



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social  
Máster en Investigación Aplicada a la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

## **La Biblioteca Tutorizada: Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje**

Alumna: M<sup>a</sup> Henar Reca Fernández

Tutora: María Tejedor Mardomingo

Julio, 2013

## Agradecimientos

Quizá esta parte sea la más difícil de escribir, el resto viene de un largo proceso y trabajo, sin embargo, agradecer y dedicar este trabajo a quienes me han acompañado durante este tiempo sea lo más complejo, tomar datos, analizar e interpretar es más aséptico que remover en lo más profundo.

En primer lugar, agradecer a María Tejedor su confianza plena desde el instante en el que nos conocimos, su plena entrega a mis dudas, inquietudes e inseguridades, siempre con palabras amables y una amplia sonrisa como telón de fondo. Gracias por tus palabras de ánimo han sido un gran empuje para llegar hasta aquí, me transmites tranquilidad.

En segundo lugar, quería destacar el inmejorable trabajo que ha realizado M<sup>a</sup> José, ¡sí! Con ese entusiasmo que te caracteriza siempre entregada a mis propuestas para la biblioteca, ¡hemos hecho buen trabajo! A Flor y Carmen por dejarse llevar.

A mis compañeros de Máster, socializar nuestros TFM, prácticas e historias de vida han enriquecido enormemente este trabajo, somos un gran grupo, cada uno de un palo, pero con unas metas muy similares.

A toda la gente que ha colaborado en el GAIS, gracias por escuchar y compartir.

A mi familia, a los que no entienden muy bien mis inquietudes académicas y a los que me prestan el apoyo incondicional.

A Miguel, por ser la única persona de entender mi trabajo sin pertenecer a este mundo.

A Luis, mi marido, mi compañero de camino, al fin y al cabo me has soportado en los días buenos y malos, pero siempre dándome ánimo para seguir adelante y parándome cuando el agotamiento podía conmigo. Eres la energía que necesito a mi lado.

## **RESUMEN**

Desde el proyecto comunidades de aprendizaje se pretende dar respuesta a las desigualdades imperantes en la sociedad de la información transformando las prácticas educativas tradicionales de la sociedad industrial a través de un planteamiento dialógico que utiliza como herramienta principal el aprendizaje dialógico. Dentro de las medidas de éxito educativo avaladas por la comunidad científica internacional desarrolladas en las comunidades de aprendizaje encontramos la biblioteca tutorizada. El presente trabajo es una investigación sobre dicha práctica educativa que utiliza el estudio de casos para analizar si la biblioteca tutorizada de una comunidad de aprendizaje permite desarrollar planteamientos propios del aprendizaje dialógico así como si existen limitaciones a nivel académico, organizativo o material que pongan en riesgo dicha práctica.

## **PALABRAS CLAVE**

Comunidad de aprendizaje, aprendizaje dialógico, *biblioteca tutorizada*, inclusión, estudio de casos, transformación.

## **ABSTRACT**

From learning communities project aims to answer to prevailing inequalities in information society turning traditional educational practices of industrial society through a dialogic approach which uses as main tool dialogic learning. Within educational success measures supported by the international scientific community developed in learning communities find tutored library. This study is an investigation of this educational practice that uses a case study research to analyze whether the library tutored in a learning community allows developing specific approaches of dialogic learning and if there are limitations in academic, organizational or material areas that endanger the practice.

