miles (1984) afirman que las personas participantes en la implementación de una innovación deben percibir que se resuelven necesidades significativas y que se está realizando progresos; porque los éxitos tangibles son incentivos necesarios en los primeros momentos de la implementación. Esto se ve, en nuestro caso, en la evaluación de los cambios implementados, que arrojaron resultados positivos.

### **3.2.3. Otras actuaciones: La preparación del terreno**

La consulta de documentos reveló que el profesorado implicado continuó participando en las labores de **sensibilización** iniciadas el curso anterior. (a) Observamos que algunas actuaciones iban encaminadas a la sensibilización de la **profesión educativa de la región**.

Divulgación del Proyecto: *1<sup>er</sup> trimestre*: Sesiones informativas en los centros educativos de Badajoz: C.P. Guadiana y C.P. Fátima (además del profesorado de estos centros, asistieron profesores de otros centros, el orientador de ambos centros y profesionales de los Centros de Promoción de la Mujer de Badajoz) sobre planteamientos teóricos y funcionamiento de las TLD. Una vez realizadas las sesiones teóricas en cada centro, se realizó una práctica sobre TLD en el CPR de Badajoz con los asistentes a las sesiones anteriores. (D03PINN0708p23)

(b) Otras actuaciones iban destinadas a la **sensibilización de las familias y del entorno próximo**, presagiando la determinación de parte del profesorado de abordar su transformación en CdA.

Divulgación del Proyecto. Tercer trimestre: Jornada sobre CdA con las familias de las tres localidades del CRA, en la casa de cultura de Valdetorres con los siguientes contenidos: Exposición del proyecto del Centro a toda la comunidad educativa: pasado, presente y futuro. Exposición de los planteamientos teóricos por parte de miembros del Equipo de CdA de Madrid. Exposición de la experiencia de madres de Institutos de Coslada que intervienen en GI y en TLD con alumnado. Para estas jornadas se contó con la colaboración del Ayuntamiento de Valdetorres y del CPR de Mérida. (D03PINN0708p23)

Además de estas actuaciones, parte del profesorado y la orientadora del Centro mantuvieron contacto con profesionales y colectivos, relacionados y/o inmersos en procesos de transformación en CdA. Esto nos permitió inferir una **búsqueda de apoyos**, de cara a la futura transformación del Centro en CdA.

Relaciones con otros centros o instituciones: Contactos con centros CdA de otras Comunidades Autónomas. Contactos con CREA. Relaciones con el Equipo de CdA de Madrid. Con estas dos últimas entidades se está preparando la fase de sensibilización que se celebrará en septiembre. (D03PINN0708p22)

Algunas manifestaciones nos permiten afirmar que todas las actuaciones que acabamos de describir se realizaron con el asesoramiento de las profesionales del EOEP de Mérida.

O01: todo esto se propició mucho desde la orientación. Se realizaron muchas actuaciones en el sector de Mérida y alrededores, nosotras fuimos muy activas, nos parecía importante que mostraran la experiencia. Además, toda la formación se hizo en el CPR de Mérida o a través de ellos, siempre con nuestra intervención. (EI05O01CCp328PA1)



Como podemos comprobar, el equipo educativo informó del proceso que vivía el Centro a las familias, al entorno próximo y a escuelas de la región, y mantuvieron contacto con otras CdA o en proceso de transformación, con el asesoramiento del EOEP de Mérida. De acuerdo con Jaussi (2002) las CdA y los centros en transformación no son islas y es labor de las personas asesoras fomentar el establecimiento de redes de ayuda e intercambio, entre centros que viven procesos similares, como se ve en nuestro caso. Fullan (2002) considera que la difusión de las experiencias innovadoras motiva la utilización del conocimiento pedagógico y motiva la propia innovación, como en nuestro caso en la apertura del Centro al entorno.

### 3.2.4. Transformaciones

La consulta de los documentos nos permite afirmar que el equipo educativo consideró que los objetivos de aquel primer Proyecto de Innovación se cumplieron.

Si nos atenemos a la valoración hecha por el profesorado, tanto en los GI de 5º de EP y de EI, como en las TLD con alumnado del 3º ciclo de EP, y tal como queda reflejado en el grado de consecución de los objetivos y en la evaluación de las distintas actividades, dado lo positivo de los resultados, la incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido positiva y evidente. (D03PINN0708p28)

Estamos creando un sentido de pertenencia al Centro en las aulas y en nuestro entorno con las TLD abiertas al entorno, las TLD con alumnado, etc. Potenciamos y facilitamos la participación real de las familias en el Centro y por eso hemos hecho formación con ellas y participan como voluntarias en los GI. (D03PINN0708p29)

Algunos testimonios nos permitieron deducir que todas las **acciones** que llevaron a cabo resultaron **transformadoras** de las personas que las emprendieron. Tanto la implementación de las **AEE** en las aulas y en el entorno, como las acciones de **sensibilización** en las que comunicaron y compartieron su experiencia, les impulsaron más allá de la aplicación de dos actuaciones innovadoras.

FAM09: Pues bien, ha sido un proceso que rompía con la monotonía que las familias llevaban hasta ese momento. Teníamos que escuchar y comprender una serie de cambios y objetivos que, a medida que iban sucediendo, el resto de la comunidad educativa íbamos participando con ilusión e inquietud, pues había momentos en los que nos preguntábamos: ¿saldrá esto adelante? Las personas que en principio escuchamos el proceso, tratamos de animar y comprometer al resto en reuniones, en comentarios... Ha habido muchas reuniones por parte del ED para transmitir toda la información. Yo, personalmente, he tenido

la oportunidad de dar mi experiencia a conocer en otros centros y me ha resultado muy gratificante y ha reforzado mi compromiso. (D44ESFAM09PA1)

Como señalan Elboj et al. (2002), la transformación de la escuela y de la educación implica un cambio en la mentalidad del profesorado, de las familias y del alumnado y un cambio en las relaciones entre colectivos. En este sentido, a finales del curso 2007-2008, en el momento de elaborar la memoria del trabajo realizado, el equipo educativo consideró **haber emprendido un proceso**, que trascendía un cambio metodológico o de la organización de algunas aulas: el equipo hablaba de cambios de mentalidad y de transformaciones del entorno. Inferimos que habían tomado conciencia, durante el curso, de que este proceso debía culminar en la **transformación del Centro**; y que ya existía la determinación de abordar la **Fase de Sensibilización** del Proyecto CdA.

Pero nuestros objetivos van más allá y todo este proceso debe culminar convirtiéndonos, en un periodo razonable de tiempo, en una CdA; lo que supone, no sólo un cambio, sino un Proyecto Educativo totalmente nuevo, transformador, vivo y participativo y no sólo para la comunidad educativa sino para todo nuestro entorno. [...] Pero, hacer posible esta transformación y este cambio significativo e importante del Proyecto Educativo, exige un cambio en la mentalidad y en las formas de nuestra comunidad educativa, y hemos ido dando pasos en este sentido. (D03PINN0708p29)

Con la puesta en marcha de las TLD con adultos y la entrada en las aulas a los GI de las familias, comenzó el impulso del Proyecto. El boca a boca de aquellas personas, que estaban participando y que lanzaban a sus vecinos y amigos un mensaje positivo, funcionaba; a la vez, la labor de información por parte del Centro se extendía a todos los ámbitos y sectores que nos daban la oportunidad, entre los cuales también estaban centros cercanos al nuestro o con algún tipo de relación, que escuchándonos hablar de lo que estábamos haciendo e interesados en ello, nos pedían que fuésemos a contar nuestra experiencia para ponerla en marcha también. (RV1MED01PA33)

#### **4. “Aprender Dialogando II: La transformación del Centro en una Comunidad de Aprendizaje”. Curso 2008-2009**

Durante el curso escolar 2008-2009, el CRA La Encina llevó a cabo una continuación del **Proyecto de Innovación** iniciado el curso anterior. Al

mismo título, “**Aprender Dialogando**”, le añadieron “La transformación del Centro en CdA”. La denominación completa hacía explícita la intención de abordar la transformación del CRA, en una CdA, siguiendo el proyecto ideado por profesionales del CREA-UB.

Además del Proyecto de Innovación, el Centro suscribió un **Proyecto de Formación en el Centro** denominado “**Hacia una Comunidad de Aprendizaje**” (D07PFC0809). Con él esperaban afrontar algunas de las acciones de formación, que iba a implicar la transformación que se abordaba (D07PFC0809p8-9). Estos hechos nos permiten afirmar que la transformación del CRA La Encina en una CdA contó con el **apoyo institucional** de la Junta de Extremadura, tanto para la implementación de acciones de innovación educativa como para la formación necesaria para abordarlas.

#### 4.1. Los objetivos de “Aprender Dialogando II”

La consulta de los documentos nos reveló que con este segundo proyecto se planteaban continuar y ampliar el trabajo emprendido el curso anterior. Sobre la base de las **AEE** implementadas y de los buenos resultados obtenidos en su aplicación, se proponían **extenderlas** a más aulas y localidades, para continuar mejorando los resultados de todo el alumnado y su propia práctica (D05PINN0809p8-9). Pero, ya no se trataba solamente de llevar a cabo un conjunto de actuaciones, sino del abordaje de un **proyecto global** que las integrara. De esta forma, el proyecto podía dar respuesta a la necesidad –percibida por algunas maestras y maestros– de conseguir un **proyecto común** a todo el profesorado del Centro y para toda la comunidad educativa. Consecuentemente, se proponían continuar trabajando con una metodología basada en el **Aprendizaje Dialógico**, en todas las actuaciones a emprender, y se describían sus principios de sustentación (D05PINN0809p15-17).

MED01: Cuando llegué al Centro había un grupo de maestros y maestras que trabajaban bien dentro de sus aulas, preocupados porque sus alumnos y alumnas consiguiesen buenos resultados; pero, no había un proyecto de centro que fuera común y aquellas prácticas que daban buenos resultados no tenían continuidad, cuando cambiaban de ciclo o de maestra; y cuando el resultado obtenido no era positivo, se seguían repitiendo los mismos patrones una y otra vez, sin pensar que era necesario un cambio que diese el buen resultado perseguido. (RV1MED01PA3)

MED01: En general me enamoró el proyecto de CdA donde estaban enmarcadas esas actividades; porque me parecía que con el desarrollo del proyecto tendríamos ese eje vertebrador que daría forma al trabajo

de todos y todas en el Centro; y un fin común: el éxito de todo nuestro alumnado, con la participación activa de las familias. (RV1MED01PA10)

La **participación** de las familias recibiría un nuevo impulso. Además de seguir propiciando su participación en los GI y en las TLD abiertas al entorno, se planteaban **avanzar hacia la gestión democrática** del Centro.

Gestionar el Centro de una forma democrática, participativa, igualitaria e integradora del Centro, para conseguir una gestión diferente del aprendizaje”. (D05PINN0809p15)

La comparación de los objetivos de “Aprender Dialogando II” (2008-2009) con los del proyecto precedente nos permitió inferir una **transformación en las aspiraciones** del equipo educativo: “Impulsar la implicación de las familias en el Centro de forma democrática, participativa e igualitaria”, por ser fundamental en el proceso educativo, era una necesidad el curso anterior (D01PINN0708p3). Ahora, **avanzar hacia la “gestión democrática, participativa, igualitaria e integradora del Centro, para conseguir una gestión diferente del aprendizaje”** era el primero de los objetivos del Proyecto de Innovación (D05PINN0809p15). La nueva formulación revelaba la **intención** de avanzar hacia una forma diferente de participación de las familias: hacia una **participación decisiva** y no meramente informativa o consultiva.

En este apartado se observa que se modificaron sus aspiraciones: ya no se trataba de aplicar unas actuaciones educativas sino de un proyecto común que las englobara, y de conseguir la gestión democrática del Centro mediante la participación decisiva de las familias y del entorno. Rivas (2000) afirma que el incremento del nivel de aspiraciones, y objetivos moderadamente más ambiciosos, impulsan la acción innovadora, como es nuestro caso.

## 4.2. Participantes

El Proyecto de Innovación fue suscrito por los 29 docentes que integraban el Claustro y por la orientadora del Centro. Tanto el Claustro como el Consejo Escolar del Centro aprobaron la realización de este segundo Proyecto de Innovación, con dotación económica. Podemos afirmar que existió el **acuerdo**, de toda la comunidad educativa y de sus representantes, en seguir adelante con el **proceso de innovación iniciado**.

En el proyecto han participado 29 docentes del CRA La Encina y la orientadora del Centro. El Claustro de Profesores así como el Consejo Escolar del Centro aprobaron la realización del proyecto. En base a lo

anterior se solicitaron las ayudas a que hace referencia la Orden de 25 de agosto de 2008 por la que se convocan ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Por resolución de 12 de noviembre de 2008, de la Consejera, [...] se nos concedió la ayuda para la realización del proyecto. (D06PINN0809p3)

### **4.3. Líneas de actuación**

“Aprender Dialogando II” se planteaba **dos líneas** de actuación. Una **primera línea** –con el abordaje de un proyecto de innovación global– se concretaba en **recorrer**, durante aquel curso, **las Fases de Sensibilización, Toma de Decisiones, Sueño y Selección de prioridades**; dejando la Fase de Planificación, para el curso 2009-2010 (D05PINN0809p19-20). Sin embargo, durante aquel curso escolar, realizaron solamente las tres primeras fases. La cuarta fase solo se esbozó: llegaron a analizar y a categorizar los sueños, dejando la priorización para el curso 2009-2010 (D06PINN0809p10). Cuando preguntamos por las razones del retraso sobre lo planificado, algunas personas manifestaron que fue tal el volumen de sueños recogidos, que su análisis –en el tercer trimestre del curso, sobrecargado de trabajo para el equipo educativo del Centro y para las familias– se dilató más de lo esperado.

MED03: Cuando vimos aquel aluvión de sueños –ya lo estábamos viendo durante la “Semana del Sueño”, el montón que se habían ido depositando en las encinas y urnas– decidimos que en cada población había que hacer una primera clasificación/criba. (D27CAMED03PA10)

MED03: [...] el curso aquél, con la fase del sueño, seguir con la tareas propias del cole sin descuidar nada (no queríamos que aquello fuera una excusa para nada ni para nadie, en ningún sentido) y clasificar, ordenar, etc. tuvimos bastante y se nos echó encima el final de curso. Además, aquí, a partir de mediados de abril empiezan las campañas (agrícolas) en que las mujeres tiene más trabajo y eso no lo podíamos obviar. Por tanto hubo que dejar la priorización para el curso siguiente. (D27CAMED03PA15)

La **segunda línea** de actuación de “Aprender Dialogando II” –que planteaba la **consolidación de los cambios** realizados– se concretaba en **continuar y extender** las **AEE** implementadas: las TLD de personas adultas, se extenderían a las tres localidades del CRA; las TLD con alumnado y los GI, a EI y 2º y 3º ciclo de EP, en las tres localidades; y, por último, continuaría la realización de TPD como actuación para la formación del profesorado del Centro (D06PINN0809p5).

#### 4.4. Sensibilización y decisión

La revisión de los documentos del Centro reveló la dificultad de hacer un relato lineal de los acontecimientos y de las actuaciones propias de cada una de estas dos fases: observamos que cada colectivo recorrió la Sensibilización y la Toma de Decisiones, en fechas diferentes, hasta confluir en la decisión final. Por esa razón optamos por su descripción en un único apartado.

Como referimos en el Marco Teórico, el objetivo de la Fase de **Sensibilización** es que las personas potenciales participantes conozcan las CdA, las AEE y las aportaciones de la investigación educativa al respecto; y se busca el acuerdo en la percepción de la situación real de la escuela concreta que se plantea su transformación (Sensibilización, 2015). Para el CRA La Encina el **objetivo** fundamental para esta fase era el de informar y formarse, toda la comunidad educativa, sobre las líneas generales del proceso de transformación que iban a emprender; gran parte del equipo educativo y algunas familias ya tenían formación sobre las AEE que estaban implementando, no partían de cero. En concordancia con el proyecto CdA, también se proponían el análisis conjunto del contexto social, de las teorías actuales de las ciencias sociales y de los distintos modelos educativos existentes (D05PINN0809p19). Fullan (2002) afirma que el éxito del cambio demanda una reflexión colectiva previa, que clarifique la necesidad del cambio que se plantea y los pasos a dar para conseguirlo. Esto se puede comprobar en nuestra investigación.

MTC06: [...] Entonces te vas informado, vas leyendo y fui viendo que el Aprendizaje Dialógico está muy bien cimentado y en la práctica también se corresponde, porque lo estoy comprobando. De las CdA, vimos que nos parecía una cosa muy atractiva la participación del entorno. Y el último empujón, para convencernos de que íbamos por este camino y de que era un camino seguro, fue la formación que nos dio el grupo CREA: nos dieron un curso y eso me acabó de convencer. Aparte de lo que habíamos leído nosotros, comprobamos de primera mano que este camino, que estábamos iniciando, no era una ocurrencia de alguien, que estaba en el aire; sino, que era una cosa que estaba muy bien cimentada, que ha salido de universidades de muchísimo prestigio, que en Europa se están poniendo en práctica. Vimos que en España, casualmente, las comunidades más avanzadas socio económicamente eran las primeras que habían empezado y que nosotros también íbamos. Nos animó a ir por ese camino, que no era tirarse a una piscina, así por las buenas, sino que íbamos pisando un terreno seguro. Entonces iniciamos el proceso. (EP08MTC06.00:03.29)

Las fechas de celebración, de las acciones de **sensibilización y toma de decisiones** de los diferentes colectivos, nos permiten afirmar que siguieron una **secuencia** coincidente con la **recomendada** por la autoría del proyecto de transformación: primero se formaría el **profesorado**, de acuerdo a un plan de formación diseñado por CREA; a continuación, **tomarían la decisión** de seguir adelante, o no, con el proceso de transformación; y solo en caso de decidir continuar adelante, se procedería a la **sensibilización del resto de “agentes educativos y educativas de la comunidad”** (D05PINN0809p19). Y esa fue la secuencia que se siguió. El profesorado del Centro realizó 5 jornadas de formación, a cargo de miembros de CREA, en septiembre de 2008 (D04PPSd14).

MTV05: El tiempo en que empezó el proyecto, me pilló aquí. Desde que empezaron he vivido todo el proceso. He tenido dos niños y cuando volví en septiembre, de una de las bajas, era la sensibilización. Ese año empezamos, también, a conectar con las familias y a ver cómo hacíamos la Fase de Sueño y a ver cómo contactar con las familias y llevar, al cambio, al Centro. (EP04MTV05.00:01:00)

Un mes más tarde, el claustro decidió la transformación del CRA en una CdA (D06PINN0809p8). La **decisión** fue tomada con **24 votos a favor, 2 votos en contra y 3 abstenciones, de 29 votos** emitidos (EI06MED01CCp335). Estas cifras contrastan con las de suscripción del Proyecto de Innovación, al que se adhirieron, como hemos visto (apartado 4.2), los 29 docentes que integraban el Claustro. El testimonio de un miembro del mismo, presente en la toma de decisiones, y que durante la recogida de datos (curso 2012-2013) declaró no creer necesaria la aplicación del Proyecto en el Centro, nos permitió sospechar la existencia de **opiniones contrarias**, aunque no expresadas como tales, sino utilizando otras justificaciones.

En su opinión, las CdA pueden funcionar bien en centros marginales; pero, este Centro no lo necesita. De hecho, le pareció que era un proyecto factible donde Ramón Flecha les contó que lo hacía, y disfrutó de los días de sensibilización. Cuando el equipo educativo tomó la decisión de iniciar la transformación del Centro en CA, MTC08 no quiso decir que no. Pero, con el tiempo, se ha dado cuenta de que esto no es necesario; y piensa que en este Centro se gasta mucha energía en cosas innecesarias, sobre todo en tantas reuniones. (EI03MTC08PA4-5)

A partir de la decisión del Claustro, solo entonces, el proceso de **sensibilización** se abrió al resto de la comunidad educativa (D05PINN0809p18). **Se comunicó a las familias** la intención de continuar implementando las AEE y de constituirse en CdA. Durante la recogida de

datos, las familias recordaron que la transformación fue una **iniciativa del profesorado** y que les comunicaron el deseo de contar con su participación. Fullan (2002) señala que suele ser el profesorado quien inicia los procesos de mejora; y Day (2006), que es el profesorado comprometido con su labor educativa quien busca ampliar conocimientos y está dispuesto a modificar su práctica en favor de la eficacia en su trabajo. Esto se ve en nuestra investigación.

FAV01: Ahora es muy fácil que podamos convencer a la gente para que venga. Pero, vosotros no me engaños, cuando nos explicaron esto, ¿a vosotros no os sonó en la cabeza...?

FAC10: ¡fracaso!

FAM09: ¡Lo que yo decía!, ¿saldrá esto adelante?

FAV01: Cuando nos dieron el súper folleto, que lo tengo que tener entre los miles y millones de papeles del Consejo Escolar; porque he pertenecido durante 9 años al Consejo Escolar, y de las TLD, porque estoy en las tertulias, y en la Comisión de Aprendizajes y en todo...

FAV08: Sí, era un folleto a 3 o 4 páginas

FAV01: Cuando el ED te manda, con tu hijo, un papel que dice: el proyecto del CRA La Encina y ha estado mirando y ha investigado y bla bla. [...] Y han decidido convertirse en una CA... ¿de aprendizaje? (cara de extrañeza)

[Risas]

FAV01: Y para eso quiere contar con todos ustedes, con el entorno, con los padres y las madres y con todos...!Uh! ¡Madre mía! ¡Vamos! para salir corriendo con el rabo entre las manos. Eso fue lo primero que pasó por mi cabeza: ¡impensable pensar que íbamos a llegar donde estamos! (EG01FA.00:53:05)

La participación de miembros de CdA en funcionamiento es uno de los criterios para llevar a cabo la sensibilización. Sus aportaciones, realizadas desde la práctica, enriquecen la formación de la comunidad educativa (sensibilización, 2015). Las declaraciones de las familias nos permitieron inferir que escuchar el **testimonio de familiares** de otras CdA, fue especialmente **motivador**. Aquellas intervenciones, durante la sensibilización, les permitieron tomar conciencia de que ellas y ellos también podían albergar **expectativas positivas** sobre su transformación.



VEV02: Yo recuerdo cuando se hizo aquella reunión que vinieron las madres aquellas a contarnos...

FAV-10: ¡Esa fue la primera!

VEV02: Yo creo que eso fue muy impactante. Sí.

FA08: Vino un grupo de CdA de Ariño.

FAM06 y FAC10: Sí, dos madres.

FAC10: A contar lo que era esto de la CdA, fue en las primeras reuniones.

VEV02: ¡Claro! Que te lo explique un maestro, muy técnico y muy bien, también, por su parte en esa parcela. Pero, si la que vas a participar eres tú, que no eres una maestra, que te lo explique una madre que también era ama de casa, tú ya lo ves más factible; dices: ¡pues sí es posible! Si ella puede, yo también puedo.

FAC05: Es como si se te quitara un poco el miedo. [...]  
(EG01FA.00:31:40)

La **sensibilización de las familias** -varias sesiones de información- culminó en una jornada de **formación conjunta** para toda la comunidad y abierta al entorno (D04PPSd15). Al final de la misma, asistentes de toda la comunidad educativa **decidieron transformarse** en una CdA (D04PPSd18-19; D06PINN0809p8). A partir de la “decisión y el compromiso de toda la comunidad educativa de transformar el Centro”, se informó al Consejo Escolar para su aprobación. Posteriormente se comunicó a la administración (D06PINN0809p8).

Toma de Decisión: En esta fase se toma la decisión y el compromiso de transformar el Centro en CdA, por parte de toda la comunidad educativa. El Consejo Escolar, en el mes de febrero, una vez aprobado por el claustro y la asamblea de familias, aprobó la transformación del Centro en CdA. (Fases del proceso, 2014)

Como podemos observar, la sensibilización se realizó por colectivos; el Claustro tomó la decisión de seguir adelante con el Proyecto y entonces, tras una sesión de formación conjunta, se tomó la decisión colectivamente. La Web de CdA (Toma de decisión, 2015) afirma que participar en la toma de decisiones es una práctica formativa, propia de la educación democrática de toda la comunidad, implica asumir voluntariamente la propia transformación y abre la puerta a soñar la escuela que se desea conseguir, como ocurrió en nuestro caso.

#### 4.5. Fase de Sueño

Una vez tomada la decisión, comenzaron a organizar la **Fase de sueño**. Los documentos del Centro y algunos testimonios pusieron de manifiesto que el diseño y la preparación de esta fase, se realizó con la **participación** de miembros del Claustro, de familiares y de personas del entorno. Este hecho nos permitió inferir que existía la voluntad de **consensuar** cada paso y de **dotar de sentido** a lo que estaba ocurriendo en el Centro. Observamos que se trataba de llegar a una **idea común**, como punto de partida: **en qué consistía el sueño**; y, a partir de ahí, tomar decisiones colectivas sobre las actuaciones a emprender para motivar la máxima participación y para soñar. Se formaron grupos de trabajo y se repartieron tareas y responsabilidades entre el profesorado y las familias (D06PINN0809p8).

Reunión inicial preparatoria de la fase del sueño. CRA La Encina. Fecha: 19-1-09. Participantes: profesorado y familiares. Objetivo de la sesión: Informar y tomar decisiones colectivas sobre la fase del sueño. Tomar decisiones respecto a los siguientes aspectos: información-motivación sobre el sueño; informar en qué consiste el sueño; hacer un pequeño resumen para que todos tengamos lo mismo. Cómo fomentar la participación en el sueño: Cartas a familiares, visitas al movimiento asociativo de padres y profesores; asamblea en cada pueblo, profesores y padres de la comisión (hacer esquema previo de mínimos); contactos personales; carteles vistosos por todo el Centro y el pueblo; cuñas publicitarias en la radio. Sueño propiamente: Cómo hacerlo: Claustro. Familiares. Alumnado. Entorno. Movimiento asociativo. Posteriormente, hacer asamblea en común para exponer los sueños de cada sector. Cuándo y durante cuánto tiempo. En qué horario, qué actividades podemos realizar: Reuniones con dinámicas de participación. Árboles. Buzones. Paneles. (D09PINN0809p4)

MEDO1: Siempre digo, cuando exponemos nuestra experiencia a compañeros de otros centros que se interesan en el Proyecto, que para mí, la transformación de nuestro Centro, o así lo sentí yo, comenzó cuando en la Fase del Sueño nos juntábamos, maestros y maestras, familias y personas del entorno, para hacer los preparativos de esa fase. Incluso, un viernes a las siete de la tarde, había en Cristina un grupo, en el cual tuve el privilegio de participar y el regalo de compartir esa experiencia, donde no éramos la maestra y un grupo de madres, sino un grupo de personas, dialogando y tomando decisiones sobre cómo hacer las cosas. (RV1MED01PA19)

Algunos testimonios hicieron referencia a un **ensayo de sueño** organizado en el Centro, con la participación de familias y de personas del entorno. Este hecho evidenciaba la intención de planificar cuidadosamente cada actuación y de emprenderla sobre seguro, tratando de crear **bases sólidas** para el Proyecto. Inferimos la existencia de **deseos profundos de cambio** alejado de improvisaciones.

MED03: [...] como no sabíamos por donde podían ir los temas y nos preocupaba morir en el intento, pensamos –creo que buscando soluciones, fue una idea de O01– que sería interesante hacer una asamblea de familias. [...] una especie de simulacro del sueño; y aprovechamos para explicar, una vez más, la fase, su sentido, etc., y cada uno iba diciendo en voz alta el sueño o sueños que se le ocurrían e íbamos poniéndolos en la pizarra. [...] Esta asamblea se celebró poco antes de la semana del sueño. [...] Fue en Valdetorres; pero, se invitó a todo el CRA. [...] asistieron algunas familias de Manchita y Cristina, y personas del entorno que por entonces ya venían al Centro como voluntariado y un grupo de ex alumnas y ex alumnos del Centro; los habían reclutado las familias a sugerencia nuestra. (D27CAMED03PA2-4)

El Centro registró todas las actividades realizadas, sus responsables y la temporalización. Esta información pasó a formar parte de la memoria del Proyecto de Innovación. Su análisis permite afirmar que se aplicaba el principio de **Inteligencia Cultural**, pues la aportación de cada persona resultaba valiosa: el profesorado más formado en el proyecto, aportaba sus conocimientos sobre el mismo y sobre la Educación; las familias y personas del entorno, su conocimiento del alumnado y del contexto (D09PINN0809p5-9,17).

Planificación fase del sueño CRA La Encina. Curso 2008-2009. Fecha: 9-2-2009. Contenido de sesiones por localidades, con familiares y profesorado: Presentar síntesis de las aportaciones realizadas por los diferentes grupos de profesorado y familiares en la reunión del día 19 de enero del 2009 para preparar fase del sueño. Determinar nombres de responsables de cada actividad. Añadir nuevas sugerencias si se considera pertinente. Recordar las fechas de las dos etapas siguientes. Planificación sesiones por localidades: Valdetorres: Lunes 16 a las 16,00 hs: familiares. Martes 17, A LAS 14 hs: profesorado. Cristina: pendiente día y hora. (D09PINN0809p5)

La consulta de los documentos, también, nos permitió deducir que se trató de aprovechar el Sueño para **sensibilizar al entorno** y motivar la participación del resto de la comunidad. En este sentido, trataron de dar **publicidad** a la Fase de **Sueño**: realizaron sesiones informativas y formativas y visitaron los centros de salud de la zona y los ayuntamientos; diseñaron y distribuyeron

carteles y folletos (D04PPSd23); colocaron pancartas, en el exterior de los tres Centros, para dar a conocer que estaban soñando la escuela que deseaban (D04PPSd25,27,29); utilizaron el “boca a boca” de lo que estaban viviendo; y acudieron a una emisora de radio (Cadena SER local), a contar su experiencia y el proyecto que había detrás, los objetivos perseguidos y lo que estaban consiguiendo hasta el momento. La grabación de la emisión permanecía, en la Web del Centro, durante la recogida de datos (Comunicación, 2015).

Las acciones organizadas y emprendidas, para sensibilizar y motivar a la participación, debieron dar sus **frutos**.

MEDO1: [...] El boca a boca de aquellas personas, que estaban participando y que lanzaban a sus vecinos y amigos un mensaje positivo, funcionaba; a la vez que la labor de información por parte del Centro se extendía a todos los ámbitos y sectores que nos daban la oportunidad, entre los cuales también estaban centros cercanos al nuestro o con algún tipo de relación, que escuchándonos hablar de lo que estábamos haciendo e interesados en ello, nos pedían que fuésemos a contar nuestra experiencia para ponerla en marcha también. (RV1MED01PA33)

La **Fase de Sueño** parece haber sido **muy participativa** (D04PPSd24,31); y algunas declaraciones nos permitieron inferir que generó la **ilusión** necesaria, en la comunidad educativa, para llevar adelante el proyecto.

MS05: Yo, la verdad es que, desde el principio, el proyecto me ha encantado. Yo diría que es un proyecto de ensueño, de soñar tu escuela ideal. Un proyecto lleno de ilusión que, además, se necesita para llevarlo adelante. [...] En el Sueño era todo muy bonito; el momento del sueño es muy chulo y le gustó a todo el mundo. No he encontrado a nadie que dijera que no le gustó esa fase. Es la fase más atractiva y participativa, en la que participó todo el mundo, realmente.

E: Aquí fue muy participativa ¿no?

MS05: Sí, aquí sí lo fue. Se hizo por localidades. Tuvimos que reunir los sueños de las tres localidades. Se fueron clasificando. En el grupo para clasificarlos había gente del entorno, ex alumnos, estábamos profesores, familias; había mucha gente a la hora de clasificar. (EP05MS05.00:03:00)

Otros relatos hablaron de **Creación de Sentido** y de **transformaciones** personales, desencadenadas por la vivencia de soñar la escuela deseada. Cuando indagamos sobre esta fase recogimos lo siguiente:

MS04: [...] Hay maestros que no han estado en esa Fase del Sueño y que no han soñado; y se incorporan a un proyecto que tampoco es suyo. Porque yo creo que la fase de sueño da mucha creación de sentido ¿no?, sentimiento de pertenencia ¿no? (EP03MS04.00:12:00)

La consulta de los documentos nos permitió observar que **soñaron por poblaciones**: confeccionaron y colocaron un mural, que mostraba una gran encina, en el hall de cada uno de los tres Centros y allí depositaron los sueños (D04PPSd24,26,28). El alumnado dedicó tiempo lectivo a soñar la escuela que deseaba: soñar implicó una **transformación del currículo real** para el alumnado del Centro.

En la semana del 23 al 27 de marzo celebramos la semana del sueño, culminado esta con la Fiesta del Sueño el viernes 27. Cada colectivo, alumnado, profesorado y entorno, tenían asignada una parte de una encina. El alumnado plasmó sus sueños en bellotas, el entorno en hojas y el profesorado en el tronco. Cada día de la semana el alumnado de un ciclo dedicó un tiempo a soñar y plasmar sus sueños en las bellotas mientras que el entorno podía escribir su sueño en las hojas en el Centro o bien en buzones repartidos por cada una de las localidades. Por su parte, el profesorado a lo largo de la semana fue escribiendo sus sueños en el tronco. (D06PINN0809p9)

Los testimonios de parte del **alumnado** que lo vivió, confirmaron que se acordaban de haber soñado la escuela que deseaban. Incluso, aquel que decía no recordarlo, al oír la palabra sueño comenzaba a evocarlo. Inferimos que los sueños, y su consecución o no, habían quedado **registrados en su memoria**, formaban parte de su experiencia y, por tanto, del currículo real de este alumnado.

E: Cuando la escuela se transformó [...] primero se soñó ¿recordáis algo de eso?

Todos: sí, sí, ¡Ah sí, sí!

Al 1: Que cada año se celebra el día del sueño, me parece.

Al 3: Hicimos el árbol de los sueños.

E: ¿Este año?

Varios: No, no, ya hace muchos años; los niños soñábamos y pedíamos cosas.

Al 3: Yo pedí una piscina.

Al 1: ¡Yo también, igual que tú!

Al 4: yo pedí el día del agua y se cumplió.

Al 2: Yo pedí ordenadores y se ha cumplido; sí, porque los tenemos ahí (señalando los ordenadores del aula).

Al 3: Yo pedí una piscina y no se cumplió. [...].

Al 5: Yo pedí un zoo y sí; tuvimos peces y pájaros y gusanos de seda.

Al 2: Yo pedí un gimnasio para cuando lloviera y no se cumplió. (EG03AL.00:26:50)

Se recogieron un total 1110 sueños, entre las tres poblaciones; de ellos, 588 sin repetir. (D04PPSd32). Se formaron **asambleas mixtas**, por **localidad**, y se procedió a su **lectura y clasificación** (D04PPSd33). Elaboraron documentos que contenían los sueños de cada población (D55SU; D56SU; D57SU), con su frecuencia, el colectivo que los soñó y la categoría de pertenencia. Como ejemplo, los sueños de Valdetorres:

Ordenación y catalogación de los sueños. Localidad: Valdetorres. Colectivos: Indicar F (para Familias); P (para Profesorado); A (para Alumnos). Catalogación: Indicar A (Aprendizaje); C (Convivencia); P (Participación); I (Infraestructuras); O (Otros). (D55SU<sub>p1</sub>)

A continuación, **reunieron los sueños** de las **tres poblaciones** y los organizaron en las 5 categorías y elaboraron una estadística de los sueños. (D04PPSd32; D58SU). Algunas declaraciones nos informaron de que **no** hubo **diferencias sustanciales** entre los **sueños de las tres poblaciones**, a excepción de las peticiones de mejoras del contexto físico.

MED03: En cada población hubo una “comisión” con todos los voluntarios, profesorado y familias, que hicimos la clasificación. Fue una tarde muy divertida y de mucho trabajo; recuerdo un ambiente de mucha “excitación” en las tres localidades, llamándonos incluso por teléfono para preguntar: “¿y este donde lo ponemos? ¿Y esto cómo lo estáis haciendo?”. [...] no hubo diferencias importantes, salvo en lo que se refiere a infraestructuras que, como es lógico, cada localidad puede presentar diferentes necesidades, aunque algunas también coinciden. (D27CAMED03PA8-9)

Este trabajo, de análisis de los sueños, se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso 2008-2009 (D04PPSd33). A comienzos del siguiente se retomaría –como veremos más adelante– y procederían a la **Selección de Prioridades** a corto, medio y largo plazo. (D04PPSd36).

Como hemos comprobado, la Fase de Sueño se diseñó con la participación de todos los colectivos: se consensuaron las acciones a emprender y se le dio mucha publicidad. En consecuencia, fue muy participativa, generó la ilusión necesaria y una gran cantidad de sueños. Soñaron por poblaciones; pero, después reunieron todos los sueños y no hubo diferencias significativas entre los recogidos en los diferentes pueblos. Los sueños se transformaron en las metas comunes de toda la comunidad. Bustos (2011b) señala que la integración de las diferentes identidades de los CRA es un reto; y que, para lograrla, se debe alcanzar un equilibrio entre el respeto a la idiosincrasia local y la realización de actividades conjuntas que favorecen la cohesión, como parece haber ocurrido en nuestro caso. Flecha & Larena (2008) afirman que con el Sueño comienzan las transformaciones, la comunidad se moviliza, se logran objetivos comunes y se genera y transmite ilusión, como se ve en nuestro caso.

#### **4.6. Consolidación y extensión de las AEE**

La segunda línea de actuación de “Aprender Dialogando II”, se concretaba en consolidar y extender de las AEE implementadas el curso anterior.

##### **4.6.1. Las TLD de entorno**

Las **TLD abiertas al entorno** pasaron, de realizarse solo en Valdetorres, a celebrarse en las **tres localidades**. En Manchita y Cristina, por ser actividades nuevas, se acompañaron de actuaciones de **iniciación y sensibilización**, previas al inicio de las sesiones de tertulia. Este hecho nos permite deducir la voluntad de **dotar de sentido** a la realización de estas actuaciones.

De iniciación: Realizamos una sesión con representantes del AMPA, del Consejo Escolar, del Ayuntamiento (concejales de educación y cultura) y de las diferentes asociaciones culturales en la cual explicamos en qué consisten las TLD, planeamos con ellos posibilidades de llevarlas a cabo así como estrategias de difusión y motivación, y compromisos que estaban dispuestos asumir. De sensibilización: Elaboración y reparto de dípticos sobre TLD. Elaboración y Distribución de Carteles. Sesión informativa en el Centro abierta a toda la localidad en donde explicamos en qué consisten, la temporalización de las sesiones, el horario y las personas interesadas en participar. (D06PINN0809p13-14)

#### 4.6.2. Las TLD en las aulas

Las **TLD con alumnado** se realizaron en las aulas de EI y en las de 2º y 3º ciclo de EP, en todo el ámbito del CRA; con la consiguiente **transformación del currículo real** para el alumnado (D06PINN0809p18-19).

Metodología. La actividad se ha desarrollado semanalmente en la hora de lectura. Antes de cada sesión determinábamos el número de páginas que se leían en casa [...]. (D06PINN0809p17)

Para su realización se establecieron **objetivos** específicos, que incluían tanto aspectos propios de la Competencia en Comunicación Lingüística como valores coincidentes con algunos principios del Aprendizaje Dialógico. Ello implicó la **transformación del currículo formal** para el alumnado del Centro.

Objetivos. Adquirir y desarrollar competencias básicas de la comunicación. Mejorar la competencia lectora. Fomentar hábitos lectores: la lectura dialogada de los textos elegidos conjuntamente incita a la lectura de otros textos de forma voluntaria. Aumentar y mejorar la expresión oral al tener que exponer sus opiniones sobre el párrafo elegido. Ampliar el vocabulario: cada texto, con un tema específico aumenta el vocabulario de forma considerable. [...] Fomentar la solidaridad: todos pueden ayudar a sus compañeras y compañeros, pero también se dejan ayudar. (D06PINN0809p16)

Las **familias** fueron **informadas** sobre la actividad a realizar (D06PINN0809p17). Sin embargo, no encontramos evidencias de su participación en las TLD en el aula, en aquellos momentos. El papel del moderador era asumido por un maestro o maestra.

En todas las sesiones existía un moderador que era un maestro. El papel de maestro es el de facilitador de las interpretaciones colectivas, sin imponer su punto de vista y sin permitir al alumnado que imponga su perspectiva a los demás. (D06PINN0809p17)

#### 4.6.3. Los Grupos Interactivos

Los **GI** –que se habían puesto en práctica el curso anterior, en dos aulas de Valdetorres– se extendieron al 3º ciclo de EP, en Valdetorres; al 2º ciclo, en Cristina y Manchita; y a EI, en las tres localidades. En EP, en el Área de Matemáticas; en EI, en la de Los Lenguajes: Comunicación y Representación. Su realización implicó **la transformación del currículo real de este alumnado**:



Número y duración de las sesiones a la semana. 6º de Valdetorres: 3 sesiones. 5º de Valdetorres: 2 sesiones. 2º ciclo de Manchita y Cristina: 2 sesiones. Niveles de la Etapa de EI 5 años de Valdetorres: 2 sesiones. 4 y 5 años de Manchita: 2 sesiones. 3, 4 y 5 años de Cristina: 2 sesiones. (D06PINN0809p21)

Para los GI, también se establecieron **objetivos** específicos, coincidentes con los que fueron determinados por los creadores del proyecto CdA. Este hecho ponía de manifiesto la voluntad de **asumir** los principios del **Aprendizaje Dialógico** en la realización de estas AEE; e implicó la **transformación del currículo formal** para el alumnado.

Objetivos. Mejorar o acelerar el proceso de aprendizaje. Utilizar una estrategia metodológica que fomente la interacción como forma de aprendizaje. Potenciar la motivación en los alumnos. Desarrollar en los alumnos responsabilidades individuales y colectivas. Fomentar valores de solidaridad, respeto y cooperación. Aumentar la autoestima, auto concepto y expectativas positivas que los niños tienen sobre sí mismos al conseguir resultados como fruto de una actividad y contrarrestar la aparición de auto imágenes negativas. Potenciar la creación de sentido y de pertenencia del alumnado al Centro. (D06PINN0809p21)

Al tratarse de una actuación de nueva implementación, para la mayoría de profesionales, se programaron y realizaron **actividades de formación y sensibilización del profesorado**. Una vez realizadas estas actuaciones, cada profesional asumió la responsabilidad de la implementación; cada uno decidió en qué área los llevaría a cabo. Inferimos que se trataba de responder al principio de **creación de sentido** y de favorecer la participación en todos los ámbitos de decisión. Estos hechos nos permiten afirmar que las **Fases de Sensibilización y Toma de Decisiones** seguían activas.

Actividades. Fase de formación y sensibilización de los profesionales a través de las siguientes actividades: Lectura de documentos sobre GI. Lectura del proyecto de GI de 5º de EP del curso anterior. Asistencia a alguna sesión de las que ya se están llevando a cabo. Posteriormente reunión con el equipo coordinador para aclarar dudas y poner en común reflexiones. Toma de decisiones con los profesionales implicados sobre los siguientes aspectos: En qué actividades, cuándo, cómo y con quién. (D06PINN0809p22)

Las **familias** y personas del entorno también fueron sujeto de acciones de **sensibilización y formación** sobre GI. Aquellos que se comprometieron a participar, recibieron formación específica. Todas estas actuaciones nos permitieron inferir que la **Fases de Sensibilización y de Toma de Decisiones** también continuaban activas para las familias y personas del

entorno, orientadas a conseguir incrementar la **participación** y a la **creación de sentido** de lo que iba ocurriendo en el Centro.

Sesión informativa general abierta al entorno con el objetivo de recordar los proyectos que se desarrollan en el Centro y lo que se pretende con ello. Explicar en qué consisten los GI, en que se basan, objetivos y finalidades que persiguen, cómo funcionan los GI. Explicar la finalidad del proyecto en nuestro Centro: objetivos, sesiones y días que se van a dedicar a ello, cómo se va organizar el aula y qué va hacer cada grupo, personas que entrarán en el aula y criterios. (D06PINN0809p22-23)

Sesión informativa específica con los voluntarios que se han comprometido con los siguientes objetivos: Explicar los principios del Aprendizaje Dialógico aplicados a los GI. Profundizar en las estrategias a tener en cuenta como voluntarios en los GI. Establecer horarios. Firma de compromiso entre voluntarios y Centro. (D06PINN0809p23)

Recogimos varios testimonios que avalaban la información recogida en las memorias.

MEDO1: Con la puesta en marcha de las TLD con adultos y la entrada en las aulas a los GI de las familias, comenzó el impulso del Proyecto. El boca a boca de aquellas personas que estaban participando y que lanzaban a sus vecinos, amigos, etc., un mensaje positivo funcionaba, a la vez que la labor de información por parte del Centro se extendía a todos los ámbitos y sectores que nos daban la oportunidad, [...]. (RV1 MED01PA33)

#### **4.6.4. Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD)**

Las **TPD** se desarrollaron según su planificación. Tanto el Proyecto de Innovación como el Proyecto de Formación en el Centro suscrito aquel curso (2008-2009) la recogieron como actuación. El análisis de los documentos del Centro nos permite afirmar que su organización y puesta en práctica respondía al procedimiento establecido en el proyecto CdA, y que se favorecía la participación de todos y todas, desde la elección del texto hasta el fomento de las intervenciones durante las sesiones.

Las personas que forman la tertulia escogerán los libros a leer de entre los propuestos en la Fase de Sensibilización en CdA que se realizó con los profesores del Claustro en los primeros días de septiembre. Una vez elegido el libro, se decide entre todos los participantes cuantos capítulos o páginas se van a leer para la próxima sesión. Durante esa semana, cada participante lee las páginas acordadas y si quieren

pueden resaltar un párrafo o frase que les llame la atención para compartirlo en la tertulia. (D07PFC0809p11)

El moderador de la tertulia será el encargado de dar el turno de palabra. Siguiendo los principios del Aprendizaje Dialógico, el moderador es uno más dentro de la tertulia y no puede imponer su verdad sino que debe dejar que todas las personas aporten sus argumentos, para que se pueda dialogar y reflexionar. La persona moderadora debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia, posibilitando una participación más igualitaria. (D07PFC0809p12)

Para la realización de esta AEE se establecieron objetivos específicos, entre los que se encontraba la temática de las lecturas.

Objetivos: Ampliar conocimientos sobre aprendizaje dialógico y CdA. (D06PINN0809p27)

Esta AEE se **evaluó** mediante un cuestionario anónimo y una dinámica de grupo. Todas las personas participantes declararon su disposición a continuar realizando la actividad el curso siguiente (D08PFC0809p13) y destacaron muchos y variados aspectos positivos.

Aspectos positivos que destacamos en esta práctica como profesionales de la educación: La posibilidad de establecer un diálogo entre compañeros/as en el que se reflejan distintos puntos de vista. Se crean debates y polémicas en torno a un tema. Se aprende de los demás utilizando las normas de intercambio de opiniones. Nos reciclamos y nos formamos como profesionales de la educación. Practicamos el diálogo igualitario. (D08PFC0809p12)

No obstante, las valoraciones de algunas personas participantes dejaron entrever el escaso interés de algunas por la temática tratada. Los textos, elegidos entre los propuestos en la Fase de Sensibilización, eran todos relativos al proyecto CdA. El hecho de que algunas personas los encontraran poco atractivos o poco relacionados con la didáctica, nos permite inferir que podían constituir las primeras **manifestaciones de desacuerdo** con la aplicación del Proyecto en el Centro, por parte de una minoría de profesorado.

1. Propuestas de mejora. [...] En cuanto a los textos: Buscar en la elección, un equilibrio entre teoría y experiencias prácticas. Más atractivos y relacionados con temas didácticos. Que sean elegidos más reflexivamente por todos. Cambiar la temática y los textos (p. ej. leer la LEEX). (D08PFC0809p12)

Como queda de manifiesto en este apartado, las AEE se extendieron: las TLD con el alumnado y los GI, a todo el CRA; las TLD de entorno, a las tres poblaciones; y todo el profesorado participó en las TPD. La evaluación de la implementación y de los resultados educativos fue positiva, con excepciones en el caso de las TPD. La implementación de estas AEE se acompañó de formación continua para todos los colectivos. Diversos autores (Flecha & Puigvert, 2004; Jaussi, 2002) manifiestan que la formación y la evaluación son procesos que deben acompañar la puesta en práctica de las AEE, pues aseguran el éxito educativo, como se ve en este caso.

#### **4.7. Otras acciones: formación del profesorado y sensibilización**

Una parte importante, de miembros del equipo educativo, continuó profundizando en la temática relacionada con las CdA y con las AEE. 24 profesionales (incluida la Orientadora del Centro) participaron en un **Proyecto de Formación en el Centro** (D08PFC0809p1-2). Este proyecto implicaba la participación en la TPD en el Centro –como hemos referido en el apartado anterior–, la asistencia a ponencias formativas, a congresos y la visita a otras CdA. Se realizaron todas las actividades programadas, excepto la asistencia a algunas ponencias formativas. Un grupo menos numeroso de profesionales participó en otras actividades formativas e informó al resto del Claustro.