## **KEY WORDS**

Learning community, dialogic learning, *library tutored*, inclusion, case study, transformation.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje</b> .....	4
1.1 Educación inclusiva.....	5
1.2 Antecedentes de las comunidades de aprendizaje .....	7
1.3 Concepto y principios básicos.....	12
<b>CAPÍTULO 2: Aprendizaje dialógico y biblioteca tutorizada</b> .....	20
2.1 Aprendizaje dialógico.....	21
2.1.1 Bases teóricas del aprendizaje dialógico.....	21
2.1.2 Concepto y principios básicos del aprendizaje dialógico.....	24
2.2 Biblioteca tutorizada.....	29
<b>CAPÍTULO 3: Marco metodológico: diseño de la investigación, objetivos y metodología</b> .....	32
3.1 El método de investigación adoptado: elección y justificación.....	33
3.2 Objetivos.....	35
3.3 La metodología.....	35
3.3.1 El estudio de caso: definición y características.....	35
3.3.2 Selección del caso.....	37
3.3.3 Temática de nuestro estudio de casos.....	39
3.4 Estructura conceptual del estudio de caso.....	39
3.4.1 Formulación de los ISSUES.....	39
3.4.2 Declaraciones temáticas.....	40
3.4.3 Preguntas informativas.....	40
3.4.4 Asertos de investigación.....	42
3.4.5 Categorías de análisis.....	42

3.5 Recogida de datos.....	45
3.6 Diario de investigación.....	46
<b>CAPÍTULO 4: Descripción y análisis de los resultados.....</b>	<b>49</b>
4.1 Descripción de los resultados.....	50
4.1.1 Mejora de los aprendizajes del alumnado.....	51
4.1.2 Mejora de la convivencia.....	62
4.1.3 Ayudas entre el alumnado.....	65
4.1.4 Construcción conjunta del conocimiento cuando hay familiares.....	68
4.1.5 Rol del voluntario.....	71
4.1.6 Rol del profesor.....	72
4.1.7 “Boundaries”.....	77
4.1.8 Otros aspectos.....	78
<b>CAPÍTULO 5: Conclusiones generales y propuestas de mejora.....</b>	<b>81</b>
5.1 Conclusiones generales.....	82
5.2 Limitaciones y propuestas de mejora.....	91
5.3 Futuras líneas de investigación.....	93
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>94</b>
Apéndice A Plantilla de categorización (digital e impreso)	
Apéndice B Viñetas (digital e impreso)	
Apéndice C Audios (digital)	
Apéndice D Videos (digital)	

## **Figuras y tablas**

Figura 1. Escuela inclusiva-CdA- Bibliotecas tutorizadas.....	6
Figura 2. Principios básicos del aprendizaje dialógico.....	25
Figura 3. Planificación del estudio de caso.....	41
Figura 4. Cronograma.....	46
Figura 5. Proceso interactivo de análisis de datos.....	50
Tabla 1. Distribución de alumnos y alumnas por cursos.....	38
Tabla 2. Conclusiones.....	90

*La página no se escribe sola, sino cuando se descubre.*

*(Stake, 2007, p.69)*

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad de la información, la comunicación tiene especial importancia, se ha cambiado la forma de comunicarnos, el giro dialógico de la sociedad de la información, ha hecho que la escuela haya tenido que asumir nuevos roles y nuevos retos.

Las comunidades de aprendizaje (CdA) pretenden dar respuesta a las desigualdades sociales imperantes transformándolas en diversidad y riqueza, fomentando las altas expectativas del alumnado para alcanzar el éxito en la educación. Dentro de las medidas de éxito educativo avalados por la comunidad científica internacional se encuentran los grupos interactivos, las tertulias literarias o la biblioteca tutorizada, hay ya 160 centros que están superando el anclaje en las prácticas dominantes en la sociedad industrial.

El giro dialógico que se plantea en las comunidades de aprendizaje está avalado por aportaciones procedentes de teorías e investigaciones de distintos ámbitos como Habermas (Habermas, 1987), Chomsky (Chomsky, 1973), Bruner, Vygotsky (Vygotsky, 1978), Rogoff (Rogoff, 1993), Wells (Wells, 2001), Freire (Freire, 1997) y más recientemente Aubert o Flecha (Aubert, García, & Racionero, 2009; Flecha García, 1997) refiriéndose a la naturaleza dialógica del lenguaje definiéndola a través de la interacción social entre las personas.