Actividades formativas: Proyecto de Formación en Centros “Hacia una CdA”. Asistencia al congreso de TLD celebrado en Sevilla, de un grupo de participantes en el proyecto en noviembre de 2008. Asistencia de varios participantes en el proyecto al Seminario de TPD desarrollado en el CPR de Mérida, durante este curso. Asistencia de varios participantes en el proyecto al Taller “Aprendizaje Dialógico, GI y Constructivismo” celebrado en el CPR de Mérida, en el mes de mayo. Sesiones informativas al claustro sobre los contactos con otras instituciones, asistencia y divulgación del proyecto en otros centros. (D06PINN0809p30)

Las acciones emprendidas para **divulgar el Proyecto Educativo** del CRA se ampliaron, en función del aumento del interés de los centros educativos y organismos de la región, que realizaron numerosas demandas de información y visitas al CRA. Pasaron de realizar 7 actuaciones (D03PINN0708p23-24) a 17 (D06PINN0809p30-31).

Estos hechos nos permiten afirmar que el profesorado del Centro continuó **formándose** en CdA y **sensibilizando** a la profesión educativa de la región, con su transformación. Fullan (2002) subraya que el profesorado necesita un aprendizaje continuo en administrar el cambio; pero ese aprendizaje solo es

real si se realiza reflexionando conjuntamente sobre las experiencias de cambio e intercambiando conocimientos con el exterior, como se ve en nuestro caso.

#### **4.8. Evaluación, logros y transformaciones**

La **valoración del Proyecto**, realizada por el profesorado mediante un **cuestionario anónimo**, permite observar que la mayoría del equipo educativo del Centro consideró que se habían **cumplido los objetivos** planteados para aquel curso, y que estaban en el camino de conseguir su transformación. A continuación, 2 ítems del cuestionario citado.

¿Crees que el proyecto tiende a gestionar el centro de una forma democrática, participativa, igualitaria e integradora por parte de la comunidad, para conseguir una gestión diferente del aprendizaje que incremente el rendimiento académico y disminuya el fracaso escolar?  
Mucho: 14%; Bastante: 80%; Poco: 0 %; Nada: 0 %.

¿Crees que el proyecto impulsa una comunidad educativa inclusiva en donde se aprenda a convivir y a ayudar a que todos se sientan parte de la escuela. Mucho: 29%; Bastante: 71%; Poco: 0%; Nada: 0%.  
(D06PINN0809p38)

La extensión de las AEE a un mayor número de aulas y su valoración positiva, por parte de los participantes, implicó la **transformación de la práctica educativa** y que algunos o algunas profesionales le encontraran más **sentido**; y, como ya hemos señalado, la **transformación del currículo formal y real** para gran parte del alumnado del Centro.

Cómo nos sentimos en los GI: Cada vez con mayor naturalidad y con una motivación mayor, al ver que tus alumnos también lo están y que consiguen mejores resultados. Trabajar de esta forma te hace sentir importante, además de un maestro mejor preparado, porque aprendes mucho de tus compañeros. (D06PINN0809p61-62)

Encontramos indicios de que el Centro se abrió a la **participación** de las familias y de las personas del entorno. Las declaraciones de miembros del profesorado y, más adelante, de la presidenta de una de las tres AMPA –una por cada localidad– lo confirmaron. Inferimos que se sentaron las bases para conseguir la **gestión democrática** que perseguían.

MS04: Creo que hay un trato mucho más cercano con las familias. Siempre en los pueblos es más cercano; pero, desde que estamos con las CdA, es todavía más cercano. Y en los primeros tiempos también era más cercano con todo el movimiento asociativo. Yo me acuerdo

que al principio, cuando estábamos haciendo la fase de sensibilización, nos juntábamos, por ejemplo con las tertulias, con la asociación de pensionistas para informarles de qué eran las tertulias. Cuando fueron las primeras captaciones de voluntarios también. Durante esos primeros cursos, cuando empezábamos, nos reuníamos mucho con el movimiento asociativo, yo creo que ese sí que es un cambio considerable. Y si ya estaban un poquito abiertas a las familias, a lo largo de estos años se les han abierto mucho más las puertas a las familias y a cualquier persona. (EP03MS04.00:03:00)

Como ya hemos indicado, algunos testimonios nos permitieron inferir que las actuaciones de **sensibilización** consiguieron crear **expectativas positivas** en el profesorado, en las familias y en el voluntariado del entorno, hacia su posible transformación en una CdA. El **Sueño**, por su parte, generó la **ilusión** necesaria para llevar adelante la transformación y les permitió establecer **metas comunes** a todas y todos los miembros de la comunidad.

MS05: [...] es un proyecto de ensueño, de ilusión, de trabajo en equipo (familia-colegio-entorno). [...] Formación y sensibilización es como que te pica el gusanillo de conocer más del tema y de hacer GI y TLD. Fase de sueño, sin duda la más bonita, la más estimulante, la mejor. El comienzo para mí, también fue muy ilusionante; con la gente que comencé desde el principio, muy fácil trabajar de este modo. (D40ESMS05p1-2)

Como ya hemos afirmado (apartado 4.4), las familias y las personas del entorno entrevistadas, reconocieron que la **iniciativa** de la transformación partió del **equipo educativo**; fue una parte importante del profesorado quienes les plantearon que querían mejorar los resultados académicos de sus hijos e hijas. Pero, también recordaron que hubo una **parte de las familias** que, desde el inicio de la transformación, escuchó y se comprometió con el cambio. Esas familias sintieron que participar en las acciones de sensibilización del entorno aumentó su **compromiso con el cambio**. Las declaraciones de la presidenta de una de las tres asociaciones de familiares nos permitieron documentar nuestras afirmaciones.

Las personas que en un principio escuchamos el proceso, tratamos de arrimar y comprometer al resto, en reuniones, en comentarios... ha habido muchas reuniones por parte del ED, para transmitir toda la información. Yo personalmente he tenido la oportunidad de dar mi experiencia a conocer en otros centros y me ha resultado muy gratificante y ha reforzado mi compromiso. (D44ESFAM09p1)

Con Aprender Dialogando II se establecieron metas comunes y se crearon expectativas positivas de transformación de la comunidad, se transformó la práctica educativa, el currículum formal y real del alumnado, y se abrió el

Centro a la participación del entorno. Elboj et al. (2002) señalan que el sueño es un proceso transformador en el que se incrementan las expectativas de éxito educativo de la escuela; Flecha, Padrós & Puigdellivol (2003), que el desarrollo del proyecto supone no adaptarse al contexto limitador, sino transformarlo, como es el caso de nuestra investigación.

## **5. “Dialogar en Comunidad: un Sueño de Todos”. Curso 2009-2010**

A principios del curso siguiente (2009-2010), la comunidad educativa retomó el proceso de transformación del Centro en una CdA; enmarcándolo, por tercer año consecutivo, en un Proyecto de Innovación Educativa: “Dialogar en Comunidad: Un Sueño de Todos”.

### **5.1. Los objetivos de “Dialogar en Comunidad”**

“Dialogar en Comunidad: Un Sueño de Todos” se planteaba, en primer lugar, continuar las fases de la transformación: el análisis de los sueños, la **Selección de Prioridades** y abordar la **Fase de Planificación**, organizando las **Comisiones Mixtas de Trabajo (CMT)**. En segundo lugar, se proponía seguir realizando las **AEE** y ampliarlas, poniendo en marcha los **Contratos de Aprendizaje**. De acuerdo con Diez-Palomar & Flecha (2010), las CdA son un proyecto formado por un grupo de AEE, cuantas más AEE se pongan en práctica, más éxito educativo se alcanza. Esto se ve en nuestro caso, que continuaba incorporando AEE a su Proyecto, con la participación de la comunidad.

En este curso, 2009-2010, nuestro reto está enfocado en dos aspectos: Puesta en marcha de las CMT, lo que conlleva la auténtica gestión democrática del Centro por la comunidad. La iniciación de Contratos de Aprendizaje entre familias y Centro en algunos niveles. Los Contratos de Aprendizaje son otra práctica más que da forma a la corresponsabilidad de las familias con el Centro educativo y a la participación democrática e igualitaria en las decisiones educativas. (D10PINN0910p1)

Para su solicitud y realización se recabó el acuerdo del Claustro y del Consejo Escolar. Participó, una vez más, todo el Claustro y la orientadora del Centro. Inferimos el **acuerdo** de toda la comunidad educativa y de sus representantes, en **seguir adelante** con el proceso de **transformación** iniciado.

El Claustro de Profesores así como el Consejo Escolar del Centro aprobaron la realización del proyecto. En base a lo anterior se solicitaron las ayudas a que hace referencia la Orden de 26 de agosto de 2009 por la que se convocan ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Por resolución de 5 de noviembre de 2009, de la Consejera, [...] se nos concedió la ayuda para la realización del proyecto. (D11PINN0910p3)

Para el curso escolar y proyecto anterior (2008-2009), avanzar hacia una gestión democrática constituía un objetivo (D05PINN0809p15). “Dialogar en Comunidad” se planteaba la **gestión democrática hecha realidad**. Inferimos, una vez más, una **transformación** en las **aspiraciones**. La comunidad educativa y parte del entorno ya habían soñado y establecido metas comunes; ahora había que organizarse para conseguir los sueños. La **participación decisoria** se conseguiría con la organización y el funcionamiento de las **CMT**.

Objetivos. 1. Gestionar el Centro de una forma democrática, participativa, igualitaria e integradora por parte de la comunidad a través de CMT. 2. Incrementar la participación familiar mediante las actividades que se pongan en práctica. (D10PINN0910p17)

## 5.2. La Selección de Prioridades

Para la Selección de Prioridades se realizaron varias sesiones de trabajo. La consulta de los documentos permite comprobar que hubo **reuniones** por colectivos y reuniones conjuntas; reuniones por localidades y de todo el CRA (D11PINN0910p7). En ellas retomaron el análisis iniciado el curso anterior, en el que los sueños recogidos se habían organizado –como ya indicamos– en 5 categorías: Aprendizaje, Convivencia, Infraestructuras, Participación y Otros. Durante esta fase analizaron qué sueños se repetían más y **decidieron** cuáles tratarían de conseguir a **corto plazo**, a **medio plazo** y cuáles a **más largo**.

[...] se obtuvo una primera aproximación quedando los sueños clasificados por puntuación. Se escogieron un grupo, también numeroso, de sueños de los de mayor puntuación y sobre ellos se hizo la priorización. Hubo que realizar tres Asambleas de la CdA (familias, profesorado y entorno) para seleccionar los sueños. (D11PINN0910p8)

[...] En la primera se seleccionaron los sueños a corto plazo, se reunió en Valdetorres el 1 de febrero de 2010, la segunda se celebró en Cristina el 1 de marzo de 2010, para priorizar los siguientes sueños a medio plazo, la tercera Asamblea, reunida en Manchita el 23 de marzo de 2010, priorizó los sueños a largo plazo. (D12MCE0910p14)



Hicieron recuento de los recursos humanos y materiales con que contaban para llevar a cabo su proyecto: el profesorado, el alumnado, las familias y los movimientos asociativos; los ayuntamientos, las bibliotecas, el CPR y el intercambio con otros centros (D10PINN0910p37).

Fue llamativo observar que uno de los **sueños a corto plazo**, entre los sueños de **aprendizaje**, confluía con aquella preocupación inicial: la de la **mejora del nivel lecto-escritor del alumnado**; la misma que guió la búsqueda del grupo iniciador de la transformación del Centro.

Lo de leer bien en 1er ciclo, salió de los sueños de los maestros; leer y escribir bien, de los de las familias; el programa, de los sueños. (EI02MED03CCp25PA2)

La Asamblea se reunió en Valdetorres el 1 de febrero de 2010 y decidió de forma consensuada y dialógica, una vez leídos todos los sueños de la Comunidad, priorizar los siguientes sueños a corto plazo: Aprendizaje: Todo el alumnado de 1er Ciclo de EP debe promocionar con un nivel adecuado de lecto-escritura. (D11PINN0910p8)

Sin embargo, cuando analizamos los documentos que recogían los sueños, observamos que este no se repetía mucho. Por ese motivo interrogamos a personas participantes, que nos informaron de que, a pesar de no ser un sueño muy repetido, durante el análisis los distintos colectivos coincidieron en su importancia y consensuaron su priorización. Este hecho nos permitió inferir que hubo todo un trabajo de **elaboración de los sueños** hasta su formulación final, que implicó un **diálogo igualitario orientado al consenso**.

MED03: Lo que ocurrió –estaba yo en esa comisión– es que ese sueño, pese a no estar muy repetido, fue muy votado en la primera clasificación; por supuesto por profesorado, pero también por familias y pasó esa primera criba. Una vez en la priorización, los argumentos fueron que la lectura era un proceso fundamental para el éxito académico y que por tanto debía estar entre nuestros primeros objetivos, siempre; y ahí está ¡y lo que nos cuesta! (D27CAMED03PA18)

El testimonio de las familias confirmó aquella **preocupación inicial** sobre la lecto escritura del alumnado y confirmó la priorización de este sueño.

FAV01: Yo pertenezco a la comisión de aprendizaje y, nosotros, eso lo valoramos a raíz de la selección de sueños que se hizo al principio. [...] los sueños se clasificaron a corto medio y largo plazo. [...] Uno de ellos, era...

VEV02: (los lee) Uno de los sueños era que los niños tenían que conseguir un nivel adecuado de lecto escritura.

FAV01: Es lo que más les preocupaba a los padres, que los niños de 1er ciclo salieran leyendo y escribiendo perfectamente. Entonces estamos trabajando más sobre ello. (EGFA01.00:26:25)

Aquel sueño se transformó en un **objetivo común prioritario** y se plasmó en un **criterio de promoción**; revelando la integración de los sueños entre los elementos curriculares, transformando tanto el **currículo** como la **organización** del Centro.

Los resultados de 1er ciclo son bastante positivos, creemos que se debe a la influencia que van teniendo el trabajo y los programas, tanto preventivos como de actuación durante el curso, que se vienen realizando en este ciclo como en EI. Siguiendo el criterio consensuado por toda la comunidad educativa de la conveniencia de no promocionar alumnos del 1er ciclo sin las áreas instrumentales básicas consolidadas, éste curso repiten dos alumnos/as. (D12MCE0910p5)

Nos resultó **paradójico** que, a pesar de llevar dos años realizando TLD con el alumnado, de haber establecido unos objetivos para esta actividad que incluían aspectos propios de la Competencia en Comunicación Lingüística (D06PINN0809P16) y de considerar que estos objetivos se estaban cumpliendo, la comunidad educativa siguiera **manteniendo esta prioridad**.

TLD con alumnado. Valoración del profesorado. [...] El 37% del profesorado participante en esta actividad indica que los alumnos han participado mucho en las TLD y el 37% bastante. El 62% señala bastante, la adquisición y desarrollo de las competencias básicas de la comunicación y el 50% dice que mejora bastante la competencia lectora del alumnado. Un 26 % considera que mucho y 37% bastante, la mejora de la expresión oral del alumnado. El 62% señala que con esta actividad se amplía y aumenta bastante el vocabulario del alumnado. (D06PINN0809P44)

Propuestas de objetivos generales para el próximo curso. [...] Hay un gran número de propuestas referidas al fomento y dominio de la lectura y escritura desde la EI a la EP, prestando también atención a la ortografía y caligrafía. (D12MCE0910p21)

Las manifestaciones de una persona participante, ya citadas, nos hicieron pensar que seguían necesitando insistir sobre ese objetivo, por considerarlo importante y porque sentían que les costaba conseguirlo.

MED03: Una vez en la priorización, los argumentos fueron que la lectura era un proceso fundamental para el éxito académico y que por tanto debía estar entre nuestros primeros objetivos siempre, y ahí está ¡y lo que nos cuesta! (D27CAMED03PA18)

Otros sueños de **Aprendizaje**, priorizados a corto plazo, fueron la formación en **técnicas de trabajo intelectual** y **hábitos de estudio** para el alumnado y la formación en **informática** e **inglés** para toda la comunidad educativa (D11PINN0910p8). Los sueños a corto plazo para las otras categorías iban desde sueños muy concretos hasta otros más globales.

Sueños a corto plazo: Infraestructuras. Instalaremos en el Centro contenedores para reciclar los diferentes residuos que generamos organizando su recogida y transporte al lugar adecuado. (D11PINN0910p9)

Sueños a corto plazo: Convivencia. La Educación que el CRA La Encina da a su alumnado estará basada en el consenso, respeto y entendimiento mutuo de toda la CdA, profesorado, familias y entorno. (D11PINN0910p9)

En las siguientes reuniones establecieron los sueños a **medio y largo plazo** para las 5 categorías. A continuación citamos algunos.

Sueños a medio plazo: [...] Convivencia. Para demostrar nuestro compromiso con la comunidad celebraremos una vez en el curso, de una forma especial, el “Día de la Comunidad y la Convivencia”. (D11PINN0910p11)

Sueños a largo plazo: [...] Aprendizaje. Nuestra escuela está abierta al entorno, la interacción entre ambos debe ser continua, la planificación conjunta, el trabajo, las actividades y la participación coordinados y la formación como base de estas interacciones, por lo que se demanda un ‘Centro de Formación Comunitario’ que vertebre y sirva de eje al proceso y las interacciones. [...] Infraestructuras. Creemos que sería muy instructivo disponer de un pequeño Huerto-Granja en nuestro Centro o cerca de él. (D11PINN0910p12-13)

En este apartado se puede observar que el CRA La Encina analizó y clasificó sus sueños, y estableció prioridades a corto, medio y largo plazo. El dominio de lecto escritura fue un objetivo prioritario para toda la comunidad, por su estrecha relación con el éxito académico que querían para el alumnado. Más a largo plazo deseaban un centro de formación comunitario o un huerto. Para Elboj et al. (2002) cada comunidad tiene sus prioridades y su particular contexto; y una vez que son conscientes de sus sueños, del modelo de escuela, de aprendizaje y de convivencia que desean, y de los medios con los

que cuentan, se priorizan las acciones del proceso transformador, como se ve en nuestro caso.

### 5.3. La Planificación

A partir de aquel momento, comenzaron a organizar las **estructuras** para conseguir las prioridades seleccionadas: entraban en la **Fase de Planificación**. Se realizaron numerosas **reuniones** a las que asistieron el profesorado, las familias y personas del entorno. Primero se celebraron por localidad, posteriormente conjuntas; las primeras reuniones fueron **informativas y formativas**, las siguientes **decisorias**. Finalizando el curso 2009-2010 quedaron constituidas, como nuevas estructuras del Centro, tres CMT y una Comisión Gestora; se formaron: la **Comisión de Aprendizaje**, la de **Convivencia y Participación** y la de **Recursos**. El proceso para su **formación** puso de manifiesto que se realizó con la **participación decisoria** de todas las personas agentes educativas implicadas, favoreciendo la **creación de sentido** entre ellas (D11PINN0910p7).

En primer lugar se realizaron tres sesiones informativas/formativas, una en cada localidad sobre la fase de planificación los días 12 de abril en Valdetorres y 15 de abril en Manchita y Cristina. En esta fase se ha decidido el tipo de CMT que va a haber en el Centro (teniendo en cuenta la categorización de los sueños), cómo van a estar constituidas y las normas básicas, de funcionamiento. Para tomar estas decisiones se celebraron tres Asambleas de la comunidad educativa, una en Valdetorres el 26 de abril en la que se ofreció información sobre el análisis de los sueños; dado que había un gran número de asistentes, se formaron grupos pequeños y se utilizó una dinámica de grupos para llegar a acuerdos sobre una serie de cuestiones que se habían previsto, por último se consultó sobre la intención de los participantes de formar parte de una u otra comisión. La segunda asamblea se celebró en Cristina el día 27 de mayo, en la que se decidió el siguiente tipo de Comisiones y su composición: Comisión de Aprendizaje, Comisión de Participación y Convivencia y Comisión de Recursos. En la tercera Asamblea celebrada en Manchita el día 10 de junio, las personas interesadas manifestaron sus preferencias por las diferentes Comisiones, se acordó el funcionamiento básico y se constituyeron las Comisiones. (D12MCE0910p14)

Con la creación de las CMT se daba cumplimiento a uno de los propósitos del Proyecto de Innovación, suscrito aquel curso. La consulta de documentos nos permitió comprobar la **consonancia** de la filosofía de las **CdA** con las **políticas educativas** promovidas por la **Junta de Extremadura**. El Proyecto de Innovación argumentaba que, con esta forma característica de

organización, se conseguiría la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado; tratando de demostrar que con la creación de las CMT se desarrollaba una de las líneas prioritarias de las bases para la concesión de ayudas a la innovación.

Como objetivos generales que daban unidad a todo el proyecto nos planteábamos los siguientes: 1. Gestionar el Centro de una forma democrática, participativa, igualitaria e integradora por parte de la comunidad a través de CMT. (D11PINN0910p4)

Nuestro Proyecto hace referencia a: [...] d) La innovación en el modelo organizativo y de convivencia del Centro, encaminada a mejorar los resultados educativos del alumnado, especialmente las posibilidades de titulación en Educación Secundaria Obligatoria. Las CdA se caracterizan por un modelo de participación y organización del Centro basado en la gestión democrática del mismo mediante CMT, donde todas y todos, no sólo tengamos voz, sino que participemos en la toma de decisiones para obtener mejores resultados educativos en todo el alumnado. (D10PINN0910p14-15)

Algunos testimonios subrayaron que las **CMT** se crearon en lo que podríamos denominar un **segundo momento en la transformación** del Centro. Como hemos referido en anteriores apartados, el Centro inició su transformación aplicando algunas AEE en las aulas. Una vez llevadas a cabo y evaluadas positivamente, decidieron abordar su transformación en CdA, que implicaba incorporar la comunidad a la gestión del Centro, mediante la creación de las CMT.

MED01: Una vez puestas en marcha las actividades de aula, por decirlo así, había que dar un paso más, pasar a una gestión democrática del Centro, poner en marcha las CMT, donde todos y todas pudiésemos decidir hacia dónde vamos. (RV1MED01PA34)

Acordaron el perfil de los y las participantes, la periodicidad de las reuniones y decidieron su puesta en marcha para el curso siguiente. Con la creación de estas estructuras se **transformó** la **organización** del Centro para conseguir los sueños. La participación de todos y todas en las decisiones sobre su composición y funcionamiento, **les dotaba de sentido** para las personas integrantes.

La segunda Asamblea se celebró en Cristina el día 27 de mayo de 2010 y se decidió el número de CMT y su composición. [...] En la tercera Asamblea celebrada en Manchita el día 10 de junio de 2010 las personas interesadas manifestaron sus preferencias por las diferentes CMT, se acordó el funcionamiento básico y se constituyeron las comisiones. (D11PINN0910p15)

En este apartado, hemos descrito el proceso participativo de la creación de las CMT, nuevas estructuras organizativas, orientadas a conseguir la gestión democrática del Centro que se pretendía. De acuerdo con Apple y Beane (1999) la escuela democrática deriva del emprendimiento de acciones explícitas, como la creación de estructuras organizativas que cuenten con la participación real de todos los colectivos en las decisiones, que funcionen democráticamente y configuren la vida del centro escolar. En nuestro caso, estas estructuras son las CMT, creadas con la participación de toda la comunidad a partir de sus sueños.

## **5.4. Consolidación, extensión y ampliación de las AEE**

### **5.4.1. Los Contratos de Aprendizaje**

Para aquel curso (2009-2010) se plantearon la **puesta en marcha** de una nueva AEE: los **Contratos de Aprendizaje**. Esta actuación venía a dar una doble respuesta: por una parte, era una práctica propia de una CdA; por otra, coincidía con una propuesta de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Este hecho puso de relieve, una vez más, la **sintonía** entre la filosofía de las CdA y la **política educativa** de la **Junta de Extremadura**, en aquel momento.

Los Contratos de Aprendizaje son una buena práctica que da respuesta a dos aspectos: La concreción del compromiso que firmaron los familiares con los centros educativos en cursos pasados a iniciativa de la Consejería de Educación. Es decir plasmar de forma sencilla y fácil objetivos a conseguir por el alumno en su proceso educativo. Y, por otro lado, pone en práctica y da forma a la corresponsabilidad de las familias con el centro educativo y a su participación democrática e igualitaria en las decisiones educativas. Si toman parte en las decisiones y se corresponsabilizan de ellas será, además, más fácil que todo el alumnado consiga sus objetivos. (D10PINN0910p25-26)

Para implantarlos, no siguieron la pauta –seguida para otras AEE– de ponerlas a prueba, evaluar los resultados y extenderla. **Desde el principio**, se llevaron a cabo Contratos de Aprendizaje **en las tres localidades**. Este hecho nos permitió deducir que el proceso de transformación estaba ya lanzado y el **proyecto incorporado**; no necesitaron probar, los pusieron en marcha siguiendo otros criterios: las necesidades educativas del alumnado.

Contratos de Aprendizaje: [...] Se han realizado en los siguientes ciclos: 1º y 2º de Valdetorres y Cristina y 3º de Manchita. Se ha priorizado el alumnado cuyos resultados ha sido inferior en las áreas de

Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, tanto en las evaluaciones como en las pruebas instrumentales básicas. En total han sido: 1º y 2º ciclo de Valdetorres: 11 alumnos. 1º y 2º ciclo de Cristina: 6 alumnos. 3er ciclo de Manchita: 7 alumnos. Personas participantes: Maestras o maestros correspondientes, orientadora, familiares, alumnado. (D11PINN0910p20)

#### **5.4.2. Las TLD en las aulas y en el entorno y las TPD**

Las **TLD** con el **alumnado se generalizaron**. La consulta de los documentos de aquel curso y el léxico utilizado para describirlas, permite inferir que se consideraban actuaciones ya **habituales en el Centro**.

Como CdA, una de las actividades que hacemos en nuestro Centro son las TLD. La metodología que utilizamos en la tertulia se basa en el diálogo. Éste se convierte en generador del aprendizaje. En base a esto, en el CRA La Encina hemos hecho tres tipos de TLD: abiertas al entorno, con alumnado y pedagógicas. (D11PINN0910p21)

Se celebraron, **semanalmente**, en todas las aulas del Centro. Su descripción, como actividad propia dentro del Plan de Fomento de la Lectura, denotaba su **integración en el currículo** real y formal del Centro, que ya se había **transformado**.

El programa de Centro “tres trimestres, tres causas”, iniciado hace varios cursos, se ha llevado a cabo en todos los niveles educativos, para lo cual se ha seguido la metodología de las TLD para la lectura tanto en EI como en EP. Los temas desarrollados en el proyecto durante este curso fueron: Vida y obra de Antonio Machado, la salud y la igualdad de género. En el siguiente cuadro, podemos ver las lecturas escogidas para trabajar dichos temas en cada nivel. (D12MCE0910p16-17)

Las **TLD** abiertas al **entorno**, se celebraron en las tres localidades, con iguales características que el curso anterior (D11PINN0910p21). De las **TPD**, se celebraron 6 sesiones durante todo el curso (D11PINN0910p22).

#### **5.4.3. Los Grupos Interactivos**

Los **GI** también **se generalizaron**. Con la excepción del 3<sup>er</sup> ciclo de EP en Cristina, se celebraron en todas las aulas del Centro.

GI. Durante este curso se ha extendido a todos los niveles del CRA la organización del aula basada en GI. [...] fundamentalmente en los aspectos o áreas en los que el grupo presentaba más dificultades, si no había posibilidades de realizarlos en varias áreas. (D11PINN0910p23)

#### 5.4.4. Sensibilización y formación

La realización de estas AEE estuvo acompañada de actividades de **sensibilización y formación**, cuando se estimó necesario, evidenciando que eran procesos que acompañaban de forma continua a la comunidad. Las actividades se dirigieron tanto a las familias y personas del entorno como a la profesión educativa de la región. Además, se procedió al **reconocimiento** de las personas que participaban, lo que nos permitió inferir la voluntad de utilizar un **lenguaje transformador**, poniendo el énfasis en la participación conseguida.

[...] Invitación a personas no voluntarias a conocer la experiencia en el aula. Proporcionar informaciones individuales por parte de los participantes en cursos anteriores, para que cada voluntario traiga a otra persona más. Fiesta del Voluntario: aprovechando la celebración del día de Extremadura se hizo un pequeño acto de reconocimiento al voluntariado. Sesión formativa específica con los voluntarios con los siguientes objetivos: explicar los principios del Aprendizaje Dialógico aplicados a los GI [...]. (D11PINN0910p24)

En este apartado 5.4, se observa que las TLD, los GI y las TPD ya eran actuaciones propias del Centro; y que se incorporaron los Contratos de Aprendizaje sin necesidad de ponerlos a prueba para generalizarlos. Los procesos de sensibilización, para captar nuevas personas participantes, y la formación continua acompañaron la implementación de las AEE. Jaussi (2012) expone que cada CdA organiza su formación en función de los aspectos que necesite profundizar, pero debe ser un elemento que acompañe a la comunidad en la transformación, pues asegura la buena implementación de las AEE, la solidez de la transformación y el éxito educativo del alumnado.

#### 5.5. Evaluación, logros y transformaciones

Rivas (2000) subraya que la evaluación de los resultados de la innovación adoptada y las pertinentes rectificaciones aseguran su integración en los proyectos educativos y su continuidad. En este sentido, la consulta de los documentos del Centro puso de manifiesto que el equipo educativo elaboró un **plan de evaluación** del Proyecto de Innovación, en su conjunto, y de cada actuación emprendida. Las y los agentes de la evaluación serían todas las personas implicadas en cada actuación. Estos hechos nos permitieron deducir la determinación de **consolidar la transformación**, haciendo realidad la **participación evaluativa** de toda la comunidad.



Plan de evaluación. [...] Procesual: Se llevará a cabo por todas las personas implicadas, tanto alumnado como profesorado y familia. Se aplicarán los distintos indicadores que se exponen posteriormente. El objetivo será modificar y mejorar aquellos aspectos que consideremos que no funcionan adecuadamente. En definitiva pretende, como afirma Paulo Freire, transformar las dificultades en posibilidades. (D10PINN0910p40)

El plan de evaluación se llevó a cabo y los resultados pasaron a formar parte de la memoria del Proyecto de Innovación. La valoración realizada, del proyecto en su conjunto y de cada una de las actuaciones, permite afirmar que **la mayoría** de los integrantes de la **comunidad educativa** consideraba haber **alcanzado los objetivos propuestos** y realizaba una **valoración positiva** de los resultados obtenidos. Sin embargo, fue llamativo observar que, entre las respuestas del profesorado, se repetía el número de personas (3-4) que contestaban negativamente a casi todas las preguntas de los cuestionarios anónimos. Esto nos permitió inferir que **una minoría del profesorado no compartía** la valoración positiva del proyecto, realizada por la mayoría de participantes.

1. ¿Crees que el proyecto tiende a gestionar el Centro de una forma democrática, participativa, igualitaria e integradora por parte de la comunidad a través de CMT? Mucho: 5 (19 %); Bastante: 17 (65%); Poco: 3 (11%); Nada: 1(4%). (D11PINN0910p36)

La consulta de la Memoria del Curso Escolar 2009-2010, nos permitió confirmar que, durante aquel curso, **se completaron las fases de la transformación** y se realizaron las actuaciones previstas. Este documento – que incluía los resultados del cuestionario anónimo– aportó evidencias de la **mejora en la participación** de los distintos sectores de la comunidad educativa y de la existencia de relaciones de **colaboración** entre el Centro, las tres AMPA y las asociaciones del entorno, para conseguir los objetivos propuestos; y puso de manifiesto la preocupación por subsanar cualquier circunstancia de organización que pudiera implicar una barrera a la participación de las familias: la valoración del funcionamiento del Consejo Escolar, mediante el citado cuestionario, incluyó propuestas de mejora orientadas a buscar mecanismos para incrementar la participación decisoria de las AMPA existentes –una por cada localidad– dotándolas, a las tres, de capacidad decisoria en dicho órgano del Centro.

Se ha completado la última fase de transformación de la CdA, con ella vamos a procurar un sistema de gestión participativo. Hemos profundizado y mejorado la participación de los distintos sectores de la comunidad en la gestión del Centro, la colaboración con AMPA y otras asociaciones. Ha habido una disposición y disponibilidad permanente

del Centro a las Asociaciones de Familias y hemos colaborado en sus actividades, al tiempo que se motivaba y facilitaba su participación en las del Centro. (D12MCE0910p8)

Propuestas de mejora: [...] me gustaría que hubiese representación de las tres AMPA en el Consejo Escolar, pero no solo como invitado; tendríamos que pensar y proponer algún sistema para que esto pudiera ser así. (D12MCE0910p42)

Algunos testimonios nos informaron de que algunas personas, en principio no partidarias de la implementación de las AEE, se fueron incorporando al proyecto, viviendo **experiencias transformadoras**, con la ayuda de otras personas miembros de la comunidad educativa.

MED01: [...] cuando comenzamos con la primera experiencia con los alumnos, teníamos un compañero a punto de jubilarse, lector empedernido, que no estaba muy convencido de "eso de las tertulias". Comenzamos la experiencia en su aula, en la que yo me ofrecí a ponerlas en marcha y él entraba como un participante más y para "aprender". En la primera sesión, estábamos leyendo "Platero y Yo". Cuando le toco leer su párrafo, y explicar porque lo había escogido, comenzó a llorar y no pudo hacerlo. Ese párrafo elegido tenía un significado personal muy importante para él; y me dijo "ahora entiendo esto de las TLD y eso que me llevas machacando, de que es una forma diferente de leer". Se animó a llevar las TLD en su aula y luego participó, además, en las del entorno. (RV1MED01PA51)

A finales de aquel curso, toda la labor realizada en los últimos años fue reconocida con un **premio a la innovación educativa**, con dotación económica. A la entrega del mismo, asistieron las máximas autoridades de la región de Extremadura. Podemos afirmar que este premio coronaba el **apoyo** prestado por la administración educativa y evidenciaba el **reconocimiento** a la labor en pro de la mejora educativa, realizada por el CRA La Encina.

Reconocimiento de nuestra labor. Premio Joaquín Sama. Nuestro Centro fue galardonado con el Primer Premio Joaquín Sama en la modalidad "Una escuela más cooperativa y equitativa" con el trabajo titulado "Una comunidad que sueña", referido a nuestro proyecto de CdA. Un grupo de compañeras y compañeros asistieron al acto de entrega de premios que se celebró en el Complejo Cultural San Francisco de la Diputación de Cáceres y fue presidido por el Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Extremadura D. Guillermo Fernández Vara. También asistieron la Excmo. Consejera de Educación Dña. Eva María Pérez y la Excmo. Alcaldesa de Cáceres Dña. Carmen Heras. Entre otras autoridades, también asistió la Inspectora de nuestro distrito Dña. Carmen Grau. (D11PINN0910p26)

## **CAPÍTULO VII: LA CONSOLIDACIÓN Y LA SOSTENIBILIDAD DEL CRA LA ENCINA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

### **1. Introducción**

Este segundo capítulo de resultados lo vamos a dedicar a describir los acontecimientos y las actuaciones que se desarrollaron en el CRA La Encina entre los cursos 2010-2011 y 2014-2015. Este período estuvo marcado por dos grandes líneas de acción: la primera fue organizarse y trabajar para conseguir los sueños de la comunidad; la segunda, consolidar las AEE ya implementadas, ampliarlas –agregando otras nuevas– y tratar de ser coherentes con los principios del Aprendizaje Dialógico en toda la práctica educativa. Analizaremos las transformaciones de la comunidad, de las aulas y de las personas implicadas; y también, las barreras que encontraron y las estrategias que emplearon para intentar su superación.

### **2. Objetivos y logros: la formación de una comunidad**

#### **2.1. Los objetivos para esta etapa**

El comienzo del curso 2010-2011 estuvo marcado por la puesta en marcha de las **CMT**, para **conseguir los sueños de la comunidad**, y por continuar la **consolidación** de las **AEE** emprendidas en cursos anteriores: TLD, GI y Contratos de Aprendizaje. (D14MCE1011p14). Estos objetivos revelaban que el Centro, a principios de 2010-2011, se encontraba a caballo entre las fases de **Planificación** y de **Consolidación**. Para el curso siguiente (2011-2012) se plantearon objetivos similares, lo que nos permite afirmar que el CRA La Encina se consolidaba como una CdA.

La CdA: El proyecto se marcaba como grandes objetivos continuar la consolidación de las distintas actividades, el desarrollo de las CMT Mixtas y la puesta en marcha de las Asambleas del alumnado. (D15MCE1112p17)

Durante el curso 2010-2011 el Centro inició su participación en el **proyecto ARCE**, asociándose a otras CdA, asumiendo la coordinación de su grupo de pertenencia. Este hecho nos permitió inferir la voluntad del equipo educativo de **profundizar en su transformación**, mediante el intercambio con otros centros embarcados en procesos de cambio homólogos; sentando, además, las bases para el cumplimiento de un **sueño**, que se consideraba cumplido en el momento de la recogida de datos (curso 2012-2013).

Nuestro Centro buscará las fórmulas para trabajar en red con otras CdA con la finalidad de compartir prácticas de éxito y facilitar la innovación. (D61s8)

La coordinación del proyecto ha recaído en nuestro Centro. Además de otras actividades en cada centro participante, en el mes de abril se realizó el primer encuentro con la temática GI y TLD, en el CEIP Mare de Deu de Terrasa. (D14MCE1011p21)

Encontramos indicios de que, durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012, buena parte del equipo educativo se planteó continuar su **formación** en las **bases teóricas** del proyecto; y de que trataron de **abordar** todas las **prácticas** educativas desde el cumplimiento de los principios del **Aprendizaje Dialógico** y coherentes con la filosofía del Proyecto. Para ello, se programaron y realizaron sendos Proyectos de Formación en el Centro, uno cada curso escolar. En ambos se utilizaron las **TPD** como una de las actuaciones de formación, abordando temáticas relacionadas con las CdA. Inferimos la voluntad del equipo educativo de **interiorizar** los principios del Aprendizaje Dialógico.

Proyecto de Formación en Centro “Las Nuevas Tecnologías y las Competencias Básicas en las CdA”. (D14MCE1011p22)

En el Centro se ha desarrollado la siguiente formación del profesorado: Seminario de TPD. Se ha desarrollado durante todo el curso y ha asistido todo el claustro. A través de las tertulias hemos ampliado el conocimiento sobre las bases del proyecto de CdA, el Aprendizaje Dialógico y las teorías del aprendizaje más actuales. Grupo de Trabajo Concreción Curricular [...] Hemos concretado el Currículo del Centro adaptándolo al Proyecto de CdA. (D15MCE1112p22)

Para el curso 2012-2013 el Centro se planteaba una serie de necesidades, objetivos y propuestas de acciones, que mostraban la integración de los

principios del Aprendizaje Dialógico en la identidad del Centro. La **Concreción Curricular**, la **Carta de Servicios** y otros planes del Centro se habían actualizado, de acuerdo con el Proyecto Educativo adoptado. Sin embargo, uno de los objetivos –la **actualización del Proyecto Educativo del Centro**– aun pendiente y con un documento del año 2001, sería recién abordado el curso siguiente.

Objetivo 2. Hacer uso y compartir los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos. (Solidaridad). (D41PCCp1)

Resumen de propuestas para índice de Proyecto Educativo de Centro. (D43PECp1)

En abril de 2015 nos informaron de que habían iniciado la evaluación general de la marcha del Proyecto, con la participación de toda la comunidad.

MED03: Estamos haciendo evaluación general del Centro y el otro día FAM09 y una abuela nos dieron una lección de inteligencia cultural y de solidaridad. [...] Estamos haciendo los cuestionarios con la participación de las familias. Y había que verlas argumentar a MTC08. Pedimos aportaciones al profesorado y a las familias; el profesorado trajo pocas y las familias, muchas y muy valiosas. Y una abuela joven que no quería participar; y luego nos dimos cuenta de que le daba apuro, porque casi no ha ido a la escuela. Y nos decía “¿cómo le voy a decir a los maestros lo que hay que hacer! Ahora trae sus aportaciones, y unos argumentos... (EI09MED03CCp337PA2)

En resumen, se trataba de iniciar los trabajos para conseguir los sueños y consolidar la transformación ya operada. Con estos objetivos, siguieron realizando AEE y continuaron formándose, se integraron en una red de intercambio con otras CdA y actualizaron los documentos del Centro. Más tarde, abordaron la evaluación de su transformación. Rivas (2000) señala que la integración de una innovación y su uso como práctica habitual se logra mediante acciones en distintos ámbitos, que incluyan la formación y el apoyo a todas las personas implicadas, para mejorar su dominio a lo largo de la aplicación y captar su significado profundo. Esto se ve en nuestro caso en las acciones que acabamos de describir, orientadas a consolidar y profundizar en su transformación.

## 2.2. La comunidad transformada

### 2.2.1. La transformación del discurso

La consulta de los documentos reveló que, para el curso 2012-2013, la transformación del CRA La Encina ya no constituía solamente la realización de un proyecto de innovación, sino su Proyecto Educativo, que le dotaba de identidad: se presentaban como CdA. Inferimos que se habían consolidado como una CdA.

La CdA del CRA La Encina ha seguido durante este curso el proceso de consolidación, seguimos progresando y profundizando en la gestión y organización democrática del Centro con el trabajo realizado por las CMT y seguimos reforzando el resto de las actividades. (D18MCE1213p2)

### 2.2.2. La apertura del Centro al entorno y las relaciones entre colectivos

Miembros de los distintos colectivos participantes manifestaron que se había producido una apertura del Centro al entorno; y que existía una mayor **permeabilidad** entre contextos y agentes educativos, que había originado una mayor afluencia de las familias al Centro; que se habían ampliado las redes relacionales y, a la vez, las relaciones entre los diferentes colectivos eran más próximas y más igualitarias.

FAM09: “Yo percibo que el colegio, aquel edificio al cual solo íbamos a llevar a nuestros hijos, a aprender o a que nos dieran quejas, se ha convertido en parte de nuestra vida cotidiana, vamos más veces a hablar con los tutores o con el equipo directivo, sin complejos de inferioridad a la hora de explicarnos.” (D44ESFAM09PA2)

FAM09: La relación con el colegio ha cambiado tanto que parece, ya, parte de la familia; somos, todos, una familia.

FAM06: Coges mucha más confianza con los niños, con los tutores; tenemos más confianza.

FAC05: Ya no solo con los tutores de tus hijos, porque en grupos no estás con tus hijos; pero, coges más confianza y si un día tienes un problema, tienes más confianza. Yo creo que los tutores, incluso, tienen más confianza con nosotros. Antes había como una barrera ahí puesta. [...] algún profesor de mi hija ha sido profesor mío; yo veía que otras madres le llamaban MTC06 y yo, siempre Don MTC06; como estábamos en el proceso y nos teníamos que juntar mucho... ahora, con otra confianza, que antes no se hablaba a los profesores.

E: ¿Como más igualitario? (Murmullo y voces superpuestas).

FAV01: A ver, antes, ¿tú a quien conocías?, al profesor de tu hija y nada más, casi. Veníamos a la reunión primera del curso en la que te decían lo que iban a hacer en el primer trimestre. [...] antes los padres no participábamos en nada, ahora participamos en todos los eventos. (EG01FA.00:22:18)

MTC06: Si queremos un cambio y queremos mejorar habrá que hacer algo distinto. Nosotros tenemos una ecuación ahí. Intervienen: mi programación, yo como maestro, los libros y eso da como resultado: este resultado académico. Si yo sigo haciendo lo mismo y los términos de la ecuación no varío ninguno, el resultado académico va a ser el mismo. [...] el mismo ambiente, son los hermanos, los primos de los que tuve antes.

E: ¿Y cuál es el término que has agregado?

MTC06: El término que hemos agregado está clarísimo: es la participación del medio, del entorno, de madres, padres y personal de entorno. [...] La participación se concreta en la participación en GI de los voluntarios, en las CMT que se han establecido en el Centro. Y eso da como consecuencia... por ejemplo: una de las CMT, de las cuatro que están funcionando, fue por iniciativa de los padres; o sea, que no se nos había ocurrido a los maestros y fue una introducción que nos pareció perfectamente bien. (EP08MTC06.00:09:00)

Las familias y personas del entorno declararon que a raíz de su transformación en CdA habían tomado contacto con el profesorado y con habitantes de las otras poblaciones y que se habían establecido **objetivos comunes** para todos y todas. Aunque ello no se tradujo en la creación de ninguna estructura, más allá de las creadas en el centro educativo.

VEV02: Yo antes no conocía a la gente de los demás pueblos, hasta que hemos empezado a hablar del tema de la CdA; y antes también éramos CRA.

FAC10: Yo lo puedo decir. Yo tengo una niña y éramos CRA y yo no conocía a nadie ni en Valdetorres ni en Manchita. [...] Ahora nos saludamos, nos vemos en otros sitios y hablamos. Y también los profesores de Valdetorres y Manchita, que yo antes no los conocía. Mi hija se fue un año de excursión y MED01 no pudo ir, mi hija se fue de excursión con un profesor que yo no conocía de nada, no sabía quién era. Ahí se va mi niña, 3 días contigo, y ya está. Y, sin embargo, ahora cuando se ha ido el pequeño, conozco a toda la gente con la que va. (EG01FAM.01:22:00)

FAM09: A ver, en lo que estamos de acuerdo todas las familias que estamos aquí, es en que vayan aprendiendo el máximo, todos al compás. (EG01FA.01:01:25).

La transformación, que implicó un proceso no exento de dificultades, dio como resultado, entre otras cosas, la creación de **una comunidad más cohesionada**.

FAV03: Las dificultades fueron al principio en la toma de contacto de unos con otros.

FAC05: Yo creo que, incluso, a ellos les costó un poco más de trabajo que a nosotros, a la hora de traspasar la pared. Ellos estaban como en un escalón que tenían que bajar y era más difícil bajar que nosotros subir. (EG01FA.00:41:29).

MTC06: Yo he visto un cambio bastante apreciable en lo que es la vida del Centro y lo que es el entorno. Antes el colegio estaba amurallado, éramos muy corporativos, aquí nosotros nos lo guisamos y nos lo comemos. [...] Ahora es: vamos a pensar entre todos cómo se pueden solucionar los problemas, dando participación también a los padres. (EP08MTC06.00:06:05)

FAC05: Y empezamos. Luego vino un curso y luego otro y empezamos otra vez... es empezar a rodar.

VEV02: Es una cosa nueva, vamos a intentarlo, vamos a ir poco a poco.

FAM07: Y después vino un curso y después otro...

VEV02: Si. Primero tertulia en infantil, después con grupos; primero en un pueblo, luego en todos; después, vamos a juntar todo; poco a poco, es como ir haciendo la digestión: poco a poco. (EG01FA.00:55:50)

VEV02: yo veo interesante la participación de gente del entorno. Utilizar gente del entorno es importante para la comunidad, es un buen ejercicio, eso influye en las relaciones; como en las tribus, si yo estoy con ellos de pequeños, empiezan a respetarme; cuando sean mayores no dirán, ¡pues vaya esta!, como a veces se dice. Existirá un respeto y una complicidad entre nosotros; eso hace que en las comunidades se cree un ambiente. (EG01FA.00:19:01)

MTV05: Al principio teníamos dificultades en que los padres vinieran al Centro, pero hoy en día no; en el momento que los llamas, vienen; antes pensaban que el maestro estaba en su aula y ellas no podían entrar, y ahora entran con mucha confianza; y la transformación es



también para los niños, porque ven que su madre o su tía entran en otros grupos; y hay niños que quieren que vengan y les dicen “mamá, ¿Cuándo vas a venir a los grupos míos?” porque quieren que sus familiares vengan al cole y se ponen alegres de ver a sus familiares aquí. (EP04MTV05.00:32:57)

Para el inicio del curso 2014-2015 nos informaron de que el profesorado y las familias realizaban conjuntamente la presentación del año académico, en el que explicaban su Proyecto y lo que habían conseguido (D46PFC; D47PFC). En suma, el Centro se había abierto al entorno y el entorno participaba más. Las relaciones entre las personas, los colectivos y las 3 poblaciones eran más cercanas e igualitarias; y tenían objetivos comunes por conseguir y ya conseguidos. Elboj et al. (2002) señalan que en las CdA desaparecen las fronteras entre el interior y el exterior de la escuela, como ocurrió en nuestro caso.

### **2.2.3. Las transformaciones personales y los cambios de mentalidad**

#### **El profesorado**

El profesorado manifestó haber modificado algunas concepciones relacionadas con la participación de las familias en la escuela, desechando las ideas de que estas pretenderían ocupar posiciones de poder o vendrían a imponer sus opiniones; por el contrario, algunas personas del equipo educativo expresaron sentirse reconocidas y valoradas como docentes, a raíz de la entrada de las familias en las aulas. Otras personas manifestaron haber cambiado sus criterios a la hora de valorar cada actuación educativa, tratando de analizar su coherencia o no con el Proyecto Educativo adoptado y con los principios del Aprendizaje Dialógico; otras declararon sentirse transformadas profesional y personalmente.