Desde nuestro punto de vista, la biblioteca tutorizada es una de las medidas de éxito escolar menos conocida dentro del mundo de las comunidades de aprendizaje, por eso el gran interés que despierta este trabajo.

Las principales investigaciones educativas de la comunidad científica internacional avalan estas prácticas superadoras de desigualdades, aunque tras la revisión de múltiple documentación tanto nacional como internacional en distintos soportes (bases de datos como ERIC, TESEO, ALMENA o Dialnet) no existen publicaciones relacionadas directamente con la biblioteca tutorizada, solamente algunas experiencias que se pueden extrapolar al ámbito educativo relacionado con esa medida de éxito.

La problemática que planteamos por tanto es, cómo se implementa el aprendizaje dialógico a través de la biblioteca tutorizada y si existen algunas limitaciones organizativas, académicas o materiales para el correcto funcionamiento de la biblioteca tutorizada dentro de una comunidad de aprendizaje específica. Para dicha investigación, hemos utilizado como método el estudio de casos desde una perspectiva cualitativa tomando como referente principal a Stake (Stake, 2010; Stake, 2007) así como alguna de las aportaciones de Helen Simons (Simons, 2011), ya que pretendemos dar respuesta a qué pasa en la biblioteca tutorizada, utilizando como instrumentos principales para el análisis de datos la observación participante y las viñetas.

Hemos participado en el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S) de la Universidad de Valladolid, compuesto por un conjunto de personas que están interesadas o trabajan con o en Comunidades de Aprendizaje, forman parte del grupo desde profesores de la universidad, investigadores, estudiantes de grado y máster, hasta maestros, familiares y voluntarios de las comunidades de aprendizaje Miguel Íscar y Leopoldo Cano que buscan crear un conocimiento conjunto y compartido en beneficio de las comunidades de aprendizaje. Aunque en el G.A.I.S nos hemos centrado en analizar los grupos interactivos también tiene una estrecha relación con lo que sucede en la biblioteca tutorizada.

### ***Motivaciones personales hacia el tema***

Esta propuesta de investigación es resultado de la concurrencia de una serie de factores que por suerte se han producido de manera inesperada.

El curso pasado, después de estar cinco años con destinos provisionales dando clases de Educación Física, Lengua, Matemáticas y alguna que otra actividad más, me asignaron destino definitivo. El primer día que visité el centro me dijeron que se acababan de convertir en Comunidad de Aprendizaje, que se trataba de una medida que se había adoptado para reducir el absentismo y aumentar la motivación de los alumnos, entonces supe que podría sacar mucho de esa experiencia.

Poco a poco he ido conociendo más detalles del proyecto, la principal meta es la apertura del centro a todos los miembros de la comunidad dándoles cabida y participación. Está basado en una serie de principios y actuaciones, algunas de ellas como el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas

están muy estudiadas, sin embargo, el área en el que menos atención se ha prestado han sido las bibliotecas tutorizadas, de ahí mi inquietud por conocer más detalles sobre ellas. Al adentrarme en el mundo de la investigación, me han surgido muchas dudas e incertidumbres acerca de dicho proyecto, esta ha sido la motivación principal para llevar a cabo mi propuesta de investigación, así como haber conocido a María Tejedor, que me ha dado la oportunidad de iniciar una investigación en un campo aún por explorar.

### ***Estructura del documento***

Hemos estructurado el trabajo en cinco capítulos que describiremos a continuación para tener una visión más global del mismo.

En el primer capítulo acercaremos al lector al marco teórico de nuestro objeto de estudio, partiendo desde la definición de la escuela inclusiva, para ir adentrándonos en las comunidades de aprendizaje, sus antecedentes y principios básicos.

Posteriormente, continuaremos en el segundo capítulo acercarnos más a nuestro objeto de estudio, haciendo una revisión teórica sobre el aprendizaje dialógico y sus implicaciones así como la definición de biblioteca tutorizada.

En el tercer capítulo justificaremos el por qué del método y metodología empleados en nuestro estudio, dando forma a la investigación propiamente dicha.