MED01: [...] los maestros y maestras pensaban que esa apertura podía permitir que las familias vinieran a decirnos lo que teníamos que hacer. Ese recelo desapareció en cuanto pusimos en marcha las primeras prácticas y comprobamos que las familias, lejos de venir a organizar o a imponer, son un apoyo fundamental y un ejemplo de cooperación, participación, compromiso y saber hacer. Por otro lado, que entren voluntarios y voluntarias en las aulas ha permitido conocer y reconocer la labor docente; vivir el día a día dentro del aula con los maestros y maestras ha sido, para el Centro y las personas que en él trabajamos, muy favorable en este sentido; y era algo que en un principio no habíamos pensado que podía suceder. (RV1MED01PA17)

O01: He cambiado en cómo pienso las cosas: cuando proyectamos algo, siempre me pregunto si asumimos los principios e intentamos que

responda a esos principios; me lo planteo desde el punto de vista del Proyecto, me pregunto si las cosas responden a y si caben en nuestro proyecto. Por ejemplo, el PROA, ¿podría responder a nuestros objetivos? Antes era menos dialogante; ha cambiado mi relación con el profesorado: yo con ellos y ellos conmigo. He sentido la transformación personal. También veo que la relación entre ellos es diferente. (EI01O01PA3)

MS04: Yo creo que algo te transforma; ese principio de transformación es que, una vez que tú asumes e interiorizas los principios de Aprendizaje Dialógico, no solo te afecta a nivel profesional sino también a nivel personal. Uno de los aspectos que valoro más es el del diálogo igualitario: el escuchar más las opiniones de los demás y en ser exigente conmigo en el tema de los argumentos; si tú das una opinión, intentar darla argumentada, buscar argumentos válidos. Igualmente, cuando alguien te dice algo, buscar que sus argumentos sean validos, que aporten. (EP03MS04.00:07:00)

El ED fue reelegido en 2011 con un Proyecto de Dirección en el que se ratificaba en los planteamientos de la CdA, subrayando que fue parte integrante e impulsora del proceso de transformación (D19PDp8). Este hecho permitía inferir que la mayoría del profesorado suscribía el Proyecto.

### **Las familias**

Las familias tomaron conciencia de que vivían un proceso de cambio social; se sentían valoradas socialmente a la vez que participaban en actividades gratificantes y útiles; y expresaron su implicación sentimental en la escuela y en la mejora educativa.

FAM09: FAV01 y yo tuvimos la oportunidad de ir a la Universidad, a la Facultad de Educación, y pudimos contar nuestra experiencia; y teníamos allí a futuros maestros y nos vieron y nos escucharon y dijeron ¡vaya con las madres! Se sorprenden de que las madres colaboran en estas cosas, que prácticamente lo hacen los estudiantes o los maestros solo. Esto abre mucho el abanico a las familias ¡y da una emotividad! (temblor en la voz). (EG01FA.00:31:01).

Respecto al profesorado y a las familias, se observa que el primero había desechado estereotipos de que las familias tratarían de imponer sus opiniones y se sentía más valorado profesionalmente por ellas; las familias también se sentían más valoradas, útiles e implicadas sentimentalmente en la escuela. Díez-Palomar y Flecha (2010) señalan que en las CdA –como observamos en nuestro caso– se transforman las relaciones entre las personas y los grupos, cambian las expectativas y las percepciones entre unas y otros; y todas y todos trabajan con el objetivo de una mejor educación.

## **2.3. Las barreras percibidas por el equipo educativo y algunas estrategias para su superación**

### **2.3.1. El desánimo y la desilusión**

Durante la recogida de datos (curso 2012-2013) detectamos que algunas y algunos miembros del equipo educativo, personas muy implicadas en la transformación del Centro, expresaron percibir una ralentización en el desarrollo del proyecto; otras expresaron sentimientos de desilusión y reportaron dificultades para seguir adelante. Durante aquel curso (2012-2013) se interrumpieron las TPD, que se venían realizando los cursos anteriores.

E: ¿Qué pasa con las TPD?

MS04: Yo siempre he valorado de forma muy positiva el compartir con los compañeros; pero, yo creo que el desánimo y esos factores personales, que se mezclan con los profesionales de que hablamos antes, quizás hayan cundido entre todos.

E: ¿Tú te sientes desanimado?

MS04: Yo no me siento desanimado; pero, lo que sí es verdad es que te cuesta, ves más dificultades. Sí es verdad que las dificultades hay que convertirlas en posibilidades. Desde el curso pasado estamos metidos en esas dificultades personales que se mezclan con las profesionales y está costando. Quizás esté cundiendo un poco más el desánimo. Ahora estamos en un punto... CdA es una carrera de fondo, que no son resultados a corto plazo sino a largo y ahora estamos subiendo un peldaño de una escalera que nos está costando subir. Yo creo que estamos en un pequeño bache. (EP03MS04.00:26:27)

MS05: En ese volver a empezar, es cuando tú vas perdiendo la ilusión. Sí. Si tú vuelves a empezar y le cuentas ilusionada a una persona “esta manera de trabajar tiene estos beneficios”. [...] Y te contestan “no, porque yo, mi modo de trabajar creo que es válido. No porque es mi manera de trabajar”... Creo que eso es lo que te va quemando y te va cansando. Eso es lo más difícil. Es difícil mantener la ilusión por eso mismo, por irte encontrando con gente nueva que te va poniendo barreras y ni siquiera te escuchan. (EP05MS05.00:06:43)

### **2.3.2. El profesorado cambiante y su predisposición**

Las manifestaciones del profesorado del Centro nos permitieron confirmar la **dificultad** que implicaba el profesorado cambiante, que llegaba al Centro sin la motivación de haber soñado la escuela deseada, sin la necesaria formación

para implicarse en el Proyecto Educativo del Centro y, en algunos casos, con escasa predisposición a ello.

MTC06: Topamos con el obstáculo cada año: aquél primer Claustro que se tomó con tanta ilusión la decisión de ser una CdA y que estábamos prácticamente de acuerdo el cien por cien, [...] esos primeros 27 o 28 maestros, el Claustro aquel, ha ido disminuyendo por los traslados. Ha habido mucha gente que se ha ido y gente nueva que empieza a escuchar todas estas cosas, sin aquella motivación primera y cada uno se implica en la medida en que... Cuando se hicieran los traslados se debería decir a los maestros: “Ud. sepa que va a ese centro que es una CdA; entonces estará un poco obligado a participar en las cosas”. Porque una CdA que cuesta tanto sacar adelante y una vez que está puesta en marcha... [...] En estos colegios de pueblos pequeños – que no son muy apetecibles, porque la gente tiene miras de irse a pueblos más grandes, a Mérida, Don Benito o Badajoz– hay un trasiego de personal bastante importante. (EP08MTC06.00:12:30)

MED02: Yo he ido muchas veces para intentar mantener la plantilla y la administración no nos ha hecho caso. Por eso también existe, por lo menos por mi parte, el que la administración nos ha apoyado mucho al principio, cuando empezamos; pero, después no se ha hecho ninguna orden o ley que llegue más abajo. [...] Y si alguien está involucrado en el proyecto, que se mantenga en el centro. Si el ED hace un informe favorable y toda la gente lo dice y esa persona quiere, qué mejor, cuando no se perjudica a nadie, que esa persona siga ahí. Y si a eso se hace caso omiso, a mí me quema; me hace que tenga que echar mucha energía en que, cuando una persona está formada, tenga que echar energía en otra persona que venga y que quiera o no quiera. Y eso me cuesta a mí, a MED01, a MED03 y al resto de los compañeros; al compañero que está a su lado y tiene que ir con esa persona y eso un año y otro año, al final cansa. Lo que pasa es que, a todos, no nos entra el bajón a la vez. (EG04EDEAD.00:21:00)

Algunas personas apuntaron las **estrategias** empleadas, tanto para la **formación del profesorado nuevo** como para intentar el **mantenimiento de las plantillas**.

MTC06: Sí, es una barrera muy importante. Hay que tratar de incluir a la gente nueva que va llegando. A principios de curso cuando no tenemos todavía niños y estamos programando el curso, los que ya estamos tenemos un espacio para explicarle a los demás todo el proceso. Lo que pasa es que es poco tiempo. Lo que nosotros hemos recorrido en mucho tiempo, se lo tenemos que dar a ellos en muy pocos

días. Hay que empezar a contar la historia desde el principio y eso, hasta que se asimila, es difícil. (EP08MTC06.00:13:28)

MED02: Yo he ido muchas veces para intentar mantener la plantilla y la administración no nos ha hecho caso. Por eso también existe, por lo menos por mi parte, el que la administración nos ha apoyado mucho al principio, cuando empezamos; pero, después, no se ha hecho ninguna orden o ley que llegue más abajo. (EG04EDEAD.00:21:00)

No obstante, también recogimos manifestaciones entre el profesorado llegado al Centro ya transformado, bien predispuesto a su implicación en el Proyecto Educativo, aunque comprendiendo que algunas personas no lo estuvieran.

E: ¿Alguna barrera que veas para que este proyecto siga adelante?

MTM03: La predisposición del maestro. Es normal que cuando llegues a un centro y no sepas cómo se trabaja, que esto te venga un poco grande ¿no? Si tú quieres y le pones ganas y te involucras en el proyecto, bien. Pero si tú eres reacio desde un principio y dices no quiero, porque no me gusta trabajar de esta forma o porque soy de la enseñanza tradicional, que también es respetable... Si todo el mundo participase, sí que iría adelante. (EP07MTM03.00:30:51)

### **2.3.3. El grupo oponente**

Las manifestaciones del profesorado –y, como veremos más adelante, las de las familias y nuestras observaciones– nos permitieron constatar la existencia de un pequeño grupo –3 personas– de profesorado oponente al Proyecto Educativo adoptado, activo en desanimar al profesorado nuevo.

MED02: No son generosos ni de respeto, ni de mantenerse, ni con las familias, ni con los alumnos, ni generosos en general; porque no llevan a cabo nada de lo que se hace. Basta que lo digas y encima, aunque me guste, no lo llevo a cabo. [...] Aquí, cuando empieza cada curso hemos hecho jornadas de formación en septiembre para explicar a la gente nueva el Proyecto. Entonces, ya te vas dando cuenta si la gente está por él o no está. Pero, te vas dando cuenta de que hay personas que se arriman a esas personas y empiezan a influenciar, con argumentos que no son argumentos, porque no dan argumentos válidos. Y hay gente que no, pero hay gente que se deja influenciar; sobre todo, cuando se les dice “tienes que trabajar un poco menos y no tienes que estar tantas horas en el colegio”, influyen un poco más [...] y me busco los argumentos que me parezca y ya está y no dejo hacer. Porque ha habido gente que ha dicho: “yo voy a estar nada más que un año y tengo oposiciones y no me importa que a mi clase vaya alguien y lo haga. Por eso, yo, cuando empieza el curso, me desilusiono; y luego

me ilusiono cuando empiezo a llamar a los voluntarios; y de toda la gente de los voluntarios nadie me ha dicho nunca “mira yo no quiero”; nadie me ha dicho “mira: el año pasado he estado muy mal y ahora no quiero” ¡nunca! (EG04EDEAD.00:14:21)

### **2.3.4. La estructura del Centro**

Algunas manifestaciones del equipo educativo nos permitieron comprobar que, no siendo una barrera a la transformación del Centro, su estructura –con aulas en tres localidades diferentes –, sí implicaba una dificultad y un **sobreesfuerzo** de todas las figuras **itinerantes**, que a veces se traducían en lentitud.

Para poder coordinarnos es necesario el desplazamiento de los maestros y maestras a otra localidad, normalmente a la cabecera, Valdetorres. Para ser efectivos en cuanto a tiempo de trabajo, se les manda siempre previamente un orden del día con la suficiente antelación. Cuando las reuniones implican la participación de la Comunidad Educativa (Día de bienvenida a la Comunidad Educativa) es necesario realizar tres sesiones, una en cada localidad, lo que supone un esfuerzo en cuanto a tiempo y organización, que en ocasiones nos hace ir más lentos. (RV1MED01PA5)

## **2.4. Las barreras percibidas por las familias**

### **2.4.1. El profesorado cambiante y el grupo oponente**

Las manifestaciones de las familias nos permitieron inferir que comprendían el esfuerzo que debía realizar el profesorado nuevo en el Centro; y que esa dificultad se veía incrementada por las actuaciones de un núcleo de profesorado oponente.

FAM07: Mi hija, que este año está con MTM04, este año sí que hace los GI desde el principio de curso. El problema que hay aquí es que venga un maestro con otro sistema de educación, de otro pueblo o de otra comunidad, y meterles en el proyecto de aprendizaje que hay aquí. Les cuesta más porque es un cambio muy radical para ellos. (EG02FA.00:14:45)

FAM06: Y son muchas cosas de golpe y además yo tengo un pensamiento: si tu y yo vamos juntos y, aunque tú quieras hacer los GI, yo que ya estoy aquí te digo que no los hago y no me pasa nada y que eso es un marrón y eso no es más que darte trabajo a ti y ¡que no tienes obligación de hacerlo, eh!, al final te quitan las ganas.

E: ¿Tú me estas queriendo decir que hay gente que desanima?

FAM06: Exacto. Hay gente que desanima a los nuevos; a los viejos no porque la gente que ya está aquí, y lleva 4, 5 años o 10, ya saben lo que hay. Pero siempre hay algún maestro o maestra que no hace GI, que no hace TLD. Como no tienen obligación de hacerlo, no lo hace ¿Por qué? porque no quiero; porque es más trabajo y es más cómodo dar mi temario hasta donde tengo que ir y nadie puede decir nada, porque yo estoy dando mi temario. Pero, es que están fastidiando a un grupo de niños que ese año, que están contigo, lo van a perder: van a perder la experiencia de los grupos, de la radio y mil proyectos que se hacen y no los quieren hacer.

FAM07: Unos hábitos lectivos que se cogen aquí. Porque es lo que cogen aquí, un hábito de trabajar con los compañeros; a trabajar en grupo.

E: Yo lo he interpretado –porque muchos habláis de eso–, que se interrumpe el proceso de enseñanza y aprendizaje de los principios del Aprendizaje Dialógico, que son 7...

FAM06, FAM07, FAM09: Si. Eso es así. (EG02FA.00:15:17)

#### **2.4.2. La participación de nuevas familias**

Las familias y las personas del entorno percibían la dificultad de incorporar nuevas familias a la participación y apuntaban estrategias; sentían que eran siempre las mismas y consideraban una barrera no traspasada, la escasa participación del los hombres.

E: ¿Y qué porcentaje es?

FAM06: La mayoría. A lo mejor, un 70 % de las familias no van ni a llevar a los niños al colegio, menos a las reuniones.

VEV02: Si a los padres que todos los años empiezan nuevos se les obligara a asistir a los grupos, solo asistir para ver, cuando pudieran, cuando empieza el curso están obligados a ver 2-3 sesiones, solo a verlo... vendrían más. (EG02FA.01:04:30).

FAM06: Bueno, de las mujeres, porque de hombres solo estoy yo.

VE02 No, aquí en Valdetorres hay hombres.

FAM06: Yo hablo de Manchita, que solo estoy yo.

FAC05: Este año en Cristina también tenemos otro hombre. (EG01FA.00:09:45)

En resumen, en los apartados 2.3 y 2.4 se comprueba que el profesorado y las familias coincidían en considerar que, la inestabilidad de la plantilla docente, era una dificultad para el desarrollo de su Proyecto Educativo; que el profesorado nuevo accedía sin formación y con variable disposición a involucrarse en él; y que este hecho se veía agravado por un núcleo de docentes estables, oponentes al Proyecto, que trataba de desanimar al profesorado nuevo a implicarse. En consecuencia, el profesorado comprometido vivía un momento de desánimo y habían dejado de realizar TPD. Esto concuerda con lo que señalan diversas autoras y autores (Bustos, 2011a; Corchón y Delgado, 1996; Abós, Bustos, & Boix Tomás, 2010) sobre la inestabilidad de las plantillas, como una constante en la escuela rural, que dificulta la continuidad de los proyectos educativos de estos centros. No obstante, en nuestro caso, se realizaban acciones de formación cada inicio de curso, en la línea de las recomendaciones de Elboj et al. (2002), que subrayan que hay momentos de mayor inestabilidad en el Proyecto –como el paso de un curso a otro– en los que hay que organizar acciones específicas.

### **3. Las nuevas estructuras organizativas: las CMT y las Asambleas**

#### **3.1. Las CMT creadas**

Durante la recogida de datos (curso 2012-2013) funcionaban cuatro CMT: la **Comisión de Aprendizaje**, la de **Convivencia y Participación**, la de **Recursos** y la de **Medios de Comunicación**. Las tres primeras, como ya hemos referido, se crearon a partir de la categorización de los sueños, a finales del curso 2009-2010. La formación de la Comisión de Medios de Comunicación, durante el curso 2011-2012, siguió un procedimiento diferente. Varios testimonios, entre el profesorado, coincidieron en que una madre trajo la idea de montar una radio escolar en el Centro; en que la propuesta fue bien acogida por el equipo educativo y ello dió origen a la creación de una CMT. Estos hechos pusieron de manifiesto el reconocimiento de la **Inteligencia Cultural** de todas las personas integrantes de la comunidad educativa.

MTC06: Era una experiencia que había visto una madre fuera del Centro, es precisamente la Comisión de Medios de Comunicación, de radio. Nos pareció bien, empezamos a estudiarlo y entre todos lo hemos sacado adelante; pero, por iniciativa de las madres, esa fue la iniciativa primera. Después hemos participado todos y a los maestros también nos corresponde nuestra parte en la labor que se hace cuando



se emite en la radio. [...]; pero, la iniciativa fue de los padres. (EP08MTC06.00:10:25)

MED03: Comisión de Medios de Comunicación, comúnmente llamada Comisión de la Radio. [...] El encuentro del curso 2010-2011 se produjo en el centro Ntra. Sra. de Montserrat de Terrassa. Se celebró en el tercer trimestre del curso, asistieron la orientadora, varios profesores y una madre de alumnas. En este centro tienen una radio escolar y la madre se entusiasmó con la idea de hacer lo mismo en nuestro Centro. Cuando volvieron del encuentro la madre propuso al Claustro que se hiciera esta actividad y que ella estaba dispuesta a colaborar. En el Claustro pareció buena idea, por lo menos a algunos, la idea salió adelante por asentimiento, no hubo debate sobre pros y contras, o no mucho, y simplemente se dejó correr. [...]. La orientadora habló con diversas personas que podían estar interesadas de nuestro entorno: la madre en cuestión y un padre de Manchita que había trabajado en radio y nos reunimos los cuatro, ya en el mes de julio, para ponerlo en marcha en el curso siguiente. [...] propuse no limitarse a la radio y dejar abierto el campo para otros medios (periódicos escolares, revista) y llamarla de Medios de Comunicación. [...] Así, el curso siguiente arrancó formando una CMT con los profesores que estuvieron interesados (5) y con FAV01 y FAV15. (D25CAMED03PA2-4,6)

Algunas declaraciones señalaron que el proceso de **constitución** de esta CMT no estuvo tan abierto a la participación del entorno, como el de las otras tres. Nuestras observaciones nos permiten afirmar que la información sobre la CMT de Comunicación, tampoco seguía los mismos cauces que las otras CMT. La ausencia de información sobre su creación o funcionamiento, en la página web del Centro, fueron cuestiones observadas. Sin embargo, la radio del Colegio, con emisiones desde los tres Centros, estaba entre sus logros.

Es cierto que esto se hizo sin anuncio general a las familias y sin proponerlo previamente a las otras CMT o a la Comisión Gestora; además, todos los componentes pertenecían ya a una u otra comisión y veíamos un problema en que se reunieran, pues coincidirían en tiempos y espacios. La Comisión organizó una rifa para conseguir los fondos para adquirir el equipo necesario, lo hicieron y se compró. Se instalaron los equipos (yo mismo colaboré en ello) y se comenzó a emitir más de mediado el curso, en las tres localidades [...]. (D25CAMED03PA7-8)

Las decisiones tomadas en el seno de cada CMT se compartían en la **Comisión Gestora**, que se reunía a continuación. En nuestras observaciones detectamos que la Comisión Gestora había cambiado su denominación y que acudían más personas de las mínimas establecidas: ya no la llamaban

Comisión Gestora, sino **Asamblea**. Este hecho –enmarcado en la tendencia observada a denominar Asamblea, también, a las reuniones de profesorado y de alumnado–, nos permitió deducir su **integración** en la **organización** del Centro y en su **identidad**.

MED03: Verás, hicimos un par de veces la Comisión Gestora. Pero hubo un momento en que el número de personas que acudían a las CMT no era tan grande como pensamos en principio [...] por otro lado, en un momento determinado, se propuso debatir, en las CMT, qué Actividades Formativas Complementarias [...] queríamos para el Centro; decisión que normalmente recaía en el Consejo a propuesta del Claustro y teniendo en cuenta una consulta que se hacía entre las familias que llevaban en ese momento a sus hijos a estas AFC. En un momento determinado de esa sesión de CMT, y en todas o por lo menos en dos de ellas, pareció que la decisión tenía la suficiente importancia para que todas las voces pudieran debatir y llegar a un consenso; así que, tras las CMT, nos reunimos todas y todos (en Asamblea) y se debatió este tema. La cosa fue tan bien, y ya sabes el número de personas que nos juntamos normalmente, que lo hemos establecido sin hacer un debate, llámalo si quieres “por asentimiento” (D24CAMED03PA6)

### 3.2. Integrantes de las CMT

Inicialmente, habían planificado que hubiera representantes de todos los colectivos en las CMT, así quedó reflejado en los documentos (D12MCE0910p15). En nuestras observaciones confirmamos que asistían participantes de diferentes **colectivos y localidades**: representantes de las familias, de la comunidad, profesorado, la orientadora del Centro y el ED en pleno. Sin embargo, detectamos que **el alumnado no asistía** a las reuniones. Para Fullan (2002) la presencia del alumnado –incluido el de menor edad– en cualquier proceso de cambio o nueva estructura organizativa creada, es fundamental para el éxito de cualquier proyecto de innovación.

Según algunos testimonios, la discrepancia entre lo que figuraba en los documentos y la realidad observada, era debido a la secuencia en la constitución de las CMT: primero, establecieron la composición que debían tener; posteriormente, que las reuniones serían rotatorias por pueblos. El segundo criterio obligaba al traslado de alumnado entre poblaciones y decidieron no asumir la responsabilidad que implicaba. Varias declaraciones nos permitieron inferir que, la asistencia del alumnado, era una **cuestión pendiente** y no desechada, que sin embargo se dilataba en el tiempo. Cuando preguntamos por la razón de la ausencia del alumnado en las CMT, habida cuenta de que se había planificado su asistencia a las reuniones de las

CMT cuando estas se celebraran en su localidad, nos informaron de lo siguiente:

MED03: Información correcta, en principio pensamos en los alumnos, pero no habíamos establecido la rotación, porque la composición se decidió antes. Cuando nos planteamos el tema, no podíamos asumir la responsabilidad de los desplazamientos. Así que se quedó en un "impasse" y hemos tenido la intención de retomarlo en la forma que señalas. Pero, también comenzamos a pensar en las Asambleas de Alumnos y que a partir de ellas se eligieran a los representantes..., y ya sabes cómo está este tema, así que seguimos en el impasse. (D24CAMED03PA11)

También advertimos -y ya hemos mencionado- que el número de asistentes a la **Comisión Gestora** o **Asamblea** había cambiado: comprobamos que **asistían más personas** de las establecidas en los documentos. Esto nos permitió inferir que las CMT habían **logrado dar sentido** a la presencia de los y las participantes.

Comisión gestora, que ahora se llama asamblea. 17 hs. Empiezan puntualmente. Lugar: sala multifuncional. MED03 repasa el orden del día y da paso a la comisión de infraestructuras. (Veo mucha gente). Cuento: Integrantes 26 personas. (10 personas más de los mínimos establecidos). 13 maestros y maestras y 13 familiares y voluntarios del entorno. (MED03 dinamiza). (NCCCp308PA1)

La **Comisión de Medios de Comunicación** estaba integrada por profesorado, familiares y personas del entorno, al igual que las otras tres. Pero, se trataba de personas que, en su mayoría, también pertenecían a otras CMT; esto impedía que se reunieran en el mismo horario que las demás CMT, como veremos más adelante.

El alumnado de 2º y 3er ciclo de EP de Manchita visitaron las instalaciones de Radio Guareña y participaron en un programa de radio acompañados de sus tutores y de Juan Carlos Velarde, representante del Ayuntamiento de Manchita en el Consejo Escolar del Centro y miembro de la Comisión de Medios de Comunicación de nuestra CdA, que está coordinando esta experiencia. La experiencia sirve como acercamiento al mundo de la radio pues está entre las actividades previstas por el Centro y organizadas y gestionadas por la Comisión de Medios de Comunicación, el "montaje y emisión" de algún programa a través de Internet. (En los medios, 2015)

MTV05: En CMT, participo en la de medios de comunicación y en la de recursos.

E: ¿Participas en dos?

MTV05: Sí, en 2. En la de recursos, casi desde que empezaron.  
(EP04MTV05.00:13:20)

### 3.3. El funcionamiento de las CMT

Como ya referimos, la comunidad educativa acordó unos **principios de funcionamiento** de las CTM, coincidentes con los principios del **Aprendizaje Dialógico** y con unas normas generales de buen funcionamiento de reuniones (D12MCE0910p15-16). La consulta de los documentos y nuestras observaciones permiten afirmar que los principios de funcionamiento establecidos **se cumplían**. La consulta de las memorias nos permitió comprobar que las reuniones **siempre se celebraron** y que se había levantado acta con los acuerdos alcanzados.

1.1. Reuniones mantenidas en el Centro por los correspondientes órganos (...) CMT 4, Trimestral, 16'00 (Lunes). (D18MCE1213p.4)

Durante la recogida de datos, no detectamos la suspensión de ninguna reunión. Pudimos comprobar que las reuniones empezaban y terminaban con **puntualidad**; que en la primera reunión del curso, se nombraba **secretario o secretaria** para cada comisión; y que se **levantaba acta** de los acuerdos alcanzados en las reuniones. También, registramos interacciones de **colaboración** y signos de **confianza** entre participantes.

A la sala de profesores de Valdetorres, [...] van llegando integrantes de la Comisión de Aprendizajes. A la hora fijada MED03, el director del CRA, dice “empezamos” y todos prestan atención a sus palabras. Él mismo es quien va leyendo las propuestas de inicio. Es él quien echa a andar la reunión. Mientras tanto las dos madres presentes y VE01, sentadas juntas a un lado de la mesa, permanecen calladas, expectantes y con una leve sonrisa en los labios. A continuación, se sienta MTC06, maestro en Cristina; enfrente, la maestra de PT y MED03 [...] En un momento dado es FMV01, madre de dos ex alumnas del Centro, quien rompe la dinámica de que solo MED03 hable. Con una broma, cambiará el ritmo de una reunión que parecía lenta, que nunca acababa de comenzar. FMV01 nombra, a MTC06, secretario de la comisión para el curso que empieza y dice hacerlo democráticamente. Los demás sonríen mientras MTC06, con una voz grave y sonora, esboza alguna protesta, respondiendo al tono de broma con que lo ha retado, FMV01, a asumir la secretaría para este curso. Además, FMV01 declara, en tono reivindicativo –siempre siguiendo el tono de chanza general– haber refrescado el acta anterior y, por tanto, traer los deberes hechos. FMV01 dice no verse capaz de tomar notas (labor del secretario) pero sí puede comprometerse a pasarlas y

comunicarlas a la gente; ofreciendo, de este modo, su colaboración al secretario. (NO04PA2,3)

En la **Asamblea** (Comisión Gestora), cada secretario o secretaria comunicaba a la asistencia las decisiones adoptadas por cada CMT. Así, todos y todas eran conocedoras del trabajo de las otras CMT. Observamos que los acuerdos, alcanzados en cada CMT, se enriquecían con nuevas **aportaciones**. Las personas participantes **escuchaban** atentamente las intervenciones, **reflexionaban** y hacían contribuciones, que completaban o matizaban lo expuesto por cada CMT.

Comisión Gestora. MED03, como secretario de la CMT de Aprendizaje, expone a los presentes los sueños cumplidos por la comisión. Habla de las visitas que realizaron a las sesiones de aprendizaje lector. Después, hace un relato de lo ocurrido con el intento, de un voluntario, de dar refuerzo de matemáticas, a niños que lo necesitaban. “La cosa no salió bien, los chicos no hacían caso y él se disgustó y lo dejó”. Ya todos sabían que era una iniciativa suya que, al ver esa necesidad, lo propuso. MED03 lo recordó para todos. Muchos asentían con la cabeza. Una mamá, portavoz de la CMT de recursos, se pregunta en alta voz “¿no será que esos niños no venían voluntariamente? ¿No será que venían por voluntad de sus padres y no le veían sentido?”. (NCCCp311PA2)

Durante las reuniones, observamos que todos y todas **participaban** libremente y aportaban **propuestas**; que las propuestas se acompañaban de **argumentos**; que el ambiente era de trabajo y colaboración; y que las reuniones siempre acabaron con **acuerdos y acciones** que emprender.

MED03 toma la palabra para recordar lo que hicieron y FMV01 le ayuda en la explicación. MED03 va tachando y apuntando en un papel, según se van tratando los distintos aspectos. Inmediatamente empiezan a llover propuestas de actuaciones posibles por parte de todos: “que si preguntar a los tutores y que los tutores propongan niños y entonces hablar con las familias”; “que si buscar padrinos y madrinas”, “que si informar a las familias sobre el programa”. FMV01 interroga sobre qué hacer si un alumno necesita y no viene. La MS05 argumenta a favor de ponerlo en marcha para el segundo trimestre: es mejor no hacer a la carrera todo lo que hay que hacer, que es mucho. Finalmente, FMV01 propone apuntar todo lo que hay que hacer, para entonces decidir el cómo y la periodicidad. MS05 propone coordinar esta actuación, con otras que se hacen en el Centro, como por ejemplo: insertar una noticia en la radio. (NO04PA5)

Registramos que se respetaba el tiempo de cada persona para participar y que los planteamientos relacionados con las familias, se hacían buscando su

colaboración; inferimos que el profesorado confiaba en las **capacidades de las familias y del voluntariado** del entorno, para hacer aportaciones acertadas sobre el aprendizaje del alumnado y la forma de conseguir una mejora de su rendimiento académico.

Un sueño a corto plazo, el de trabajar las técnicas de estudio, está todavía por cumplir. MS04 comenta que ya hay alguna clase trabajando en un posible esquema y en cómo integrarlas en los GI. MED03 pregunta a las familias, si tienen alguna aportación, pero sus aportaciones llegarán más tarde. Entonces, como para intentar avanzar en la conversación, propone trabajarlas también con los monitores, como se hizo en el Apadrinamiento Lector; de esta forma se trabajarían las técnicas de estudio en los GI y en actividades formativas con los monitores. Habrá que establecer la formación que hay que darles. Avanzada la conversación FAV02 propone preguntarse por los alumnos que vendrán y subraya la importancia de que vengan aquellos que realmente quieran. MED03 se pregunta ¿qué pasa si el tutor dice que un alumno tiene que venir y vemos que no se ha inscrito? FAM11, por su parte, piensa que se podría dar formación a los padres sobre el tema, al fin y al cabo es un sueño que salió. Y así, la conversación se anima y entre todos van organizando la población diana, los tiempos, la periodicidad y la coordinación con el otro programa, el Apadrinamiento Lector. (NO35PA6)

Hallamos muestras de **Dialogo Igualitario** orientado al consenso, en función de argumentos válidos; presenciamos debates sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje del alumnado, obedeciendo a la **Dimensión Instrumental** y a la **Centralidad del Aprendizaje**; y en los que el profesorado ofrecía argumentos y aportaba su conocimiento experto, sobre temas educativos, utilizando un **lenguaje comprensible** para todos y todas.

MED03 propone realizar un control de velocidad lectora al inicio y al final; FMV02 propone realizarlo, también, a la mitad del programa, para ver cómo van (evaluación formativa, pienso yo). La propuesta no prospera con un argumento de peso: MTC06 cuenta, en alto, el número de sesiones en que se desarrollaría y argumenta que un control al principio y uno al final, son ya suficientes controles; y, en unas pocas sesiones, en la mitad del programa, no se vería un progreso significativo. “La velocidad lectora no aumenta tan rápido”, le dice. El argumento convence a todos. Además, MTC06 aprovecha la ocasión para comentar que, la velocidad, no es lo único que se puede medir, pero es fácil y puede ser útil. El argumento de MTC06 convence y continúan adelante. (NO04PA6)

Observamos que las reuniones **eran productivas**: en ellas se tomaban **decisiones** y se planificaban **acciones**. Registramos interacciones

transformadoras en las que se ayudaban a **abandonar** la cultura de **la queja** y dedujimos la voluntad de **transformar** las **dificultades en posibilidades**.

Hoy, O01 como miembro de la CMT, dinamiza, por ser la primera reunión. Recalca que en el futuro tienen que ser otros. Lee el acta de la reunión anterior. FAV01 habla cuando O01 le da pie. [...] FAV01 dice que, los que sabían, se han ido al instituto (queja, dificultad, pienso yo). MTV10 contesta que los de 6º saben muy bien lo que hay que hacer (posibilidad, pienso yo. MTV10 no se estanca en lo que puede ser difícil; la percibo asertiva en tirar adelante). Entonces, FAV01 cambia de discurso (como si se diera cuenta), propone soluciones y se ofrece: “vengo aunque no me toque y voy viendo”. MTV05 trae un calendario y lo lee. O01 toma notas de las fechas (¡están poniendo fechas!). O01 interroga sobre la organización de los alumnos. MTV10 explica cómo se organizan. O01 pregunta cómo se organizan los grupos. MTV10 y MTV05 contestan: “los tutores organizan”. [...] MED03 dice que ha montado el equipo en Manchita. O01 pregunta cómo subir los programas a la Web. (OB06CCp32PA1,3)

Varias personas participantes manifestaron que las CMT habían **conseguido** la realización de **muchos sueños**; la página web del Centro mostraba sueños ya cumplidos por la comunidad (Sueños cumplidos, 2015); y una de las CMT expresó la necesidad de actualizarlos, para tener más sueños que cumplir.

MTV05: [...] En el tiempo que llevamos hemos conseguido canastas para los niños de infantil, hemos conseguido plantar árboles. (EP04MTV05.00:13:20)

La reunión finaliza con la lectura, por parte del sustituto del secretario, de las notas que elevarán a la comisión gestora que tendrá lugar a continuación. Allí comentarán todos los puntos aquí tratados. [...] También, se compararán con la comisión de infraestructuras, que propondrá volver a soñar. Han alcanzado tantos sueños que necesitan más. (NO35PA11)

La consulta de documentos confirmó que las CMT habían ido **consiguiendo** los **sueños de la comunidad** educativa. Incluso la de Medios de Comunicación, que no emanaba de la clasificación de sueños, se orientaba a la consecución de uno de los objetivos comunes: la mejora en el aprendizaje de la lecto escritura del alumnado.

La Comisión de Medios de Comunicación, con la colaboración de otras personas de la comunidad, han seguido con la práctica de la Radio Escolar en Valdetorres y Cristina y el grupo de EI de 5 años de

Valdetorres ha editado una Revista Escolar, como medio para mejorar la expresión y potenciación de distintos valores. (D18MCE1213p9)

“Rádío Bellotina” es la Radio Escolar del Centro. Ya el curso pasado estuvo en funcionamiento y durante este se han realizado emisiones un día a la semana, en concreto los jueves en Valdetorres y Cristina. De momento sólo emitimos en los recreos pero sin realizar grabaciones. En este proyecto están participando los alumnos de 2º y 3er ciclo, donde semanalmente emiten noticias, dedicaciones musicales y alguna vez han realizado una entrevista a alguno de los maestros del Centro. (D18MCE1213p16)

Varios testimonios, entre el **profesorado**, mostraron su convicción de que las actividades desarrolladas por las CMT o gracias a su trabajo, suponían la **transformación del currículo** para alumnado, **lo dotaban de sentido** y se conseguían mejores resultados de aprendizaje.

MTC06: [...] a los maestros también nos corresponde nuestra parte, en la labor que se hace, cuando se emite en la radio. Porque los niños traen unos textos hechos, que nosotros tenemos que revisar; una especie de filtro para ver lo que traen y para corregirlo. Esa labor sí es nuestra; pero, la iniciativa fue de los padres.

E: La composición de un texto es una actividad propiamente curricular ¿no?

MTC06: Exactamente. Ahí se le puede sacar muchísimo partido a esta actividad en el ámbito de la Lengua Española, de la expresión oral y de la expresión escrita. Porque necesita un proceso de elaboración de lo que el niño va a decir, después, en la radio. Y también de lectura: el niño tiene que leerse eso varias veces para, después, decirlo con fluidez. Y eso es una tarea motivante; son unos ejercicios de lengua española distintos de los que estamos haciendo normalmente en clase y eso les motiva [...] y, vamos a conseguir los mismos objetivos o mejores.

E: ¿Podríamos decir que ese es un ejemplo de Creación de sentido, de Inteligencia cultural?

MTC06: Sí, y de Dialogo Igualitario, porque cada uno aporta su propia experiencia. (EP08MTC06.00:10:25)

Las **familias** manifestaron que, a través de su participación en las CMT, tomaban parte en las decisiones sobre el **aprendizaje** y en las acciones emprendidas, que estaban informadas de las **mejoras** conseguidas y sentían haber participado en ellas.



FAV03: [...] y, que él sabe que muchas de las cosas que se están haciendo se deben, también, al trabajo de su mamá. Y sí que ha mejorado en eso, en que entre el niño y yo y el colegio hay más relación. (EGFA03.00:19:53)

E: ¿Y en las decisiones en cuestiones de cómo aprender?

FAV01 y FA06: Eso está dentro de las CMT.

VE02: Eso es de la Comisión de Aprendizaje.

FAV01: Eso lo toma, la decisión, la CMT de Aprendizaje. Yo pertenezco y nosotros eso lo valoramos a raíz de los sueños.

VE02: (lee del papel de priorización de sueños) Uno de los sueños era que, los niños, tenían que conseguir un nivel adecuado de lecto escritura.

FAV01: Es lo que más les preocupaba a los padres, que los niños de 1er ciclo salieran leyendo y escribiendo perfectamente. Entonces estamos trabajando más sobre ello.

FAM09: Además, en las pruebas diagnósticas que nos facilita O01, se comprueba el avance de los niños. Eso hace que las madres se motiven más en colaborar, porque dicen “¡mira, un granito de arena habré aportado a esa mejora!”. (EG01FA.00:25:06)

En este apartado se observa que las CMT conseguían los sueños de la comunidad y hacían realidad la participación del entorno en la toma de decisiones relevantes para la vida del Centro, incluidas las cuestiones de aprendizaje; que como producto de este trabajo conjunto se había transformado el currículo, haciendo realidad la participación de la comunidad en el diseño curricular; y que las familias eran conscientes de la mejora en el aprendizaje del alumnado que estaban consiguiendo y de su participación en ella. Estos hallazgos están en la línea de los resultados de la investigación Includ-ed, que muestran que la participación de las familias, en la toma de decisiones y en el diseño curricular, hace realidad la coordinación de todas las agencias educativas implicadas, lo que promueve el éxito educativo (Martínez & Niemelä, 2010).

### **3.4. La temporalización de las reuniones**

La consulta de documentos nos reveló que las CMT se reunieron entre **tres y cuatro ocasiones cada curso**. La primera, durante el mes de octubre, para retomar la actividad y concretar los objetivos para el curso; la segunda y

tercera, de seguimiento del trabajo; y la cuarta, a finales de mayo para realizar la evaluación.

Reuniones mantenidas en el Centro por los correspondientes órganos [...] CMT 3, Trimestral, 16'00 (Lunes). (D15MCE1112p3; D18MCE1213p4)

El siguiente tema, de los restantes, es el de la formación de familiares en inglés. Esta vez es FAC11 quien lo saca y FAV02 aclara que todavía está en desarrollo. Ella misma cuenta que aprenden y lo pasan muy bien. FAC11 dice que en Cristina hubo alguna baja pero que va muy bien, también. Cuenta que hacen ejercicios de colocación de la lengua para emitir sonidos y todos sonrían escuchando su relato. MED03 resume que la actuación se ha desarrollado con éxito y todos están de acuerdo y pasan a lo siguiente. (NO35PA8)

En la valoración realizada tras el primer curso de funcionamiento de las CMT (2010-2011), encontramos algunos testimonios que expresaban la conveniencia de reunirse con más frecuencia. No obstante, la mayoría expresó que el **número de reuniones era suficiente**.

¿Alguna reflexión, comentario, etc. que consideres oportuno realizar en relación con la participación en la comisión?: Nos deberíamos reunir más veces e informar de todas las actuaciones de todas las CMT. (D14MCE1011p58)

2. La periodicidad de las sesiones ha sido: Excesiva: 0. Suficiente: 21-72%. Insuficiente: 8-28%. (D14MCE1011p53)

Durante la recogida de datos, observamos que la Comisión de **Aprendizaje**, la de **Convivencia y Participación** y la de **Recursos** se reunían **el mismo día y a la misma hora**; y que, a continuación, se reunía la Comisión Gestora o Asamblea. La Comisión de **Medios de Comunicación** se reunía en **horario diferente** y no encontramos un registro del calendario de sus reuniones. No obstante, observamos su realización dentro del horario lectivo del Centro y siguiendo la misma dinámica que las demás CMT. Pudimos comprobar que se siguió el **orden rotatorio por poblaciones** y que se celebraron 4 reuniones, en el **horario** acordado, para hacer **posible la asistencia de las familias y del voluntariado del entorno**. Varios testimonios indicaron que este objetivo se había cumplido.

E: ¿Qué ha cambiado en el Centro y en vuestra vida por el hecho de participar?

FAV03: Bueno, yo, en mi caso concreto, que mi hijo siempre me echaba de menos en el colegio, que es por lo que siempre he estado peleando; y como todas las actividades se hacían por la mañana, no podía asistir. [...] Y ahora, con esto de CdA, que lo hacemos por la tarde, que sí que puedo asistir; y, que él sabe que muchas de las cosas que se están haciendo se deben, también, al trabajo de su mamá. Y sí que ha mejorado en eso, en que entre el niño y yo y el colegio hay más relación. Que no solo es que yo le traigo al colegio y me voy y ya está ¿no? Participo en la comisión de recursos. Ahí estamos participando y hay más relación entre las personas que estamos. (EGFA01.00:19:53)

Detectamos que se empleaban varias estrategias, para **asegurar la asistencia** a las reuniones de las CMT: (a) En primer lugar, trataban de acordar la fecha de las reuniones, en la Asamblea precedente (Comisión Gestora). (b) Previamente a su celebración, recordaban la fecha de las reuniones a cada participante. Como recordatorio, utilizaban un doble sistema: el mismo día o el día anterior, cada participante recibía un SMS; además, el mismo día, el profesorado entregaba una nota, al alumnado cuya familia formaba parte de alguna comisión. Registramos que alguna maestra realizaba esta entrega como una actividad de clase, resultando ser una **acción transformadora del currículo real** para su alumnado.

Mientras los alumnos trabajan individualmente, la tutora comenta en alto que, esta tarde, hay reunión de CMT; mientras, se acerca a su mesa y coge unas cuartillas: va a entregar las notas de recordatorio a 3 alumnos, cuyas familias forman parte de las CMT. “Además –les dice– hay reunión con la profesora de inglés y todos vais a llevar una nota a casa”. Una niña comenta que su compañera llevará 2 notas, una de la CMT y otra de inglés; otra, que tres alumnos llevarán dos notas y los demás solo una. Estamos en clase de matemáticas. (NO36PA6)

(c) La convocatoria de las reuniones y el orden del día se **publicaban en la página Web del Centro**. En ella, se animaba a la participación de cualquier miembro de la comunidad interesado, poniendo de manifiesto que las CMT tenían un carácter, siempre, abierto a la participación.

El próximo lunes día 13 tendremos la última reunión de este curso de las CMT. Como sabéis, estas CMT son un órgano de participación y gestión democrática del Centro. Así pues, os animamos a participar o a seguir participando, tanto a los que ya estamos involucrados como a todas y todos aquellos que quieran comenzar a hacerlo ahora. En esta ocasión, las reuniones las celebraremos en Valdetorres el lunes día 13 a las 16:00 horas. El Orden del día lo podéis ver y descargar aquí: Orden del Día. Os esperamos. (Convocatorias CMT, 2013)

### 3.5. La publicidad de los logros y la motivación

Observamos que el Centro fue empleando diversas estrategias para **motivar**, tanto a las personas que ya participaban, como a potenciales integrantes de las CMT. (a) La **página Web** del Centro dedicaba un apartado a las CMT. Allí, se explicaba el proceso de creación, las tres CMT creadas inicialmente, sus integrantes, sus objetivos y sus logros. Así, se daba **publicidad** al proceso de **transformación del Centro** y a lo que con ello se iba consiguiendo.

CMT de Recursos. Sueños conseguidos: infraestructuras a corto plazo: Instalaremos en el Centro contenedores para reciclar los diferentes residuos que generamos, organizando su recogida y transporte al lugar adecuado. Procuraremos que en los patios de recreo haya una zona de sombra en los meses en que las temperaturas son más elevadas. Infraestructuras a medio plazo. Necesitamos canastas pequeñas para que el alumnado de EI y 1<sup>er</sup> ciclo pueda practicar el Baloncesto. (Cumpliendo sueños, 2015)

(b) Las **actas** de las reuniones se encontraban **accesibles** para su consulta, lo que facilitaba la **información** sobre la **actividad** de las CMT y los **acuerdos** alcanzados: las encontramos tanto en la dirección del Centro como en su página web. Detectamos algún retraso en su publicación; supimos que era responsabilidad de director, colgarlas en el sitio adecuado y de cada secretario, enviarlas en tiempo y formato acordado.

MED03: A ver, esto nos está costando trabajo. Yo soy el responsable de la publicación. Una vez hecha la estructura y determinado cómo y en que formato se van a publicar, tampoco es complicado. Lo que ocurre es que no siempre me llegan las actas; cuando lo hace, a veces, el formato no es el acordado en principio; en fin es una cuestión a mejorar. (CA2MED03PA2)

En la valoración realizada, tras el primer curso de funcionamiento de las CMT (2010-2011), muchos testimonios coincidieron en la necesidad de mejorar la **comunicación** entre CMT, para tener información sobre los **logros** y **hacer visible el trabajo** realizado.

¿Alguna reflexión, comentario, etc. que consideres oportuno realizar en relación con el funcionamiento?: Creo que falta información entre las CMT. Falta comunicación en las CMT. Falta de comunicación entre los componentes de la comisión. Referido a la localidad a la que pertenece cada miembro. [...] Mejor organización a la hora de pasar la información. Hay que trasladar la información a todas las CMT de lo que se va consiguiendo (no después de cada reunión pero a lo mejor

una vez al trimestre hacer como un balance). También es importante obtener y dar información de lo que se trata en cada comisión. (D14MCE1011p55)

En aquella primera valoración (curso 2010-2011), algunas personas expresaron su preocupación de que los **frutos** del trabajo de las CMT, solo se verían **a largo plazo**. Esta inquietud también la registramos, entre las familias, en nuestras observaciones (curso 2012-2013); y nos permitió inferir el **conocimiento** que poseían las **familias** y las personas del entorno, sobre el **proceso de enseñanza-aprendizaje** y de la problemática del **hecho educativo**. Este hallazgo concuerda con la afirmación de Elboj y Oliver (2003) de que la participación de las familias en ámbitos de reflexión sobre los procesos educativos –como en nuestro caso, en el ámbito de las CMT– enriquece su bagaje de conocimientos y mejora su autoestima.

¿Alguna reflexión o comentario que consideres oportuno realizar en relación con la participación en la CMT?: [...]. Quizás en mi comisión (Aprendizaje) no se ven los resultados de inmediato y esto hace que me dé la sensación de que hemos adelantado poco. Además, creo que algunas de nuestras decisiones van a depender de si el profesor/a quieren llevarla a la práctica. (D14MCE1011p58)

Llegando al final de la reunión, esta vez es FAV01 la primera en comentar que esta es una comisión muy difícil, reflexión que se reitera en otras reuniones. Todos están de acuerdo: “Los resultados no se ven a corto sino a largo plazo, no es como otras”. MED03 bromea con que les duele que las otras (CMT) hagan cosas y se ven los resultados enseñada. ¡Claro! es que aquí no depende solo de nosotros, dice FAV02. (NO35PA10)

Durante la recogida de datos, varias personas manifestaron que –desde el Centro– estaban haciendo un esfuerzo para **hacer visibles el trabajo y los logros** de las CMT. Haciendo evidente que, de la **evaluación** realizada, se habían derivado **actuaciones**.

MED03: Además tenemos un documento (uno por comisión) donde se especifican los sueños que se han cumplido o están en marcha y los que nos faltan [...] Los puedes consultar y descargar de la página Web: Menú principal. CdA y hacer clic en cada una de la CMT (menú de la izquierda) Sueños cumplidos. (D24CAMED03PA3)

Con el mismo objetivo decidieron publicar las **actas** de las reuniones celebradas, también, en los **tablones de anuncios** de las tres localidades. Algunos y algunas participantes explicaron que, con esta publicación, se buscaba visibilizar la actividad y los logros de las CMT y, así, **motivar la participación** de toda la comunidad educativa.

MTV05: [...] Se intenta motivar a los maestros. Ahora se hace más, antes no informábamos tanto. [...] los maestros no sabían los sueños que cada comisión intentaba cumplir. Ahora se ponen todas las actas en el tablón de anuncios para que todos vean lo que hacemos en las CMT. (EP04MTV05.00:16:00)

### 3.6. Las Asambleas de docentes de la CdA

El análisis de documentos reveló que durante la Fase de Planificación se organizaron numerosas **reuniones** con **carácter decisivo**, a las que ya denominaron **Asamblea**. (D11PINN0910p8). Varias manifestaciones coincidieron en afirmar que la Asamblea, como estructura de nueva creación, se ideó como estrategia para **mejorar la coordinación**, a raíz de la transformación del CRA en una CdA.