Ya en el cuarto capítulo analizaremos los datos y resultados obtenidos tomados durante la fase de campo.

Para terminar en el capítulo quinto con las conclusiones obtenidas, las limitaciones encontradas así como las futuras líneas de investigación que se pueden establecer a partir de este trabajo.

**CAPÍTULO 1:**

**ESCUELA INCLUSIVA Y**

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

## 1.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa según se reflejan en las actas de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación dedicada a la inclusión educativa (Opertti, 2008).

La aparición del término de educación inclusiva tiene su origen en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades educativas Especiales (UNESCO, 1994) existiendo un amplio consenso de situarlo como punto de inflexión respecto a la necesidad de establecer un cambio de orientación en nuestros sistemas educativos con respecto a la equidad y diversidad de los alumnos, sin discriminaciones ni exclusiones (Miquel Bertrán et al., 2002). Dicho documento sostiene que las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen uno de los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (UNESCO et al., 1994).

Varios autores han tratado de definir el concepto de educación inclusiva, siendo la definición de la UNESCO (2005) una de las más extendidas y aceptadas a nivel internacional:

*La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005,p.14).*

En todas las partes del mundo existen criterios de desarrollo con respecto a la manera que los sistemas educativos atienden a los niños con dificultades. Para Ainscow (2012) se trata en líneas generales, de un acercamiento gradual desde la exclusión hacia la educación especial, insistiendo en la integración, para llegar más tarde a la idea de la educación inclusiva.

Tradicionalmente el concepto de inclusión parecía afectar solamente a aquellos alumnos y alumnas que presentaban necesidades educativas especiales, siendo los enfoques correctivos y/o compensatorios las principales respuestas. Dicho concepto ha ido evolucionando hacia la idea que los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva, que no hace más que implicar equivalentes oportunidades de aprendizaje independientemente de su bagaje socio-cultural o de sus habilidades y capacidades (Operti, 2008).



Figura 1. Escuela inclusiva-CdA-Bibliotecas tutorizadas

## **1.2 ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Las comunidades de aprendizaje son espacios educativos inclusivos avalados por la comunidad científica internacional. Desde el Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) y otros grupos de investigación internacionales se han desarrollado prácticas educativas y sociales dirigidas a educación primaria y secundaria que están obteniendo resultados exitosos en la convivencia y solidaridad y en la superación del fracaso escolar. Existen diferentes programas que se están llevando a cabo en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil. En el estado español su origen se encuentra en la creación, organización y gestión de un centro de personas adultas que funciona desde 1978 (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002).

**Escuela de Personas Adultas de la Verdena-Sant Martí;** en esta escuela empezó una práctica educativa basada en la implicación de los participantes configurando entre todas las personas vinculadas a la escuela el modelo de enseñanza que deseaban. Este centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Las decisiones se toman mediante una asamblea en la que todos los participantes tienen derecho a acudir y participar de manera activa, es decir, con voz y voto, así como todas aquellas personas que funcionan como docentes (Sánchez Liarte, García Albaladejo, Fernández Enguita, & Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006).

La práctica educativa y organizativa de la escuela se deriva en cierta medida de la pedagogía de Paulo Freire. Pero a lo largo del tiempo, la reflexión sobre el aprendizaje dialógico, la lucha por la igualdad en la sociedad de la información, el reconocimiento de la persona adulta como sujeto de su propia educación, han marcado una línea educativa teórica y práctica que se constituye en un modelo específico, el modelo social (Elboj Saso, 2002).

A continuación vamos a analizar algunas de las experiencias educativas internacionales que se basan en las prácticas dialógicas y participativas. Cada uno de estas experiencias posee una realidad social muy concreta en la que se inserta, son a menudo experiencias desarrolladas en ámbitos marginados en los sistemas educativos, bien población en

situación de riesgo bien minorías étnicas o incluso personas adultas, surgiendo para superar esas desigualdades y adaptarse a los nuevos retos de la sociedad imperante.