MED03: la Asamblea viene a raíz del proceso de transformación. Necesitábamos hablar muchas cosas, juntos, y el Claustro es más formal. Antes había una CCP quincenal y veíamos que los coordinadores no transmitían al ciclo toda la información. Para democratizar las decisiones, a la reunión de profesorado la llamamos **asamblea**. MED01 hace las actas y solo tenemos 5 o 6 Claustros al año. Pasaba que la gente del ciclo de una localidad no sabía ni conocía a la de otros ciclos y localidades.

E: ¿Y los coordinadores de ciclo?

MED03: Preferimos que se elijan ellos en el ciclo; pero, a veces sucede que quieren ser coordinadores por la puntuación para concursar; por eso, potenciamos la **asamblea** a la que asisten todos; allí se ve todo lo de todos y todas y si no son responsables, se ve. (NCCCp25PA8)

Los documentos del Centro y algunas declaraciones, durante la recogida de datos, pusieron de manifiesto que las **asambleas quincenales de profesorado** se habían incorporado como una estructura propia del Centro; que la **Comisión Gestora** –como ya hemos referido (apartado 3.1)– había pasado a denominarse **Asamblea**, a la que asistían las personas integrantes de las CMT que lo desearan; que la puesta en marcha de **Asambleas de Alumnado** era un objetivo para 2013-2014, incluido en la PGA para el curso; y que las **TPD** se retomaron en 2013-2014 con la lectura de textos relacionados con la **asamblea y la participación**, con la incorporación de familiares.

Funcionamiento de los órganos de gobierno y de coordinación docente. [...] En el Claustro [...] hay que añadir las Asambleas del

Profesorado, en las que se ha desarrollado la coordinación general, y tomado decisiones que afectaban a todo el Centro: ha habido 16 Asambleas. (D15MCE1112p3)

Acciones: Iniciaremos de forma experimental en algunos cursos de EP las Asambleas de Aula y de Centro para iniciar al alumnado en la participación democrática, respetuosa y responsable, y hacerles partícipes en la toma de decisiones que les afecten de manera significativa. (D44PGA1314p16)

O01: En TPD estamos leyendo sobre participación y sobre asamblea; y este año han empezado a participar FAM06, FAC11, FAV12, FAV13 y FAV14. (E111O01CCp333)

Todos estos hechos nos permitieron inferir la integración de la **Asamblea** como una **estructura propia del Centro**, orientada a la participación decisiva de todas y todos. Creada para mejorar la coordinación docente, su uso se fue ampliando a otros ámbitos; las acciones de **formación**, incluyendo a las familias, consolidaban esta práctica. En este sentido, Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) señalan que una organización flexible con apertura de espacios de diálogo, reflexión y decisión compartida –como en nuestro caso, con la institución de las Asambleas– posibilita que la comunidad entera tome parte activa en las decisiones y se responsabilice de su puesta en práctica y valoración.

### **3.7. La coordinación entre estructuras y órganos del Centro y con la comunidad educativa**

En nuestras observaciones y a través de varios testimonios, comprobamos que las **decisiones** adoptadas por las CMT, **se comunicaban** a las demás estructuras organizativas del Centro. (a) El **Claustro** de Profesores era informado en las **Asambleas** celebradas quincenalmente: cada comisión comunicaba los acuerdos alcanzados y recogía aportaciones. Este procedimiento permitía que todo el profesorado del Centro conociera las decisiones adoptadas por las CMT.

Mientras MED01 toma notas, MED03 recuerda el resumen de las CMT, que hay que leer, y pide a los portavoces de las CMT que lean las actas de cada comisión. O01 lee el acta de la Comisión de Convivencia. Como no hay comentarios pasa la palabra a la Comisión de Recursos. MS04 lee los sueños priorizados y habla de la confección de las tarjetas. Varios discuten sobre la confección de porterías, que hay que consultar la normativa aplicable para evitar accidentes, argumenta MS13 profesor de educación física. [...] MS04 habla del huerto y de hacer un cartel con los sueños conseguidos y por conseguir. MED03 da la palabra a la comisión de aprendizajes; su

secretario habla del Apadrinamiento Lector que, han decidido, empezará en el segundo trimestre; explica al claustro en qué consiste e informa de que se realizará un test de velocidad lectora al principio y al final; también, de la necesidad de mejorar el rendimiento de la biblioteca y de pensar en la forma de organizar los cursos de familiares. La secretaria sigue tomando notas y O01 pregunta si se pueden hacer aportaciones sin pertenecer a las CMT. [...] Han pasado 15 minutos hablando de las CMT mixtas. (NO10CCp48,54)

(b) Varios testimonios nos hicieron saber que el **Consejo Escolar** era informado de las decisiones adoptadas y de las acciones acordadas por las CMT. Nos informaron de que miembros de las CMT, también lo eran del Consejo Escolar y de las tres Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) existentes en el CRA –una por cada localidad–. Este hecho facilitaba que las **decisiones** adoptadas por las CMT fueran **aprobadas** por el Consejo Escolar –en el cual, además, se tomaban decisiones por consenso y no por votación– y llegaron al **conocimiento** de las **tres AMPA**.

MED02 y MED01 me explican: “Hay tres presidentas de AMPA en CMT. Los maestros del Consejo Escolar están en CMT. En el Consejo Escolar siempre consensuar, no votar. También intervienen los tres representantes del ayuntamiento. Aunque cada año solo uno tiene voz y voto, opinan todos; pero esto ya era así, antes de ser CdA. De las CMT van, algunos temas, al Consejo Escolar; se informa de ellos al Consejo Escolar”. MED02 dice: “Vamos haciendo, sabemos cómo lo hacemos. No tenemos protocolos, pero tenemos criterios”. Ambos me dicen que hay ocho reuniones del Consejo Escolar y cuatro de CMT. Con los miembros de las CMT se comunican por correo electrónico. Además, las decisiones de las CMT se publican en el tablón de anuncios de los tres centros. MED02: “todo se lleva al Consejo Escolar y como los del Consejo Escolar están en las CMT, se aprueba todo”. MED01: “¡A ver! No tiene sentido que la misma gente diga cosas distintas”. A continuación MED01 me muestra las actas de la comisión gestora desde 2010 que es cuando empezaron. (NCCCp106-107)

La consulta de las memorias del Centro nos permitió observar que las CMT y las Asambleas se presentaban como órganos del Centro; hecho que confirmó la **integración** existente entre las nuevas estructuras creadas –Asambleas y CMT– y las preexistentes –Claustro, Consejo Escolar, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo, Tutores y Familias, ED y AMPAs, formando un todo orgánico (D15MCE1112p3; D18MCE1213p3). Todo indicaba que la **organización** del Centro **se había transformado**, incorporando la participación de la comunidad, como elemento fundamental en la vida del Centro. Ello suponía alcanzar lo que Martínez y Niemelä (2010) describen como la sólida coordinación entre las



diferentes agencias educativas; objetivo éste, de las CdA, para conseguir una educación de calidad para todas y todos.

### **3.8. Las dificultades y las barreras a la transformación. Algunas estrategias de superación**

La dificultad para **trasladar a las aulas, algunas decisiones** de las CMT, parecía constituir la principal barrera a la transformación, relativa a estas estructuras. Esta dificultad fue aludida por varias personas participantes y observada por esta investigadora. Se localizaba en la negativa de algunas personas **miembros del Claustro** a poner en práctica, en las aulas, actuaciones derivadas de las decisiones de las CMT. Estas negativas provenían de varias fuentes: (a) de profesorado estable en el Centro, contrario al Proyecto; (b) de profesorado nuevo, con escasa formación para el trabajo en una CdA y mala predisposición; (c) de profesorado llegado el curso anterior, todavía en proceso de incorporarse al Proyecto; (d) y de profesorado recién llegado, sin formación y buena disposición, aunque necesitado de tiempo para adaptarse al Proyecto. Parte de ello se comprueba en la siguiente cita.

[...] FAM09, mamá de Manchita, llega a la hora del café. En la salita de profesores están reunidas varias maestras y la orientadora del Centro. Se trata de una reunión informal. FAM09 viene a traer una propuesta para la radio, producto de una decisión tomada por la CMT de Medios de Comunicación: que los chicos elaboren noticias para la radio. Alguien de los presentes propone que sea MS11, maestra de inglés nueva este curso, que la prepare en clase: una noticia en inglés para la radio. Pero MS11 piensa que eso es muy difícil: “¡tú no sabes el tiempo que se puede perder en que lean un texto! ¡Que lean fatal! ¡Dicen /i du/ en vez de /ai du/!”. MTM04, tutora llegada el curso anterior, propone que la noticia hable del waether, algo muy sencillo; sin embargo, tampoco se ofrece para hacerla con sus alumnos, siendo ella de inglés. Otra dice que es una labor competencial hacer un texto, que por qué no hacerlo en clase o intentarlo al menos. Pero MS11 insiste y (alzando la voz) repite que es mucho tiempo, acompañando sus palabras con el movimiento de su cabeza a uno y otro lado, negando. FAM09, sin alzarla, contesta: “seguro que hay alguien a quien le gusta perderlo”. Ahora entra MTM09 –tutora interina– también nueva este curso y le hacen la misma propuesta. “Si vengo a un centro que es un CRA, ¡que nunca he trabajado en uno!; que tengo GI lunes y miércoles, ¡que nadie hace tanto!; que tengo TLD... ¡no doy abasto!”, contesta MTM09. “Mirad, cuando estemos más relajados, eh”, dice MTM09. La orientadora ve la oportunidad y sella un acuerdo para hacerlo en su aula en el segundo trimestre. MTM09 sale corriendo a clase. FAM09 lo ve lejos, “¡el segundo trimestre!”. Más tarde, ya a solas, la orientadora, también miembro de la CMT,

tratará de hacerle ver que es mejor un poco más tarde, que nunca.  
(NO12CCp73)

Las dificultades ocasionadas por la negativa, de parte del profesorado, a dar cumplimiento a algunas decisiones de las CMT parecían ser **recurrentes**. Inferimos que se consideraban **barrera a superar** en cursos venideros: la Comisión de Convivencia aludió a ello en la última Comisión Gestora o Asamblea del curso 2012-2013, con una mención especial entre sus propuestas de futuro.

MED03 da la palabra a la CMT de convivencia. MS14 habla de las propuestas cumplidas este curso y las acordadas para el 2014; alude a la dificultad que suponen los tutores que no se implican en el proyecto, para el cumplimiento de las propuestas de las CMT, y a la necesidad de tomar alguna acción al respecto. (OB34CCp309PA1)

Las causas aludidas y observadas se concentraron en la existencia de un pequeño **núcleo** de profesorado **contrario al proyecto**, nada dispuesto a llevar a la práctica las decisiones que implicaran su colaboración. El discurso de personas participantes confirmó esta **dificultad** y algunas señalaron una posible **contradicción** en el propio Proyecto, que tampoco habían sabido resolver o aclarar.

MS05: Del encuentro que tuvimos en Lekeitio, que es de donde queríamos sacar más información de las CMT, los que fuimos, nos quedamos muy desilusionados. Nosotros pensábamos que las CMT eran grupos de trabajo en los que se toman decisiones; pero ellos decían que no, que las decisiones las tomaba el Claustro. Y yo decía, ¡entonces vamos para atrás! ¿Cómo va a ser eso? Entonces, ¿para qué hacemos las CMT? Yo lo veía absurdo. Y decíamos: si en la CMT de Convivencia se ha decidido algo, el Claustro lo tiene que acatar; porque si no ¿de qué nos vale la comisión? Pero también: si el Claustro tiene que asumir esa decisión porque sí, entonces, estás obligando al que no lo quiere hacer. Es una cosa, ahí, que no sabemos. No. Y todavía seguimos sin saber cómo sería la mejor manera. Hay gente que tú le dices: ha habido CMT y se ha decidido tal [...] y proponemos hacer esto y esto. Pero ¿qué pasa? ¿Qué tres personas del Claustro lo hacen y las otras cuatro no? O, ¿lo tiene que hacer todo el Claustro? No sé. Yo veo que todavía no está claro el qué hacer.

E: ¿Podríamos decir que no hay una forma clara de coordinar la toma de decisiones de las CMT y el Claustro? ¿Piensas eso?

MS05: Sí. Porque del Claustro no está todo el mundo. La gente que estamos en las CMT, directamente lo asumimos ¿no?; porque estamos trabajando en ello y algo que ha salido de tu comisión, es normal que tú lo lleves a cabo. Pero claro, ¿Qué es fácil de asumir?: hacer un

desayuno saludable; porque hemos decidido que lo hagan las familias y que van a venir a preparar el desayuno; yo, tutor, no tengo que hacer nada. Pero si se toma una decisión que afecte al tutor y el tutor tenga que poner algo de su parte, ahí es cuando viene el problema. Entonces si el tutor se niega, entonces ¿qué hacemos? Y yo ahí... (Gesto de no saber)

E: ¿Podrías querer decir que ese es un problema que no tenéis resuelto?

MS05: Sí, yo creo que sí. (EP05MS05.00:39:14)

Siendo esta una dificultad persistente y revelada tempranamente, algunas personas aludieron a la **estrategia** adoptada para sortearla: las **decisiones**, tomadas en el seno de las CMT, constituían **propuestas a debatir** en las **Asambleas** de Profesorado o **Claustro**. Sin embargo, el que las decisiones de las CMT no sean vinculantes para el Claustro, abre la puerta a que haya quién no las lleve a cabo –como se ve en la cita anterior–; y puede estar en la raíz del desánimo expresado por parte del profesorado comprometido con el Proyecto, referido en el apartado 2.3.1.

Tras la reunión de la Comisión Gestora comento con MED03. [...] MED03 dice que las decisiones de las CMT revierten en actas. Las actas van a cada comisión, a la página Web y a la carpeta. Conflicto: si lo tienen que hacer los tutores. Dificultad: cuando las decisiones tomadas en las CMT tienen que llevarlas a la práctica los tutores o implica su participación, es cuando puede surgir el conflicto. Estrategia utilizada: que las decisiones no sean tal; sino que sean propuestas a debatir por el Claustro y con las familias. (NCCCp15)

Constatamos que esta estrategia se llevaba a la práctica; pero, también, observamos que el **profesorado contrario** al Proyecto mostraba, abiertamente, su **desinterés** por las informaciones relativas a las CMT. Inferimos que la estrategia no daba buen resultado y había un núcleo que profesorado que interponía barreras a la consecución de los objetivos de la comunidad.

Asamblea de profesorado. [...] MS04 lee los sueños priorizados y habla de la confección de tarjetas. [...] Mientras tanto, MT07, MT08 y MS10, sentados juntos, hablan entre ellos sin atender a la conversación general. MS04 habla del huerto y de hacer un cartel sobre sueños conseguidos y por conseguir. MED03 da la palabra a la comisión de aprendizajes; su secretario habla del Apadrinamiento Lector que, han decidido, empezará en el segundo trimestre; explica al Claustro en qué consiste e informa de que se realizará un test de velocidad lectora al principio y al final; también, de la necesidad de

mejorar el rendimiento de la biblioteca y de pensar en la forma de organizar los cursos de familiares. Mientras tanto, la secretaria del Centro sigue tomando notas y O01 pregunta si se pueden hacer aportaciones sin pertenecer a las CMT. MTC07, MTC08 y MS10 continúan hablando entre ellos sin atender a la conversación general. (OB10CCp48,54)

**La falta de nuevas y nuevos miembros** en las CMT –tanto familiares como profesorado– fue una dificultad citada por varias personas entrevistadas. Algunas aludieron a que inicialmente había más integrantes y ahora (durante la recogida de datos) había menos; otras pensaban que, aunque hubiera menos participantes, eran muy estables. No obstante, la consulta de la memoria del Centro para el curso 2012-2013 nos permitió inferir que existía el deseo de que las CMT contaran con más participantes.

MTV05: Yo veo una dificultad en que no vienen más, no hay más participantes de maestros ni de familias; que el grupo que hicimos al principio, somos siempre los mismos. Yo no lo veo como dificultad porque los que estamos, estamos implicados y sigue hacia adelante la comisión. (EP04MTV05.00:14:00)

MS04: Sobre todo, se ha conseguido un grupo que es estable. Al principio había más personas en las CMT; pero, el grupito que hay ahora es un grupito ya estable. Llevan un par de cursos que, por decirlo así, no fallan. Sería mejor tener a más personas, pero el grupo que está es estable. (EP03MS04.00:18:10)

Propuestas de Mejora: Relacionadas con la CdA: [...] Aumentar el número de personas que forman parte de las CMT. (D18MCE1213p21)

El Centro fue ideando una serie de **estrategias** para favorecer la incorporación de participantes a las CMT. Como ya hemos referenciado, el horario de las reuniones se decidió para facilitar la asistencia de todos los colectivos. Pensando en el profesorado, las **reuniones** de las CMT se realizaban dentro del **horario de obligada permanencia** en el Centro. Sin embargo, algunas maestras excusaron su falta de participación en el hecho de vivir en otra localidad y en tratarse de un Centro en el que se trabaja mucho, como para implicarse y asumir más responsabilidades. Algunas maestras –que sí participaban– declararon que había compañeros y compañeras que no lo hacían por miedo, infundado, a tener que dedicar tiempo fuera del horario laboral.

MTM03 me acompaña al aula de informática y allí encontramos a MTM04 trabajando en el ordenador. [...] Les pregunto si pertenecen a

alguna comisión. Contestan que no, que trabajan mucho y viven fuera: “¡como para meternos en CMT!”. (NCCCp19)

MTV05: Pero aun así les cuesta muchísimo integrarse; y más en actividades fuera del horario lectivo. Que te diré que se hacen en el horario que es de obligada permanencia. Pero, ellos lo ven como que entras y tienes que echar más horas de la cuenta. Yo les digo que no; que si una tarde venimos el lunes, que tenemos CMT, ya no vuelves, que son las mismas horas. Pero yo les veo muy reacios a eso. Tienen miedo de que vayan a echar más horas en el colegio o tienen que trabajar más. Y no. (EP04MTV05.00.17:30)

La estrategia de **traer visitantes**, para mostrar el trabajo que se realizaba, fue nombrada por varias personas. Otras hicieron propuestas de estrategias que habían considerado acertadas y eran recomendables para otros centros implicados en procesos de transformación. Un miembro del profesorado, y participante en las CMT, subrayó la importancia de **mantener la motivación** de las personas que ya participaban. En ese sentido, su propuesta fue la de elegir **algunos sueños fácilmente conseguibles**, para visualizar los logros rápidamente y tener experiencias de éxito. Esta estrategia **daba sentido** a la propuesta del Proyecto CdA, de categorizar los sueños en corto, medio y largo plazo; y está en la línea del planteamiento de Huberman y Miles (1984), de tratar de conseguir algún éxito rápidamente y hacerlo visible, porque motiva en los primeros momentos de una innovación.

MED01: Otra estrategia que hemos hecho es traer, cada participante, un invitado o invitada, en el caso de las TLD y las CMT. En este caso debo decir que la mayoría se han enganchado después y han seguido participando, por lo que valoraré esta estrategia como positiva. (RV1MED01PA24)

MS04: Pero sí, intentar que haya sueños que se puedan hacer y conseguir rápido; para que la gente vea que, lo que han soñado, se cumple. Sobre todo por el hecho de pertenencia al Centro, de darle sentido a lo que estás haciendo. (EP03MS04.00:12:48)

Otra barrera, percibida como tal, radicaba en el hecho de ser un CRA, con **aulas y familias** residentes en **tres localidades distintas**. Pensando en las familias y en tratar de paliar la dificultad en los traslados, establecieron la **rotación** entre poblaciones para celebrar las reuniones (como ya hemos referido. Apartado 3.2). Sin embargo, el Centro ha observado y asumido que, en cada reunión, asisten más residentes de la localidad donde se realiza y menos, de las otras poblaciones. Esta tendencia no se ha logrado revertir.

MS04: Las CMT, la dificultad que les veo es la de ser un CRA, tienes que mover a personas de 3 sitios.

E: Pero sí se emplea la estrategia de ir cambiando de pueblo ¿no?

MS04: Si. Las CMT se van rotando para que se vea que no se centraliza todo en una localidad, se hace por orden rotatorio (EP03MS04.00:17:05)

E: En alguna ocasión me has comentado que, a las reuniones de las CMT, acuden más familias cuando se celebra en su localidad; y faltan más, las de otras localidades.

MED03: Si, esto es así por lo general. Es un hándicap por ser un CRA. (D24CAMED03PA9)

Una barrera a la transformación, a la que ninguna persona participante aludió espontáneamente, podría radicar en la **ausencia del alumnado** en las CMT. Su no participación favorecía la **falta de sentido** de las decisiones adoptadas por ellas, **entre el alumnado**. Esta cuestión solo se planteó, a petición de esta investigadora, en preguntas formuladas a miembros del equipo educativo del Centro. No obstante, alguna persona entrevistada manifestó que existe conciencia del hecho y **voluntad de integrar al alumnado**, en un **futuro**.

MED3: En principio pensamos en los alumnos pero no habíamos establecido la rotación, porque la composición se decidió antes. Cuando nos lo planteamos, no podíamos asumir la responsabilidad de los desplazamientos. Así que se quedó en un “impasse” y hemos tenido la intención de retomarlo en la forma que señalas pero también comenzamos a pensar en las Asambleas de Alumnos y que a partir de ellas se eligieran a los representantes. Y como ya sabes, seguimos en el impasse. (D24CAMED03PA11)

En este apartado queda patente que la principal barrera a la transformación, relacionada con las CMT, radicaba en la negativa de una parte del profesorado, y con diferentes razones, a hacer realidad las decisiones adoptadas en las CMT. Esto constituía una barrera al cumplimiento de los sueños de la comunidad, de mejorar la educación del alumnado. Rivas (2000) señala que la negativa persistente a la aplicación de una innovación – cuando ésta ha demostrado su eficacia en conseguir los objetivos que se plantea– suele deberse a que esta posee objetivos incompatibles con los propios valores. Esto es aplicable, en nuestro caso, para el profesorado estable en el Centro –con amplia formación en el proyecto– que, conocedor de la mejora que producía la participación del entorno, seguía negándose a aplicarlo; también, para el profesorado nuevo que, habiendo recibido formación sobre el Proyecto Educativo del Centro, se negaba en rotundo; y, hasta cierto punto, para aquel que retrasaba excesivamente su aplicación.

## **4. Las AEE en las aulas**

### **4.1. Los Grupos Interactivos**

#### **4.1.1. La implementación**

La consulta de los documentos nos permitió constatar que durante el curso **2010-2011** los GI **se realizaron** en todas las aulas del CRA, con la excepción de un aula de la localidad de Cristina, atendida por un tutor que nunca los había realizado ni los realizaría. Igual que el curso anterior, la mayoría del profesorado volvió a considerar que la aplicación de estas AEE explicaba los buenos resultados obtenidos por su alumnado.

Los GI se han realizado a lo largo del curso en todos los grupos de alumnos del colegio, excepto en el grupo de 3º Ciclo de Primaria de Cristina, principalmente en las áreas de lengua y matemáticas. (D14MCE1011p15)

En cuanto a las experiencias y proyectos de innovación, consideramos que su aplicación y resultados son bastante buenos y que la diferente organización del aula (GI) ha influido sobre el progreso del alumnado bastante o mucho. (D14MCE1011p4)

Sin embargo, el curso siguiente (2011-2012), aunque se realizaron en las aéreas instrumentales en las tres localidades, hubo un **aumento en** el número de **aulas** en las que **no se organizaron** GI. En **Cristina**, pasaron de 1 a 2 las aulas que no hicieron GI. Estas dos aulas estuvieron atendidas por un tutor y una tutora con destino definitivo en el Centro, presentes desde el inicio de la implementación de estas AEE y participantes en los proyectos de innovación. Uno de ellos, tutor de 3<sup>er</sup> ciclo, nunca organizó GI en su aula; la otra, tutora de 1<sup>er</sup> ciclo, dejó de organizarlos a partir de aquel curso. Esta maestra manifestó que fue debido a tener poco alumnado para implementarlos y a no recibir ayuda adecuada para ello. Como veremos posteriormente, y con distintas justificaciones, esta tutora no volvería a organizar GI en su aula. Cuando indagamos el motivo para dejar de organizarlos, esta fue su respuesta:

MTC07: ¿Por qué? La primera vez que no se hicieron fue porque había solo 6 niños y no había número suficiente para hacerlo, [...] Se estudió la posibilidad de añadir niños de EI. Ese año coincidió que los de 5 años eran un grupo muy numeroso, de 9 niños, y eran unos niños muy vivos, muy maduros. Se estudió que, en la hora de los grupos, se vinieran a mi clase y hubiéramos hecho, 9 y 6, 15 niños. Ya con 15 niños hubiéramos hecho 3 grupos de 5. ¿Por qué no se hizo? Tuvimos la dificultad de que yo no supe ¿Cómo podía hacer una ficha que la

podieran hacer todos, aunque hubiese sus ayudas? Eran 3 niveles. Académicamente, igual que físicamente, hay mucha diferencia y me vi incapaz. Yo dije, cuando me lo propusieron –que O01 fue de las que más me lo propuso– “vosotros que habéis estudiado más el tema y habéis ido a más reuniones ¡decidme cómo! y yo me fijo”. [...] Y se fue dejando: “¡A ver si nos ponemos!”. Y aquí, nadie me supo decir.

E: ¿Por eso tú me decías, ayer, que fue por una causa ajena a tu voluntad?

MTC07: Claro, claro. Eso fue completamente ajeno a mi voluntad. Yo, ahí, nunca me negué a que se hiciera. (EP11MTC07.00:00:14)

En **Manchita**, aquel curso, el profesorado era todo nuevo. No se hicieron GI en el aula de 3<sup>er</sup> ciclo, atendida por profesorado interino nuevo cada año; en otra, atendida por una maestra nueva en el Centro, se implementaron más tarde; y en otra, fueron organizados por la maestra de pedagogía terapéutica (PT) del Centro y el tutor actuó como voluntario. Tampoco se hicieron en un aula de **Valdetorres**. (D15MCE1112p17). Según varios testimonios, la realización de GI en las aulas de **Manchita**, aquel curso, implicó un **esfuerzo adicional** para el profesorado **itinerante**, el único formado en esta AEE y dispuesto a ponerlos en marcha. Cuando preguntamos si por fin se organizaron, recibimos la siguiente contestación:

MS05: ¡En una clase! Yo me hice cargo de una clase porque el tutor decía que él no iba a poner impedimento, que yo los podía llevar a cabo. Entonces, yo ahí los hice durante todo el curso, y él de voluntario. En el otro grupo, en el 1er ciclo, hasta el tercer trimestre no arrancó; necesitó más tiempo pero, por lo menos, los hizo. Pero el otro tutor no quiso saber nada; y acabas el año destrozada. Yo se lo decía a MED02: “no quiero pasar otro año como el año pasado en Manchita”. No puedo; eso te va quemando y desilusionando. Además, llegaba aquí a Valdetorres y era totalmente distinto. Yo llegaba aquí y estaba MT10 que también era nueva; pero ella era todo lo contrario: era estar interesada y preguntando y pensando ¿Cómo podemos hacer esto? Pero en Manchita siempre tenía que ser yo. A ver fulano ¿qué te parece si hacemos tal?, ¿y qué quieres que refuerce?, ¿y que trabajamos? Y el que yo me encargue de los grupos, yo creo que pierde el sentido la asignatura. Porque cuando es el tutor el que los lleva, él sabe por dónde va y dónde fallan. Tiene más control de su grupo y por dónde andan y qué necesitan los niños. (EP05MS05.00:09:31)

Durante la recogida de datos (curso 2012-2013), los GI **se realizaron** en todas las aulas del CRA La Encina, excepto en 2 aulas de la localidad de



Cristina; las mismas aulas en las que no se realizaron el curso anterior, atendidas por el mismo profesorado.

Los GI se han realizado a lo largo del curso, principalmente en las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, en todos los grupos de alumnos, excepto en los grupos de 1er ciclo y 3º ciclo de EP de Cristina. (D18MCE1213p18)

El testimonio de ambos **tutores** mostró su **negativa expresa** a realizar GI. Uno de ellos, tutor de 3<sup>er</sup> ciclo en Cristina, confirmó que nunca los había realizado.

E: Cuando le pregunto ¿no compartes el proyecto CdA? MTC08 me aclara que no es que no comparta; piensa que este colegio es, de hecho, una comunidad sin necesidad de hacer GI ni TLD; que no es necesario el Proyecto y cree no ser el único que lo piensa; y no hace GI porque no le hace falta hacerlos. Tiene un grupo pequeño de alumnos y no ve necesaria esa actuación. (EI03MTC08PA3)

La otra maestra, tutora de 1<sup>er</sup> ciclo, dejó de realizarlos por segundo año consecutivo. El curso anterior (como acabamos de referir) los había interrumpido por falta de alumnado suficiente. Esta tutora manifestó que, al inicio del curso 2012-2013, se sintió presionada a retomar la actividad y esto motivó su negativa a organizarlos en su aula. Su testimonio nos permite inferir que no reinició los GI por cuestiones personales (relativas a su persona) más que profesionales o relativas al Proyecto o a las necesidades de su alumnado. Aunque sus palabras hacían mención a él, en el momento de justificar su negativa, se refirió a sus sentimientos: a sentirse presionada y no respetada.

E: ¿Y el curso siguiente? Tú me dijiste que era una imposición.

MT0C7: Por imperativo legal. La historia fue así –si digo mentira lo contrastamos con MED02–. MED02 nos reunió a todos los que damos clase en Cristina. Entonces nos da el horario y me dice: “en esta hora tú tienes grupos”. Entonces, yo le contesté que tengo grupos si yo los quiero hacer, sin más trascendencia de ningún tipo. “No, no –dice MED02– si tú no vas a hacer grupos, yo te quito el apoyo”. Yo le dije que el apoyo no me lo quita a mí, sino a los niños, para empezar. MED02 contestó que si MS05 va, es para que se hagan grupos. Yo contesté, que si MS05 va, es porque la orientadora del Centro cree conveniente que esos niños vayan a apoyo. “No, no –contestó MED02– es que tú tienes que hacerlo”. “¡Hay mira!, ya en ese plan, te voy a decir que no, que rotundamente no”, le dije. Ahí quedó la cosa. Luego vino la orientadora a convencerme, intentó todo lo habido y por haber; y al final ¡y me llegó al alma! me dijo “tu ganas”. Yo dije que

ese no es el sistema de CdA, ¡tú ganas! Me dijo que yo estaba perjudicando a los niños. ¿Y cuando no éramos CdA, no se resolvían los problemas de los niños? Que me lo impusieran así, que me presionaran a que lo hiciera, tampoco. ¿O sí? Entonces, cuando te dicen eso, pues es que no. Yo me he sentido no respetada. A nadie que haga el Proyecto –que yo lo he hecho antes– a nadie le he dicho no lo hagas, ni que bien lo haces, ni que mal lo haces. Y ellos, sí que han venido a presionarme. (EP11MTC07.00:04:17)

Rivas (2000) señala que la no aplicación de una práctica docente de reconocido beneficio para el alumnado –como los GI en el CRA La Encina– suele deberse a dos factores: a la incongruencia de ésta con los propios valores y/o a la percepción de un elevado coste en el inicio de la aplicación; y que no suelen expresarse abiertamente, sino bajo mecanismos de auto justificación. En nuestro caso, ambos factores pueden concurrir en el docente que nunca los aplicó en su aula. En cambio, el caso de la maestra que deja de implementarlos, parece más relacionado con el primero, pues ya los había organizado en su aula.

En el resto de las aulas, los GI se implementaron con normalidad. Las sesiones **empezaron** a principios de **octubre**, como cada curso escolar; con un plazo de **15 días** previos, para la adecuada **organización** y la **formación** del profesorado nuevo en el Centro.

MED02: Los grupos no empiezan hasta que no tengo todo organizado, para que empiecen todos casi a la vez. Sexto empieza antes, son los primeros que empiezan. El 1º de octubre empiezan los GI. Prefiero esas dos semanas y hacerlo bien. Desde primeros de septiembre voy organizando en función de lo que tengo. Desde el concurso de traslados ya estoy temblando, en abril o mayo sale. Hay gente que en junio llama; unos leen y saben, otros no. (E112MED02CCp245)

#### **4.1.2. Las sesiones**

Nuestras observaciones nos permiten afirmar que las sesiones **se celebraron con regularidad**. No observamos la suspensión de ninguna sesión por falta de voluntariado o cualquier otra circunstancia. Al tratarse de un centro rural, en las épocas de campaña de recogida de cosechas podía haber merma de voluntariado externo. Si se daba ese caso, las faltas eran suplidas por el profesorado del Centro.

Todos se disponen a la siguiente clase, clase de lengua, en la que harán GI en 3er ciclo. Una niña, más pequeña, entra en el aula con gran preocupación en su rostro, “mis padres no pueden venir a GI”, anuncia. La tutora, tras escucharla, sale del aula y vuelve con MTM03, tutora de 2º ciclo que tiene hora libre; también viene la PT

del Centro. Entre todos organizan las mesas y se forman 3 grupos con 3 voluntarias profesoras del Centro. Esta es la estrategia que utilizan cuando fallan los voluntarios, cosa bastante habitual en época de campaña de recogida, en este centro rural. (NO05PA16-17)

Los testimonios del profesorado confirmaron que **raramente se han suspendido sesiones** de GI durante el curso. Algunos indicaron la **estrategia** que se ideó para que no ocurriera. Nos informaron de que **el alumnado los demandaba** y constatamos que, cuando la sesión se acababa, el alumnado expresaba su disgusto.

MTV14 continúa comentando; me cuenta que trabajan mucho más en GI. Dice que si algún día no hacen GI están más tristes, que no les gusta que no haya. MTV14 me dice que es excepcional que no haya. Si falta un voluntario estoy yo. El año pasado no era así y si faltaba alguien, había que buscar; yo era una de las voluntarias. (Estrategia: ella se pone de voluntaria, si falta un voluntario). MT14 dice “¡tiempo!”. Los alumnos dicen “¡Oh!”. MT14 me mira y dice: “eso no falla, digo tiempo y dicen ¡Oh!”. Entre todos colocan las mesas para la clase siguiente. (OB15CCp126PA2)

Observamos que la **organización de los grupos** de alumnos y alumnas se realizaba buscando la máxima **heterogeneidad** en edad, competencia curricular, sexo y etnia. Incluso, se planificaba la cercanía a la persona voluntaria, en función de las necesidades del alumnado.

MTV01 me cuenta, mientras observamos el trabajo de los grupos: “cambio los integrantes de los grupos para que no sean dependientes”. Dice: “organizo los grupos para que sean heterogéneos dos a dos en cada grupo. Pongo más lejos de la voluntaria a los 2 más mayores o más espablaínos. Pongo más cerca a los menores, los que todavía no leen, a los que les cuesta”. (OB01CCp4PA1)

En las **aulas de ciclo**, cada grupo integraba alumnado de ambos niveles; y comprobamos que el profesorado aprovechaba la heterogeneidad de nivel para **acelerar** los aprendizajes.

MTC06 dice en alto (para todos los grupos): “este es de 3º y hay que ayudarle, porque todavía no han hecho estos problemas”. Los demás miembros le hacen razonar y el alumno logra resolver. El tutor les pregunta por otro camino alternativo. Al-1 propone un camino y Al-2 le pide explicaciones. La voluntaria calla. Al-1 se lo explica y Al-2 (hace insight) dice “¡Ah, ya!” y repite el razonamiento en alto, para comprobar que lo ha entendido. (OB18CCp151PA12)

Durante las sesiones, registramos múltiples **interacciones** de **ayuda para aprender** entre el alumnado integrante de los grupos. Unas veces promovidas por el voluntario o la voluntaria, por el tutor o la tutora; otras, prestada espontáneamente.

El tutor MTC06 dice en alto “como siempre, nos ayudamos”. Grupo 1/3. Voluntaria FAC05 mamá. Surge una duda. FAC05 calla. MTC06 se acerca al grupo para que se ayuden. Dice “a ver ¿quien le ayuda?”. Al-1 levanta la mano y como nadie le hace caso dice “yo lo sé, es de multiplicar” (error). Entre el tutor y el voluntario les hacen pensar: ¿Cómo? ¿Por qué? Una niña dice: “no, es de dividir porque es repartir” (argumenta). ¡Señorita yo lo sé! Dice otro. Un tercero se da cuenta de que ha llamado señorita a la voluntaria. “¡señorita, dice!” (Todos ríen). MTC06 pregunta “¿Quién lo ha dicho?”. Niño levanta la mano. Otra dice: “sí lo ha dicho, pero porque yo he dicho que era de dividir”. Siguen adelante. [...] la voluntaria pregunta: ¿ese problema no se podría hacer de otra manera? No aciertan y la voluntaria dice: “leedlo y pensad”. Leen y piensan. La voluntaria, refiriéndose a un alumno dice “que lo intente” y dos niñas levantan la mano. La voluntaria dice: “a ver, ayudadle”. Las niñas dan su explicación y el niño dice: “entiendo”. Pasan al siguiente. (OB18CCp149PA4)

Mesa de repaso, en la que el tutor me dice que hay menos oportunidad de interacción. Tienen que escribir una serie numérica progresivamente y regresivamente. Al-2 confunde ambos conceptos. Otro le da su regla: Al-1 dice “fíjate, PRO para adelante (acompaña la explicación con el movimiento de su tronco hacia adelante). Y RE para atrás (lo acompaña con el movimiento del tronco para atrás). (OB18CCp152PA13).

**Las tutoras y tutores** seguían siendo los y las **responsables** de sus aulas. Durante las sesiones les encontramos moviéndose por la sala, observando el trabajo de los diferentes grupos, tomando notas e interviniendo cuando era necesario. Inferimos que se habían transformado en **gestores de la actividad del aula**. Algunas tutoras habían desarrollado estrategias para organizar los **cambios de mesa de los grupos** y los utilizaban como actividad educativa. Comprobamos que el alumnado los realizaba **de manera ordenada**, poniendo de manifiesto ser conocedor de la dinámica de los GI. Inferimos que se trataba de una **actividad integrada en el currículo** del Centro.

Aula de EI. 3 grupos. 2 voluntarias externas y 1 voluntaria orientadora. [...] Al-3 dice “yo voy a ayudarle a él”. Al-3 dice “ésta va con ésta”. Al-4 se levanta y se coloca junto a otra y dice “ayudo a terminar la ficha” (verbalizan la acción). La tutora se acerca y observa la escena de ayuda. MTV01 me comenta: “han trabajado en grupos desde mitad de 3 años y todo 4 años”. Tutora dice: –mirando a los grupos– “¡cambiamos, cada niño detrás, hasta que el otro termine!”.

MTV01 me mira y me dice: “¡lo hacen perfecto!”. La tutora organiza el cambio diciendo en alto: “cada niño se coloca detrás de su compañero, hasta que el otro termine”; y cada niño de un grupo se coloca detrás de un compañero del otro grupo. Según se van levantando los del primer grupo, los del segundo, ocupan su lugar e inician el trabajo. Lo hacen en silencio. Esperan. (OB01CCp3PA2-3)

Constatamos **la motivación del alumnado** para trabajar con esta organización del aula. Sus testimonios y una escena casual, nos permitieron documentar el interés del **alumnado** y de sus **familiares** en la **participación** en los GI; y nos permitieron deducir que estas prácticas educativas **tenían sentido** para alumnado y sus familiares.

Pregunto a dos alumnas, que pasan a nuestro lado y me miran: ¿Os gusta trabajar así? ¿Por qué? Al pasar, me contestan las dos a la vez. “Sí, nos ayudamos, puedes ayudar, me ayudan. Y si nos atascamos, me ayudan”. (OB15CCp127PA2)

Una mujer, embarazada, entra al pasillo mirando hacia otro lado. La saludo buscando su atención. “¡Perdón! –me dice– no la había visto; vengo a buscar a Al-x”. La mujer entra en el aula de su hija y el murmullo se cuela hacia el corredor. “Médico”, oigo en la voz de un niño y un murmullo de fondo. Precipitadamente salen: la mujer que había entrado, acompañada de Al-x, que entre protestas se abrochaba su anorak granate. Se la veía enfurruñada. La madre, siempre sonriente, me explica: “¡es que no quiere perderse nada!, ¡su trabajo en GI!” La coge de la mano y salen mientras la madre le asegura que volverán enseñada, que no tardarán nada, que llegará a los grupos. [...] Al rato diviso, por la ventana, la escena contraria. Ahora es Al-x la que tira del brazo de su madre embarazada. Bajan la cuesta a toda prisa, de vuelta al cole. Entran al zaguán y les indico donde encontrar al resto del grupo. Al-x corre hacia la sala multi y la madre queda sonriente. “Yo hoy no tengo grupos”, me dice, aclarando que es voluntaria en un grupo diferente al que pertenece Al-x. “Pero la niña sí y le gusta tanto, que no quiere perderse ni una sesión”. (NO17PA4-5,7)

En este apartado se observa que los GI se celebraban con normalidad, siguiendo las pautas de funcionamiento. Los grupos eran heterogéneos y durante la actividad observamos múltiples interacciones de ayuda para aprender. En este sentido, Oliver y Gatt (2010) señalan que en los GI se trata de llegar al consenso sin coacciones sobre la solución de las actividades planteadas, animando al alumnado a argumentar y a aprender a partir de las argumentaciones, que se le dan en plano de igualdad. Esto se observa en nuestro caso cuando se les anima a explicarse entre sí y van acordando – entre todos y todas– la forma de resolver los ejercicios, de modo que todo el

alumnado pueda realizarlos y aprender con ellos. En consecuencia, el alumnado aprendía y encontraba sentido a los GI, lo que se manifestaba en no querer perder ni una sesión.

#### 4.1.3. Los voluntarios y las voluntarias

##### Tipos de voluntarios y de voluntarias

La **composición del voluntariado** fue variando desde los primeros momentos de la implementación de los GI: al principio, los voluntarios y voluntarias eran **maestros y maestras** del Centro, con la excepción de algunas familiares. A partir de 2008-2009, el voluntariado fue asumido, también, por **familiares y personas del entorno** y el profesorado continuó desempeñando el papel de voluntario o voluntaria. En nuestras observaciones, comprobamos que tanto el profesorado como las familias y personas del entorno asumían el papel del voluntariado en GI.

El voluntariado. Queremos destacar la participación del voluntariado (familias y otras personas del entorno) en la vida del Centro, [...] Los datos de voluntariado del curso actual son los siguientes: 26 del profesorado. 1n orientadora. 31 familiares. 18 personas del entorno. 5 ex alumnas del Centro. (D18MCE1213p19)

En el discurso de algunos miembros del equipo educativo, encontramos que los y las familiares y personas del entorno, eran denominados **voluntariado externo** (EP09MED02.00:02:15), para diferenciarles del **profesorado voluntario**. La consulta de los documentos del Centro, puso de manifiesto que el número de voluntarios y voluntarias variaba poco de un año a otro; y que la proporción entre el voluntariado externo y el profesorado voluntario había permanecido estable, en una relación de **2 a 1, a favor de las familias y personas del entorno** (D11PINN0910p23; D14MCE1011p18; D15MCE1112p18 y D18MCE1213p19).

Nos informaron de que durante el tercer trimestre del curso se producían más **faltas** entre el voluntariado externo, debido al carácter estacional de la actividad laboral de muchas familias. Las familias –al igual que observamos antes en el profesorado– manifestaron haber desarrollado una **estrategia para suplirlas**. Inferimos que habían asumido la responsabilidad del mantenimiento de su **presencia en las aulas**, lo que implicaba una **dotación de sentido** de la misma.

FAM06: Hay épocas del año, en primavera por ejemplo, que mucha gente va a trabajar al campo; aquí en Manchita, por ejemplo; y entonces bajan los voluntarios. [...]

FAC05: Los que venimos de voluntarios, intentamos ir más días. Si a principio de curso están 10 voluntarios y cuando empieza la temporada esa, se quedan 5, pues los otros 5 hacen el trabajo de los 5 que están trabajando en el campo. (EG01FA.00:08:10)

Nuestras observaciones y los testimonios recogidos confirmaron que el profesorado, con el consenso del tutor de aula, dedicaba las **horas de apoyo ordinario** en aula, asumiendo el rol de **voluntario o voluntaria en GI**. De esta manera, el profesorado prestaba el apoyo programado al alumnado o al grupo que lo precisara y con la organización de los tiempos y los roles que fuera necesario. Recogimos indicios de que **casi todo el profesorado**, incluida la orientadora y una parte del no partidario del Proyecto, participaba como **voluntariado** en los GI. La labor de **organización** que implicaba esta estrategia era asumida por el jefe de estudios del Centro, con la colaboración de la orientadora y el consenso de los tutores y las tutoras.

MED02: [...] Voy intentando organizar de manera que, cuando hay alguien libre, ponerlo en lenguaje o matemáticas, en las clases que más lo necesitan, para que estén esas personas de apoyo; y, aunque no haya GI, haya apoyo ¿Que coincide que ese tutor, a principio de curso, quiere GI a una hora y hay una persona de apoyo ahí?, el apoyo es como voluntario en GI. ¿Que no coincide que, en esa hora, hay GI?, está como uno más apoyando en esa clase; apoyando a un niño en concreto, a dos, a un grupo, a lo que el tutor diga. O también –que lo hace mucha gente– el tutor es el que apoya y el maestro o maestra que entra, es el que da la clase. (EP09MED2.00:04:18)

Los datos de voluntariado del curso actual son los siguientes: 26, del profesorado. 1 orientadora. 31 familiares. 18 personas del entorno. 5 ex-alumnas del Centro. (D18MCE1213p19).

Comienza el trabajo. La maestra va pasando por las mesas. La tutora explica a la voluntaria y la voluntaria (dinamiza el grupo) explica la actividad al grupo. La tutora (solo) dice podéis empezar. 3 grupos y 3 voluntarias: 2 mamás y 1 orientadora. 2 actividades de lengua y 1 de matemáticas. (OB01CCp3PA1-2)

Entre el voluntariado externo encontramos **familiares del alumnado y personas del entorno** de las tres localidades, cada persona en su localidad. La forma de entrar a formar parte del voluntariado fue diferente y algunas personas declararon haberse iniciado en otras AEE y, posteriormente, haber asumido el voluntariado en los GI.

VE02: Yo empecé porque estaba en TLD de adultos y allí es donde comentaron que se podía entrar de voluntario. El segundo año entré cuando se pidieron voluntarios en el entorno. (EG01FA.00:16:23)

### **El desempeño del rol: Diferencias**

Algunas voluntarias externas manifestaron que **creían** desempeñar, el **papel de voluntaria, más adecuadamente** que el profesorado voluntario. El discurso de esta voluntaria reveló, a la vez, un **conocimiento profundo del papel** del voluntariado en GI.

FAV01: A tanto de esto, siempre he escuchado que los familiares somos mejores voluntarios que lo maestros; es porque ellos tienen tendencia a ejercer de maestros y nosotros somos voluntarios. Como no sabemos el resultado de las cosas y nuestra obligación es no saberlo; porque si lo sabemos, tendemos a explicarlo. Yo soy pésima en matemáticas y si yo sé el resultado voy a tender a explicarlo. La única forma es no saberlo. Llegué a la conclusión de que prefería que no me lo dieran. Como mi obligación era hacer que ellos se lo explicaran. (EG01FA.00:36:40)

En nuestras observaciones recogimos indicios de la **diferente actitud** entre algunas maestras voluntarias y las voluntarias externas. Algunas escenas mostraron que la seriedad y/o el aparente desinterés del profesorado voluntario, contrastaban con el aparente disfrute del voluntariado externo: mientras las maestras se mostraban serias, la voluntaria de entorno se veía sonriente. A veces, incluso, el profesorado parecía aburrido, cansado o desinteresado. La observación en un aula, durante una sesión de GI, apoya nuestras percepciones. Para la sesión se organizaron 3 grupos: dos de ellos, atendidos por maestras y el tercero, por una voluntaria del entorno. La tutora no asumía el papel de voluntaria y pudimos confrontar nuestras percepciones y recoger su interpretación de la situación. La tutora nos informó de que ambas maestras voluntarias realizaban así sus horas de apoyo ordinario en las aulas.

Oigo que VEV02 pide a AL-1 que se lo explique. AL-1 se levanta y se coloca al lado de AL-2. Observo que se ríen con los aumentativos. Uno dice “zapatón”. Otro dice “trompaza” (gesto de trompa del elefante). Todos participan en la explicación aunque de diferente manera. MTV14 se acerca al grupo. “¡jala!”, dice un niño. [...] Los niños prosiguen la actividad, divertidos. [...] (A mí me parece que VEV02 es la que más se divierte, de las tres voluntarias). [...] Le comento a la tutora, que el grupo de VEV02 es el que más sonríe. MTV14 dice que no se había dado cuenta, que quizás, es la actividad; que la de MTV18 es leer un texto y es más seria. No le pido su interpretación; MTV14 me la da: interpreta que MTV18 y MS02 están



trabajando. En cambio, VEV02 lo hace como un hobby, porque le gusta. MTV14 me cuenta que ahora, con MS02, están dos alumnos con contrato. VEV02 sonríe. MS02 mira hacia el infinito, parece aburrida. Mientras, los niños trabajan. MTV18 está muy seria, siendo una chica sonriente (pienso). (OB15CCp125PA2-7)

Los testimonios recogidos nos permiten afirmar que una parte del voluntariado externo tenía **claro su papel**: su labor no era la de enseñar a los niños y las niñas, sino la de favorecer la ayuda mutua para resolver las actividades propuestas. Algunas voluntarias externas declararon haber desarrollado sus propias estrategias, al afrontar los casos en que el alumnado les demandaba que asumieran el papel del profesorado. Inferimos que el voluntariado externo poseía una **formación adecuada**, para el desempeño de su labor.

MTM03: [...] Yo observo que cuando algún niños dice “no sé hacerlo” o le dicen a algún familiar “no sé cómo se hace”, yo oigo que el familiar dice a la niña: “¡a ver!, explícale cómo lo has hecho, tú que ya has terminado”.

E: Por eso es importante que el tutor esté.

MTM03: ¡Claro! Normalmente no es el voluntario el que dice: voy a explicar cómo se hace la actividad. No, sino que le dicen al niño que ya ha terminado: “a ver, ¿tú como lo has hecho?”; o, “vamos a explicarle a fulanita que no sabe cómo se hace, cómo podría hacerlo”. Sí que lo hacen; y si vemos que no sabe hacerlo ninguno en el grupo, empezamos a intentar darle una pista entre todos [...]. (EP07MTM03.00:28:37)

FAV01: También pensé que podía llegar el día en que ningún niño supiera hacerlo y me llegó. Ninguno sabía y yo tampoco. Entonces les dije: a ver, ninguno sabemos. Un niño me dijo que yo estaba ahí para explicarles; y yo le dije que él no sabía las reglas de los GI, que yo no estaba para enseñar sino para dinamizarles. Y le dije al tutor que ninguno sabíamos y él nos lo explicó. Y esa es la fórmula que yo encontré para salir del paso. (EG01FA.00:39:00)

Una buena parte del voluntariado externo, demostró **conocer los objetivos** de los GI. Nuestras observaciones confirmaron su **actuación adecuada** como dinamizadores de la ayuda para aprender.

Pregunto a FAV04 (conserje del Centro y madre de alumno) por qué es voluntaria. Contesta: “otros padres ayudan a mi niño y yo también ayudo a los niños de otros. Tengo un niño en primero”. [...] FAV04 es voluntaria en GI desde hace 2 años. Le pregunto cuál es su misión en GI. FAV04: “ayudarles y también que se ayuden. Si alguno va más

pilláino, pues que le ayuden. Es una forma de ayudarse los niños”. Le pregunto qué le resultó más difícil; FAV04 me cuenta que se preparaba la ficha el día antes. Le pedía, a la maestra, la ficha. “Eso me resultaba difícil”, me dice. Le pido que me aclare cuál era la dificultad. Dice que sentía inquietud de si iba a saber ayudar a los niños. “Saberse las cosas después de tanto tiempo sin usarlas. Para saber si se ayudan bien, hay que saber hacer las cosas que se les pide”. (EI10FAV04CCp91)

Oigo que VE02 pide a AL-1 que se lo explique. AL-1 se levanta y se coloca al lado de AL-2. Observo que se ríen con los aumentativos. Uno dice “zapatón”. Otro dice “trompaza” con gesto de trompa del elefante. Todos participan en la explicación aunque de diferente manera. (OB15CCp125PA2)

No obstante, dedujimos que estas mismas personas, voluntarias del entorno, eran conscientes de su necesaria **formación continuada, actualización y reciclaje**. Una **demanda de formación** realizada a la Comisión de Aprendizaje, y la reflexión y argumentación a favor de sus beneficios –tanto para el voluntariado actual como para el nuevo– nos permite documentar nuestra inferencia.

Ahora, MED03 trae la propuesta de otra voluntaria del entorno, que no está en esta CMT. Esta persona le ha hecho notar la conveniencia de organizar una jornada de formación del voluntariado. Sería tanto para los antiguos como para los nuevos. Todos están de acuerdo en la necesidad. FAV02 dice que vendría muy bien; “a veces –continúa– de tanto venir se nos olvida para qué venimos. A lo mejor (lo ejemplifica) vas al que más habla, en vez de hacer participar al que menos; se nos olvidan esas cosas”. (NO35PA9)

En resumen, el voluntariado estaba integrado por profesorado, familias y voluntariado de entorno, de las tres localidades. Las familias voluntarias sabían que su misión era dinamizar la ayuda entre iguales para aprender, y actuaban en consecuencia; y que el objetivo de los GI era que todo el alumnado aprendiera y parecían muy motivadas para ejercer de voluntarias. No obstante, eran conscientes de la necesidad de formación continua, para el adecuado desempeño del rol. Ferrer (2005) señala que en las CdA se produce una sinergia de agentes educativos, en la que cada persona en cada momento conoce y cumple su papel –como en nuestro caso, hace el voluntariado en los GI– y que esa coordinación entre agentes es clave para conseguir el aprendizaje de máximos que se busca.

## 4.2. Las TLD en las aulas

### 4.2.1. La implementación

La consulta de los documentos y algunos testimonios nos permitieron constatar que durante los cursos **2010-2011 y siguientes**, las TLD con el alumnado se realizaron **en casi todas las aulas** del CRA (D14MCE1011p15); aunque, no siempre leyendo clásicos universales. Observamos que, durante todos estos años, continuaban **integradas** en el plan de Fomento de la Lectura y Dinamización de la Biblioteca Escolar. Estos hechos nos permitieron inferir que se trataba de una **práctica generalizada** en el Centro, **integrada en el currículo real y formal**, y **aceptada** por casi todo el profesorado, incluidos aquellos y aquellas que cuestionaban el Proyecto.

MED2: Todos hacen tertulia. Lo que sí, prácticamente, la manera ortodoxa de hacerlas, yo creo que nadie las hace. [...] porque adaptaciones de muchos clásicos no tenemos. Nosotros hemos leído adaptaciones y otras cosas que no son clásicos. Pero, el hecho de seguir las tertulias, yo creo que la mayoría de la gente sí la sigue de manera ortodoxa: respetar el turno de palabra, el moderador modera, los niños se respetan las opiniones, hay un diálogo igualitario, todo eso sí. Pero hay algunos casos, como ese de MTC08 que has dicho, que ellos no lo siguen; hacen tertulia pero no se puede llamar TLD. Ahora, que no reunimos todos los requisitos de los clásicos, puede ser que sí. (EP09MED02.00:29:53)

El profesorado llegado al Centro –ya transformado en una CdA– declaró que esta actuación les resultó **más fácil de aplicar** que los GI.

MTV10: Al estar la compañera, que ya lo llevaba haciendo más tiempo, fue mucho más fácil. Ella dirigía la tertulia al principio. Hizo la división del primer libro y todo lo demás. Se trata de dividir el libro por sesiones y se va trabajando semanalmente. No, ahí no le vi dificultad, es una de las actuaciones más fácil de llevar a cabo; necesita mucha menos preparación y, sin embargo, es algo que les viene muy bien a los niños; porque se crean unas interacciones y se comunican de una forma muy abierta. Dan explicaciones de por qué les ha llamado la atención cualquier palabra o párrafo, que da pie a hablar entre ellos, en el grupo; a lo mejor, un párrafo que le ha llamado la atención a uno, otro se acuerda en ese momento de algo que también le pasó a él, porque lo ha referido el compañero; se crea una buena comunicación. (EP01MTV10.00:10:40)

Las TLD que observamos se realizaban en las aulas de ciclo, en Cristina y Manchita, y en las de nivel, en Valdetorres. No obstante, varios testimonios

nos informaron de la tendencia a organizar **tertulias de ciclo**, también en la localidad de Valdetorres.

MED02: Las tertulias, en Cristina y Manchita, las hacen desde el principio por ciclos. Tienen 6 horas de lengua, 1 cada día, más otra extra. En la hora extra es cuando ponen la TLD; yo que tengo, más o menos, organizado el horario y les digo: “este día tienes 2 horas de lengua, ¿en cuál quieres poner la tertulia de las dos?”. (EP09MED02.00:8:52)

MTV10: Incluso, lo hacemos por ciclo; este año nos reunimos con el grupo de cuarto, 3º y 4º juntos, una hora de lengua por ciclo. (EP01MTV10.00:10:21)

#### 4.2.2. Las sesiones

En el horario general del Centro, se establecía que cada grupo de alumnado dedicara **una sesión semanal** a la realización de TLD.

Horario general del Centro y criterios pedagógicos para la elaboración del horario de alumnos y alumnas: [...] A cada grupo se ha asignado una sesión de lenguaje dedicada de manera especial a los procesos de lectura de tal forma que, durante esa sesión, el grupo realiza TLD. (D17PGA1213p11)

En nuestras observaciones en las aulas, comprobamos que las sesiones se realizaban regularmente y **se seguía la dinámica** establecida. El alumnado argumentaba sus elecciones, se expresaba libremente y el profesorado lo aprovechaba para trabajar contenidos curriculares. Todos y todas, incluido el profesorado, vinculaban la lectura a sus experiencias personales. No obstante, el **profesorado** asumía siempre el rol **moderador**.

MTC06 hace notar que todos los que han hablado hasta el momento han elegido la misma poesía. Una niña lee otra diferente, que ha elegido porque el sonido de los cascabeles le parece relajante. Otros, a quienes gustan las cometas, eligen otra que habla de ellas. Van contando sus historias de y con las cometas: “porque se las regalaron”, “porque las volaron en la playa”, “porque les han dicho que son un peligro cuando cogen una”. A continuación pasan al grupo que ha elegido la de la tormenta. “Que si se constipan, que si las nubes son blanditas”. Finalmente, el maestro comenta su elección y cuenta una

anécdota ocurrida con su padre y una mula durante una tormenta. El diálogo se entabla sobre las precauciones a tomar, durante las tormentas en el campo. [...] Un niño dice: “¡hay que meterse en “ca” de quien sea!” El maestro corrige el modismo y todos sonríen. Parecen acostumbrados a leer juntos y a corregirse unos a otros, sin que les desagrade ser corregidos. Nadie se ríe de nadie, muchos sonríen ante expresiones vertidas por otros. El ambiente es cordial, tranquilo y libre. (NO20PA3-4)

Un niño lee muy rápido una poesía, con ritmo, y muchos sonríen. MTC06 pregunta: ¿qué ha hecho este niño? Una niña contesta: “leer como una canción”. MTC06 explica que la poesía se puede convertir fácilmente en canción. (Habla del ritmo en la poesía). (OB20CCp159PA4)

Esta investigadora pudo comprobar que, incluso en aquellas aulas en las que no se realizaban tertulias, siguiendo los **criterios** de TLD, el alumnado había incorporado la práctica, pues describía un procedimiento que **se ajustaba a ellos**. Sus manifestaciones, también nos permitieron observar la **profundidad de sus reflexiones** sobre la temática de las lecturas. Inferimos que su participación en estas AEE, durante su escolaridad anterior, había transformado su **práctica de aprendizaje y la lectura dialógica** había quedado incorporada a la misma.

Aula de Cristina. 3er ciclo de EP. E: ¿Y las TLD?

Al-1: Las seguimos haciendo.

Al-2: Aquí, en esa mesa.

Al-2: Uno es el moderador y dice si alguien tiene, de esta página....

Al-4: Estamos leyendo un libro en casa y de ese libro hacemos la tertulia. Un párrafo.

Al-5: Escogemos un párrafo y justificamos porque hemos escogido ese párrafo. Si nos ha gustado, no nos ha gustado o porque nos recuerda a algo.

Al-2: El moderador va dando el turno de palabra. [...] (EG03AL.00:09:00)

Al-4: Ahora leemos Romeo y Julieta. Vamos por donde mataron a Mercurio.

E: ¿Recordáis alguna discusión que haya surgido o algún tema sobre el que hayáis hablado o llegado a alguna conclusión?

AI-5: Hablamos de cuando el príncipe destierra a Romeo, en vez de matarle. Hablamos de que era mejor que le desterraran. El destierro era una condena muy fuerte, pero matarle... ya no se puede volver atrás.

AI-2: Cuando alguien se muere, ya no se le puede volver a la vida.

AI-5: Romeo y Julieta habla de dos familias que están enfrentadas desde hace mucho tiempo. (EG03AL.00:09:50)

Las reflexiones del equipo educativo, sobre la realización de las TLD, confirmaron el **seguimiento de la dinámica** de la tertulia en la mayoría de las aulas.

Cuestionario. 2. Importancia de la dinámica de la TLD: Decir qué pautas respetamos y no respetamos de las siguientes: ¿Todos los niños y niñas tienen su libro? En EP sí, en EI lo lleva la profesora de apoyo. ¿El alumnado sentado formando un círculo? En general sí, en algunos grupos depende del espacio de las clases. [...] ¿Traen anotados los párrafos o apuntadas las ideas? Casi todos sí, en el papel establecido para ello, en EP. [...] ¿Leen el párrafo seleccionado? Sí y algunos grupos lo copian desde un punto hasta otro punto, excepto 1er ciclo y EI. ¿Esperan a que todos y todas lo hayan localizado? No todos los grupos lo hacen. Hay grupos que lo hacen habitualmente y si no lo encuentran, unos se ayudan a otros. ¿Explican por qué lo han seleccionado? Todos los grupos lo hacen, excepto en Cristina 1er ciclo que lo hace con EI. (D29PFC)

La consulta de los documentos y algunos testimonios nos revelaron que durante el curso 2012-2013 se empezaron a realizar TLD con la **participación de familiares**, en algunas aulas de **Valdetorres**. Sin embargo, durante la recogida de datos, esta práctica todavía no se había extendido a las otras dos poblaciones. Inferimos la voluntad de incluir a las familias con cautela, pues retomaron la dinámica de implementación de las primeras AEE en las aulas: se realizaban primero en Valdetorres, para luego extenderlas en función de los resultados.

MED03 me cuenta que están haciendo TLD con familias: “Es una actividad nueva de este año. Antes las hacíamos sin familias. A través del Arce, vimos la TLD de alumnos con familias también. Se están haciendo en Valdetorres como prueba. No sé si MTC06 las va a hacer en Cristina?”. (NCCCp81PA1)

FAM06: No participamos en las TLD de los niños porque nunca se nos ha planteado. Estoy en la TLD de adultos y podría venir. No se nos ha dicho. (EG02FA.00:08:00)

Respecto a la implementación y a las sesiones, se comprueba que las TLD eran una práctica consolidada y se realizaban en todas las aulas del CRA. Salvo excepciones, seguían los criterios de funcionamiento; sin embargo, no siempre se leían clásicos universales. Valls, Soler y Flecha (2008) señalan que la lectura dialógica –base de las TLD– es el proceso intersubjetivo de leer, en el que las personas reflexionan críticamente sobre el texto y sobre el contexto y amplían su comprensión lectora a través de la interacción con otros y otras lectoras. Esta forma de leer se ve en las aulas del CRA, y se confirma en la profundidad de las reflexiones del alumnado sobre lo leído –sobre todo con clásicos universales–, y en la propiedad de la expresión de sus reflexiones.

### 4.3. Resultados y transformaciones

#### 4.3.1. La transformación del alumnado

La consulta de los documentos reveló que el profesorado del Centro estimaba que la aplicación de las AEE en las aulas era buena. (D18MCE1213p31). Año tras año, la mayoría consideró que su aplicación había contribuido a la **mejora de los resultados** educativos del alumnado. (D18MCE1213p31). La mayoría expresó que la **participación educativa** del voluntariado, en las distintas actividades, había influido de forma positiva o muy positiva en los aprendizajes del alumnado; una minoría, consideró que no tenía influencia.

En cuanto a las experiencias y proyectos de innovación, consideramos que su aplicación y resultados son bastante buenos y que la diferente organización del aula (GI) ha influido sobre el progreso del alumnado bastante o mucho. (D14MCE1011p4)

34. La participación del voluntariado en las distintas actividades influye en los aprendizajes del alumnado de forma: Muy positiva: 11-38%. Positiva: 16-55%. Negativa: 0-0%. No influye: 2-7%. (D18MCE1213p36)

Parte del profesorado observó cambios en su alumnado, que atribuyó a su participación en los GI: les veían más dispuestos a **ayudarse** y a **recibir ayuda**.

MED01: Los niños y niñas son más solidarios; prestar ayuda a sus compañeros y compañeras es algo cotidiano, que surge espontáneamente. Como anécdota, recientemente me comentaba una madre, voluntaria de GI que tiene dos niños en el colegio, que cuando se ponen en casa a hacer los deberes, o cualquier actividad, ella observa que se comportan como en GI, prestándose y ofreciendo

ayuda, respetando el punto de vista del otro... Es decir, que ella observa, que la filosofía del Proyecto, esta impregnando al alumnado y eso también repercute en su vida cotidiana. (RVIMED01PA39)

El relato del **alumnado** confirmó estas declaraciones. El testimonio del grupo de 3<sup>er</sup> ciclo de EP de Cristina, que ya no participaba en GI –pero lo había hecho en cursos anteriores– nos permitió documentar esta afirmación: los alumnos y alumnas describieron una **dinámica de petición de ayuda para aprender**, que recordaba a la de los GI. Inferimos que la **ayuda para aprender**, experimentada en las AEE, había quedado incorporada a sus **concepciones**.

E: ¿Y ahora, ya no os ayudáis porque no hacéis GI?

Todos: sí. Alguno: mucho, mucho

E: ¿Mucho, mucho? (Yo oigo esa palabra muchas veces. No acierto a saber si es repetida por algunos o se superponen las voces). ¿En qué os ayudáis?

Al-x: En que cuando él tiene una duda o yo tengo una duda, se lo pedimos a uno, a otro, se lo pedimos a Al-y ó a Al-z ó a Al-n. (Señalando a unos y a otras)

Al-n: O nosotras a vosotros (ríen).

Al-j: O al maestro.

Al-q: Cuando no lo sabemos a Don MTC08.

Al-z: Pues al de atrás o a otros compañeros. Y ya, si no lo sabemos ninguno, llamamos al maestro. (EG03AL.00:04:25)

El profesorado, incluso el que **no era partidario** de los GI, les **reconoció beneficios**: que el alumnado trabajaba más y con más motivación. Podríamos afirmar que la mayoría de profesionales coincidieron en que los GI **dotaban de sentido al currículo** de la escuela.

MS02: El otro día me pediste que te dijera lo que me gustaba y no gustaba de los grupos ¿Sabes qué no me gusta? estoy en total desacuerdo con que se metan los padres en el aula. He oído que algunos compañeros sienten que los padres les corrigen o que piensan que el maestro es culpable de los errores de los niños; por ejemplo, en un dictado, que los niños escriban una palabra sin hache, cuando tu objetivo es que escriban cra, cre, cri. Al no ser maestros, los padres no



tienen ni idea de lo que es el trabajo del maestro; y, a veces, se fijan en cosas que no son en lo que hay que fijarse.

E: El otro día también me hablaste de algo que te parecía bueno de los grupos y no lo registré. ¿Me lo podrías recordar?

MS02: La participación de los niños y trabajan más cantidad. La motivación de los niños. (Pero MS02 retoma su discurso anterior) Los padres tienen que ayudar o cooperar y no meterse en el trabajo del maestro. (EI07MS02CCp62)

En el mismo sentido se **expresaron** las **familias**, que relataron cambios en los niños y en las niñas, que atribuyeron a su participación en las AEE. Algunas personas manifestaron que el alumnado se expresaba con mayor **seguridad** y, a la vez, de una forma más **solidaria** y menos competitiva; y que el alumnado que participaba en las TLD adquiría el hábito y el gusto por la lectura, que podía perder al dejar de participar en ellas.

FAC05: Los niños que ya han estado en GI otros años, cuando llegan, están como más motivados; los ves más lanzaínos. Incluso, los que están más retraídos, ellos mismos dicen “a ver, a ver yo”

FAC10: ¡que yo lo sé!

FAC05: Sí, eso. Que ellos se sienten más seguros de sí mismos, más participativos. (EG01FA.00:15:34)

FAC10: La satisfacción radica en que yo, que estoy aquí desde antes de ser CdA, que he pasado por muchos GI, que esos niños que están allí en GI, que se vayan ayudando; y que esos niños no digan ¡yo!, ¡que tú no sabes na!, ¡lo sé yo!... ¡Al contrario!, que digan... Y el primer ejercicio, el que más lo sabe, lo hace mejor; y el segundo dice “¡yo también!”, porque se paran a pensar y porque son paralelos... o iguales; eso es muy satisfactorio, que los niños vayan todos adelante, que no haya niños que se queden ahí... (Gesto de señalar a un lado). (EG01FA.00:10:40)

VEV02: Pues yo tengo una compañera de Manchita con una hija que hizo un año TLD y al año siguiente la tutora no hizo y pudo ver la diferencia: el primer año, la niña leyó un montón de libros; lo que le mandaban en el colegio, la niña lo hacía; y al siguiente, la madre estaba preocupada porque tenía que andar persiguiendo a la niña para que leyera y no leía. Y, claro, quería que su hija tuviera tertulia. (EG01FA.01:27:12)

Algunas madres narraron **anécdotas** que revelaban un proceso de **elaboración e incorporación** de esta forma de trabajo, en la vida de los

niños, de las niñas y de sus familias. Según estas familiares, algunas niñas realizaban dramatizaciones, juegos y/o protagonizaban escenas, en sus domicilios, en las que recreaban los GI.

FAM09: [...] Y mi hija contenta, porque volvía a lo que ya estaba haciendo. Porque a ella le encanta ayudar, quiere ser maestra, tiene motivación de ser maestra y en casa juega con los muñecos y con los amigos; unos son maestros y otros alumnos y desarrollan los grupos en casa. Con las amigas o en casa, tiene unos muñecos que los pone y hace grupos, con los libros antiguos de EI. (EGFA02.00:13:15)

En resumen, la comunidad educativa atribuía la mejora de los resultados académicos del alumnado a la realización de GI y TLD. El alumnado había incorporado el aprendizaje mediante interacciones de ayuda mutua y comprensiones compartidas, como prácticas habituales; era más seguro en sí mismo y más solidario y el aprendizaje tenía sentido para ellos y ellas. En la misma línea, Elboj y Oliver (2003) señalan que, en las CdA, el alumnado se siente mutuamente necesario para aprender; que la competitividad es sustituida por la solidaridad; y que si se enriquecen las interacciones igualitarias, mejoran los resultados educativos, como ocurre en nuestro caso.

#### **4.3.2. La transformación de los voluntarios y las voluntarias externas**

Algunos y algunas **familiares**, refirieron **cambios** operados **en ellos y en ellas**, tras su participación en los GI. Varios testimonios mostraron que su participación como voluntariado, les había permitido tomar **conciencia de su agencia educativa** y sentir que recogían los frutos de su trabajo.

FAV01: El caso es que me pongo a trabajar con ellos, con los niños de 5º, y había niños que están trabajando en grupos desde los cinco años y ahora están en 5º ¡y me fui con una satisfacción a casa! Porque digo, ¡por dios! cómo se puede llegar a conseguir esto; porque era maravilloso trabajar con esos niños. Estaban trabajando todas las reglas de grupos al pie de la letra. [...] Claro, porque ellos se saltan las reglas como nos las podemos saltar nosotros. Pero, el ir tú rectificándole el saltarse las reglas, tú les has enseñado a trabajarlas y a decir no, esto no es así, si no sabes tienes que pedir ayuda al compañero; que tú no estás ahí para enseñarle, estás ahí para modificarle eso. Y ahí es cuando yo vi el trabajo de los años y te das cuenta de que estás haciendo algo que, realmente, merece la pena. (EGFA01.00:14:49)

Las familias consideraron que su participación en los GI les había permitido **adquirir o recordar conocimientos** que consideraban útiles; a la vez, realizar una **labor valiosa** por la que se sentían valoradas y valorados; y la

consideraban como una tarea propia, pues hablaban de ello en primera persona. Además, manifestaron que su participación en los grupos les había posibilitado el contacto con otros ambientes y realizar actividades diferentes a las que acostumbraban.

FAM09: Sí, he tenido que aprender cosas; por ejemplo en matemáticas, las fracciones, sumar fracciones. Y llegará el día que eso, a mi hija, le venga bien que yo lo sepa. Es tanto lo que aportamos como lo que nos aporta. Porque los niños de las clases a las que vamos, ellos se sienten como si fuera parte de su vida escolar, porque ven que haces lo posible por ayudarles, nos valoran mucho. Porque he escuchado comentarios de que valoran el esfuerzo que haces en venir. Los niños te van valorando, te ven como un amigo, señorita, señorito, maestro... (EG02FA.00:25:03)

FAC10: Tengo una hija estudiando educación. [...] Una de las cosas que han hecho es ir a hacer prácticas a un colegio, que en Badajoz hay uno, que es CdA. Y una compañera llegó contando que habían hecho una cosa chulísima, hacer de voluntaria en algo que se llama GI. Y mi hija dijo “¡anda, si mi madre hace eso!” ¡Y para ella eso fue!... Y me contó que su amiga se quedó alucinada de que lo hiciera yo. Eso mismo, para mis hijas es una cosa bonita y en casa lo hablamos y mi hijo, [...] también está encantado de que yo vaya a los GI y mis hijas querían que yo fuera a su escuela y todo. (EG01FA.00:29:39)

Aunque las familias entrevistadas no participaban en las sesiones de TLD en las aulas, sus manifestaciones nos permitieron inferir que sí **se sentían partícipes**, ayudando a sus hijos e hijas en la preparación previa a su celebración en el aula.

FAM06: Los niños en casa, se llevan la tertulia para hacer sus lecturas y sus resúmenes.

FAM09: La mía se pone a leer y si tiene alguna duda de un párrafo, que no sabe cómo expresarlo, pues me comenta a ver cómo lo puede decir. (EG02FA.00:09:31)

A partir de nuestras observaciones y de algunas manifestaciones, inferimos que la participación del voluntariado en los GI había **dotado de sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje** del alumnado del Centro. Algunos maestros y maestras describieron el **interés**, mostrado por algunas personas **voluntarias**, en el **seguimiento** del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, con el que habían trabajado en GI. Estos hechos pueden interpretarse como muestras de **solidaridad y de creación de sentido** de lo que ocurre en la escuela, al interesarse por el proceso educativo de los hijos e

hijas ajenas; también, como indicios de la creación de **relaciones afectivas** entre miembros de la comunidad.

Conversación con MTV14 y MTV18 durante el trayecto Mérida-Valdetorres. [...] MTV14 dice que los voluntarios tratan de seguir a los niños. MTV18 dice “de ver su evolución”. Me cuentan que eso pasó con FAV01. Un niño que un año era muy revoltoso y al año siguiente se tranquilizó; ella pudo y quiso saber cómo estaba el niño y vio que había evolucionado. (NCCCp239-240PA9)

En síntesis, con su participación en las AEE, las familias tomaron conciencia de su agencia educativa, del valor de su labor como tales y de los frutos, y se sentían responsables de ella; ampliaron sus conocimientos y experiencias y encontraban sentido a la enseñanza y al aprendizaje, como procesos valiosos. Como señalan Ortega y Puigdemívol (2004), en las CdA la responsabilidad del aprendizaje escolar es compartida; se cree que todas las personas tienen algo que aportar y su participación es un enriquecimiento para todas. Esto se ve, en nuestro caso, en las transformaciones de las familias que acabamos de describir.

#### **4.3.3. La transformación de la práctica educativa y la creación de recursos**

Las **AEE** se habían convertido en **actividades habituales** en las aulas: la mayoría del profesorado estable las había incorporado a su práctica educativa.

MS04: Yo creo que algo sí ha cambiado; porque, que veas aquí a los voluntarios, a las familias, yo creo que eso no es una cosa normal. Yo, cuando me pregunta alguien que es maestro, y le cuento que vienen las familias a clase en los GI o lo de las CMT, me dicen: “¿las familias hacen eso? ¿Van a la hora de clase y entran en la clase?” Yo creo que eso sí es cambio, lo que pasa es que nosotros ya lo vemos como algo habitual. Tan normalizado eso, que quizás no nos llama la atención y lo vemos, ya, normal [...] algo cotidiano. (EP03MS04.00:04:21)

Varias declaraciones nos informaron de que había profesorado que abandonaba el Centro con las **AEE incorporadas a su práctica**. Inferimos que la formación recibida y la realización de estas prácticas transformaban la práctica educativa del profesorado.

E.: Y cuando volviste ¿qué te choco o pareció diferente, si comparas éste con el centro del que venías?

MTC16: “Nada, en infantil trabajamos mucho así. Solo es diferente que aquí trabajamos en GI. Porque con TLD también se trabaja en

otros centros”. MTC16 me aclara que ahora se hacen TLD en otros centros, [...] que su hija tiene una profesora que estuvo aquí y ahora hace TLD en el centro donde va su hija. (EI04MTC16CCp275PA2-3)

MTM15 se disculpa porque es nueva, y se va, y no cree ser la mejor para hablar del Proyecto. Le explico que, precisamente, por eso me interesa hablar con ella; que le voy a preguntar sobre lo que se lleva a su próximo destino. (Empieza a hablar sin darme tiempo a conectar). En primer lugar he puesto los GI en mi programación (de oposición) y los podría defender ante el tribunal. (NCCCp306PA1)

### **La creación de documentos y recursos**

Durante la recogida de datos registramos la existencia y la utilización de algunos **documentos**, que el Centro había ido creando, para mejorar la **organización** y la realización de las AEE en las aulas. Según varios testimonios, se fueron elaborando año a año, según las necesidades y las **propuestas de mejora** realizadas en la **evaluación**. (a) Fui informada por el ED de que construían, anualmente, un documento que reflejaba la **programación semanal** de las AEE en las aulas. El documento mostraba los días de la semana, las horas, el grupo y la localidad en la que se realizaban; utilizaba una escala de 3 colores para facilitar la localización de cada población, a primera vista; y lo vimos colocado en la dirección del Centro y en cada localidad, para su consulta. El Centro mostraba esta estrategia, en las presentaciones que realizaba de su experiencia (D4PPSd56).

(b) Además, registramos la existencia de una hoja informativa que se entregaba, periódicamente, a cada voluntario o voluntaria. Se trataba de un **calendario de GI**, con las fechas de las sesiones y los nombres del voluntariado participante en cada sesión. Se entregaba a cada persona con su nombre subrayado. Así, cada persona sabía cuándo y dónde actuaba y con qué otros voluntarios o voluntarias. Inferimos que esta práctica pretendía favorecer la creación de una red de voluntariado.

[...] Y un papel para cada voluntario por localidad, con meses, días y todos los voluntarios. El nombre del voluntario subrayado. MED02 me lo muestra, mientras dice “permite que cada voluntario sepa cuando le toca y con quién”. MED03 me muestra el suyo. “Mira, ¿ves?”. Yo observo una hoja con los nombres de todos los voluntarios y el de MED03 subrayado. (NCCCp108PA1)

(c) En nuestras observaciones, registramos la presencia y la utilización en las aulas, de un **decálogo de normas** para la realización de los GI (D21FI); comprobamos que las normas de funcionamiento se recordaban al inicio de cada sesión.

Tutora MTV14. 3 grupos. Voluntariado: MTV18 y MS02 y VEV02. MTV14 pregunta quién recuerda las normas de funcionamiento de los GI. [...] AL-a dice que hablar bajito; AL-b, que no hablar sin permiso y levantar la mano; AL-c, que si un compañero termina...; AL-d, que ofrecer ayuda. Otro alumno dice que no molestar cuando uno está leyendo. El alumnado va diciendo las normas y MTV14 va repitiendo, para todos, lo que va diciendo cada uno. MTV14 pregunta: “¿y qué hago si me atasco?, pues no pasa nada por pedir ayuda”. (OB15CCp123PA1-3)

(d) Observamos y recogimos un ejemplo (D22FI) de la ficha –con las actividades resueltas– que recibía cada persona voluntaria, al inicio de cada sesión. Podemos afirmar que los voluntarios y las voluntarias recibían información sobre la unidad que se trabajaba y el contenido de la sesión.

(e) En última instancia, fuimos informados de la creación de un **banco de recursos**, creado por el Centro, y accedimos al **blog** (recursosenaencina.blogspot.com) creado por un maestro, ambos con actividades para GI.

MTV10: Sí, en eso estamos. Otros que vengan, nada más tienen que ir al banco e ir seleccionando ejercicios que te vienen bien, que hay que reforzar con el niño. Porque, realmente, trabajan los mismos conceptos que estamos dando en esa semana. Si estamos viendo la división, vamos a reforzarles la división. [...] Pero todo ese material, a la hora del banco de recursos que se va a poner en marcha este año, va a facilitar mucho el trabajo. (EP01MTV10.00:09:14)

En cuanto a la práctica educativa, se comprueba que los GI y las TLD se encontraban **integrados** en ella. Rivas (2000) señala que la aplicación de prácticas avaladas por la investigación –como las AEE– con la formación adecuada y el asesoramiento mantenido –como ocurre en el CRA La Encina– favorece su incorporación a la práctica habitual y el cambio en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este apartado se ve lo primero, más adelante, analizaremos lo segundo.

#### **4.3.4. La transformación de currículo del Centro**

El análisis de documentos, los testimonios recogidos y las observaciones realizadas nos permiten afirmar que los GI y las TLD se encontraban **integrados en el currículum** del Centro: las **programaciones** de aula se habían actualizado, incluyendo estas prácticas en los grupos en que se realizaban; y ambas AEE figuraban en la **Carta de Servicios del Centro** (Carta de Servicios, 2015). Estos hechos nos permitieron confirmar la

transformación del **currículum formal** del Centro. La transformación del currículo **real** se confirma en los apartados anteriores.

Las actividades a resolver por los grupos se seguían realizando sobre **fichas**, como previamente a la transformación en CdA. Elaboradas por el tutor o tutora de aula, contenían un número de actividades o cuestiones a resolver; e incluían el nombre del voluntario, la fecha y la temática. Cada alumno o alumna recibía y cumplimentaba su ficha (D22FI).

El maestro de AL había diseñado actividades –propias de programas específicos– para ser realizadas en GI. Esto denotaba la integración de estas prácticas en el currículum del Centro, y nos permitió inferir la voluntad de realizar un **todo orgánico de prácticas educativas**, que incluyera las AEE, junto a otras buenas prácticas que se realizaban en el Centro.

MS04: También hago GI; hacemos un programa de conocimiento fonológico que son 2 sesiones en 5 años; una de esas sesiones se da dentro de GI. [...] Se trata de un GI que, al desarrollar un programa, me tengo que ceñir más al programa en sí. Pero, hacer el programa dentro del GI, me permite individualizarlo mucho más. Si el programa de estimulación del lenguaje lo hiciera con un grupo clase, lo tendría que hacer con 15 niños; sería mucho menos individualizado que si lo hago para un grupo de 5 niños, [...] puedo ir detectando dificultades en ciertos fonemas. Y el programa de conocimiento fonológico igual; el hacerlo en GI me permite hacerlo más individualizado.

E: ¿Y tú eres el voluntario?

MS4: Sí. Pero hago un voluntario entre comillas, porque tengo que dar el programa; pero sí se favorece que interaccionen mucho más. (EP03MS04.00:14:08)

No obstante, el hecho de que fuera todavía el maestro de AL quien actuara como voluntario –y no las familias o personas del entorno– nos permitió deducir que esta **integración** estaba, todavía, “**en proceso**”. Aún quedaba por entregar el papel del voluntariado a las familias, en estas actividades.

Desde el inicio de curso, en las tres localidades, una sesión del programa se ha dado dentro de los GI que se realizan en el grupo-clase. Esto ha permitido una mayor interacción comunicativa entre los alumnos, una participación mucho más activa y desarrollar un trabajo mucho más individualizado. Además, en el caso de la localidad de Manchita, ha posibilitado que los alumnos de 5 años también participen en el programa. (D18MCE1213p23)

La realización de estas AEE en las aulas había implicado la **introducción** y/o la **acentuación** del trabajo sobre algunos **contenidos, transformando el currículo del Centro**. La ayuda –la forma de ayudarse, pedir ayuda, prestar ayuda– o la expresión oral, fueron contenidos presentes en las manifestaciones de participantes de los diferentes colectivos.

FAV03: Y saberse expresar en público, [...] que los niños aprendieran a hablar en público.

FAM06, FAC05 y FAC10: ¡y lo hacen!, ¡aquí se hace! ¡Se hace en las tertulias!

FAV03: Es que yo solo conozco las TLD de adultos.

FAM06: En el aula es igual, la base es la misma.

FAC05: Aquí, eso se trabaja con los niños que hacen TLD en el aula. (EG01FA.01:13:23)

MTV01: Quería que se dieran cuenta por sí mismos cómo algunos habían ayudado bien y otros no, [...] es el primer día que comenzábamos los GI en 5 años, por eso quería ver, con la asamblea y la evaluación, cómo pensaban ellos que era ayudar (ya que vi durante los GI cómo A1-y le hacía una parte de la ficha a otro niño). Fueron espontáneos. Intento intervenir lo menos posible. (D23CAMT01PA2-3)

En resumen, el currículo –formal y real– del Centro se había transformado incluyendo los GI y las TLD, con sus objetivos y contenidos. En consecuencia, los resultados académicos del alumnado habían mejorado con su aplicación, como se ve en el apartado 4.3.1. Esto coincide con lo referido por Diez-Palomar y Flecha (2010), de que las actividades que se llevan a cabo en las CdA persiguen la transformación del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento y de las relaciones sociales en el aula, entre otras.

#### **4.4. Dificultades y barreras a la transformación. Algunas estrategias de superación**

##### **4.4.1. El profesorado cambiante y el grupo oponente**

Como ya hemos referido anteriormente (apartados 2.3.3 y 2.4.1), existía un núcleo de profesorado que **no implementaba AEE** en sus aulas; y encontramos indicios de que trataba de **desanimar** a su realización, al **profesorado nuevo** que llegaba al Centro. También hemos aludido a la



escasa formación y variable motivación, del profesorado nuevo, para la implementación de las AEE en las aulas. Las manifestaciones de las familias confirmaron las declaraciones del profesorado y nuestras observaciones, ya referenciadas.

FAM06: Y son muchas cosas de golpe y además, yo tengo un pensamiento: si tu y yo vamos juntos y, aunque tú quieras hacer los GI, yo –que ya estoy aquí– te digo que no los hago y no me pasa nada; y que eso es un marrón y eso no es más que darte trabajo a ti y ¡que no tienes obligación de hacerlo, eh!, al final te quitan las ganas.

E: ¿Tú me estas queriendo decir que hay gente que desanima?

FAM06: Exacto. Hay gente que desanima a los nuevos; a los viejos no porque la gente que ya está aquí, y lleva 4, 5 años o 10, ya saben lo que hay. Pero siempre hay algún maestro o maestra, que no hace GI, que no hace tertulias. Como no tienen obligación de hacerlo, no lo hace. ¿Por qué?, porque no quiero; porque es más trabajo y es más cómodo dar mi temario hasta donde tengo que ir y nadie puede decir nada, porque yo estoy dando mi temario. Pero, es que están fastidiando a un grupo de niños que ese año, que están contigo, lo van a perder: van a perder la experiencia de los grupos, de la radio y mil proyectos que se hacen y no los quieren hacer.

FAM07: Unos hábitos lectivos que se cogen aquí. Porque es lo que cogen aquí, un hábito de trabajar con los compañeros; a trabajar en grupo. (EG02FA.00:15:17)

FAM09: A ver, en Manchita el año pasado tuvimos el problema de que todos los maestros eran nuevos. Y cuando viene un maestro nuevo, tú le metes 2 clases juntas para empezar, le metes tertulia, le metes GI... ¡los debes comprender un poco! cuando llevan varios años, están más seguros y se refuerzan; ¿pero, al principio?

FAV03: En una reunión general, en que los maestros hablaban de los problemas que tenían para captar nuevos maestros, yo me preguntaba como a un maestro le puede no gustar esto. Entonces un maestro me explicó que te encuentras con un montón de cosas nuevas y no sabes cómo hacerlo. Otra maestra defendía que en parte se meten en su trabajo; y que te encuentras, cuando llegas a este colegio, con un montón de cosas nuevas y tienes que saber cómo funciona y hay quien defiende que nos metemos en su trabajo en parte...por ejemplo, los GI me los tengo que preparar antes y eso es tiempo que dedican. (EG01FA.00:44:20)

Sin embargo, la consulta de documentos y las declaraciones recogidas nos permitieron comprobar que, a lo largo de los años, el Centro había

desarrollado un **sistema de ayuda al profesorado** nuevo que llegaba al Centro, para llevar a las aulas las AEE. Dicho sistema iba desde la elaboración de un **plan de acogida** (D37PFC) para el profesorado nuevo, que implicaba **formación** en GI y en TLD, pasando por la **ayuda para la práctica** ofrecida por la maestra de PT, hasta las acciones de **motivación** entre compañeros y compañeras.

MS04: Si fuese la primera vez que estamos haciendo cosas de estas, pero no. Somos un Centro con un bagaje y hay ya un banco de recursos tremendo. Además, Cualquier compañero que lleva más tiempo siempre está ayudando a quien empieza; MS05 hace un trabajo excepcional, tu le dices a MS05 tráeme fichas y te las trae; le dices a MTV12 que te deje algo y te lo va a dejar, a cualquiera que le pidas de GI. En ese aspecto de solidaridad entre compañeros, un diez; porque todo el mundo se presta cosas. (EP03MS04.00:21:45)

MTV05: [...] Lo que pasa es que llega la gente nueva y tienes que explicarles lo que es la fase de sensibilización, cómo se trabaja, todo. Y luego, que esa gente que llega, a pesar de que lo conozca, que estén motivados para hacerlo. Que, al principio, a la gente le parece un cambio muy grande y mucho trabajo y se ven agobiados.

E: ¿Qué cosas se hacen para facilitar?

MTV05: El hablarlo. Yo, por lo menos, lo que hago es motivar a mis compañeros. Recuerdo una compañera que estaba muy reacia y que pensaba que no servía para nada y que no se adelantaba. Y yo le insistía, el diálogo que yo podía tenía con ella. Yo la invitaba a mi clase y al final vino y en el tercer trimestre se animó y me dijo que los iba a hacer, al menos, en el tercer trimestre. En junio me dijo “qué razón llevabas, que adelanto han dado los niños”. Pero esa compañera se fue. Entonces, yo lo que veo es que cuando se sienten seguros y ven que no es tan complicado, que no es tanto trabajo porque el trabajo está hecho por los compañeros, se motivan y entonces se van. Aunque hay compañeros que se van, hay otros que quedan, como los itinerantes y esos se deciden a llevarlos a la práctica. Yo este año veo que aunque están los tutores que no quieren, otros sí los quieren llevar a la práctica. (EP04MTV05.00:03:00)

Estos hechos nos permitieron inferir que las **dificultades** para incorporarse al Proyecto, implementando las AEE en las aulas, eran reales; pero, a la vez, detectamos casos de profesorado que las habían **transformado en posibilidades**, implementando las AEE en sus aulas, con la ayuda de todo el equipo educativo y –especialmente– con el apoyo de la maestra de PT del Centro.

MTM10: Los GI es el orto proyecto que hay aquí en el Centro y funcionan bastante bien. Yo, desde luego, fue empezar y al mes siguiente ponerme ya con ellos. Pero, para eso, conté con la ayuda de una compañera que entraba como voluntaria; y al principio fue al contrario: la voluntaria era yo y apoyaba ella. Ella fue la que puso en marcha los GI en mi clase. Contando con esa ayuda, la de la PT del Centro, con ella, con esa práctica, cuando al mes siguiente cogí las riendas de los GI, para mí eso fue primordial, porque ella se encargó de todo. Al principio que te ves un poco agobiada porque te tienes que preparar –para 4 grupos que tenía– 4 fichas diferentes para esa sesión de lengua y 4 diferentes para la sesión de matemáticas, cada semana. Eso, en un principio, cuando todavía no tienes material; porque ahora, para años posteriores, todo ese material te va valiendo. Pero, al principio se me hacía difícil. (EP01MTM10.00:7:39)

En este apartado se observan las dificultades del profesorado nuevo para implementar las AEE –también, las ayudas que recibía– y las personas que las transformaron en posibilidades, con la comprensión y la ayuda de toda la comunidad educativa. Elboj et al. (2002) subrayan que la formación y el asesoramiento son procesos que han de acompañar la transformación del Centro; y que deben abordarse mediante la reflexión colectiva organizando planes de formación según las demandas y necesidades –como ocurre en nuestro caso– apoyando la implementación de las AEE.

#### **4.4.2. La preocupación por la ortodoxia**

El análisis de las memorias y de las programaciones anuales de los sucesivos cursos escolares, de esta etapa de consolidación, puso de manifiesto la aparición de la **inquietud** de no estar siendo del todo fieles a los principios del Aprendizaje Dialógico, en la aplicación de la metodología, y la **necesidad** de buscar la **ortodoxia**.

Hemos de seguir procurando e insistiendo en ser más ortodoxos a la hora de aplicar la metodología y reconducir la forma de llevar a cabo los GI y las TLD, de acuerdo a los principios del Aprendizaje Dialógico. (D14MCE1011p16; D15MCE1112p17; D18MCE1213p18)

Respecto a los voluntarios del entorno, sería conveniente una mejor formación y reciclaje, aspecto por otro lado demandado por el propio voluntariado. (D18MCE1213p21)

Continuaremos poniendo en práctica las TLD en todos los niveles educativos. Este curso pretendemos ser más ortodoxos intentando que todas o casi todas las lecturas sean adaptaciones de literatura clásica. (D17PGA1213p13)

Las manifestaciones de dos miembros del ED del Centro, confirmaron esta preocupación. En el mismo sentido, se expresó el profesorado y –como ya referimos (apartado 4.1.3)– algunas voluntarias externas, que subrayaron la necesidad de formación continuada de las personas voluntarias, para el buen desempeño del rol.

A MED02, [...] aprovecho para preguntarle por la expresión “anarquía”, empleada en la entrevista, para referirse a los GI. Me explica que no es que hubiera anarquía, pero prefirieron y quisieron trabajar los GI; había mucha gente haciéndolos y muchas personas nuevas que no estaban al principio y se había degenerado un poco. (NCCCp311PA1)

MED03 me cuenta que el año pasado hicieron evaluación de varios grupos y, al final, salió trabajar sobre GI a principio del curso siguiente: “preguntamos a las familias 2 o 3 cuestiones en qué mejorar. De ahí salió el consensuar el funcionamiento de los GI y con ello llegar a la teoría”. MED03 me confiesa que existe una preocupación: “que no se desvirtúen los GI, conservar la ortodoxia” me dice. (NCCCp154PA2)

MED02: Porque todos hacemos en teoría tertulia en clase, todos. En todas las tutorías se hacen tertulias. Luego, cada uno las adapta...  
Risas

MED01: Y las adaptaciones...

MED02: Y las adaptaciones de las tertulias, eso lo tenemos que retomar.

E: ¿Qué son las adaptaciones de las tertulias?

O01: Pues que no se respeten los procedimientos...

MED01 ¿Cómo se pueden hacer tertulias de infantil con niños de 2º y que unos no saben leer y otros sí y...?

MED02: Pero eso lo vamos a retomar en la formación. Ya hemos hecho a principio de curso sobre GI y lo vamos a hacer de tertulia. (EG04EDEAD.00.59:16)

Durante la recogida de datos registramos la realización de **actuaciones de formación**, orientadas tanto al **reciclaje del profesorado antiguo** como al **nuevo**. El **guión de trabajo** de una de estas sesiones (NCCCp122PA1)

reflejaba que lo construyeron sobre las propuestas de mejora del curso anterior y sobre las realizadas en el primer Claustro de 2012-2013; que utilizaron una metodología participativa y orientada al **consenso** sobre las mejoras a introducir y la forma de llevarlas a cabo; y que el profesorado alcanzó el consenso sobre una serie de **criterios comunes** para la realización de los GI.

Hicimos una sesión al comenzar el curso para unificar criterios en la organización y funcionamiento de los GI y otra sesión durante el curso en el mismo sentido para las TLD (D18MCE1213p18)

MED02: Al principio de curso lo íbamos a hacer de GI y de tertulias. Pero, también para refrescar nosotros las ideas y para la gente nueva, que viniera, supiera en qué consistían y cómo lo hacíamos; y para saber cómo hacer, si hacían, los GI. Al principio del curso, siempre tratamos de hacer algo para explicar en qué consiste el Proyecto; sobre todo cuando hay bastantes personas nuevas.

E: ¿De formación del profesorado quieres decir?

MED02: Si. Este año decidimos centrarnos mucho en los GI, para unificar criterios; porque en la evaluación hemos visto que era necesario. Y [...] vamos a ponernos de acuerdo en cómo lo podemos hacer. De los GI hemos hecho unas nuevas normas, que se las hemos dado a todo el mundo, a los voluntarios y a toda la gente. Y de las TLD, después de las conclusiones de ayer, lo vamos a hacer igual. Los vamos a tener todos (EP09MED02.00:11:00)

Para la mejora de la **formación de todo el voluntariado** –voluntariado externo y profesorado voluntario– buscaron el asesoramiento de un experto. El punto de partida sería la **evaluación**, mediante un plan de observación y análisis, de la **actuación del voluntariado**, por el propio voluntariado. A partir del análisis de lo observado, se establecerían unos ámbitos de mejora. Este trabajo se encontraba en fase de planificación, durante la recogida de datos. La metodología a emplear revelaba una **voluntad de rigor** en los procedimientos de formación del voluntariado y el seguimiento de la filosofía del Proyecto, al tratarse de una experiencia participativa de reflexión sobre la práctica. Este hecho nos permitió inferir que el Centro se **consolidaba** como CdA, al haber elegido la realización de un trabajo de evaluación formativa o investigación evaluativa. La presentación de la experiencia, por parte del Director del Centro, en un foro educativo, nos permitió documentar estas afirmaciones.