Lo más interesante de estos proyectos es que nos ofrecen un amplio abanico de instrumentos, metodologías y cambios organizacionales a nivel de centro, para de este modo poder trabajar con estudiantes y por extensión con la comunidad (Barrio de la Puente, 2005).

Por tanto, estos proyectos son los referentes históricos internacionales de los que emanan las justificaciones y los criterios para desarrollar una comunidad de aprendizaje.

**Accelerated Schools.** Fueron creadas en 1986 por Henry Levin, profesor de la universidad de Stanford (Estados Unidos), y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de dicha Universidad. La principal característica de estas escuelas es que no se rigen por un modelo predeterminado de antemano, sino que cada centro se organiza de una manera propia para adaptarse a las necesidades que presenta. Como eje básico de esta propuesta está la implicación de toda la comunidad educativa. Así, para establecer algún cambio en el centro ha de estar de acuerdo el 90% de toda la comunidad educativa, ya que si no el proyecto no tendría sentido y no se podrían alcanzar los resultados esperados.

El punto de partida consiste en analizar la situación actual del centro y plantear, haciendo partícipe a todos los implicados, cómo les gustaría que fuera la escuela. A partir de este momento se priorizan las necesidades y se organiza cómo conseguir los objetivos planteados.

En sus inicios, fueron creadas para dar solución a la problemática surgida en las escuelas de los sectores más desfavorecidos y marginales, teniendo como premisa que bajar los contenidos a aquellos que peor van en la escuela es perpetuar su desventaja y rebajar las expectativas depositadas en ellos. Es por esta razón que son quienes necesitan un mayor impulso y la participación de todo el profesorado, las familias y el alumnado. Puesto que muchos de los problemas y las necesidades de los centros tienen su origen, o se ven incluidos en el contexto, también se da una gran importancia a la colaboración con los recursos existentes en el barrio (Serradell & Racionero, 2005).

Según Levin (1995), la metodología de estas escuelas se basa en los grupos reducidos y el aprendizaje cooperativo. Se pretende el aprendizaje de la lectura, la escritura y las

matemáticas, ya que son las áreas instrumentales que facilitarán el desarrollo de las capacidades básicas para enfrentarse a la sociedad de la información. Y en cada actividad se busca su aplicación práctica en situaciones reales y cotidianas.

Los profesores actúan como un facilitador o intermediario entre el alumno y el proceso de aprendizaje (Aguirre, 1997).

**Succes for All.** Este programa se originó en 1987 en Baltimore y su impulsor fue el profesor Robert Slavin. Inicialmente, estaba dirigido a los centros que presentaban un alto índice de fracaso escolar y problemáticas sociales, aunque su aplicación se extiende a la totalidad de los alumnos del centro, no únicamente a los que se encuentran en situación de riesgo (Slavin, 2003).

Según Serradell (2005) este programa considera que el funcionamiento tradicional de la escuela no ha sabido alcanzar el éxito escolar de la totalidad de sus alumnos, sino que ha perpetuado las desventajas de los sectores más desfavorecidos.

Por ello, su objetivo principal es conseguir, como su nombre indica, el éxito de todos los alumnos y la mejor forma de hacerlo es preparar a la escuela desde la prevención. Su currículo da mayor importancia a las áreas instrumentales (matemáticas, lectura y escritura) ya que su desarrollo capacitará a los estudiantes para ser ciudadanos de “éxito”.

Para conseguir el éxito de este programa es necesaria una estrecha colaboración de las familias y de la comunidad con el centro, ya que entre todos, trabajando al unísono, se conseguirán mayores logros (CREA, 1998).