Tenemos que seguir comprobando que las cosas que hacemos van por el buen camino. Él nos asesoró sobre un procedimiento: se acordó la

formación de un grupo para ver qué queríamos evaluar, qué prácticas, y qué aspectos de esas prácticas. Ese grupo determinó evaluar el papel del voluntario. También, por la preocupación que hay en el voluntariado de saber si lo están haciendo bien; porque, hay muchas dudas y cuando se resuelven unas, empiezan a salir otras; porque la gente tiene cada vez más experiencia y puede ver más dónde están cometiendo errores; ven donde aciertan pero, también, donde tienen dificultades. El procedimiento que nos ha asesorado EX07 es el siguiente: se ha formado un grupo de discusión de 8-10 personas donde había profesorado, voluntarios familiares y personas del entorno; Se van a nombrar unos observadores de GI que tendrán una guía de observación; se grabará la práctica, se fijarán unas pautas de observación y un perfil de observador. Cada uno va a observar 3 o 4 grupos con esas categorías y se elaborará un informe y se devolverá la información a la comunidad; y eso es en lo que estamos ahora mismo. (Aplausos). (D31IM.00.23:49)

En síntesis, se comprueba que en este período se realizaron o planificaron múltiples acciones de formación, evaluación e investigación, de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo. Elboj et al. (2002) subrayan que la consolidación de una CdA implica estos tres procesos, que no tienen especificación temporal y acompañan la evolución del Proyecto, como ocurre en nuestro caso.

#### **4.4.3. La inseguridad inicial de los familiares y las familiares**

Familiares y voluntariado del entorno manifestaron haber experimentado una serie de **emociones** ante el inicio de su participación en los GI: declararon haber tenido miedo a no saber, delante de los niños; sintieron inseguridad en sus conocimientos y vergüenza de entrar en el aula; al principio, no se sentían seguros y/o capacitados o capacitadas para desarrollar su papel; necesitaban y demandaban conocer, con antelación, las fichas que se iban a trabajar durante las sesiones de GI. Los testimonios recogidos nos permitieron inferir que se trataba de expresiones de **inseguridad** ante lo desconocido. La **inseguridad inicial**, ante su participación en los GI, desapareció en cuanto se animaron a la práctica. Fueron los propios voluntarios y voluntarias quienes apuntaron la estrategia: **animarse a participar** disipa miedos y aclara dudas. No obstante, el Centro facilita las actividades con antelación, si alguna persona lo demanda. Lo apuntado por el voluntariado coincide con lo que señala Fullan (2002): el cambio comporta incertidumbre sobre su sentido, y es la implementación la que lo clarifica.

FAC05: es como si se te quitara un poco el miedo; porque, cuando empiezas a entrar, por ejemplo en GI, lo mismo que a mí nos ha

pasado a todos ¿verdad?, lo primero que piensas es: ¿y si yo no estoy a la altura de esos niños?

FAC05: Sí, y eso lo hemos pensado todos.

FAM06: ¡Y la vergüenza! ¿A ver si no voy a saber hacerlo?

FAC05: Eso se te va el primer día que llegas, se lo digo a muchas madres: “es que no lo habéis probado”. Si tú lo pruebas, te gusta; porque no es tan difícil como tú lo piensas. Mi cuñada siempre ha estado en 3, 4, y 5 años, porque en Cristina estamos de cursos juntos. Este año le tocó con los de 3º y 4º y dijo ¡uy!...

FAC10: Dije ¡madre! [...] ¡No sé!

FAC05: Ella tenía un poco de miedo y decía, “si se me ha olvidado todo”. Y no pasa nada; el primer día cuando salió dijo: “tampoco es tanto”.

FAC10: Y tengo que decir que me está gustando ahora más con los grandes que con los pequeños. Con los pequeños es muy bonito, pero con los grandes, se enteran mejor porque llevan años trabajando en grupos y además, casi que me ayudan ellos a mí más.

VEV02: Ante ese problema, yo siempre he pedido que me den el ejercicio el día antes; que me lo manden por correo y así lo sé, porque yo lo quiero tener. Y me dicen que es muy fácil, pero yo lo quiero tener; porque si lo tengo, se para donde tirar con los niños. (EG01FA.00:33:01)

Algunas tutoras declararon haber realizado reuniones con el voluntariado, para trabajar las fichas, y así facilitar su participación; y algunas maestras apuntaron que sería buena estrategia invitar a las familias al **aula de sus hijos e hijas**. Se podría conseguir, en su opinión, que el propio alumnado demandara la participación de sus familias.

MTV05: Los primeros años no se sentían seguros; he llegado a tener reuniones los días antes con los voluntarios para explicarles la ficha y ellos querían preparárselo en casa. Ya no, ahora es suficiente con dársela 5 minutos antes de entrar en clase. Yo los noto más seguros. (EP04MTV05.00:29:20)

Durante el trayecto les cuento que una familiar dijo que debería ser obligatorio que las familias nuevas entraran a ver los GI. MTV18 apunta que podría ser bueno que las madres entraran alguna vez en el aula de sus hijos, para que los demás niños y niñas pidieran a sus madres que vinieran al colegio. (NCCCp240PA10-11)

## 5. La formación de la comunidad

En este apartado, analizaremos la evolución y los resultados de las actuaciones de formación, que se organizaron en el Centro durante los cursos siguiente al proceso de transformación: actuaciones de formación de familiares y del profesorado, AEE y buenas prácticas orientadas a conseguir la formación de toda la comunidad.

### 5.1. La formación de familiares y de personas del entorno

#### 5.1.1. Las actuaciones de formación de familiares

Como señalan Flecha, García, Gómez y Latorre (2009), en las CdA, la formación de familiares responde a las necesidades e intereses de las familias, lo que asegura su sentido y mejora los resultados académicos del alumnado. En nuestro caso, las primeras actuaciones de formación de las familias, **en función de sus demandas**, se llevaron a cabo durante el curso 2011-2012 y tuvieron continuidad los siguientes. Inferimos que la comunidad seguía **ampliando** las **AEE** y, por tanto, profundizando en su **transformación**.

[...] a propuesta de la Comisión de Aprendizaje, hemos realizado acciones de formación a las familias que les permitan ayudar y colaborar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas: Charlas sobre “Desarrollo y estimulación del lenguaje en el ambiente familiar” y cuatro cursillos de “Iniciación a la Informática” (dos en Valdetorres, uno en Manchita y otro en Cristina). (D15MCE1112p10)

En cumplimiento de uno de los sueños [...] tres cursillos de “Iniciación al Inglés” (uno en cada localidad). (D18MCE1213p9)

Nuestras observaciones confirmaron su **organización** en el seno de la **Comisión de Aprendizajes**, la reflexión conjunta en torno a las posibilidades del entorno y su realización con éxito.

También se nombran los cursos de informática que se hicieron para familiares el curso pasado y MED03 recuerda el sueño de las familias de aprender inglés y se pregunta cómo hacerlo posible. Él mismo propone reflexionar y ver posibilidades, “¿quizás hacer un curso básico?”. FAV01 se pregunta “¿quizás hay algún padre que sabe inglés?”. Ella recuerda que una madre, que dio clases en la biblioteca, sabía inglés. MS05 resume lo dicho hasta el momento y propone un reparto de tareas, agilizando la situación: que las familias tanteen a las



familias y los profes a los profes. Propuesta aceptada. (NO04CMTPA8)

El siguiente tema, de los restantes, es el de la formación de familiares en inglés. Esta vez es FAC11 quien lo saca y FAV02 aclara que todavía está en desarrollo. Ella misma cuenta que aprenden y lo pasan muy bien. FAC11 dice que en Cristina hubo alguna baja pero que va muy bien, también. Cuenta que hacen ejercicios de colocación de la lengua para emitir sonidos y todos sonríen escuchando su relato. MED03 resume que la actuación se ha desarrollado con éxito y todos están de acuerdo y pasan a lo siguiente. (NO35CMTPA8)

MED01: [...] en la valoración del curso pasado donde se hizo de informática, la valoración fue muy positiva, en cuanto a participación y grado de satisfacción de los que asistieron. (RV1MED01PA45)

### 5.1.2. Otras actuaciones de formación de familiares

#### La participación en las AEE

Las manifestaciones de las familias nos permitieron inferir que, con su **participación en las AEE** –en las aulas y fuera de ellas– habían ampliado sus conocimientos sobre **contenidos curriculares** (como ya indicamos. Apartado 4.3.2) y sobre **procesos y relaciones educativas**. Inferimos que las familias consideraban que su participación les había proporcionado **formación, enriquecimiento y seguridad** en sus conocimientos, que posibilitaban su **agencia educativa** y dotaba de **sentido** la educación de sus hijos e hijas.

FAM09: Sí, he tenido que aprender cosas; por ejemplo en matemáticas, las fracciones, sumar fracciones. Y llegará el día que eso, a mi hija, le venga bien que yo lo sepa. Es tanto lo que aportamos como lo que nos aporta. Porque los niños de las clases a las que vamos, ellos se sienten como si fuera parte de su vida escolar, porque ven que haces lo posible por ayudarles, nos valoran mucho. [...] Y otra cosa: en la formación de familiares que estamos participando – FAM06 participa también– un curso de inglés para los padres. Y estamos aprendiendo una serie de cosas o recordando otras que teníamos olvidadas. El otro día le decía a mi hija que ya sé decir color claro y color oscuro. Y ella me dijo, “yo no lo sé, me lo tienes que enseñar”. Todo lo que nos dé a los padres, para dárselo a nuestros hijos, es importante.

FAM06: Es que son herramientas para poder educarles.

FAM09: El que participemos en su educación, para los niños, ellos nos ven como personas importantes, como maestros. (EG02FA.00:25:03)

FAM09: [...] Le vale de apoyo; porque, cuando tú explicas un temario de palabra, el que llega, bien; Pero, ¿y el que no llega?, ¿que es lo más importante, es de lo que se trata esto! ¿No? de que todos para adelante ¿no? Yo veo que reforzar con GI, porque es un refuerzo...

FAM06: Es un repaso, es un refuerzo y el que va más avanzado, va a seguir igual de avanzado y el que va un poquito más retrasado – porque le cuesta, o porque ese día no vino o por lo que sea– se va a poner al mismo nivel. Además, no es lo mismo que te lo explique un maestro a que tu compañero de al lado te lo explique, porque le vale al compañero y te vale a ti.

FAM09: Y se ha dado el caso de que niños de un nivel más inferior se lo explican a un compañero de uno superior, hasta ese punto se ha dado. (EG02FA.00:17:23)

Los documentos del Centro y las declaraciones de participantes, revelaron la realización de **sesiones de información y formación** para las familias, **previas** a su participación en las **AEE**; poniendo de manifiesto la voluntad de profundizar en la formación de la comunidad, y de asegurar la adecuada aplicación de las AEE. Jaussi (2002) subraya que los contenidos de la necesaria formación de la comunidad, para la adecuada aplicación del Proyecto, variarán según el contexto y las necesidades. Cuando preguntamos por los contenidos de formación en nuestro caso, recibimos la siguiente respuesta:

MED01: A parte de la formación que se da con diferentes charlas sobre las TLD y la formación que se hace al voluntariado, previamente a que entren en las aulas, en lo referente a formación de familiares se han hecho diferentes sesiones sobre temas relacionados con la lectura, los juguetes. (RV1MED01PA45)

En el Centro: Hicimos tres sesiones informativas/formativas con las familias. (D18MCE1213p20)

### **Las TLD de personas adultas**

Las TLD de personas adultas abiertas al entorno, se plantearon con el objetivo de crear espacios de formación y reflexión compartida (D06PINN0809p11-12). Inferimos que, desde su inicio, se consideraron **acciones de formación** transformadoras del entorno y las incluimos en este apartado del análisis. Durante la consolidación, se realizaron en las tres

localidades, con la misma periodicidad quincenal con que se iniciaron, y se leyeron textos clásicos de la literatura universal (D14MCE1011p15; D15MCE1112p17).

Las TLD abiertas al entorno continuaron en las tres localidades, [...] Estas tertulias comenzaron en el mes de octubre finalizando en mayo. Las sesiones se han realizado quincenalmente y, aunque cada grupo tiene unas características distintas y peculiares, mantenemos un número más o menos estable de participantes. (D18MCE1213p18)

Durante la recogida de datos, observamos que leían obras encuadradas en el contexto rural, como se aprecia en citas siguientes. Según los testimonios recogidos y nuestras observaciones, en **Valdetorres y Cristina**, los grupos estaban integrados por familiares y personas del entorno, con estrecha vinculación con el alumnado del Centro. Durante las sesiones registramos momentos de reflexión sobre los párrafos del texto seleccionados, que desencadenaban el diálogo y el intercambio de experiencias entre participantes. Inferimos el cumplimiento de los objetivos planteados.

Cristina. TLD sobre Doña Perfecta. Participantes residentes en Cristina salvo MED01. [...] FAC05 argumenta que ha elegido el párrafo que habla de los linderos, porque le ha recordado un caso, en que alguien reclamó que le habían invadido. ¿Por qué no nos conformamos?, reflexiona en voz alta. FAC07 dice que en los pueblos siempre hay peleas con la excusa de los linderos. Silencio. MED01 pasa la página. [...] MTC06 habla del latifundio y la petición de la reforma agraria. MTC06 recuerda que había tierra sin labrar y campesinos sin tierra. MTC06 y FAC05 cuentan de las dehesas que el ayuntamiento les da, que las cosas han cambiado mucho. [...] Piden el marcador con el calendario de lecturas. Doña Perfecta, hasta la página 90, para el 12 de noviembre. Se quedan hablando, nadie tiene prisa por marchar, incluida MED01 que tiene que ir hasta Mérida. (OB14CCp100PA5)

En **Manchita**, observamos que asistía una mayoría de personas del entorno, con relaciones lejanas con el alumnado –con la excepción de un padre–. Durante las sesiones no se cumplía el criterio de leer en voz alta el párrafo marcado. Sin embargo, registramos que el diálogo versaba sobre los temas tratados en el texto, los y las asistentes demostraban conocerlo y se establecía el diálogo sobre ello.

Manchita. La Familia de Pascual Duarte. 7 asistentes. O01 modera y dinamiza. A mi izquierda, X e Y, con atuendos muy cuidados, muy maquilladas y peinadas de peluquería. O01 comienza la tertulia; trata de dinamizar preguntando uno por uno. “Me parece angustioso –me dirá más tarde– hoy no ha venido FAM06 y se nota mucho; es el único

que sigue la TLD como tal. Pero saben la historia, me dice O01". El caso es que los temas van saliendo: "que si le enseñaron que los hombres no lloraban", las mujeres le ponen ejemplos de que sí lloran; "que antes se pegaba más, se veía como algo normal". Pero es O01 quien tira de la tertulia. [...] No siguen el orden del libro, hay quien ni lo abre. Alguna participante ha aprendido a leer recientemente. (NCCCp137PA1)

FAM09: A ver, el tema de las TLD que fomentan la lectura y la comprensión lectora, en Manchita no han tenido mucho éxito, la verdad. Hay muy poca gente.

FAM06: De familia, el único que estoy soy yo. Es toda gente muy mayor, de 70 años. (EG01FA.00:58:20)

No obstante, algunas declaraciones y nuestras observaciones, nos permitieron inferir que las TLD se habían convertido en un **acto social** en las tres poblaciones, con la **asistencia regular** de quienes se habían comprometido a ello; que los objetivos planteados se estaban cumpliendo y muchas personas participantes valoraban las **transformaciones** ocasionadas por su participación. Salvo en Manchita, se realizaban siguiendo los criterios de esta actuación; y en las tres localidades se entablaba un diálogo igualitario entre participantes y se compartían las interpretaciones de lo leído.

MED01 me cuenta que a mucha gente le gusta el acto social de la lectura y conocer gente del pueblo. Se vio en la evaluación que hicimos a final de curso. (NCCCp97PA1)

FAC05: A mí, las tertulias me han motivado a leer, era algo que lo tenía aparcado. Soy ama de casa y siempre encuentro alguna excusa para hacer otra cosa; y desde que estoy en la tertulia leo. Yo antes no cogía un libro nunca y desde que estoy, me motiva de tal forma que ya tengo el libro de la tertulia, más otro más y estoy leyendo dos libros a la vez; y antes, hacía años que no leía un libro. (EG01FA.00:59:35)

[...] He disfrutado de los mejores oasis del desierto. He pasado frío en las cumbres más altas. He comido manzanas envenenadas. Me ha besado el príncipe más apuesto. He participado en distintas guerras y en distintas épocas. Además, he sido aprendiz de mago, maestra de escuela, buzo, astronauta y también mendigo. Me han ocurrido las mayores desgracias, pero también he tenido grandes alegrías. He sido fundadora de pueblos pequeños, y he derrotado a los mayores ejércitos. Y todo esto ha sido posible gracias a los libros. Pero mi mayor descubrimiento ha sido cuando mis compañeros de aventuras me han revelado que sus globos eran de otros colores, sus espadas más grandes; o simplemente que en mis historias que yo creía únicas, había muchas más. Por eso tengo que agradecerles que las compartan

conmigo, compartiéndolas yo con ellos. Leed, leed y sobretodo compartid. (D32ESFAC05)

En nuestro caso se da, en gran medida, lo que Pulido y Zepa (2010) señalan: que en las TLD –mediante actos comunicativos dialógicos entre participantes– se realiza una interpretación interactiva de los textos; que así se promueve el placer por la comunicación y por la lectura; y se amplía la comprensión del texto y del contexto.

## **5.2. La formación del profesorado**

### **5.2.1. Modalidades de formación**

La consulta de los documentos y algunas observaciones nos permitieron constatar que durante esta etapa, el equipo educativo continuó participando en diversas actuaciones de formación del profesorado, relacionadas con el Proyecto CdA: (a) En primer lugar, en actuaciones orientadas a profundizar en las bases del proyecto, organizando **TPD**. Estas tertulias se venían realizando desde el curso 2007-2008 y se mantuvieron los cursos siguientes. No obstante, se interrumpieron en 2012-2013. (b) En segundo lugar, en actuaciones orientadas a la incorporación del proyecto CdA al Proyecto Educativo del Centro, mediante la formación de **grupos de trabajo**.

En el Centro se ha desarrollado la siguiente formación del profesorado: Seminario de TPD. Se ha desarrollado durante todo el curso y ha asistido todo el Claustro. A través de las TPD hemos ampliado el conocimiento sobre las bases del proyecto de CdA, el aprendizaje dialógico y las teorías del aprendizaje más actuales. Grupo de Trabajo Concreción Curricular en el CRA La Encina CdA. Se ha desarrollado durante todo el curso. Hemos concretado el Currículo del Centro adaptándolo al proyecto de CdA. (D15MCE1112p22)

(c) En tercer lugar, registramos la celebración de diversas **jornadas de auto formación** en el Proyecto, orientadas tanto a la **formación inicial** del profesorado nuevo, como al **reciclaje** del profesorado ya formado. Las sesiones se celebraban en las **Asambleas de Profesorado**, a las que asistía todo el Claustro. La observación de alguna de ellas, nos permite afirmar que se organizaban **dinámicas participativas** en las que el equipo **reflexionaba sobre su práctica**, se planteaba dificultades, aportaba soluciones posibles y las argumentaba. Sin embargo, también detectamos la falta de participación y los intentos de **obstrucción al diálogo**, por parte de una minoría del profesorado. Inferimos que constituían espacios de aprendizaje para la mayoría; a la vez, ponían de manifiesto actitudes y estrategias de una **minoría oponente**, que trataba de poner **barreras** al cumplimiento de los objetivos de estas actuaciones.

Hicimos una sesión al comenzar el curso para unificar criterios en la organización y funcionamiento de los GI y otra sesión durante el curso en el mismo sentido para las TLD. (D18MCE1213p18)

Sesión de auto formación TLD. Asamblea quincenal. 27 asistentes: Claustro y Orientadora [...] MED03 explica que se dividirán en grupos para priorizar las propuestas de mejora en TLD con el alumnado. [...] MTC07 llama por teléfono, se levanta, abandona su grupo [...] Vuelvo a mirar el grupo de MTC07: no tienen actividad, los papeles sobre la mesa, no los tocan. MS02 y MS03 hablan mirando a los otros grupos. MTC08 sentado solo, escribe sobre un papel; parece rellenar una planilla. [...] MTC07 sigue hablando por teléfono. MED03 dice en alto: “vamos a hacer la puesta en común”. MTV12 recuerda que hay que enviar a MED01 las prioritizaciones. MTC08 sigue rellenando una ¿planilla? MTC07 cuelga el teléfono y vuelve a su silla. MED03 recuerda que hay que recordar a los voluntarios las normas. MTC07 y MTC08 resoplan (!). MED03 comenta que, una de las mejoras elegidas es la de que, la explicación que dé el alumno, sea más amplia. MTV18 pregunta ¿cómo se hace eso? MTC06 propone que, para conseguir eso, se pida ayuda a las familias para preparar la lectura en casa. MTV18 cuenta su dificultad en hacerlo; y que una madre le cuestionó que dijera que el trabajo del hijo no estaba bien. MTC08 bromea: ¡eso no es diálogo igualitario! (sarcasmo). MTV18 parece no haber oído sus palabras. (O hizo oídos sordos). MED03 tampoco le contesta y prosigue: “por eso proponemos hacer una presentación inicial del libro o un trabajo de investigación; para que mejoren la expresión oral y puedan hacer aportaciones más ricas en función de tener más conocimientos. (OB26CCp234PA1-3,5,7-10)

La realización de sesiones grupales de discusión, para decidir los contenidos y procedimientos para llevar a cabo la formación del profesorado, nos permite afirmar que el equipo educativo buscaba el **diálogo orientado al consenso**, como estrategia para **tomar de decisiones** sobre la formación del profesorado del Centro.

Grupo de discusión “acogida del profesorado en el Centro”. Fecha 26 de junio de 2013. Hora 12.30 h. propuesta trabajo: “Establecer un sistema de “acogida” para el profesorado que llega al Centro por primera vez determinando qué formación necesita el profesorado para integrarse en nuestro Proyecto de Centro, y qué información necesita para conocer nuestra organización y funcionamiento, además deberemos establecer quién y cómo se facilitarán, tanto la formación como la información”. Dinámica: nos dividiremos en cuatro grupos. Hemos hecho unos grupos atendiendo a los criterios de formación que creemos que tenemos: sensibilización o no con CREA, formación recibida en el Centro y completamente nuevos. (D37PFCp1)

En este apartado, se observa que la formación del profesorado en el Proyecto fue una constante durante la consolidación. Para ello, se realizaron TPD, grupos de trabajo y sesiones de autoformación, utilizando siempre dinámicas participativas. Jaussi (2012) señala que cada centro combina distintas modalidades de formación, en función de sus necesidades de profundización en el Proyecto; Elboj et al. (2002), que la formación siempre ha de abordarse mediante la reflexión colectiva. Ambas cuestiones se ven en nuestro caso.

### 5.2.2. Barreras a la transformación

Además de la acciones de obstrucción realizadas por un grupo de docentes (referidas en el apartado anterior), durante el curso 2012-2013, se **interrumpió** la realización de **TPD** y la formación de **grupos de trabajo**; manteniéndose, eso sí, las sesiones de auto formación.

Por primera vez en bastantes años, este curso no hemos organizado ningún Grupo de Trabajo o Seminario en el Centro. (D18MCE1213p10)

MTV14 me dice: “son unas faltas de respeto...”. MTV18 cuenta que muchas veces, cuando se hacen comentarios, la gente se ríe. Pone como ejemplo las TPD: “cuando tú haces un comentario de lo que has leído, oyes el murmullo de los que comentan lo que tú estás diciendo. Son actividades voluntarias, ¡que no vengan! También, están buscando la controversia y aprovechan cualquier ocasión”. (NCCCp239PA7)

Los testimonios recogidos nos permitieron inferir que no se trataba de un abandono definitivo sino de un **paréntesis**, ocasionado por las repetidas las acciones de boicot al diálogo, llevadas a cabo por algunas y algunos miembros del Claustro, durante el curso precedente.

MED03: Ella ha hablado de dos cosas diferentes: una es la sensación de desilusión; puede que no sea una desilusión profunda, pero sí una cierta sensación de desilusión; y otra cosa es la cuestión de la formación. Ahí hay dos cosas.

O01 Sí, ahí hay dos cosas, es verdad.

MED03: [...] Yo no creo que la gente esté optando por abandonar la formación, sino por darse un pequeño plazo para que la gente reflexione sobre la situación que se creó el año pasado. Una situación que se viene creando desde años anteriores pero que el año pasado se evidenció más, por el grupo que había o por las circunstancias. Y algunos compañeros, en la evaluación final, lo expresaron claramente.

A lo mejor venía pasando, pero no se expresaba con esa claridad. Creo que el grupo, no lo hemos hablado, pero ha quedado en el ambiente el darse un margen, para que la gente reflexione y piense en lo que va a hacer; y para que, cuando se retome, se haga con la gente de verdad interesada; y no con todos, pase lo que pase. (EG04EDEAD.00:02.35)

Al inicio del curso siguiente (2013-2014), fuimos informados de que las TPD se habían **retomado**; de que asistían solo aquellas personas que deseaban participar; y, como novedades, de la incorporación de varias personas del entorno y familiares (objetivo reiteradamente perseguido) y de la temática: la **asamblea** y la **participación**.

Aunque se ha propuesto en distintas ocasiones y momentos, no hemos realizado Tertulias conjuntas profesorado y familias, para leer temas relacionados con valores y normas y libros o textos relacionados con CdA. (D15MCE1112p17)

O01: En TPD estamos leyendo sobre participación y sobre asamblea y este año han empezado a participar FAM06, FAC11, FAV12, FAV13 y FAV14. (EI11001CCp333)

Sin embargo, en abril de 2015, recogimos declaraciones que expresaban que las acciones de formación eran escasas, para las necesidades que había; que quedaban pocos profesionales que habían vivido el proceso de transformación, y que pocos y pocas acudían a jornadas de formación externa y de intercambio.

O01: Quedamos 8 personas de aquella época. Algunos cansados, con problemas personales, bajas, niños pequeños. Y una TPD cada mes y medio es poco; y se hace en horario de lunes y, mientras, los otros no hacen nada y el ED hace encajes de bolillos para que hagan algo. Hay gente nueva que no se forma y alguna que no va a los encuentros y debería ir. (EI12001CCp331)

En síntesis, se observa que abandonaron temporalmente la formación continua en el Proyecto –fundamental en un centro con plantilla cambiante– cuando el mismo profesorado declaraba que la formación inicial era insuficiente, para introducir y encantar al profesorado nuevo. No obstante, la formación se retomó el curso siguiente, incorporando a las familias. Sin embargo, podía no estar respondiendo a las necesidades de formación de esta comunidad. Para Jaussi (2002) en las CdA, la formación del profesorado se transforma en la formación de toda la comunidad, como finalmente ocurrió en nuestro caso. Elboj et al. (2002) subrayan que la formación debe ser continua y adecuarse a las necesidades de cada centro; y, esto último, podía no estar siendo considerado en nuestro caso.



## 6. La orientación dialógica de algunas buenas prácticas

La consulta de documentos y algunos testimonios nos informaron de la realización en el Centro de una serie de prácticas educativas que –no siendo AEE– se habían implementado **a partir de los sueños** de la comunidad, se habían llevado a cabo **de acuerdo con los principios del Aprendizaje Dialógico** y hacían realidad la **participación evaluativa** de las familias.

FAV01: Y lo que estamos haciendo sobre ese sueño que tuvimos, que fue el primero que se clasificó, estuvimos pensando la forma de cómo hacerlo. El año pasado hicimos Lectura en Pareja y a uno le tocaba una vez ser profesor y otra vez ser alumno. Y ahora, este año y el último trimestre del pasado –y todavía no le hemos puesto nombre– se hizo apadrinamiento de lectura: que un niño mayor le da de leer a un niño pequeño y se hace fuera del horario de clases, por la tarde, entre las AFC. Este año lo vamos a seguir haciendo. Y se comprobó que, en la velocidad lectora y en la comprensión lectora, dio buenos resultados y lo vamos a seguir haciendo. (EG01FA.00:28:23)

La maestra (que ya no trabaja en el Centro) habla de la participación de las familias en el programa Lectura Dialógica en Pareja: “Lo traen muy bien preparado. Y en las hojas de evaluación, las familias dan unas ideas sorprendentes. Que yo tengo pensado, si otra vez lo vuelvo a poner en práctica, coger ideas se ahí. Una de las ideas, que ha propuesto un familiar, es que los textos sean de conocimiento del medio –textos que den en clase– para que no les cueste tanto estudiar. Es una idea estupenda y también lo tengo contemplado en otros cursos”. (NCCCp324; D38.00:17:00)

La Comisión de Aprendizaje ha vuelto a coordinar y organizar, con la colaboración de los monitores de AFC, el programa “Ayudar a Leer” para intentar que todos los alumnos acaben el 1er ciclo con un buen nivel de lectura, ampliándolo a todo el ámbito. [...] Hemos utilizado estrategias de animación y potenciación del hábito lector con programas, proyectos y metodologías concretas basadas en los principios del aprendizaje dialógico: TLD con el alumnado; Lectura en parejas, Ayudar a Leer, etc. (D18MCE1213p8)

Como hemos expuesto, la comunidad trataba de realizar su práctica de forma coherente con los principios de Aprendizaje Dialógico, lo que significaba un **currículo transformado** con la **participación** y las aportaciones de toda la comunidad educativa. Martínez y Niemelä (2010) apuntan que la participación de las familias en el desarrollo del currículo y en la evaluación enriquece la oferta educativa de la escuela y aporta calidad a la respuesta educativa. Esto se ve en nuestro caso, en las actuaciones que acabamos de describir.

## 7. La organización de las aulas y las prácticas educativas

En este apartado abordamos el análisis de la organización de las aulas y de las prácticas educativas que se realizaban, en aquellos momentos en que no se implementaban las AEE. Dadas las peculiaridades que encontramos en las aulas de cada población, decidimos dedicar un sub apartado a cada una de ellas.

### 7.1. La transformación de las aulas de nivel

En las aulas de nivel –todas ellas localizadas en **Valdetorres**– se realizaban GI y TLD. Durante la recogida de datos, el alumnado estaba atendido por profesorado con destino definitivo en el Centro o en expectativa de destino. Algunas personas estuvieron presentes durante la transformación del Centro en CdA; otras, llegaron a un centro ya transformado. Algunas manifestaciones nos permitieron inferir que la mayoría del profesorado realizaba una práctica educativa **coherente con el Proyecto Educativo del Centro**.

MED02: A mí los niños cuando empiezan: “maestro, cuando empezamos con los grupos” es lo que me da la ilusión. Si no fuese por esas familias y los niños, los maestros... y luego tenemos el hándicap de ser CRA: porque aquí en Valdetorres, la plantilla se va manteniendo. Y aunque se vaya uno, viene otro; y el ambiente hace que la persona opte por el sí. (EG04EDEAD.00:18:40)

#### 7.1.1. La organización de aula

Los testimonios del profesorado y nuestras observaciones nos permiten afirmar que la **organización física** de las aulas de nivel era **flexible** y, que las más de las veces, hallamos las mesas dispuestas en “U” o formando grupos o parejas. Al profesorado, lo encontramos moviéndose por el aula, observando de cerca el trabajo del alumnado, interaccionando verbalmente con él, propiciando las **interacciones de ayuda para aprender** entre el alumnado y buscando la situación y actividad más conveniente para el aprendizaje. El profesorado y los y las especialistas de **apoyo**, lo prestaban **dentro de las aulas**; y en muchos momentos, ambas figuras **compartían la dinamización** de las clases. Estos hechos nos permiten afirmar que la **organización** y la **actividad** en las aulas promovían la **inclusión** y la **interacción** entre todas las personas participantes.

Cuando el alumnado entra en el aula encuentra las mesas colocadas formando una U con las sillas sobre los pupitres. Cada uno va bajando su silla. El tutor organiza el aula de forma flexible: “los alumnos cambian de localización cada cierto tiempo”, me explica; “es para que no estén siempre en el mismo lugar”. (NO23CCp224PA1)

Aula de MTV18. Conocimiento del medio y apoyo de PT. El alumnado colocado en U y la maestra tutora y la PT, en el centro, a la vista de todos. La tutora sostiene una regla en sus manos y la PT pregunta por distancias, por milímetros. La tutora pregunta “¿qué podríamos medir en milímetros?”. Ante el silencio, le entrega la regla a una alumna, pidiéndole que mida su bolígrafo. (Le propone realizar una acción: medir un objeto medible en milímetros). La niña lo mide y ambas maestras se acercan a observar. Mientras tanto, el resto del aula concentra su mirada en la acción que realiza su compañera. La niña contesta tantos “milímetros” y la tutora le da feed back correctivo: “muy bien, tantos milímetros” subrayando la sílaba pronunciada correctamente, con un gesto de su mano. MTV18 toma la regla y se la pasa a otro alumno al que pregunta. El niño no contesta y la tutora pide a una alumna que le ayude. MS05 se acerca a contemplar la escena y la alumna señala sobre la regla la longitud del bolígrafo. El niño lo observa y toca la regla. Todos observan con atención. El niño cuenta los milímetros. (NO27CCp250PA1-2)

Observamos que el **alumnado tomaba decisiones** sobre la organización del trabajo en el aula y situaciones en las que solicitaba realizar **actividades educativas de su agrado**, y el profesorado accedía. Nuestras observaciones y algunas manifestaciones nos permitieron inferir que el alumnado **encontraba sentido** al currículo real del Centro.

MTV18 saca a la pizarra a dos alumnos que saben la respuesta y les pregunta: “¿Cómo lo vais a hacer? ¿Juntos o separados?” (Les pide que se organicen). Los niños resuelven hacerlo juntos y explican cómo lo han hecho. MTV18 pregunta a AI-L “¿lo has entendido?” y AI-L dice “no”. La compañera de su lado inicia la explicación, que AI-L sigue con atención. (NO27CCp251PA3)

Al final de la mañana, tras la clase de matemáticas, un alumno le pregunta si hoy no harán cálculo mental; MTV12 continúa poniendo ejercicios para el día siguiente. Todos apuntan en su agenda, pero insisten en hacer cálculo mental y el tutor decide darles gusto. Empiezan por turno. La pizarra va mostrando operaciones y los niños y niñas van acertando. Suena el timbre, que indica que la clase ha terminado, y nadie se mueve; siguen pendientes de la actividad como si el timbre no hubiera sonado. Sorprende que no salgan corriendo, pero no lo hacen. (NO24CCp225PA1-3)

MTV10: ¿Los principios? Los principios fueron bastante duros, yo desde luego me abrí a todos los proyectos que estaban puestos en marcha, [...] Incluso un proyecto que había, leer en pareja, iniciado por la tutora, con mis niños el curso anterior. [...] y los niños estaban demandándome ese proyecto de leer en pareja, yo no podía pararlo. A ellos les venía bien. Ellos, en el momento en que les di la noticia de que iban a seguir con el proyecto, encantados. A mí me costó horrores meterme en ese programa porque era difícil. Tuve que ponerme en contacto con la tutora anterior, para enterarme de cómo funcionaba; a través de la orientadora también. [...] Con leer en pareja, que fue lo último que puse en marcha, los niños fueron los que me enseñaron, a mí, cómo funcionaba; porque ellos, ya lo habían trabajado el año anterior. (EP01MTV100:03:08)

### 7.1.2. Los apoyos y la ayuda para aprender

El alumnado que recibía **apoyo** realizaba las **mismas actividades** que sus compañeros y compañeras, y la especialista de PT propiciaba su interacción con el resto del alumnado. Observamos múltiples **interacciones de ayuda para aprender** entre el alumnado: unas veces **propuestas** por el profesorado; otras, **espontáneas**. Incluso, durante el trabajo individual, el alumnado consultaba a sus iguales. Inferimos que prestar y recibir ayuda para aprender eran **prácticas habituales**, en la dinámica de las aulas, y que el alumnado se consideraba **mutuamente necesario** para resolver las tareas y **había aprendido a aprender en interacción** con otras personas.

[...] La maestra da instrucciones para pasar los datos a la libreta y hacer el registro. “Cada uno va a trabajar individualmente”. MTV18 va pasando por las mesas, controlando el trabajo; mientras, MS05 (maestra de PT) permanece sentada al lado de Al-x. MTV18 se detiene en Al-a, al que más le cuesta seguir el ritmo, me dirá más tarde. MS05 le pide a Al-m que ayude a Al-x, a cuyo lado está sentada. El alumno se levanta, se acerca a su compañera, le da una instrucción, la niña le escucha e inicia la acción, ante la atenta mirada de MS05. El niño vuelve a su sitio y al sentarse, otra compañera le pide ayuda, le consulta dudas que el niño responde, asintiendo con su cabeza. (NO27CCp251PA2)

Durante la lectura, MTV18 y MS05 van pidiendo, alternativamente, a los niños y niñas que lean. Cuando MS05 pide a Al-1 que continúe, ella dice “me he perdido” y recibe la ayuda espontánea de su compañera quien le señala diciendo “aquí”. La niña acepta la ayuda y continúa leyendo. (NOB27CCp250PA3)

### 7.1.3. El currículo transformado

La forma adecuada de **prestar ayuda** para aprender se había convertido en un **contenido**, que se trabajaba desde los niveles iniciales. Recogimos testimonios y observamos prácticas en las que el profesorado propiciaba y guiaba la **reflexión grupal**, para transformar las concepciones erróneas sobre la ayuda para aprender y promover la **autonomía** del alumnado. La observación de tales prácticas nos permitió confirmar la **transformación de currículo real**.

A continuación la maestra les pregunta: “¿cómo se ayuda?”. La maestra, según nos dijo, quería que su alumnado descubriera, por sí mismo, que algunos y algunas habían prestado ayuda adecuadamente y otros y otras no; pero no quería decirlo directamente a nadie. Observo que varios y varias quieren responder y la maestra dice que son muy participativos y participativas y que les interesa la temática. Como respuesta, ponen ejemplos de las distintas formas de ayudar y las representan. Según la maestra tales dramatizaciones fueron espontáneas. Al ser el primer día que hacían los GI, ella quería ver, en la asamblea y en la evaluación, cómo pensaban que era ayudar al compañero o la compañera; ya que había visto (durante los GI) como una niña hacía una parte de la ficha a otro niño.

Al-MR dice que se ayuda explicando y MTV01 le pregunta: “pero ¿Cómo se ayuda y se explica?”.

Al-I explica cómo sumar  $2+2=4$ , dibujando los números en el aire. Y dice: “se explica así: pon 2 y pon más y pon 2 y dibuja un 4”; y recalca: “no se le hace, se le explica”.

[...]. Según la maestra, los niños están cada vez están más acostumbrados a pedir ayuda y a ayudar, no solo al adulto sino también a un compañero. MTV01 me explica el funcionamiento de la Asamblea: “sólo se puede hablar de 1 en 1. Atendemos al compañero que nos cuenta algo. Intentamos que hablen todos los compañeros. Respetamos todas las opiniones y levantamos la mano antes de hablar. Cada día, tenemos un responsable que se encarga de moderar la asamblea, de recordar las normas de clase y moderar en los conflictos que puedan surgir; además de ayudar a la seño, en las actividades a realizar en clase”. (NO0301PA2-5)

Los momentos de **explicación de contenidos** iban acompañados de **reflexión y debates colectivos**, propiciados por el profesorado. El alumnado expresaba sus opiniones y vinculaba los contenidos curriculares con su experiencia en otros contextos. El profesorado les **demandaba la**

**argumentación** de sus posiciones y el **respeto** a las **normas** que hacían posible el **diálogo**, y el alumnado respondía.

Conocimiento del Medio. “Trabajo sobre fluidez lectora, razonamiento y valores”, me comenta MTV12. Comienzan la lectura del texto –de un ejercicio del libro– sobre un pueblo en polémica, por la futura construcción de una línea férrea que lo atravesará. MTV12 elige quien lee. Una alumna cuenta algo relacionado con la historia, que ocurrió en su casa. Otra dice que, lo que dice uno de los personajes, es correcto porque sí ha escuchado todas las opiniones. “Todas son válidas” dice otra alumna. Surge un murmullo y el maestro alza la voz diciendo “escuchamos”. A continuación pide un argumento a la alumna que apoya el personaje de la historia y varios niños intervienen. “Levantemos la mano” les pide MTV12. A continuación lanza una pregunta a todo el grupo: ¿todos opinamos que el marido está en contra? Y continúa con otra pregunta para seguir avanzando: “¿cómo se podría decidir ante un claro empate?” Un niño dice “hablar y discutir y llegar a una conclusión”; otro dice que se puede votar y otra que cada uno dé su argumento. MTV12 va repitiendo las aportaciones y finalmente resume todas las posturas en dos: “el diálogo para llegar al consenso y la votación”. Un alumno pregunta “¿y si empatan?”. La pregunta queda en el aire porque el tiempo de clase se acaba; MTV12 la cierra con una breve explicación de todas las formas posibles de tomar decisiones, que coinciden con las que, entre todos y todas, habían concluido y le escuchan atentamente. (NO23CCp224PA3-7)

Clase de matemáticas. 6º curso. La clase empieza con la explicación de una serie de ejercicios, todos iguales, sobre las fracciones de una cantidad. A continuación, MTV12 pide que los alumnos y alumnas vayan leyendo los problemas que traen hechos y su solución. Una alumna da una solución equivocada y MTV12 repite sus palabras y le pide que argumente cómo ha llegado a esa solución. La niña lee la operación realizada. “¿Si?” pregunta MTV12; “¿todo el mundo está de acuerdo?”. Otra alumna muestra su desacuerdo y MTV12 le pide que lea su solución. ¡Muy bien!, le dice MTV12; pero ahora, explícanoslo a todos. La alumna da su explicación y la primera se ríe, se ha dado cuenta de su error. “¿Alguna dificultad más?” Pregunta MTV12, y siguen adelante. (NO24CCp220)

Respecto a las aulas de nivel, en este apartado se observa que se organizan para promover la interacción de ayuda entre iguales, para que todo el alumnado –sin exclusión– aprenda; y que este decide sobre la organización de su trabajo y le encuentra sentido. Se observan debates, reflexión grupal, argumentación, autonomía para aprender y diálogo para alcanzar acuerdos. La ayuda para aprender parece la práctica habitual y el alumnado ha aprendido a aprender en interacción con otras personas. Aubert et al. (2008)

señalan que el Aprendizaje Dialógico –característico de las CdA– se basa en la idea de que, a través del dialogo para alcanzar acuerdos, en torno a ámbitos de realidad, se comprende el mundo y se aprende, como ocurre en nuestro caso, en las aulas de nivel.

## **7.2. La transformación de las aulas de ciclo**

Las observaciones realizadas y las manifestaciones recogidas pusieron en evidencia que las características del profesorado, la organización y las actividades en las aulas de ciclo, diferían según se tratara de la localidad de Manchita o de Cristina. Por esta razón decidimos dedicar un subapartado a las aulas de cada localidad.

### **7.2.1. Las aulas de ciclo en Cristina**

#### **El profesorado**

Las 4 aulas de ciclo de Cristina eran atendidas por **tutores y tutoras**, con **plaza definitiva** en el Centro, presentes durante la transformación, y participantes en los proyectos de innovación. Sin embargo, dos de ellos y ellas se manifestaron, por distintas razones, no partidarios de su aplicación en el Centro.

#### **El aula de Educación Infantil**

En el aula de EI –atendida por una tutora residente en una población distante a 32 km–, se realizaban GI y TLD. Nuestras observaciones, fuera de las AEE, revelaron que parte del alumnado se organizaba en **grupos heterogéneos** de edad, que se favorecía la **interacción** entre el alumnado y el alumnado hacía uso de todo ello. Inferimos la **transformación de la organización**, del **currículo real** y la **creación de sentido** de lo que ocurría en el aula.

MTC09 da instrucciones al alumnado de 5 años y que se vayan a trabajar. Los 5 alumnos y alumnas se reparten en 2 mesas diferentes. Le pregunto a MTC09 si los de 5, son 3. “No –me responde– les pongo mezclados con los de 4, para que los de 4 vayan aprendiendo. En cambio –me dice– los de 3 en una mesa, porque hay que controlarles mucho más. (OB29CCp262PA3)

En mesa heterogénea en edad, (escena) el alumnado de 4 y 5 años cuenta cuántas hojas tienen de trabajo y comparan. Una niña de 5 años pide ayuda a un niño de 5 años, que le da su explicación, mientras un niño de 4 años atiende a la explicación. El niño de 5 años se levanta y va donde está la maestra, a pedirle una aclaración; el de 4 años le

sigue y también atiende a la explicación de la maestra. (NCCCp263PA2)

### El aula de 1<sup>er</sup> ciclo de EP

El alumnado –atendido por una tutora residente en una localidad próxima (4 Km)– participaba en las TLD en el aula de EI. Hacia mediados del curso, la tutora organizaba **tertulias** en su aula, siguiendo unos **criterios propios**; y el grupo no participaba en **GI**, por la **negativa** de la tutora a organizarlos. Sin embargo, la tutora actuaba de voluntaria en GI, en el aula de EI.

MTC07 me cuenta que el libro de tertulia se lo llevan a casa para leerlo con la madre. La tertulia se hace con alumnos de EI y 1er ciclo juntos. “En el segundo trimestre también la hacemos aquí, con el libro de ciclo, cuando ya se han soltado a leer”. Empieza haciendo lectura comprensiva, después unas preguntas. “Lo hacemos rondando la sistemática de las TLD, no se puede hacer de golpe. Cuando ya la hacemos a mi manera, el primer paso es la lectura en casa con las familias”. (NCCCp259PA1)

Según sus manifestaciones, la organización del aula era cambiante según la actividad; en nuestras observaciones, encontramos las mesas juntas 2 a 2 y dispuestas en filas. Detectamos que las clases seguían una dinámica de **explicación** de contenidos para los dos niveles, realización de preguntas para provocar la **reflexión** de todo el **grupo**, **práctica individual** y/o en la pizarra en **parejas** y **tarea** en cuaderno. La maestra observaba el trabajo de su alumnado e interaccionaba verbalmente con él. Registramos interacciones en las que se les interrogaba sobre sus malas ejecuciones, combinadas con el estímulo público de los logros.

Conversación con MTC07 en su aula cuando ha terminado su clase. [...] MTC07: “Siempre en 1er ciclo, me gusta la enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura” me dice. Le pregunto qué ventajas le ve al aula de ciclo. MTC07 contesta: “para los niños es ventaja, porque repaso 2º en la explicación de 1º. ¿Inconveniente? El no saber cómo hacer la gestión de los tiempos. Yo explico desde el nivel básico y termino con el nivel de 2º. En una clase explico todo: el libro de 1º y el libro de 2º. A los de 1º les va sonando lo de 2º”. Me cuenta una anécdota: “a los de 2º les suena la ficha. Después, cada uno hace su trabajo individual”.

E: Le pido que me dé un ejemplo y MTC07 me dice: “hoy voy a explicar algo nuevo, la resta con llevadas a los de 1º. Y les voy a decir: hoy voy a poner una resta muy larga; tan larga, que no vais a saber hacerla”. Entonces le pregunto si utiliza el reto y MTC07 me dice “sí”. (EI13CCp268PA1-3)



Sentada en el pasillo, cerca de la puerta del aula de 1er ciclo, no puedo dejar de oír a MTC07: “¿por qué lo haces así?, así no se hace, hazlo bien” [...] “Veras tú que esta niña va a contar las miles de gotas que han caído, y no ha hecho lo que tiene que hacer”. [...] ¿A ver? ¡Qué bien!, mira, así se hace”. (NCCCp156PA2)

Registramos la incorporación de algunas aportaciones del alumnado y **alguna propuesta de interacción de ayuda** para aprender.

El alumnado en fila ante la mesa donde MTC07 corrige los cuadernos. Corrige a una niña y a un niño le da una explicación. Los demás atienden a su explicación. Un alumno interviene y MTC07 recoge su aportación. [...] MTC07 da una explicación sobre la “r” inicial y la “r” en medio, a una alumna, corrige a otro y propone a una niña que ayude a otra: “dile como se dice juguete, que no se dice jujete”. (OB30CCp266PA1-3)

El alumnado recibía **apoyo dentro del aula; pero**, no realizaba las mismas actividades que sus compañeros y compañeras. Presenciamos la **negativa** de la tutora a la prestación de **apoyos en grupo**, en el seno de una reunión entre el profesorado, la orientadora y una familia.

[...] La orientadora procede a la lectura del informe de AL-1, elaborado el curso anterior. Prosigue explicando la exploración y la intervención recomendada. Da lectura a la opinión del tutor del curso anterior sobre los beneficios que tuvo, para la alumna, su participación en los GI. Durante la lectura, MTC07 permanece mirando hacia abajo hasta que inicia su intervención.

MTC07: “Yo como tutora me gustaría que se averiguara lo que tiene AL-1. Yo no sé qué hacer con ella. No avanza, ni académicamente, ni psicológicamente”.

O01: “¿Qué ves?”

MTC07: “Le digo eso está mal y...” (No prosigue).  
(Yo recuerdo mis observaciones en su aula y su tendencia a subrayar las malas ejecuciones de su alumnado).

O01. “¿No lo rectifica?”

MTC07: “AL-1 no alcanza los conocimientos y (alzando la voz) yo declaro que la PT no ayudará a otros niños más que a AL-1 en mi aula. A ella sola”. (OB33CCp296PA4-7)

La negativa, a la prestación de apoyo en grupo, se concretó en la organización de un **grupo homogéneo** –dentro del aula– con el alumnado

con necesidades de apoyo de PT, que realizaba una actividad diferente al resto, cuando recibía los apoyos. Se trataba de una forma de **exclusión dentro del aula**, contraria a orientación inclusiva del Proyecto Educativo del Centro. Esta forma de organizar la clase constituía una **barrera a la transformación** del contexto, al negar las mejores oportunidades de aprendizaje al alumnado que más las necesitaba, organizando agrupaciones por nivel de competencia curricular.

MS05, maestra de PT, organiza el material y la pareja de alumnos con los que va a trabajar, AI-1 y AI-2.

MTC07 comienza diciendo: “hoy vamos a aprender que y qui”, con voz aguda. Mientras, oigo a MS05 decir A, B, C, D en tono bajo, para no entorpecer la explicación de la tutora; está apoyando a AI-1 y AI-2. Este pequeño grupo de apoyo parece desarrollar una actividad distinta a la del resto de la clase. MTC07 dice que hoy van a hacer un dictado y saca a dos niños a la pizarra, AI-x y AI-y; les dicta un párrafo mientras ellos copian y los demás observan. [...]

Mientras, MS05 continúa trabajando con AI-1 y AI-2 y la veo manipular unas letras en la mesa. AI-1 y AI-2 observan sus movimientos. Ella señala y ellos miran el material con apariencia de pensar en lo que MS05 les pide. Siguen trabajando en una actividad distinta del resto, al que no prestan ninguna atención.

MTC07 sigue dictando; los que están en la pizarra, escribiendo; y el resto, buscando palabras con que y qui en el texto escrito, por sus compañeros, en el encerado. [...]

El silencio permite oír a MS05 dictando palabras a AI-1 y pidiendo a AI-2 que lea. MTC07 va pasando por las mesas y corrigiendo: “Esto, ¿por qué no está hecho así?” interroga a AI-z. “¡Cópialo en los renglones! ¡Hazlo bien!” le dice. (NO28PA2-4)

Sus manifestaciones y nuestras observaciones en el aula nos permitieron inferir una organización y una **práctica educativa tradicional**, no transformada; que en **algunos momentos** promovía la **interacción** entre el alumnado, pero en **otros** se mostraba **excluyente** y, por tanto, contraria a la filosofía del Proyecto Educativo del Centro.

### **El aula de 2º ciclo de EP**

El alumnado participaba en GI y en TLD en su aula. El tutor –residente en Cristina– también participaba en la TLD de entorno y era miembro de las

CMT de Aprendizaje y de Medios de Comunicación. Sus declaraciones pusieron de manifiesto su convicción sobre la **mejora de los resultados académicos** del alumnado y sobre la transformación del entorno, a raíz de la transformación del Centro en una CdA.

MTC06: Vimos que el aprendizaje dialógico está muy bien cimentado y en la práctica también se corresponde, porque lo estoy comprobando. (EP08MTC06.00:04:20)

MTC06: Yo he visto un cambio bastante apreciable en relación a lo que es la vida del Centro y lo que es el entorno. Antes el colegio estaba amurallado, éramos muy corporativos, aquí nosotros nos lo guisamos y nos lo comemos; nosotros somos lo técnicos y somos suficientes para llevarlo todo adelante y a los padres no los necesitamos para nada. [...] Ahora es: vamos a pensar entre todos cómo se pueden solucionar los problemas, dando participación también a los padres. Y que el padre te diga: “aquí hay este problema y vamos a poner entre todos este granito de arena para tratar de solucionarlo”. (EP08MTC06.00:06:05)

En nuestras observaciones detectamos que la **organización del aula** era flexible; unas veces se organizaban en parejas y filas, otras en círculo o en grupos. Fuera de las AEE, cada nivel ocupaba un área del aula y realizaba tareas diferentes. El maestro alternaba su atención a uno y otro grupo, repartía instrucciones, daba explicaciones, proponía cuestiones a reflexionar, atendía consultas, se movía entre el alumnado y observaba el trabajo de ambos niveles. Registramos que el **alumnado tomaba decisiones** sobre la organización del trabajo y se mostraba libre de hacer propuestas que el maestro aceptaba o argumentaba su negativa. Todos estos hechos nos permitieron inferir que la **organización** y la **actividad** en el aula se habían transformado: promovían la **interacción** entre el alumnado, favorecían su **autonomía**, su **iniciativa** y su capacidad de decisión, con la consiguiente **creación de sentido** en el alumnado.

MTC06 inicia la clase preguntando al alumnado cómo prefieren hacer la lectura previa “¿en silencio o en alto?”. El alumnado responde que prefieran hacerlo todos juntos, leyendo un párrafo cada uno, en alto. Los de 4º inician la lectura de un texto que habla de demografía. El maestro elige quién empieza “venga, lee tu”. Mientras, el maestro observa al grupo de 3º que parecen ociosos (aunque tienen otra actividad), se acerca y les da instrucciones: trabajarán por parejas. Al-2, de 4º, lee el siguiente párrafo y otro el siguiente. MTC06 da una pequeña explicación y pide al siguiente que prosiga. Y así hasta que terminan el texto. El maestro propone una reflexión: “¿en qué sector trabajan nuestras familias? ¿En el primario, en el secundario, en el terciario?”. Y les da instrucciones para que trabajen, primero

individualmente y luego por parejas. ¿Lo hacemos directamente? pregunta Al-1. Ayudándose, contesta el maestro; lo vais resolviendo solos y si alguno necesita ayuda, pide ayuda. Una vez que los de 4º están trabajando, el maestro vuelve a las mesas de 3º y pide a una alumna que lea, a ver qué hay que hacer. [...] “¿Y si lo hacemos con bolígrafo en vez de con lápiz?” dicen varios. El maestro argumenta que los libros los usarán otros alumnos el año que viene. Varios proponen hacerlo, entonces, en el cuaderno. Bueno, dice el maestro; si preferís hacerlo así... (OB31CCp270PA1-7)

Observamos la alternancia del trabajo individual con el trabajo en parejas o grupos. Las múltiples escenas de **ayuda para aprender** –sugeridas por el tutor, espontáneas o sistemáticas– pusieron en evidencia la valoración de la **solidaridad** (ayudarse unos a otros) y del **aprendizaje instrumental** (aprende quien ayuda y quien recibe la ayuda) y nos permitieron deducir que se trataba de una práctica **incorporada** a la dinámica y al currículo real, transformado, del grupo.

Al-w se levanta (ha terminado) y va pasando por las mesas observando el trabajo de los demás. Una niña le pregunta algo y él le responde señalando sobre el libro. Una pareja de niños le piden ayuda y una niña dice en alto: “Don MTC06, que también me pidan ayuda a mí, que ya he terminado”. Otra niña, que también ha terminado, se levanta a prestar ayuda a sus compañeros que todavía trabajan. El niño que iba por las mesas señala, a un compañero, el libro; parece darle pistas de dónde buscar la solución: “busca por ahí, que es por dónde está”. El niño recoge la sugerencia y asiente pensativo. MTC06 pregunta, sonriendo, a los que pasaban por las mesas: “¿han necesitado mucha ayuda estos niños?”. (OB31CCp273PA12-16)

### El aula de 3<sup>er</sup> ciclo de EP

El alumnado de tercer ciclo, **no participaba en las AEE**. Su tutor –residente en una localidad distante a 45 minutos de trayecto– se mostraba abiertamente contrario a la aplicación del Proyecto en el CRA. Aunque sus argumentos radicaban en que el Proyecto no era necesario en el Centro, sus manifestaciones nos permitieron inferir que era partidario de la **enseñanza tradicional**, contrario a la orientación inclusiva y a la participación que proponía el Proyecto Educativo del Centro y a todos los postulados de una CdA.

E.: Cuando le pregunto “¿no compartes el proyecto CdA?” MTC08 me aclara que, no es que no comparta; piensa que este colegio es, de hecho, una comunidad sin necesidad de hacer GI ni tld. Piensa que no es necesario el proyecto y cree no ser el único que lo piensa. No hace GI porque no le hace falta hacerlos. Tiene un grupo pequeño y no ve

necesaria esa actuación. En su opinión, las CdA pueden funcionar bien en centros marginales; pero, este Centro no lo necesita. [...] “En este Centro se gasta mucha energía en cosas innecesarias, sobre todo en tantas reuniones”. Cree tener buenas relaciones con las familias, pero no le parece una buena idea preguntarles qué harían para superar las dificultades de aprendizaje de sus hijos; piensa que los maestros son los profesionales. Tampoco comparte, que los niños con dificultades no puedan salir del aula para recibir apoyo; piensa que sería bueno sacar algún niño durante inglés o educación física, para que pudiera, él mismo, darle el apoyo que necesita. Respecto a sus ideas sobre la forma de enseñar y aprender, [...] responde que consiste en iniciar las sesiones con una actividad de motivación; a continuación, siempre explicar; seguidamente los ejercicios, la práctica y, además, que estudien. Estudiar es, por ejemplo, aprender una definición y ser capaces de ponerla en un papel, que implica trabajar la expresión escrita. Considera que los alumnos, en general, no saben expresarse. Me cuenta que, incluso, le preguntan si pueden poner las definiciones con sus propias palabras, y que él les contesta: “no va a ser con las mías”, refiriéndose a sí mismo. (EI03MTC08PA3-5,7-10)

El aula tiene dos ambientes bien diferenciados. Cerca de la entrada encuentro los pupitres colocados en filas frente a la pizarra y a la mesa del profesor, hoy ausente. Al fondo, cuatro mesas colocadas formando un rectángulo y las sillas alrededor. Al parecer es donde hacen tertulia. Según los alumnos y alumnas, esta disposición es fija. (NCCCp265)

Los testimonios de su **alumnado** –que había participado en las AEE en cursos anteriores– nos permitieron realizar dos inferencias: en primer lugar, que la **dinámica de trabajo**, aprendida en su participación en las AEE, había quedado incorporada **entre sus concepciones**. En segundo lugar, que el alumnado se consideraba **mutuamente necesario para resolver** las tareas que se planteaban en el aula y había **aprendido a aprender** y a **mejorar sus aprendizajes en interacción** con otras personas.

E.: Y ¿las tertulias literarias?

Al-R: Las seguimos haciendo.

Al-X: Aquí, en esa mesa. [...]

Al-P: Estamos leyendo un libro en casa y de ese libro hacemos la tertulia. Un párrafo. Escogemos un párrafo y justificamos porque hemos escogido ese párrafo. Si nos ha gustado, no nos ha gustado o porque nos recuerda a algo.

Al-R: El moderador va dando el turno de palabra.

AI-Y: Ahora leemos Romeo y Julieta. Vamos por donde mataron a Mercutio.

E.: ¿Recordáis alguna discusión que haya surgido o algún tema sobre el que hayáis hablado o llegado a alguna conclusión?

AI-P: Hablamos cuando el príncipe destierra a Romeo, en vez de matarle. Hablamos de que era mejor que le desterraran. El destierro era una condena muy fuerte, pero matarle... ya no se puede volver atrás.

AI-Y: Cuando alguien se muere, ya no se le puede volver a la vida.

AI-N: Romeo y Julieta habla de dos familias que están enfrentadas desde hace mucho tiempo. (EG03AL.00:09:00.)

E.: ¿En qué os ayudáis?

AI-X: En que cuando él tiene una duda o yo tengo una duda, se lo pedimos a uno, a otro, se lo pedimos a AI-y ó a AI-z ó a AI-n.

AI-P: O nosotras a vosotros (ríen).

AI-J: O al maestro.

AI-Q: Cuando no lo sabemos a Don MTC08.

AI-J: Pues al de atrás o a otros compañeros. Y ya, si no lo sabemos ninguno, llamamos al maestro. (EG03AL.00:04:25)

### **7.2.2. Las aulas de ciclo de Manchita**

Las manifestaciones del equipo educativo y de las familias del Centro revelaron que en las aulas de Manchita el **profesorado** era **cambiante**. Ninguna de las maestras que entrevistamos, y observamos su práctica, estuvo presente durante la transformación del Centro. Una de ellas, maestra interina, no participó en TPD ni en grupos de trabajo, porque no se organizaron durante su estancia en el Centro; solo participó en las jornadas de formación iniciales y en 2 jornadas de auto formación. Todas ellas, abandonaron el Centro al final del curso 2012-2013.

MED03 me comenta que Manchita es, de las tres poblaciones, en la que más cambia los maestros. Que ha habido años en que eran todos nuevos, más los interinos. Y eso es recomenzar siempre; MTM03, el año pasado de baja maternal. [...] MTM17 de baja todo el año, en espera de trasplante. Eso es una dificultad en las relaciones con las

familias, con el entorno. FAM09, presidenta del AMPA y miembro del Consejo Escolar es de gran ayuda, se lo digo a la gente; hace muy bien el puente con las familias [...] Menos mal que MED02 itinera allí. Hemos hecho estrategias de acompañar a los tutores nuevos, en la primera reunión con las familias. Se organiza un día de bienvenida en cada pueblo: Convocamos a todas las familias y va todo el profesorado que da clase allí más los itinerantes y el ED. Se hace desde hace cuatro años. Y yo, los jueves itinerero, me dice. (NCCCp78PA2-3)

### **El aula de 1<sup>er</sup> ciclo de EP**

El grupo de 8 niños y niñas, integraba 2 con retraso curricular y necesidades de apoyo, que recibían dentro del aula. Uno de ellos participaba en un programa de familia de los servicios socio-sanitarios regionales. La otra alumna presentaba desatención en el aula, participaba en un contrato de aprendizaje, suscrito aquel curso, y abandonó en el Centro el curso siguiente. Todo el alumnado participaba en las AEE, que se organizaban siguiendo los criterios para cada actuación. Los GI se organizaban con la máxima heterogeneidad y trabajaban con fichas de nivel medio, por las diferencias en el nivel de competencia curricular del alumnado.

La tutora –llegada el curso anterior– residía en la misma localidad que un colega contrario a la transformación del Centro, con quien compartió trayecto el curso precedente; y nos expresó sus dudas, sobre la necesidad de la aplicación del Proyecto CdA en el Centro, con una argumentación parecida a la de aquel. Nos informó de que el curso anterior retrasó el inicio de los GI y de que no se sintió adecuadamente formada para iniciarlos. Sin embargo, este año los realizaba desde el comienzo del curso.

MTM04: De lo que yo he podido ver, no hay un porcentaje alto de fracaso escolar en este Centro y debería dirigirse a otro tipo de centro. [...] Sí que ocurrían, estas situaciones, en los centros en que estaba: desconocimiento del idioma, población magrebí, gitana, entonces yo veía más desigualdad entre ellos. No quiero decir que estén mal vistas las CdA porque no hay tantas desigualdades; pero, sí que veo que hay otros que lo necesitan más que este.

E: ¿Puedo interpretar que quieres decir que en este Centro no hace falta?

MTM04: ...que en otro haría más falta: donde yo estaba trabajando, que había poco alumnado autóctono, los padres no participaban tanto como aquí, y hacías una reunión y venía el cincuenta por ciento, pega más un proyecto como este. Pero aquí...

E: O sea, que tú, al llegar aquí lo que has encontrado de participación...

MTM04: Mucha más participación, yo diría que el 100 por 100 de participación, dentro de mi aula.

E: ¿A qué crees que es debida esa alta participación aquí?

MTM04: Es un lugar más pequeño, son autóctonos y tienen una escala de valores que son iguales.

E: ¿No será que se ha trabajado para esa participación?

MTM04: ¡A lo mejor! Habría que ver, antes de esto, qué participación había, no lo puedo asegurar.

E: ¿Qué te llamó la atención al llegar aquí?

MTM04: Bueno, eso de la participación; porque de tener un 40 % al 100%, hay diferencia. (EP02MTM04.00:03.15).

E: ¿Qué más te chocó?, ¿la forma de trabajo?

MTM04: Lo que había, GI y TLD. Y al principio fue: “en este Centro tenemos GI y TLD”; y tú te quedas diciendo vale y ¿qué es eso? Y en vez de explicármelo mediante la práctica, me lo explicaron mediante la teoría. Yo por mucho que lea, yo necesito verlo. (EP02MTM04.00:07:00)

MTM04: Otra barrera que había es que yo tenía dos cursos juntos y nunca los había tenido y me tenía que adaptar. Y dije: vamos poco a poco, primero me voy a adaptar a los dos cursos. Por eso, yo empecé con los GI más adelante, en marzo. (EP02MTM04.00:09:27)

La organización del aula mostraba al alumnado sentado en parejas; y las mesas, en dos columnas, a ambos lados del pasillo y frente a la pizarra. En primera fila, frente a la mesa de la maestra, la pareja formada por el **alumnado de apoyo**, que realizaba una **tarea distinta** a la del resto del grupo. Para el resto, la maestra utilizaba la estrategia de que el alumnado, que lo deseara, realizara una práctica para el grupo, esta fuera evaluada y corregida y explicara contenidos. Todo ello, seguido de un tiempo de trabajo individual y corrección recíproca de la tarea. Durante el trabajo individual, la tutora atendía al alumnado con necesidad de apoyo educativo.

MTM04 dice: “atendedme, siempre es igual: el dibujo, los datos, la operación”, mientras va apuntando en la pizarra. MTM04 le pregunta



a Al-3 si se atreve a escribirlo en la pizarra. Al-3 sale, MTM04 le va dando los datos y la alumna hace el dibujo. “Si vemos que ha fallado en algo la ayudamos ¿vale? Pero no digáis nada” les dice MTM04. Al-3 dibuja 3 lapiceros y MTM04 le pregunta ¿si tuviera 3 lápices en 3 lapiceros, cuantos lapiceros tendría? Al-3 escribe la operación correctamente (3x3). MTM04 pregunta si alguien más se atreve. Sale Al-4. MTM04 dice que cuando Al-4 haga algo, la tenemos que ayudar. Al-4 se equivoca y MTM04 la corrige sin esperar a que lo hagan los demás. MTM04 pide a Al-3 que explique para todos y Al-3 explica. (OB32CCp284PA2)

MTM04 da una instrucción para 6 de los 8 alumnos y alumnas: que hagan una página y se corrijan uno a otro. Les recuerda que corregir no es decir cómo se hace. Empiezan a trabajar individualmente, parecen conocer el procedimiento. Mientras tanto Al-1 y Al-2 continúan trabajando en sus fichas, distintas a las del resto del aula. Ambos están inquietos y MTM04 les dice “ya está, no se habla”. Los demás continúan su trabajo. Se suceden varias llamadas de atención a Al-1 y Al-2 y en algún momento, la tutora atiende su trabajo. Al-4 se levanta, le muestra el libro a MTM04, ella lo mira y, a continuación, le recuerda que ahora lo tiene que corregir Al-5. [...] intercambian los libros y Al-5 dice en alto: “esto está mal”. La tutora se acerca, observa y le pide que le explique. Al-5 explica mientras su compañero atiende. MTM04 me dice que ahora trabajan individualmente y cuando terminan se intercambian sus libros para corregirse. (OB32CCp284PA3-5)

Las declaraciones de la tutora y nuestras observaciones nos permiten afirmar que **se promovían las interacciones de ayuda** para aprender entre el alumnado; sin embargo, la pareja de apoyo quedaba **excluida** de estas buenas prácticas. Inferimos que se trataba de una **barrera a la transformación** del contexto, al negar mejores prácticas educativas al alumnado con más necesidades de ellas.

### **El aula de 2º ciclo de EP**

El alumnado participaba en las AEE en el aula. La tutora –llegada al CRA hacía 4 cursos– residía en una localidad distante a 32 kilómetros. Sus manifestaciones nos dieron a conocer sus dificultades iniciales para adaptarse a sus características y a las necesidades de su alumnado, las estrategias que utilizó y las ayudas que recibió; que, a su vez, ella prestaba aquel curso (2012-2013) a su compañera nueva. Todo ello nos permitió inferir su **buena disposición a seguir el Proyecto Educativo** del Centro, ya transformado en CdA.

MTM03: ¡Madre mía!, ¡padres!, ¡actividades!, ¡grupos!; y además, en un CRA con dos cursos juntos. Al principio te cuesta. Además yo tenía 1er ciclo, y hacer una actividad para un primero y un segundo, que en el primer trimestre hay diferencia entre un curso y otro, resultaba complicado. Entonces, hice actividades distintas; similares, pero adaptadas al desarrollo que iba teniendo cada grupo. A partir del 2º trimestre, sí que iba haciendo actividades comunes para los 2 grupos. [...] Es que al principio a mí me resultaba muy complicado trabajar la comprensión lectora con los dos grupos; porque 1º, todavía, no se había soltado en la lectura. [...] no sabía muy bien cómo enfocarlo. Entonces, el primer trimestre lo hice así.

E: ¿Y nadie te ayudó?

MTM03: Sí, sí. Porque los voluntarios que yo tenía era el profesorado del Centro. [...] tenía padres también, pero profesores también. La PT, está siempre en los GI y alguna vez entró MTV20, una compañera que estaba aquí. Igual que este año, cuando ha venido MTM15 entramos MTM04 y yo, hasta que ella coge la dinámica; aparte de los padres voluntarios, entramos nosotras dos. Pero ella está saliendo estupendamente. (EP07MTM03.00:02:00)

La organización del aula era cambiante, dependiendo de la actividad. En nuestras observaciones, encontramos al alumnado ocupando dos filas enfrentadas, cada una para un nivel (D62IM). La tutora se movía en el espacio entre ambas, alternando sus explicaciones a uno y otro grupo. Los contenidos que explicaba eran parecidos o estaban tan relacionados, que conseguía captar la atención de ambos grupos. Les pedía participación mediante la realización de alguna actividad y retroalimentación a sus explicaciones; y los alumnos atendían y respondían. Por lo expuesto, inferimos que **el currículum tenía sentido** para su alumnado.

La maestra dice en alto: “páginas 178 y 179, cada grupo a su página”, que hoy van a ver los poliedros y sus elementos. [...] “3º, clasificación de ángulos y 4º, clasificación de poliedros”. Les pide que empiecen a leer y una niña de 4º lee en su libro de texto. La maestra, que se mueve en el espacio entre ambos grupos, interrumpe la lectura y explica un concepto para todos, mirando alternativamente a un grupo y a otro. [...] entonces dice “¡a ver, tercero!” y explica un concepto fijando su mirada en el grupo de 3º. A continuación pide a un alumno de 4º que dibuje en la pizarra, mientras su compañera de nivel continúa leyendo el concepto de poliedro. La maestra toma la palabra prisma y busca, con la vista, mientras dice “a ver, voy a buscar un prisma”; se dirige hacia una estantería lateral y todos la siguen con la mirada; vuelve al centro del aula con una caja en su mano derecha, la levanta y la mueve para llamar la atención de todos. Inmediatamente pregunta “¿Qué es un paralelogramo?”. Como nadie contesta, pide a

4º que busquen en el tema anterior. Encuentran la definición y uno la lee. En ese momento la maestra pregunta a 3º “¿qué líneas paralelas hay aquí?” y le contestan señalando con sus dedos en el aire. 4º continúa la lectura de las definiciones de poliedros mientras 3º escucha con atención, mirando a sus compañeros de 4º. (NO36PA1-2)

En ese momento, la maestra pide algo de retroalimentación: “¿4º se ha enterado?” les pregunta; le contestan que sí. “¿Y tercero? Más o menos, ¿verdad?” mientras los de 3º mueven sus cabecitas a ambos lados. [...] Cada grupo trabaja en su libro. La actividad es la misma: hacer ejercicios; parecidos, pero cada grupo a su nivel. Tanto 3º como 4º trabaja en silencio: trabajo individual. El alumnado parece concentrado y la maestra va pasando por las mesas, observando lo que hace cada uno. Aprovecha ese momento para explicarme que van a la par, que lo que da a 3º, lo tiene 4º, en el tema siguiente, como repaso. Y eso les viene fenomenal, subraya. (NO36PA4-5)

Registramos interacciones de **ayuda para aprender** entre el alumnado; unas veces promovida por la tutora, otras veces pedida y/o prestada espontáneamente. Estos hechos nos permitieron inferir que el alumnado se consideraba **mutuamente necesario para resolver** las tareas que se planteaban en el aula y había aprendido a **mejorar sus aprendizajes en interacción** con otras personas.

Al-1 pregunta a la maestra si, algo que señala, es un ángulo recto. Ella le contesta que se lo pregunte a Al-2, que ya ha terminado. Al-2, que estaba sin actividad, se sobresalta al escuchar su nombre y se levanta para acercarse a su compañera. En el extremo de la fila de 3º, Al-3, angustiada, dice: “¡Vamos a ver! ¿Pero qué hay que hacer?” mirando a Al-4, sentada a su lado; la maestra se acerca y Al-4 le dice: “le voy a dar una explicación”; la maestra también trata de ayudar apuntando: “olvídate de lados, es ángulos, no lados”. Al-2 abandona su sitio y se coloca al otro lado de Al-3 y también le da una explicación; y la maestra abandona la escena, dejando que Al-2 y Al-4 ayuden a Al-3. La maestra se acerca a otro alumno de 3º, Al-1, que también había terminado y le pide que ayude a Al-5. Acto seguido, se me acerca y me cuenta que procura que se ayuden dentro del mismo nivel, si no se arma mucho jaleo. Si alguno termina mucho antes y no tiene alguien de su nivel para ayudar, entonces sí que tira de los de distinto nivel. Pero si no, se ayudan dentro de su nivel. (NO36PA7-9)

### **El aula de 3º ciclo de EP**

El alumnado participaba en GI y TLD, que se organizaban dentro del aula. En otros momentos, el grupo ocupaba pupitres individuales, separados entre sí. Tal disposición era transitoria y respondía a un caso individual, sobre el que trabajaba el ED y la orientadora, con el consenso de la tutora. Las mesas

se colocaban en 4 filas y 4 columnas, mirando a la pizarra. Cada nivel, a ambos lados de un pasillo central. La tutora –**maestra interina**– solo permanecería en el Centro, aquel curso. Con la formación recibida en las jornadas de autoformación y la **ayuda** de la **maestra de PT**, puso en marcha los GI. No participó en ninguna actuación de formación más, las TPD no se celebraron aquel curso. Cuando le pedimos su opinión sobre los GI, nos habló de sus dificultades iniciales y de la ayuda que recibió, para superarlas. Sus manifestaciones nos permitieron inferir su deseo de adaptarse a la práctica educativa del Centro.

MTM15: [...] Yo considero que están bien y son adecuados. Siempre tiene más trabajo el profesor, porque tiene que plantearse tres actividades en lengua y tres en matemáticas; porque ellos tienen GI en lengua y matemática. Son muchas actividades y tienes que tocar los dos niveles; es como un rompecabezas todas las semanas. [...] Estoy muy acostumbrada a estar en centros nuevos y cuando vas cogiendo el hilo, tener que cambiarme de centro. [...] y cuando tienes ganas de trabajar y quieres que las cosas vayan bien, al final van bien. Es cuestión de ponerle interés y los primeros grupos que hice [...] la primera y la segunda semana me costaron un poco. MS05, la compañera, me iba diciendo, por ejemplo: que son 15 min para cada actividad. [...] Yo le decía “mira MS05, he hecho esto ¿qué te parece?: la primera de ortografía y la segunda la voy a enfocar a sinónimos, cada uno de los puntos de la unidad”. Ella me decía “esta actividad es un poco larga; mejor, en vez de poner 10 ítems, pones 5 u 8”. Y así. (EP10MTM15.00:17:52)

Nuestras observaciones en aula, fuera de las AEE, pusieron de manifiesto que había momentos en que la **actividad** era **conjunta** y en otros, se organizaba **por niveles**. La tutora establecía puentes entre los distintos contextos del alumnado y trataba organizar el diálogo sobre sus experiencias, dando pautas para organizar el discurso. El **diálogo grupal** parecía una actividad cotidiana en el grupo, el alumnado **participaba y se escuchaba**.

Para romper el hielo y permitir que los alumnos narren sus experiencias, durante un fin de semana que habrá sido diferente a otros, MTM15 les pide un corto relato oral de lo vivido en la feria. Pide que sea interesante y que no consista en contarlo todo. Las intervenciones se suceden ordenadamente. Cada alumno tiene su tiempo, en el que es escuchado con atención. No obstante, la audiencia sonrío y bromea sobre lo que cada uno va contando. La conversación se hace ágil y, a la vez, respetuosa del turno de cada uno. Cuando la maestra se dispone a cambiar de actividad, una alumna reclama intervenir –no había hablado– y toma la palabra, contando su historia. Parece una dinámica muy establecida en el aula. Cada lunes se inicia así, haciendo un nexo entre la vida de descanso y la actividad lectiva. (NO37PA4)

Observamos que realizaban lecturas grupales diarias, utilizando una dinámica que nos recordó a la TLD, sin serlo explícitamente. El alumnado argumentaba sus elecciones y demandaba la argumentación, si alguno o alguna la omitía. Estos hechos nos permitieron inferir que la dinámica de la **lectura dialógica** estaba **incorporada al currículo** del grupo; y más aun, que se demostraba su **transferencia** a otros espacios.

A continuación, la maestra coge el libro de lectura (común para ambos niveles) mientras pregunta a quién le toca leer. Todos lo abren por la página señalada. Cada alumno va leyendo una única frase de un pasaje de Tom Sawyer. Van pasando de uno a otro sin orden aparente y tan pronto lee el alumnado de 5º como lo hace el de 6º. Sí es evidente que ellos conocen el orden, pues no dudan ni se solapan. Dando por concluida la actividad, la maestra dice: “ponemos la fecha y vamos a la página 75”, siendo ella quien la pone en la pizarra y los alumnos en sus cuadernos. Los niños debían traer, de casa, leído un texto y elegida una frase o párrafo y la justificación de su elección. Cuando MTM15 anuncia que empieza la actividad, ya hay 3 manos levantadas pidiendo la palabra; la maestra indica quién la toma y el elegido lee una frase que, dice, “le ha gustado”; su compañero le reclama el motivo de su elección: “tienes que poner un motivo ¿no?”. A continuación varias compañeras leen su párrafo, argumentando que les recuerda algún pasaje de sus vidas o algún amigo que hacía lo mismo que el personaje del texto. Otro niño dice haber elegido uno que no entiende y su elección suscita la intervención de un compañero, que sí lo ha comprendido. La maestra interviene reflexionando sobre un pasaje y pide a los alumnos una posible explicación de lo que relata el texto. Surgen varias posibilidades. [...] Para terminar, la tutora pide la participación de un alumno que no había intervenido y otra alumna, que tampoco, reclama hablar. (NO37PA5-7)

En algunos momentos, el trabajo se organizaba **por niveles**, pero la maestra aprovechaba sus explicaciones para captar la atención de todo el alumnado. Registramos algunas **interacciones de ayuda** propuestas por la maestra.

Quinto repasa en silencio; según van terminando lo anuncian con un “ya”. Pasados unos minutos, la maestra saca a la pizarra a un alumno de 5º. Le pide que vaya escribiendo las fórmulas repasadas. Cuando el alumno busca su ayuda, dirigiéndole la mirada, esta le recuerda que serán sus compañeros de nivel y no ella quienes se la presten. 6º continúa la lectura en silencio e individual, en sus libros de texto. Una vez organizado el trabajo de 5º, MTM15 vuelve con 6º e inicia el diálogo sobre el texto que estaban leyendo. Pero 5º, en sus intentos de ayudar al compañero en la pizarra, va elevando la voz. Surge alguna discusión y alguna corrección a la notación en las formulas. La maestra interrumpe su conversación con 6º y, una vez comprobado que están todas las fórmulas de 5º en la pizarra, pide al alumno de pie

que se siente. Parece haberse dado cuenta de que 5º no puede trabajar sin alzar la voz y decide cambiar la dinámica. Es entonces cuando coge el cubo de Rubik, una tiza y anuncia la explicación para 6º. Lo sostiene a la vista de todos y comienza a contar aristas y vértices, mientras los marca con una tiza blanca. La explicación, explícitamente dedicada a 6º, se corresponde con el texto que acaban de leer; pero, también, ha logrado captar la atención de 5º. En el aula reina un silencio absoluto y, en algún momento, la maestra susurra sus explicaciones. Con una voz limpia y aguda prosigue contando y marcando hasta terminar con todos los vértices y aristas del cubo. Es la única explicación que dará en esta hora de clase y ha logrado captar la atención de ambos grupos. El silencio es tal que, cuando termina, dice a sus alumnos: “¿veis que fácil?”. Ella misma parece sorprendida de su éxito de público. (NO37PA12-15)

### 7.3. Dificultades reveladas en las aulas de ciclo de EP

Las declaraciones del profesorado que atendía –o había atendido en el pasado– alumnado de 1º ciclo, pusieron de manifiesto sus **dificultades para gestionar un aula**, con alumnado diverso en edad. Si bien sus declaraciones aludían al trabajo en GI, estas nos permitieron sospechar su falta de comprensión de la diversidad en las aulas de ciclo, y la falta de habilidades para gestionarla, más allá de los GI. En nuestras observaciones –incluidas en el apartado anterior– pudimos confirmarlo: allí vemos que, las más de las veces, las actividades se organizaban por nivel. Diversos autores (Barba, 2011; Boix Tomás, 2003; Bustos, 2011a) señalan que la riqueza del aula cíclica está en la diversidad del alumnado. Pero, que para poder ver esta característica como riqueza –y no como dificultad– y aprovecharla para el aprendizaje del alumnado, hay que comprenderla y aprender a gestionarla. Inferimos (a) que no se aprovechaban todas las oportunidades de aprendizaje del aula multigrado, y quedaba por dar un paso más y organizar actividades multinivel, más allá de las AEE; (b) y la necesidad de formación y reflexión sobre la práctica de la atención de alumnado con edades diversas, característica de las aulas de ciclo; (c) y así, ser coherentes con el Proyecto Educativo del Centro, orientado a la mejora de la calidad educativa.

MTM04: El año pasado iba bien, pero este año tengo más diferencia de niveles. Entre los que están en 1º y 2º hay mucha variación. Si pongo una lectura, el de 1º no lee todavía. Por mucho que quiera poner una lectura de dos frases, como no me lee y no me escribe todavía, no me puede contestar. Por mucho que el otro le quiera ayudar ¿Qué hace, le escribe la ficha? Entonces ahora hay mucho desnivel. De momento estamos siguiendo con los GI, pero el nene que va muy por detrás, le estamos ayudando para que él, aparte, adquiera la lecto

escritura con la PT. Y cuando esté más suelto pues...  
(EP02MTM04.00:12:56)

En resumen, Respecto a las aulas de ciclo, en la mayoría se observan interacciones de ayuda para aprender –inducidas y espontáneas–; en muchas, parece una práctica habitual; y en algunas, se realizan prácticas de lectura dialógica y de construcción de significados mediante el diálogo. No obstante, fuera de las AEE, en las aulas de EP la actividad educativa se organiza **por niveles**. Aunque hay una cierta interacción inter-nivel –el profesorado explica para ambos grupos, ambos atienden a las explicaciones, hay contacto visual y alguna actividad común– las acciones de ayuda entre iguales se proponen o dan intra-nivel, y no se observan actividades inter-nivel, con la excepción de la lectura dialógica. Además, la dinámica de muchas aulas –con excepciones– se basa en la explicación de contenidos, y práctica posterior, donde se observan las interacciones de ayuda. Todo ello coincide con lo que señalan Abós, Bustos y Boix Tomás (2010), en el sentido de que la mayoría de las aulas de ciclo, de EP, se organizan por niveles; y que son una minoría quienes lo alternan con otras metodologías –proyectos, talleres, rincones o centros de interés– más propicios para aprovechar la heterogeneidad de niveles, y mejorar los aprendizajes del alumnado. Llama la atención que el profesorado que trabaja con GI y TLD, no utilice otras metodologías que aprovechen la heterogeneidad para aprender y mejorar los aprendizajes.

## **8. El asesoramiento al Centro y la atención a la diversidad**

### **8.1. La orientadora del EOEP**

De acuerdo con Monereo y Solé (2001), entre las funciones de la orientación educativa está la de impulsar y asesorar, a los centros, en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos, orientados a prevenir el fracaso escolar, mejorar la respuesta educativa a todo el alumnado y a promover la colaboración entre contextos educativos. No obstante, la evolución de las funciones, asignadas a esta figura profesional, les ha ido limitando a un modelo de intervención remedial, mediante el asesoramiento a las adaptaciones curriculares, para el alumnado con necesidades educativas especiales. La Orientadora del EOEP que atendía al Centro formó parte – como ya hemos referenciado– del **grupo iniciador** de la transformación. Sus declaraciones, el análisis de documentos y nuestras observaciones nos permitieron inferir la **transformación de su modelo de intervención** en el CRA La Encina, acorde con la transformación del Centro en una CdA,

dentro del marco de referencia que ofrecían los principios del Aprendizaje Dialógico, y en coherencia con los objetivos del EOEP al que pertenecía.

En el Equipo siempre hemos tenido claro, aunque con diversidad de intensidades y estilos en la intervención, que nuestra intervención en los centros debía facilitar procesos de cambios en los centros educativos, tanto a nivel metodológico como organizativo, dentro del marco de una escuela inclusiva [...]; favorecer una relación fluida entre las familias y el profesorado y potenciar una participación real y efectiva en la vida del Centro, contribuyendo de este modo a la construcción de verdaderas comunidades educativas; y contribuir a la construcción de un Proyecto Educativo de comunidad social, en el que sea posible educar coherentemente desde todos los escenarios (educación familiar, formal, e informal). (D42p3)

Observamos que en sus intervenciones adoptaba un **enfoque comunicativo**, tratando de favorecer cauces de colaboración entre agentes educativos; y que sus intervenciones se situaban dentro de un **modelo inclusivo y comunitario**, centrándose en el análisis de los **grupos clase** y en la resolución de problemas con la colaboración de **todas las personas agentes educativas**, coherente con el Proyecto Educativo adoptado en el Centro.

Reunión con familias y tutoras de 1º, 2º y 3er nivel. Valdetorres. La orientadora presenta la reunión en la que analizará los resultados grupales en una prueba y recogerá aportaciones de las familias. “En este Centro se prioriza el análisis de los grupos de trabajo”, les explica. La tutora MTV02 habla de disparidad en el nivel de aprendizaje del grupo clase mientras todos observan el gráfico de resultados: “la disparidad es buena, porque se aprende más; pero, da más complejidad al grupo”, les explica. A continuación MTM14 habla de buenos niveles de aprendizaje, con falta de atención. Cuando llega el turno del 3er nivel, el gráfico hace evidentes los bajos resultados y murmuran. La tutora explica que los bajos niveles se deben a la negativa de algunos niños a hacer la prueba. También comenta que les cuesta el respeto a las normas. La orientadora propone que las familias se junten por niveles y hagan propuestas sobre qué podemos hacer ante estos resultados. (OB16CCp134)

Aunque la atención al alumnado se realizaba sobre la base del **análisis de los grupos clase**, no se desatendía al alumnado **individualmente** considerado que lo necesitara, en función de las demandas del profesorado que fueran acordes con el Proyecto Educativo del Centro. Sin embargo, las intervenciones individuales no eran una prioridad. Observamos, en variadas situaciones, que la orientadora establecía cauces de negociación y participación, adoptando una **perspectiva transformadora** tanto en el **diagnóstico** como en las **orientaciones** al profesorado y a las familias.



Reunión de orientadora, tutora y maestra de PT, por el caso de alumna con dificultades de aprendizaje. Al inicio de la reunión la tutora propone adaptar; la orientadora, que mejor priorizar porque adaptar es bajar el nivel. La tutora dice que no trae las tareas hechas y la orientadora, que son cosas diferentes, “¿por qué crees que no las trae?, empecemos priorizando”. Tras las aportaciones de todas, para tratar de comprender la situación, la orientadora concreta: propone priorizar comprensión lectora partiendo de frases simples a complejas y ortografía; y proporcionarle experiencias de éxito. La tutora se pregunta: ¿cómo podemos ayudarla? Porque la ve muy perdida. La orientadora propone reunirse con la madre, para valorar con ella estas propuestas y pedirle las suyas. (OB02CCp7PA1)

Reunión de orientadora con tutora, padre y madre de alumna con dificultades de aprendizaje. O01 intenta volver a los hábitos y le pregunta a MTM04 si va mejorando. MTM04 asiente y O01 le pregunta qué objetivos se podrían plantear. “Que termine las tareas en el aula” le contesta. ¿Y los padres? “traer las tareas hechas”, contestan. La orientadora les presenta el contrato de aprendizaje: “se trata de que entre todos convengamos en un objetivo común; en este caso, que termine las tareas en clase”; y se pregunta “¿cómo podríamos hacerlo?, todos queremos lo mismo. Acotamos las tareas con MTM04. ¿Y cómo logramos que haga las tareas en el aula?”. MTM04 ha notado que cuando sabe hacer algo, le gusta; que cuando descubre el mecanismo de algo le gusta. La orientadora propone un sistema de registro de la realización y propone firmar una especie de contrato. (OB11CCp58PA1-2).

En el asesoramiento al equipo educativo, registramos sus **expectativas positivas** respecto a la **transformación** del Centro, sus propuestas para el abandono de la cultura de la queja y sus intentos de movilizar a la acción para **transformar las dificultades en posibilidades**.

O01: ¿Por qué no dejamos de quejarnos? Yo creo que tenemos que pasar la hoja, el análisis está hecho. Y después tenemos que hacer más análisis, porque este es un permanente proceso de análisis y reflexión. [...] Yo creo que hay que explicitar más abiertamente nuestras posiciones. Yo he ido apuntando cosas y tenemos que volver a juntarnos y ver cómo podemos ponerlas en marcha o qué podemos hacer, por ejemplo, para apoyar al grupo insulso. Yo lo que digo es: las cosas que han salido aquí, ¿cómo podemos llevarlas a la práctica? Os leo y a ver si estamos de acuerdo y cómo nos ponemos a ello: Apoyarnos más explícitamente, sobre todo a las personas en situaciones difíciles, como MS05 el año pasado; explicitar más las ideas y planteamientos en la línea del proyecto; profundizar en las actuaciones que se hacen; cómo convencer a personas que no están en el proyecto; cómo motivar el grupo insulso; visibilizar lo conseguido hasta ahora. [...] Estas son propuestas de trabajo.

MS03: Hemos hecho un análisis y de ahí hemos sacado unas propuestas de trabajo. Esas propuestas hay que trabajarlas. (EG04EDEAD.01:00:00)

La consulta de los documentos reveló que la actuación de la orientadora, **evaluada anualmente** (mediante un cuestionario anónimo) respondía a las necesidades del Centro. Sin embargo, una minoría del profesorado no compartía esta valoración positiva. El hecho de que el número de personas, que valoraba negativamente su actuación, fuera el mismo que el que se mostraba contrario y valoraba negativamente la transformación del Centro, nos permitió generar la hipótesis de que se trataba de la minoría contraria a la transformación del Centro y, por tanto, a la orientación inclusiva y comunitaria de su intervención.

12. La atención a la diversidad es adecuada y se realiza de una manera organizada siguiendo el protocolo de actuación. Casi siempre: 10-34%. Con bastante frecuencia: 17-59%. Sólo a veces: 2-7%. Casi nunca: 0-0%.

14. Las demandas de informes y atención especializada para el alumnado y familias por el Equipo de Orientación se atienden: Siempre: 5-17%. Casi siempre: 21-72%. Casi nunca: 3-10%. Nunca: 0-0%.

15. El trabajo de Orientación General en el Centro se valora de forma. Muy adecuada: 5-17%. Adecuada: 21-72%. Poco adecuada: 3-10%. Inadecuada: 0-0%. (D18MCE1213p32-33)

## **8.2. El profesorado de apoyo de PT y AL**

El maestro de AL –integrante del **grupo iniciador**– y la maestra de PT –**incorporada al proyecto** desde las fases iniciales de la transformación– declararon que habían pasado de relacionarse casi exclusivamente con las familias y con los tutores y tutoras del alumnado con necesidades de apoyo, a hacerlo con los **grupos de alumnado y con sus familias**; que conocían a todas las familias y estas les conocían, sintiendo que las familias confiaban más en estas figuras; y que las reticencias del profesorado a la prestación de los apoyos dentro de las aulas eran minoritarias.

MS05: En mi relación personal con las familias, para mí, el mayor cambio es que conozco a las familias. Antes solo conocía a las familias de mis alumnos, a los que yo cogía, sacaba del aula y les

decía en lo que estaba trabajando con sus hijos: tantas horas a la semana, tantas sesiones les saco y ya está. Ahora, la gente se me acerca, gente a la que yo ni conozco; yo entro en las clases de todos los compañeros, entonces los niños y la gente escucha que hay una maestra que se llama MS04. Antes, solo me conocían las madres de mis alumnos de apoyo. Esa creación de sentido de la que habla CdA yo la veo: para mí, esta forma de trabajar, sí crea sentido. Antes era una persona que trabajaba en esa aula de enfrente. [...] nunca me he sentido ni desplazada ni aislada. Desde que vine a trabajar aquí, me decía MED02, aunque haya niños a los que tienes que sacar, nosotros, sobre todo en 1er ciclo, intentamos que los apoyos sean dentro del aula, para que los niños estén más cómodos y más a gusto. Pero, por ejemplo, el primer año tenía un niño en segundo y la tutora no quería que yo entrara; entonces me lo tenía que llevar. Esas reticencias de los tutores a que yo entre, ya prácticamente no las hay: en eso cambió mi trabajo. (EP05MS05.00:19:00)

El profesorado de apoyo se sentía más **integrado en el equipo educativo** del Centro, al trabajar en colaboración con los tutores y las tutoras dentro de las aulas. En nuestras observaciones –que ya hemos referido (apartado 7.1.1)– registramos momentos de **colaboración**, en que ambas figuras impartían clase y prestaban apoyo al alumnado que lo necesitaba. Fuimos informados de que las actuaciones de apoyo se realizaban dentro de los GI, durante las TLD y, salvo excepciones, siempre dentro del grupo aula y mediante la realización de actividades comunes. Todos estos hechos nos permitieron inferir que el modelo de prestación de los **apoyos** se había transformado en un **modelo inclusivo**, centrado en el grupo clase y con intercambio de roles. En línea con lo que señalan Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003), en nuestro caso se apuraban todas las posibilidades organizativas, para ubicar en el aula regular todos los recursos necesarios, sin excluir a nadie, en consonancia con un modelo inclusivo, como se muestra a continuación.

MS05: Yo entro en las aulas y los niños no se sorprenden. Hay veces que los niños me asocian a GI. El trabajar con un compañero dentro del aula, cada vez mejor; y se sienten más cómodos ellos y yo. Porque al principio costaba, hasta que encuentras la coordinación o ver como lo hacemos: si me siento con los niños que necesitan más ayuda, o yo llevo la clase; porque se puede hacer de muchas formas. Hasta que consigues ver cómo hacer el apoyo, hubo sus dificultades. (EP05MS05.00:22:11)

Aula de MTV18. Conocimiento del medio y apoyo de PT. El alumnado colocado en U y la tutora y la PT, en el centro, a la vista de todos. La tutora sostiene una regla en sus manos y la PT pregunta por distancias, por milímetros. La tutora pregunta “¿qué podríamos medir en milímetros?”. Ante el silencio, le entrega la regla a una alumna, pidiéndole que mida su bolígrafo. (Le propone realizar una acción:

medir un objeto medible en milímetros). La niña lo mide y ambas maestras se acercan a observar. [...] (NO27CCp250PA1)

MS04: Hacemos un programa de conocimiento fonológico que son 2 sesiones en 5 años; una de esas sesiones se da dentro de GI. También un programa de estimulación de lenguaje en 4 años, también dentro del grupo aula. Se trata de un GI que, al desarrollar un programa, me tengo que ceñir más al programa en sí. Pero, hacerlo dentro del GI, me permite individualizarlo mucho más. [...] Puedo ir detectando dificultades en ciertos fonemas. Y el programa de conocimiento fonológico igual. (EP03MS04.00:14:08)

### 8.3. El alumnado con necesidades educativas especiales

Durante la recogida de datos, el Centro no escolarizaba ningún caso de alumnado con diagnóstico de necesidades educativas especiales, pero sí lo hizo en el pasado. Las manifestaciones del profesorado de apoyo nos permitieron deducir la **transformación del modelo de atención** a este alumnado.

MS05: Cuando empezamos a trabajar de este modo, había dos niños con dictamen; si yo tenía con ellos 3 sesiones, antes de ser CdA los sacaba siempre. Después empecé a hacer un apoyo dentro del aula y dos fuera del aula. Los últimos años fueron 2 sesiones de GI, en los que yo entraba, y una fuera del aula. En GI yo entraba de voluntaria y, como había que adaptarles la ficha, yo era la encargada. Eran niños de MTV12 y él me mandaba las unidades preparadas de GI y yo las adaptaba y se las mandaba. Intentábamos respetar el mismo formato, no poner dibujos más infantiles ni otro tipo de letra. (EP05MS05.00:23:25)

Las manifestaciones del profesorado de apoyo revelaron su apertura al **diálogo igualitario**, con las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, al solicitar su participación en la planificación de los apoyos. Inferimos la **transformación de sus expectativas**, respecto al aprendizaje de este alumnado, la valoración del éxito obtenido y la toma de **conciencia** de los **componentes exclusores** del currículo. Su relato nos permitió inferir el **cambio de mentalidad** de este profesorado.