**School Development Program (SDP).** Es uno de los mejores y más antiguos programas educativos de los Estados Unidos dirigidos a minorías, alumnos y alumnas en situación de riesgo y fracaso escolar. Los orígenes de este programa se remontan al año 1968, cuando se pidió la colaboración de la Universidad de Yale para trabajar con dos escuelas de Educación Primaria de New Haven, Connecticut, que tenían bajo rendimiento escolar, problemas de convivencia, desánimo entre el profesorado, fracaso y desavenencias entre las familias. Desde ese momento el Centro de Estudios Infantiles (Child Study Center) de esa universidad asesora el proyecto, que en la actualidad cuenta con más de 800 centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.

La filosofía del programa parte del proverbio africano "se necesita un pueblo entero para educar a un solo niño", es decir, la idea es que toda persona que forma parte de la escuela debe implicarse en la educación de los niños y niñas, partiendo de la base de que todos y todas pueden llegar al máximo de sus posibilidades.

La movilización de toda la comunidad educativa es pues uno de los principales objetivos del programa con el firme propósito de dar apoyo al desarrollo integral del alumnado y conseguir el éxito escolar de todo el alumnado.

Según Serradell (2005), este programa estaba basado en tres principios:

1. Colaboración. Se da cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos respetan y escuchan esta voz.
2. Consenso. Las decisiones entre los miembros del grupo se toman por consenso. Se dejan aparte las sensaciones de ganador-perdedor. Los miembros del equipo han de trascender sus propios puntos de vista y así se pueden apoyar las decisiones del conjunto siendo el diálogo es una herramienta básica.
3. Resolución de los problemas sin culpabilizar. Se acepta la responsabilidad, pero no se pierde el tiempo echándose las culpas en cara porque mina la capacidad del equipo para trabajar cooperativamente.

A nivel curricular, el programa no propone materiales específicos, pero sí prioriza el aprendizaje de las materias instrumentales y de la segunda lengua para aquellas personas que lo deseen. Como orientación metodológica concreta propone el aprendizaje cooperativo, a través del trabajo en pequeño grupo y la tutorización entre iguales.

El SDP reemplaza completamente la organización y la dirección de la escuela, y se basa en un espíritu cooperativo en toda la escuela. La organización que se propone se centra en tres equipos:

1. Equipo de Planificación y Administración Escolar. Es el más importante. En él hay representación de la dirección, el profesorado, los familiares y el alumnado. Desde él se

dirige el centro, se prioriza y coordinan las actividades y, algo muy importante, evita que nadie se haga protagonista del proyecto o de sus resultados.

2. Equipo de Apoyo al Profesorado y a los Estudiantes. Este equipo ofrece apoyo para mejorar las interacciones entre el alumnado y el profesorado cumpliendo una función preventiva.

3. Equipo de Padres y Madres. Trabaja con el profesorado participando en la gestión y la dirección. Los familiares planifican y apoyan la realización de actividades académicas y sociales, además de colaborar como voluntarios/as en las clases, la biblioteca, realizando actividades de refuerzo...(Elboj Saso, 2002).

**Escuelas democráticas.** La principal característica de las escuelas democráticas es que la participación en ellas de los alumnos y del personal es libre e igualitaria. Esto se aplica mediante la toma de decisiones conjuntas por parte de todos los participantes en lo relativo a la organización cotidiana y el aprendizaje.

El conocido escritor Tolstoi fue el pionero en la apertura de una escuela de este tipo en su Rusia natal a finales del siglo XIX. Pero la que sin duda mayor notoriedad ha alcanzado es Summerhill, fundada por Alexander S. Neill, en Inglaterra.

Uno de los aspectos más significativos relativo al currículo es que no está prefijado, dando importancia a aquella actividad que surge de manera voluntaria y por el propio interés del alumno. Se parte de una perspectiva dialógica del aprendizaje imprimiendo importancia al intercambio de ideas, conversaciones entre los alumnos.

Al no haber un currículo oficial, las calificaciones desaparecen, realizando únicamente los exámenes para el acceso a las universidades.

Otra de las peculiaridades de este tipo de escuelas son los castigos. Paradójicamente, existen, pero con la figura del mediador que trata de solucionar el problema escuchando a las partes implicadas llegando a un acuerdo.