MS05: Con las familias de estos dos niños que tenían necesidades educativas especiales, yo al principio, les informaba de lo que iba a trabajar con sus hijos. Cuando empezamos con este proyecto yo pensaba trabajar con la calculadora, que era funcional y la iban a necesitar en su vida; y las llamé, no para informarlas sino para ver qué les parecía si trabajábamos la calculadora. Y ellas me decían que sí y que también podían trabajar con monedas. Así, ellas también hicieron

sus propuestas. Eso mejora las relaciones; porque no es lo mismo que informemos de lo que vamos a hacer, a que nos abramos a sus propuestas. Ellas me dijeron que también necesitaban trabajar con monedas porque tienen que aprender a manejarse, y yo lo vi y lo trabajamos y muy bien. (EP05MS05.00:30:15)

MS05: Todos los alumnos avanzan, pero en los que yo he visto más cambio y más avance ha sido en ellos dos. El trabajar con ellos solos los limita. Si ellos estaban en las decenas y todavía no controlaban que una decena son 10 unidades, yo decía: ¿Cómo les voy a meter números de 3 cifras? Pero, te vas a trabajar con ellos al grupo y ves que, como el compañero le ha dicho que ese número se llama 343, el niño lee e intenta imitar, leer ese número, y pasamos a 3 cifras y ¡leían! Y luego ponían la fecha y ¡la ponían bien! Yo veía que podían avanzar más de lo que yo me creía. Entonces me di cuenta que trabajando con ellos dos nada más, los frenas. Porque tú piensas que no pueden avanzar más, y no. (EP05MS05.00:25:19)

MS04: Yo creo que les ha normalizado mucho su situación. Sobre todo en las TLD, que esos niños participaran en la misma actividad que el grupo clase, que seleccionaran su párrafo, lo leyeran en clase, que dieran su opinión y que se tuviera en cuenta como el resto de las opiniones del grupo, eso era muy positivo y la autoestima de ellos se vio reforzada. Y en los GI, que esa interacción que se producía con sus compañeros aumentase y que algunas veces ellos se enteraran de alguna cosa y se la explicaran al resto de compañeros, eso fue muy positivo. (EP03MS04.00:23:24)

Como puede observarse, se transformaron el modelo de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y las percepciones del profesorado respecto a él. Ello hizo posible la transformación de currículo real para este alumnado que, entre otros elementos, incorporó contenidos propuestos por sus familias. Así, se hizo realidad la participación de las familias en el desarrollo curricular, comprobada práctica para el éxito educativo del alumnado (Flecha, García, Gómez, Latorre, 2009).

#### **8.4. Las barreras a la transformación y las estrategias de superación**

Como ya hemos referido, en las aulas de 1<sup>er</sup> ciclo de EP en Cristina (apartado 7.2.1) y en Manchita (apartado 7.2.2), el profesorado organizaba un grupo homogéneo, con el alumnado con necesidades de apoyo educativo, que realizaba una actividad distinta a la del resto del grupo. En ambos casos, este alumnado quedaba excluido de la actividad de su grupo clase y de las interacciones de ayuda para aprender que se promovían, negando el acceso a estas buenas prácticas, al alumnado que más lo necesitaba.

Como hemos expuesto repetidamente, existía un núcleo de **profesorado oponente** al Proyecto Educativo del Centro; y, por tanto, **contrario al modelo de escuela inclusiva** y a la perspectiva **comunitaria**, adoptada por el mismo. Nuestras observaciones y sus manifestaciones (apartado 7.2.1) nos permitieron deducir que eran partidarios y partidarias de las **dimensiones adaptadoras** de la atención a la diversidad. Junto a él, parte del profesorado nuevo, con escasa motivación y formación, se plegaba a sus planteamientos y retrasaba o impedía la transformación del contexto (apartado 7.2.2). Ambos grupos resultaban contrarios a las dimensiones transformadoras del Plan de Atención a la Diversidad del Centro.

Se ha concluido y aprobado el Plan de Atención a la Diversidad adaptándolo al Plan Marco de Extremadura de Atención a la Diversidad y tomando como base los planteamientos pedagógicos de la CdA. (D18MCE1213p8)

Sin embargo, también existía un núcleo de profesorado –que integraba a los y las profesionales de atención a la diversidad, al ED del Centro y a parte del profesorado, tanto estable como nuevo– muy motivado con el Proyecto, y con la determinación de profundizar en la transformación del contexto, como ya hemos referido (apartado 7.1.1). En este sentido, las investigaciones realizadas por Márquez y García-Cano (2012), en las CdA de Andalucía, muestran que entre los factores que facilitaron el progreso del Proyecto –una vez adoptado– se encontraba la existencia de un núcleo muy motivado por la transformación y el liderazgo pedagógico y organizativo del ED, como se ve en nuestro caso. Estas mismas autoras señalan que la cobertura a las necesidades de formación, que apoyen la transformación, es otro factor fundamental, que sería necesario intensificar, como ya hemos referido, en el CRA La Encina.

## CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

### 1. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones de esta investigación, dando cuenta de que hemos alcanzado los objetivos planteados. Para mostrarlas más claramente, iremos analizando cómo alcanzamos cada uno de los objetivos que nos marcamos.

El primer objetivo planteado era el de *“conocer la transformación operada en un centro educativo rural, confrontando la experiencia de los participantes (profesorado, familiares, alumnado y otros) con las teorías y los conocimientos de la comunidad científica, sobre los procesos de transformación de los centros educativos en CdA”*. Este primer objetivo, a su vez, lo habíamos concretado en tres objetivos específicos, de cuyo cumplimiento damos cuenta a continuación:

El primero de ellos era el de *“reflexionar con los participantes sobre los cambios realizados en las estructuras organizativas de un centro educativo rural, su funcionamiento y las prácticas educativas”*. Producto de esa reflexión averiguamos que los primeros cambios que se realizaron fueron los de las prácticas educativas del Centro, incorporando dos AEE en las aulas – las TLD y los GI–. Fue así, porque era lo que respondía a sus necesidades de aquel momento. Comprobamos que este cambio dio paso a un deseo de cambio más global, y adoptaron el proyecto CdA para abordarlo. Como consecuencia, se incorporaron nuevas estructuras organizativas –las CMT y las Asambleas de Profesorado– porque respondían a las necesidades organizativas del Centro, en aquel momento. Además, continuaron agregando nuevas prácticas educativas, añadiendo AEE; y, también, diseñaron prácticas que, no siendo AEE, se inspiraban en ellas. Estos datos nos permitieron determinar que el centro fue respondiendo paulatinamente a

sus necesidades de cambio y que, por tanto, lo fueron realizando con todo el sentido. Ciertamente, invirtieron el orden que propone el proyecto CdA; pero, comprobamos que fueron cumpliendo con cada paso y con cada proceso, del Proyecto que eligieron; y, como expondremos más adelante, que lo hicieron con solidez.

En el trayecto que acabamos de describir, se transformaron las prácticas y las personas: desde la primera que propuso una nueva práctica; pasando por el profesorado que, estudiándola, descubrió otras más y las aplicó; por el ED, que les apoyó y se incorporó; hasta las familias, que escucharon la propuesta; y el alumnado, que las fue incorporando y modificando su forma de aprender, y mejorando su aprendizaje. Entonces, todas y todos soñaron la Escuela que deseaban y se ilusionaron. A partir de ahí, empezaron a trabajar, todas juntas, por conseguir sus sueños y consiguieron muchos. Sin embargo, eran conscientes de que quedaban sueños por conseguir y transformaciones por operar. Pero fue así, como llegó un momento, en que el centro se había transformado en una auténtica CdA.

El segundo objetivo radicaba en *“identificar las nuevas estructuras creadas, su funcionamiento, las nuevas prácticas adoptadas y su coordinación con las que existían antes de iniciar el proceso y siguen existiendo”*. Tras analizar los datos identificamos que las estructuras de nueva creación eran las CMT y las Asambleas de Profesorado; las nuevas prácticas adoptadas, varias AEE propias de las CdA y otras prácticas inspiradas en ellas.

En cuanto a las CMT, se crearon cuatro: la de Aprendizaje, la de Participación y Convivencia, la de Recursos y la de Medios de Comunicación. Durante El Sueño, tuvieron miedo de que se crearan comisiones que no trataran temas de peso y por eso trabajaron mucho sobre la clarificación del significado de esa fase. Sin embargo, y quizás por eso, sus denominaciones y las cuestiones que se trataban en ellas, permitieron comprobar que sí abordaban cuestiones de peso y temáticas sustantivas en la transformación de la Escuela. El hecho de que hubieran conseguido muchos sueños denotaba que estaban alcanzando la transformación soñada.

En las CMT participaba profesorado, familiares y personas del entorno de los tres pueblos. Sin embargo, aunque se planificó que asistiera el alumnado, este no asistía, por la responsabilidad que implicaban los traslados. Convinimos en que se estaba excluyendo a un colectivo fundamental, de un ámbito de decisión, y eran conscientes de que su ausencia debía ser subsanada. Tenían planificada una buena estrategia –organizar asambleas de alumnado y elegir sus representantes para las CMT–; sin embargo, su aplicación se retrasaba. El alumnado del CRA llevaba años participando en AEE, había transformado su forma de aprender y le encontraba sentido, pues



demandaba aprender así. Por tanto, pensamos que debe priorizarse la inclusión del alumnado en las CMT, con la puesta en práctica de la estrategia ideada o de cualquier otra.

Paralelamente a lo anterior, aunque habían conseguido formar un grupo muy estable de integrantes, y habían conseguido muchos sueños, ambos colectivos percibían que les costaba integrar nuevas y nuevos participantes. Estos datos confirmaban la urgencia de incorporar al alumnado. Pensamos que su incorporación aportaría más integrantes, en primer lugar; pero, además, podría fomentar la incorporación de nuevos y nuevas participantes de profesorado y de familiares. Dado que el alumnado se había transformado, como hemos dicho, por seguro que su incorporación transformará las CMT.

Comprobamos que idearon buenas estrategias para facilitar la asistencia de profesorado y familias a las reuniones de las CMT: se celebraban por la tarde, para facilitar la de las familias y personas del entorno. Esta estrategia funcionaba, pues familias que antes no podían participar en las actividades del Centro, ahora sí lo hacían. Se realizaban en horario de obligada permanencia para el profesorado, para que su asistencia no implicara alargar su jornada laboral. Sin embargo, comprobamos que esta estrategia no les animaba a participar más, pues el colectivo de profesorado participante no crecía, a pesar de que llegaba nuevo profesorado al Centro. Comprobamos que algunas personas sentían miedo a tener que dedicar más tiempo, si participaban, o a que ello implicara más trabajo. Estos hechos indicaban que el profesorado era más reticente que las familias a participar en el cambio que se planteaba, independientemente de la bondad de las estrategias ideadas. Sin embargo, que fuera en el profesorado llegado al Centro, donde se manifestaba la reticencia, revelaba que este no encontraba sentido al Proyecto y, quizás, esto mejoraría intensificando y mejorando la formación sobre la importancia de la participación.

El funcionamiento de las CMT se regía por normas que consensuaron en su constitución. Estas coincidían con los principios del Aprendizaje Dialógico y con normas elementales de buen funcionamiento de las reuniones. Los datos recogidos nos permitieron determinar que realmente se cumplían: en ellas se trataban cuestiones de aprendizaje, participantes de ambos colectivos hacían propuestas, se reflexionaba sobre las dificultades y sobre los logros, se entablaba un diálogo igualitario, las reuniones siempre acababan en acuerdos y en acciones a emprender, el ambiente era de trabajo y de colaboración, había muestras de confianza y muy buen ambiente.

Tres de las comisiones se reunían el mismo día y a la misma hora, entre 3 y 4 veces por curso. Una cuarta comisión, la de Medios de Comunicación, no tenía un calendario fijo de reuniones y se celebraban a demanda, pues las personas integrantes también lo eran de las otras comisiones. Tras las reuniones de cada CMT, todas y todos se reunían en la Comisión Gestora, que se había transformado en Asamblea. Lo hicieron así, porque en algún momento sintieron que no había buena comunicación entre CMT, e idearon esta forma de mejorarla. En este sentido, comprobamos que el centro adecuaba cada estructura a sus necesidades, sin desvirtuarla. Y comprobamos que la estrategia les funcionaba: a las Asambleas asistían todas y todos; en ellas se recogían nuevas aportaciones, se compartían momentos de reflexión colectiva y el ambiente era de trabajo y de colaboración. Confirmamos que, como resultado, todos y todas estaban enterados, de primera mano, de las decisiones de cada comisión, lo que favorecía la buena comunicación entre CMT. Pero también constatamos que esto favorecía la comunicación entre las personas, teniendo en cuenta que provenían de tres poblaciones diferentes. Concluimos que, en el fondo, era una estrategia para crear más comunidad.

Averiguamos que las Asambleas de Profesorado eran otras estructuras organizativas, creadas para mejorar la coordinación docente. Se celebraban quincenalmente y asistía todo el profesorado del centro y la Orientadora. Como consecuencia de su creación, disminuyeron el número de Claustros celebrados. Comprobamos que aquí se realizaban sesiones de formación, de debate y de decisión sobre el Proyecto Educativo del Centro; y, entre otras muchas cuestiones pedagógicas y organizativas, se debatían las propuestas de las CMT. Por tanto, constituían espacios de diálogo, de reflexión y de decisión compartida para todo el profesorado, que hacían realidad la participación decisiva de todas y todos. No obstante, constatamos que también eran espacios en los que el grupo oponente obstruía el diálogo y la reflexión, haciendo patente su oposición al Proyecto Educativo. Pero, determinamos que esto entraba dentro de los propósitos de su creación: es decir, que quedara claro quiénes trabajaban en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro y quienes no o se oponían; y que, de esta forma, la actuación de la oposición se realizara a la vista de todo el profesorado del CRA.

Además de estas Asambleas de Profesorado, comprobamos que ya denominaron asambleas a las reuniones entre profesorado y familiares, celebradas durante La Planificación; que desde hacía varios cursos, planeaban realizar asambleas de alumnado y allí elegir sus representantes para las CMT; que la Comisión Gestora se había transformado en Asamblea, a la que asistían todas y todos los miembros de las CMT; y que las TPD se dedicaban, últimamente, a leer textos sobre Asamblea. Esto nos llevó a

concluir que existía la determinación de utilizar esta forma organizativa a demanda, como propia del funcionamiento del Centro. Determinamos que el Centro tenía muy claras sus necesidades e iba planificando y creando estructuras de acuerdo con ellas. Pero también, que eran muy coherentes con el Proyecto Educativo adoptado, pues se creaban espacios de diálogo y de participación.

En cuanto a la coordinación entre las CMT y los órganos preexistentes del Centro, comprobamos que se hacía a través de las personas participantes: familiares y profesorado, integrantes de las CMT, también lo eran del Consejo Escolar y de las 3 AMPA. Así, conseguían que las decisiones de las CMT fueran aprobadas por estos órganos.

A su vez, las decisiones de las CMT constituían propuestas a debatir por el Claustro, en las Asambleas de Profesorado. Allí, el profesorado miembro de las CMT las presentaba al Claustro, para su discusión; pero, las decisiones de las CMT no eran vinculantes para este Órgano. Constatamos que esto ocasionaba que no todas las decisiones se llevaran a la práctica: esto podía ocurrir, cuando implicaban que el tutor o tutora tuvieran que realizar alguna actividad dentro del aula. En estos casos, su realización, o no, dependía de la voluntad del profesorado; y cuando el profesorado se negaba, ello ponía barreras al cumplimiento de algunos sueños de la comunidad. Constatamos que esta cuestión era foco de preocupación para parte del profesorado, que no encontraba la forma de resolver. A este respecto, pensamos que la participación del alumnado en las CMT podría convencer, si no a todos y a todas, sí a parte del profesorado reacio. Igual que el alumnado ya demandaba las AEE, e incluso era autónomo para utilizarlas para aprender, también demandaría la realización de las decisiones en las que participara.

En cuanto a las nuevas prácticas adoptadas, averiguamos que fueron varias AEE, propias del proyecto CdA, y otras actuaciones que, sin serlo, estaban inspiradas en ellas y eran coherentes con el Aprendizaje Dialógico.

Las TLD con el alumnado fueron las primeras prácticas en implementarse. Comprobamos que se celebraban semanalmente en todo el ámbito del CRA, que estaban incorporadas al Plan de Fomento de la Lectura y, podemos decir, que plenamente integradas en el currículum real y formal del Centro.

Comprobamos que el alumnado había incorporado la práctica de la lectura dialógica y la utilizaban más allá de las sesiones de TLD. Esto demostraba la implementación adecuada y que la práctica se transfería a otros espacios. Salvo excepciones, se seguían los criterios para su realización; sin embargo, en algunas aulas no se leían clásicos universales. En ellas, comprobamos que también se establecía el diálogo sobre el texto y sobre el contexto, pero

percibimos que el diálogo adquiriría menor profundidad. Pensamos que, ceñirse a este criterio en todas las aulas, mejoraría aun más los resultados.

Los GI fueron la siguiente AEE en incorporarse. Los datos recogidos confirmaron que se realizaban en las aéreas instrumentales, y que se realizaban en todas las aulas excepto en 2. Comprobamos que las interacciones de ayuda para aprender, propias de los GI, también se habían transferido a otros espacios. Además, el alumnado y las familias los demandaba, cada inicio de curso. Todos estos datos indicaban que eran una práctica educativa plenamente integrada en el currículo real y formal del Centro y en la forma de aprender del alumnado.

No obstante, comprobamos que su puesta en práctica despertaba reticencias, entre el profesorado nuevo, que no despertaban otras prácticas. Los datos recogidos mostraron que, una parte del profesorado que llegaba, los incorporaba sin dificultad y rápidamente veía sus beneficios. Sin embargo, para otra parte, los GI eran una práctica compleja, que exigía formación teórica y práctica que no traían, que exigía programar muchas actividades, que incluía a las familias en las aulas, que les exigía abandonar el modelo explicativo de contenidos y aceptar que no eran la única agencia educativa. Todo ello entraba en conflicto con el modelo tradicional de Educación, que en algunos casos traían.

Paralelamente, comprobamos que el profesorado nuevo recibía formación para apoyar su implementación. La formación radicaba en la explicación de su funcionamiento y beneficios, en las jornadas iniciales de acogida. Además, contaban con el acompañamiento de profesorado experto para la puesta en práctica, y con alguna sesión de formación y reflexión sobre la misma, durante el curso. En un futuro, contarían con un banco de recursos y ya contaban con el profesorado voluntario, dispuesto a apoyarles en la implementación. Sin embargo, convinimos en que el profesorado que llegaba al centro tenía que andar un camino largo en poco tiempo y, en muchos casos, realizar un cambio de pensamiento pedagógico, que no se realiza con facilidad y exige un tiempo. Creemos que completar la formación de todo el profesorado, intensificando la reflexión colectiva sobre su práctica en los GI, ayudaría al profesorado nuevo a realizar el cambio conceptual que exige su implementación y al reciclaje, siempre necesario, del profesorado ya experimentado y formado. Así, se minimizaría el riesgo de activismo, de realizar actividades educativas sin cambio conceptual subyacente.

El voluntariado estaba formado por profesorado del centro, por familiares y por miembros de la comunidad. El profesorado voluntario realizaba así las horas de apoyo ordinario, si así lo deseaba, y confirmamos que la mayoría así lo hacía. No obstante, el profesorado voluntario, a veces, se mostraba

poco entusiasta durante la labor, en contraste con el voluntariado externo, que imprimía alegría sin restar trabajo al grupo. Este hecho nos llevó a pensar que, quizás, parte del profesorado, sacado de su rol docente, no se sentía totalmente cómodo y no encontraba sentido al desempeño de esta labor, que solo realizaba para cumplir un horario. Esta eventualidad podría mejorar, con la realización de procesos colectivos de reflexión sobre la práctica, dentro de la formación continuada del voluntariado; y, en su caso, con la realización de otras actividades, por parte de este profesorado, para las que se encontrara más motivado.

Comprobamos que el voluntariado del entorno era numeroso y más numeroso que el profesorado voluntario, lo que demostraba que los GI tenían sentido para la comunidad. Tanto el profesorado voluntario como el voluntariado del entorno recibían formación inicial y reciclaje sobre su papel en esta práctica; y constatamos que, en general, lo cumplían adecuadamente, lo que demostraba que la formación del voluntariado era apropiada. No obstante, el voluntariado del entorno solicitaba formación continuada, y comprobamos que desde el Centro se estaba planificando la evaluación del desempeño de todo el voluntariado en GI, con el asesoramiento de un experto. Todo ello confirmaba la voluntad de actuar adecuadamente y la responsabilidad sobre el desempeño de esta labor educativa. No obstante, creemos que incluir procesos de reflexión colectiva sobre la práctica, además de evaluación, podría mejorar la actuación de todo el voluntariado y cohesionar ambos colectivos de voluntariado.

Otras nuevas prácticas adoptadas eran las TLD de personas adultas, que se celebraban quincenalmente en las tres localidades, desde hacía varios años. Constatamos que asistían regularmente familias, personas del entorno y profesorado del Centro. Se leían clásicos universales, que muchas veces trataban temas relacionados con el contexto rural, lo que aportaba gran riqueza a los debates. Estos hechos nos permitieron concluir que eran prácticas con sentido para la comunidad. En dos, de las tres poblaciones, seguían los criterios de esta práctica; no así en una de las localidades. No obstante, su celebración regular y el diálogo que se entablaba, sobre los textos y sobre el contexto, nos permitieron concluir que constituían una práctica y un acontecimiento social plenamente incorporados en los tres pueblos.

Las TPD se empezaron a celebrar antes de abordar las fases de la transformación. Como consecuencia, el profesorado abordó la transformación con muchos conocimientos sobre el Proyecto y sus actuaciones. Después, se mantuvieron enmarcadas en proyectos de formación en el Centro, bonificados con puntuación. Sin embargo, esto ocasionó que algunas personas asistieran sin verdadero interés, se llegó a

convertir en escenario de controversias y se interrumpieron todo un curso escolar. Confirmamos que las retomaron y que se organizó como actividad voluntaria no bonificada, a la que asistían quienes realmente estaban interesados en ello. Además, empezaron a incorporarse familiares. No obstante, detectamos que habían disminuido el número de sesiones. Estos hechos nos permitieron concluir que se trataba de una práctica con sentido para parte del profesorado del Centro y también de la comunidad. Sin embargo, pensamos que el aumento en la frecuencia aportaría más reflexión sobre las bases teóricas y sobre el contexto, necesaria en un centro con plantilla inestable.

Otra nueva práctica, incorporada a raíz de la transformación del centro, fue la Formación de Familiares, a partir de sus demandas. Averiguamos que su organización dependía de la Comisión de Aprendizajes, en cuyas reuniones se planificaban y evaluaban; y que se había realizado en informática e inglés –y con éxito–, en las tres poblaciones. Convinimos con las familias en que les aportaban herramientas para la educación de sus hijos e hijas y concluimos que eran prácticas con sentido para la comunidad, en estos pueblos pequeños con pocas actividades culturales y formativas.

Como nuevas prácticas, también se pusieron en marcha Contratos de Aprendizaje. Comprobamos que se realizaban solo con el alumnado que lo necesitaba. En ellos participaba el alumno o alumna, su profesorado, su familia y la Orientadora del Centro. Funcionaban mediante reuniones, en las que se acordaban objetivos de aprendizaje para el alumno o alumna. Los acuerdos se plasmaban sobre un documento que se firmaba, y se revisaban periódicamente. Su continuidad, desde las primeras implementaciones, nos permite concluir que eran prácticas con sentido.

Además de las AEE, se diseñaron otras prácticas educativas que, sin serlo, estaban inspiradas en ellas y se crearon en coherencia con el Aprendizaje Dialógico. Una de ellas se denominaba “Ayudar a leer”, daba cumplimiento a un sueño de la comunidad y se realizaba en horario extra escolar. La otra, “Lectura Dialógica en Pareja”, se realizaba en horario lectivo y consistía en la aplicación de un programa de lectura, dándole una orientación dialógica. Comprobamos que el alumnado demandaba ambas prácticas; incluso, que enseñaba al profesorado nuevo como implementarlas. Este dato implicaba que tenían sentido para el alumnado; pero, sobre todo, mostraba su transformación: habían incorporado una forma de aprender y hacían lo necesario para seguirla practicando.

A la vista de todos los datos, concluimos que el alumnado había incorporado unas prácticas y una forma de aprender, a lo largo de su escolarización en el CRA. El alumnado demandaba aprender así y lo practicaba, más allá de las

propias AEE y más allá de la escuela. Esto era muy evidente en el alumnado del tercer ciclo, en las tres localidades –también en el 2º ciclo en Cristina–, con toda una trayectoria en el CRA. Incluso, había alumnado, en un aula, que ya no hacía AEE, que seguía aprendiendo en interacción, que se pedía ayuda mutua y practicaba las TLD de forma autónoma. Consideramos que esa es la verdadera transformación de la práctica educativa, que se había operado en el CRA.

También, en general, la transformación en la práctica era más evidente en Valdetorres. Allí presenciábamos debates, escenas de ayuda sistemática, y reflexiones grupales, sobre cómo realizar las tareas; todo ello, alterno con clases magistrales y trabajo individual. El profesorado propiciaba la reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación, desde edades muy tempranas. En Cristina y Manchita, era más desigual: había profesorado muy implicado en el Proyecto y aulas en las que se trabajaba al mismo nivel que acabamos de describir; pero, otras en que no; y en alguna, no se trabajaba en coherencia con el Proyecto Educativo.

Paralelamente, determinamos que, en general, en las aulas de ciclo se tendía a organizar la enseñanza por niveles, con excepciones; y esto era más llamativo en el primer ciclo. De hecho, para el profesorado nuevo que llegaba, la enseñanza en las aulas de ciclo representaba una dificultad, que se sumaba a la aplicación de las AEE. Creemos que la formación para la mejor atención de las aulas de ciclo, en el sentido de aprovechar su heterogeneidad, ayudaría al profesorado nuevo a integrarse en el Centro y sería un buen tópico de estudio, para aquel que no está en el Proyecto ni lo va a estar. También se podrían incluir textos sobre la importancia y los beneficios del aprendizaje en grupos heterogéneos, para todo el profesorado.

El tercer objetivo radicaba en *“reflexionar con los participantes sobre la aplicación de los principios del Aprendizaje Dialógico en las estructuras organizativas y en las prácticas educativas”*. Producto de esta reflexión convinimos que, salvo excepciones de personas y situaciones, los principios del Aprendizaje Dialógico se aplicaban tanto en las estructuras organizativas del centro como en sus prácticas educativas.

Tras el análisis de los datos, comprobamos que personas de todos los colectivos daban y pedían argumentos y que, en general, la toma de decisiones se realizaba en función de los mejores argumentos aportados. Esto era aplicable a las estructuras de nueva creación, pero se había transferido a las ya existentes; ocurría en las aulas durante las AEE, pero se había transferido y estaba presente en otros espacios y prácticas.

Sin embargo, había excepciones, pues constatamos que había profesorado que ponía barreras al Diálogo Igualitario, entre personas y colectivos. Sin embargo, confirmamos que eran una minoría. Por esto último, consideramos que el profesorado estable que está en el Proyecto, y el que llegó y se plegó a él, debe mantener la atención puesta en detectar las interacciones de poder, que aun estén presentes en el centro y en las aulas; y, tan importante como lo anterior, reconocer y subrayar las interacciones dialógicas. En el mismo sentido, hay que estar atentos al profesorado nuevo que llega al centro y proporcionarle la formación adecuada y el apoyo en la práctica, para que incorpore este principio fundamental, tanto en la práctica educativa como en sus relaciones con los colectivos; es decir, con el alumnado, con sus compañeras y compañeros y con las familias y personas del entorno. En este sentido, incorporar lecturas específicas sobre las interacciones dialógicas y de poder, a las TPD, sería recomendable y adecuado al estudio de la Asamblea, que abordaban últimamente en esta práctica.

Reflexionando con las personas participantes, comprobamos que la Inteligencia Cultural era un valor en el CRA. La presencia constante de las familias en el centro, su participación en las aulas y la valoración que se hacía de sus aportaciones en ámbitos diversos –desde su participación en la evaluación del Centro hasta la creación de una CMT, a raíz de una propuesta de una madre– lo confirmaban.

Comprobamos que gran parte del profesorado y de las familias trabajaban con el objetivo prioritario común de que, todos y todas, adquirieran los instrumentos necesarios para la sociedad de la información y el conocimiento. A la vez, la ayuda para aprender era una práctica habitual en el Centro, que se observaba, a menudo, en múltiples espacios y momentos: “¿me ayudas?, ¿te ayudo?, que me pidan ayuda a mí que ya he terminado...” eran expresiones que se oían constantemente en muchas aulas. La ayuda para aprender se practicaba en los hogares, para realizar las tareas. Incluso, había niños y niñas que jugaban a los GI en su casa. Así, la dimensión instrumental y la solidaridad eran valores que confluían dentro del Proyecto Educativo, por los que trabajaba la mayoría de la comunidad.

La apertura a la participación de las familias había conseguido que, una parte de ellas, se involucraran en el Centro y tomaran consciencia de su agencia educativa. Paralelamente, el alumnado estaba motivado para aprender y demandaba para sí las AEE. Buena parte de las familias, por su parte, lo estaban a participar en ellas y deseaban hacerlo adecuadamente, pues demandaban más formación. Estos hechos ponían de manifiesto que tanto el alumnado como sus familias encontraran sentido al proceso de enseñanza aprendizaje que, realizaban en la Escuela. En este sentido, creemos que la incorporación de la Biblioteca Tutorizada por familiares, podría incrementar



el número de familias que participaran, habida cuenta de que ellas también deseaban ser más.

Todos estos datos nos permitieron concluir que el Proyecto Educativo que adoptaron había aportado posibilidades de cambio y las había aprovechado. En las estructuras organizativas del Centro y en las prácticas educativas ya existían más elementos de diálogo que de poder y, en consecuencia, tanto unas como otras tenían más sentido para el alumnado y para una parte importante de las familias y del profesorado del Centro.

El segundo de los objetivos que nos planteamos en esta investigación fue el de *“Proporcionar estrategias y prácticas, dirigidas a los profesionales de la educación, que favorezcan la transformación de los centros educativos en Cda”*. Al igual que con el primer objetivo, lo habíamos concretado en dos objetivos específicos. No obstante, en esta ocasión, los abordaremos conjuntamente para facilitar su comprensión, y son los siguientes: *“Identificar las barreras encontradas por los colectivos implicados (profesorado, familiares, alumnado, otros participantes) a la transformación de este centro educativo”*. Y *“Detectar las estrategias que han desarrollado para superarlas”*.

Somos conscientes de que estos objetivos los hemos ido cumpliendo, en parte, en el transcurso de las anteriores conclusiones. No obstante, aquí aludiremos a aquellas barreras y estrategias no suficientemente explicadas o a aquellas que, por su importancia, merecen una profundización.

La primera barrera encontrada, a la que aludieron el profesorado y las familias, fue la del miedo al cambio. Varias personas, entre las familias, declararon haber sentido miedo a participar, cuando se lo propusieron desde el Centro; varias, sintieron miedo a entrar en las aulas y a no estar a la altura del alumnado; y varias, entre el profesorado, sintieron miedo a embarcar a otras personas en el cambio y a que este no llegara a producirse. Comprobamos que todas ellas coincidían en que la estrategia que habían aplicado, para superar el miedo al cambio, era la de animarse a participar en él y a vivir la experiencia.

Estos hechos nos hicieron pensar en que podía haber personas, en ambos colectivos, que no superando este miedo al cambio, no participaban. Y, en este sentido, creemos que las dudas y los miedos a enfrentar procesos de cambio, entre otras emociones que aparecen –como la ilusión– podrían ser contenidos de formación a incluir, tanto en las jornadas iniciales de acogida al profesorado nuevo como en la presentación del curso ante la comunidad.

No obstante, el análisis de datos, arrojó otras estrategias que se pusieron en marcha, en los inicios de la transformación, que ayudaron a despejar los miedos. La implementación piloto de las AEE fue una estrategia que despejó miedos y dudas. La intensa formación o el simulacro de sueño, para asegurar que se comprendiera su sentido, fueron estrategias que se emplearon, por miedo a que los sueños no fueran “de peso”. Creemos que contar con la comunidad, para el diseño de las actuaciones de sensibilización y para El Sueño, también eran estrategias que implicaban compartir la responsabilidad en el proceso de cambio y despejaban el miedo a lo desconocido o al fracaso, que siempre aparecen.

Otra barrera, ya aludida, radicaba en la existencia de un grupo oponente de 3 personas, profesorado estable en el Centro, que ponía impedimento a cada parcela de cambio; y constatamos que esto incluía el tratar de influir, al profesorado nuevo que llegaba al centro, para que no aplicara el Proyecto Educativo.

Se puede comprobar que este profesorado oponente no realizaba AEE y mostraba abiertamente su desinterés y su desacuerdo, boicoteando el diálogo, cuando se trataban temas relativos al Proyecto CdA. Su enseñanza respondía a un modelo tradicional, y no era partidario de la educación inclusiva, pues organizaba grupos por nivel de competencia curricular, para la prestación de los apoyos. Tampoco lo era de la participación de la comunidad en la enseñanza. En definitiva, era profesorado que no compartía ni seguía el Proyecto Educativo del CRA y, además, ponía barreras a la transformación de la práctica educativa y de la organización escolar.

Tras años de enfrentar esta barrera, que era conocida por el profesorado y las familias, la estrategia adoptada no era la de tratar de encantar a este profesorado para el Proyecto. En su lugar trataban de dar visibilidad a quienes sí trabajaban en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro. También comprobamos, que la creación de las Asambleas de Profesorado hizo posible que todos y todas fueran conocedoras de su actuación. Y en general, creemos que la Asamblea es una estructura muy adecuada en un centro con varias localidades, en el que, tanto las actuaciones de las personas como los éxitos que se consiguen, pueden quedar fuera de la vista de buena parte de la comunidad.

Paralelamente comprobamos, y también hemos aludido ya, que la inestabilidad de la plantilla ocasionó que cuando culminaron la transformación y enfrentaron la consolidación, personas muy significativas en el proceso, y muy formadas en el Proyecto, se empezaron a marchar a otros destinos. En su lugar, año a año, fue llegando profesorado poco o nada formado y con una predisposición variable a involucrarse en Proyecto. A

veces, para quedarse solo un curso; a veces, más. Comprobamos que, en su mayoría, era profesorado inexperto para el trabajo en las aulas de ciclo y se veía sobrecargado, como para asimilar más novedades.

El profesorado que llegaba al centro, incluso el bien intencionado, se encontraba con un Proyecto Educativo innovador ya en marcha, que implicaba mucha formación y producía sobrecarga real de planificación. Su carácter innovador chocaba con el modelo tradicional de educación, que muchas veces traían; y, como también aludimos, esto se agravaba con la actuación del grupo oponente, que trataba de desanimarles a participar. No obstante, hubo muchos casos en que se incorporaron al Proyecto, lo que atestiguaba que no era una barrera insalvable.

También hemos aludido a que, para superar la barrera que suponía la inestabilidad de la plantilla, se realizaban jornadas de acogida para el profesorado nuevo, cada inicio de curso; que se completaban con jornadas de formación y reflexión sobre la práctica, en las Asambleas de Profesorado, con la TPD, y con el acompañamiento del profesorado experimentado en AEE, que les asesoraba en la implementación. No obstante, comprobamos que las actuaciones de formación, durante la consolidación del Proyecto, disminuyeron, si las comparamos con la formación organizada durante la transformación. Sin embargo, creemos que el profesorado, que año a año llega al centro, lo hace en condiciones parecidas a cómo podía encontrarse el que decidió transformarse. Y, sin embargo, no recibe la misma formación.

En este sentido, recordamos aquí, que la implementación de AEE, acompañadas de formación, de asesoramiento, de reflexión sobre la práctica y de evaluación de resultados, fue una confluencia de elementos transformadores de la práctica educativa, durante la transformación del CRA. Y creemos que ha de ser mantenida para la consolidación, teniendo en cuenta la continua llegada de profesorado nuevo al Centro. Además, la reflexión conjunta sobre la práctica de profesorado nuevo y antiguo, en forma de procesos de investigación-acción, puede traer nuevas aportaciones y aires nuevos, que ayuden al profesorado antiguo a superar las coyunturas de desánimo, que periódicamente enfrentan.

Igualmente, recordamos que la transformación se enmarcó en proyectos de innovación y de formación en el Centro, que formalizaron el proceso. Comprobamos que, últimamente, también la consolidación se enmarcó en un proyecto similar, para abordar la evaluación del Centro. Creemos que dicho proyecto podría incorporar los procesos de investigación-acción aludidos, a la evaluación planteada, lo que aportaría la consolidación necesaria para la sostenibilidad de todo proyecto de innovación.

## **2. Aportaciones y futuros desarrollos**

La originalidad de esta tesis radica en realizar un estudio en profundidad en un centro educativo complejo, como es un CRA; situado en el medio rural, poco estudiado; y en comprobar cómo se forma, en ese contexto, una única CdA.

También radica en estudiar un centro ya transformado en CdA, que trabaja por la consolidación y la sostenibilidad de su Proyecto, habida cuenta de que la consolidación es un proceso que enfrenta dificultades diferentes, a las del proceso de transformación.

En cuanto a los futuros desarrollos de esta tesis, nos encontramos con la posibilidad de contrastar nuestras conclusiones con otros centro similares, en similares situaciones. Consistiría en realizar varios estudios de caso, en otras CdA situadas en el contexto rural. Otra posibilidad sería realizar varios estudios de caso dentro de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la que el proyecto CdA y las AEE se están aplicando en multitud de centros educativos.

Otra investigación de interés, diferente a las anteriores, sería el estudio de la transformación del modelo de Orientación Educativa, que está promoviendo la participación de estos profesionales, como en nuestro caso de estudio, en múltiples procesos de transformación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P., Bustos, A., & Boix, R. (2010). El maestro y la escuela rural ¿competencias específicas? Actas del Congreso: Reinventar la formación docente. En Carbonell, J. & Marrero, J. (coords.). *Innovación pedagógica en la formación de docentes. Mesa 10.* (pp. 1-8). Recuperado de <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader;jsessionid=401B2FE28BAD8FCA5BCEACD01E941831?rfname=2b8ec5ec-bd31-4748-b78d-720373122bf0.pdf>
- Actuaciones de Éxito. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45-56.
- Alonso, M. J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240860668.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860668.pdf)
- Apple, M.W., & Beane, J.A. (Comps.). (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Aprendizaje Dialógico. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/aprendizaje-dialogico/>
- Asesoría y formación. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/asesoria-y-formacion/>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Elboj, C., García Carrión, R., & García López, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 101-111.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A., Medina, A. & Sánchez, M. (2000). De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos. VIII Conferencia de sociología de la educación. Barcelona: Centre de Recerca Social i Educativa.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Méjico: Editorial Trillas.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Barba, J. J. (2013): La Investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giraldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Blesa, A. (2011). La formación y la participación de las familias en el aspecto de las tecnologías. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 3, 3-4
- Blesa, A., & Dominguez, F. (2013). El Centro Público Rural Agrupado de Ariño. En J. L. Gómez & A. Martínez (Coords.), *Escuelas Inclusivas Singulares* (pp. 97-128). Madrid: Grupo 5.
- Boix Tomas, R. (2003). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial Grao.
- Boix Tomas, R. (Coord.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Las Rozas (Madrid): Cisspraxis S.A.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendía, L., & Colás, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378
- Bustos, A. (2011a). *La escuela rural*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Bustos, A. (2011b). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 15(2), 156-170. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf>

- Calendario de sensibilización. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de [http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/calendario\\_sensibilizacion.pdf](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/calendario_sensibilizacion.pdf)
- Carta de Servicios. (2015). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/carta-de-servicios>
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castroverde. (n.d.). En Wikipedia. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Castroverde>
- CdA en Brasil. (2015). *Red Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>
- CdA en funcionamiento. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de [http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista\\_cda/](http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista_cda/)
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2007). *La deseducación*. Barcelona: Crítica.
- Cifuentes, A., & Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1) 57-73.
- Clásicos Universales. (2015). *Portal Oficial de las Tertulias Literarias, Artísticas y Musicales Dialógicas*. CONFAPEA. Recuperado de <http://confapea.org/tertulias/clasicos/>
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor’s swan song. *Journal of Research in Rural Education*. 22(3). Recuperado de: <http://jrre.psu.edu/articles/22-3.pdf>.



- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comisión Europea. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Comunicación. (2015). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/centromedioscomunicacion/122-entrevista-en-radio-guarena-el-23-de-marzo-de-2009>
- Comunidad de Aprendizaje. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/>
- CONFAPEA. (2015). *Portal Oficial de las Tertulias Literarias, Artísticas y Musicales Dialógicas*. CONFAPEA. Recuperado de <http://confapea.org/tertulias/listado/>
- Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. (1999). Mesa de Rural. *Cuadernos de pedagogía*, 282, 49-51.
- Convocatorias CMT. (2013). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/actividadesca/convocatorias>
- Corchón, E. (2000). *La Escuela Rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-tau.
- Corchón, E. (2002). La escuela rural hacia la sociedad del conocimiento. En M. Lorenzo et al. *Liderazgo educativo y escuela rural*. (pp. 71-104.). Granada: grupo Editorial Universitario.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Mataró: Editorial Davinci.
- Corchón, E., & Delgado, L. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos*.

- El CRA Ariño-Alloza. (2012). *Los avances en las TIC en el colegio Ariño-Alloza*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/oscarpope/colegio-ario-alloza>
- CREA. (1999). *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Dossier de las I Jornadas Educativas en el Parque Científico de Barcelona. Barcelona: CREA.
- CREA. (2000). *Cambio Educativo. Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas*. II Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona.
- CREA (2006-2008). *Actos comunicativos y superación del las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crisis demográfica. (2013). *Declaración Institucional sobre la Crisis Demográfica*. Recuperado de [http://www.xunta.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=579430&name=DLFE-20411.pdf](http://www.xunta.es/c/document_library/get_file?folderId=579430&name=DLFE-20411.pdf)
- Cullar. (2015). *Estadísticas del municipio de Cullar*. Recuperado de <http://cullar.es/home/estadisticas>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of meta linguistic awareness. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 9, 131-149
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cumpliendo sueños. (2015). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/actividadesca/c-aprendizaje/suenos-cumplidos>

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Definición. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- Delgado, B., & San José, L. (2012). La inteligencia cultural en el contrato de aprendizaje. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 3, 4-5.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa cómo disciplina y cómo práctica. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S., & Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75-88.
- Documentos institucionales. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/recursos-en-la-red/enlaces-interesantes/>
- El sueño. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/3-el-sueno/>
- Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación*, 322, 59-68.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Pulido, M., & Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El

- caso de Ariño. *Scripta Nova*, 427(2) Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm>
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12, 112,129
- En los medios. (2015). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/buscar?searchword=radio%20guareña&searchphrase=all>
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., & Clark, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership. Schools as Learning Communities*, 61(8), 12-18.
- Equipo de CdA de Extremadura. (2012). El proyecto de comunidades de aprendizaje en Extremadura. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 1, 4-6
- Fases del proceso. (2014). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/fases-del-proceso>
- Fernández, S., Garvín, R., & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Fernández, M. R., & Oviedo, M. J. (2012). Tertulias literarias dialógicas con familias en el CEIP Miralvalle. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 4, 4-6.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.

- Ferreira, A. (2011). Motivaciones y Barreras a la transformación de una escuela infantil en una comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 33-50.
- Feu i Geli, J. (2008). *Escuela rural hoy: retos y desafíos. La escuela rural desde el mirador de la educación*. Girona: Pagès editors.
- Feu i Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 2(3). Recuperado de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, G., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, A., García, R., Gómez, J., & Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-16.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Organización escolar al servicio de la comunidad, *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Organización y Gestión Educativa*, 5, 4-8.
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R., García, R., Ortega, S., & Racionero, S. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2004). Formación del profesorado en las Comunidades de Aprendizaje. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía "La Educación en Contextos

- Multiculturales: Diversidad e identidad". Valencia, 13-16 Septiembre 2004.
- Flecha R., & Soler, M. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos, Número Especial Monográfico*, 43(2), 363-375.
- Flecha R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Formación de familiares. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/formacion-y-participacion-familiares>
- Formación de formador@s. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/asesoria-y-formacion/formacion-formadoresas/>
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Editorial Akal.
- García, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova*, 427(7). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Nueva York: Prentice Hall.

- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Girbés, S. (2011) Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje, 1*, 1-2.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research. *Qualitative Inquiry 17*(3), 235-245. Doi: 10.1177/1077800410397802
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research, 3*(1), 17-44.
- Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education, 1*(1), 36-57. doi 10.4471/QRE.2012.02
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review, 73*(4), 559-590.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus Humanidades.

- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- INCLUD-ED Project. (2008a). Report 3: *Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission. Recuperado de [http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1.\\_D.8.7%20Report%203.pdf](http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf)
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- Instituto Natura. (2013). Brasil impulsa las Comunidades de Aprendizaje. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 9, 3.
- Jaussi, M.L. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno vasco.
- Jaussi, M.L. (2012). La formación del profesorado. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 1, 1-2.
- Jimenez, J. (1993). Chequeo a la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-102.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larena, R., Mirceva, J., & Serrano, M. A. (2010) Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- Las cifras de la educación en España. (2015). Información estadística de la educación. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progress Press.



- Levin, H., & Lockheed, M.E. (2012). *Effective Schools in Developing Countries*. New York: Routledge.
- López, L., & Nogales, E. (2012). Formarnos para transformar. El origen de las Comunidades de Aprendizaje en Sevilla. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 1, 6-7.
- Márquez, E., & García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y Comunidades de Aprendizaje: Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz (Investigación y debate)*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Martin-Moreno, Q. (2002). Claves para la calidad de los centros educativos rurales. *Liderazgo educativo y escuela rural*. I. 57-69.
- Martínez, B., & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106/2006 de 4 de mayo de 2006).
- Merriam, Sh. (1988). *Case study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Molina, F., Robles I., & Sánchez C. (2011). Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula: grupos interactivos. En J. Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Experiencia. Recuperado de [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.2.Aspectos\\_sociales/1.13.Grupos\\_interactivos\\_experiencia.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/1.13.Grupos_interactivos_experiencia.pdf)
- Monereo, C., & Solé, I. (2001). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos, Número Especial Monográfico*, 43(2), 279-294.
- Ortega, S., & Puigdellívol, I. (2004) Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluíd-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=279&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70)
- Pérez Díaz, A., & García Paredes. C. (2013). Crisis demográfica en la Extremadura rural del siglo XXI. *Revista de Estudios Extremeños*, LXIX(II), 1209-1230.
- Píriz, R. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.
- Planificación. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/5-planificacion/>
- Pomares, A. (2011). Las familias en el CPI Sansomendi. De las dificultades a las posibilidades. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 3, 5-7.
- Ponce de León, A., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados: primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- Proyectos. (2014). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/proyectos>

- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.
- Qué es una CdA. (2014). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/comunidad-aprendizaje>.
- Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación* 35, 29-39.
- Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27(3), 381-389.
- Red de asesor@s. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/asesoria-y-formacion/red-de-formadores/>
- Reija, T., & Pérez Vega, A. M. (2013). Actuaciones educativas de éxito en el CPI de Castroverde. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 9, 4-5.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Roca, E. (2012). Seminario: Estrategias para la escuela inclusiva. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje Escuela*, 1, 3-4.
- Rodríguez, H., & Gallego, B. (2012). La convivencia y su desarrollo. *Periódico Escuela, suplemento Comunidades de Aprendizaje*, 6, 1-2.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rogof, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.

- Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 17, 1-29.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas Rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Schafft, K. A., & Youngblood Jackson, A. (2010). *Rural education for the twenty-first century: identity, place, and community in a globalizing world*. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University press.
- Schütz, A. (1967). *La construcción significativa de mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Scribner, S. (1988). *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. Occasional Paper No. 3. New York: National Center on Education and Employment.
- Searle, J. (1980). *Actos de Habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Searle, J. (1992). *Intencionalidad: un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre Jhon Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Seminario CEFIRE. (2015). *Seminario: Estrategias educativas favorecedoras de una escuela inclusiva*. Recuperado de [http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/544811/mod\\_resource/content/1/calendario\\_seminario\\_14\\_15%281%29.pdf](http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/544811/mod_resource/content/1/calendario_seminario_14_15%281%29.pdf)
- Sensibilización. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/sensibilizacion/>
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L., & Wasik, B.A. (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R.E. (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.

- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky & M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stenberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sueños cumplidos (2015). *CRA La Encina. Junta de Extremadura*. Recuperado de <http://cralaencina.juntaextremadura.net/index.php/actividadesca/c-recursos/suenos-cumplidos-recursos>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toma de decisión. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/toma-de-decision/>
- UNFPA. (n.d.). Urbanización. *Fondo de población de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.unfpa.org/es/urbanizaci%C3%B3n>
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Méjico: Paidós.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 ,71-87.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Walker, R. (1989). *Métodos para la investigación del profesorado*. Madrid: Morata.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publication.

## **ANEXOS**

1. Observaciones comunicativas
2. Entrevistas
3. Relato de vida comunicativo
4. Cuaderno de Campo
5. Documentos