En definitiva, el alumno es quien decide qué, cuándo, cómo y con quién aprende. Siendo cada uno responsable de su propia educación.

Todos estos antecedentes coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, y se centran en los sectores que tradicionalmente han estado excluidos de esta calidad (sean niños, niñas, personas adultas) para fomentar sus expectativas positivas y transformar la totalidad de la escuela, para movilizar y contactar con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, los niveles de aprendizaje de los y las participantes están por encima del nivel superior de la media y el fracaso escolar se reduce drásticamente (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002).

### **1.3 CONCEPTO Y PRINCIPIOS BÁSICOS**

En la sociedad del conocimiento y de la información hay temas que han ido perdido vigencia y valor. Desde una perspectiva escolar, carece de sentido que el alumno espere recibir información sin más, que se conforme con los referentes que tiene al alcance, que sea un alumno pasivo ante el manejo de la información, o que simplemente el aula sea el único lugar de aprendizaje. Pérez Galán (2009) opina que todo esto ha cambiado, lo importante ahora radica en que la cultura no se adquiere únicamente en el aula, sino que la cultura se adquiere en diferentes contextos y fuera del aula, siendo el papel del profesor el provocar situaciones de aprendizaje, haciendo hincapié en que lo más relevante no se encuentra encerrado dentro del contexto escolar, sino que el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, domicilio y calle de forma conjunta. Escuela, familia y comunidad han de integrarse en un escenario educativo ampliado ya que el conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales (Domingo Segovia, 2013).

Desde esta perspectiva, en la sociedad del conocimiento la educación es clave para la promoción e inclusión social, según Elboj y Oliver (2003) es necesario desarrollar modelos educativos que hagan accesible a todas las personas las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse de forma crítica a los constantes cambios sociales. Aportar esas herramientas necesarias es el principal objetivo de las comunidades de aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social, superando el fracaso escolar y la desigualdad social.

Como hemos visto en el apartado anterior, esta idea de educación no surge en nuestro entorno, sino en EEUU, aunque comienza a hablarse de este tipo de propuestas a finales del siglo XX. Es desde el CREA desde donde se plantea el proyecto comunidades de aprendizaje con la intención de investigar, analizar y actuar para promover una igualdad educativa y social que supere, entre otras, educaciones basadas en la diversidad dentro de la sociedad del conocimiento (Elboj Saso & Puigvert Mallart, 2003).

Si prestamos atención a las diferentes definiciones que se han hecho de las comunidades de aprendizaje caben destacar dos.

Por una parte Molina Ruiz (2005) dice que el término comunidades de aprendizaje se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse con el grupo y reciprocidad que lleva acciones espontaneas para el beneficio de otros.

Por otra parte, y quizá la más extendida es la que nos presenta Rosa Valls:

*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, basadas en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000,p.226).*

Al transformar las instituciones escolares en comunidades de aprendizaje dejan de ser una estructura organizativa burocrática para convertirse en un espacio donde adultos y estudiantes aprenden juntos, descentralizándose la planificación, donde las familias son parte de la experiencia educativa, se valoran las perspectivas múltiples, y ocurre aprendizaje todo el tiempo (Brown, 1997).

Una de las pretensiones de las comunidades de aprendizaje es alcanzar una sociedad de la información para todas las personas a través de la aceleración del aprendizaje. Conseguir que los alumnos puedan alcanzar resultados académicos iguales e incluso superiores que los alumnos que tienen niveles económicos y sociales muy superiores.

Precisamente, es por esta razón que dicho proyecto funciona y tiene mayor sentido en aquellos centros que presentan más carencias, problemas de desigualdad, pobreza o riesgo de exclusión social. Resultando esencial pues, que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades sin que eso se vea coartado por condiciones externas, siendo aconsejable que se aumente y rentabilice el tiempo que se dedica a las actividades formativas.

Se presenta como criterio revelador en este sentido el no excluir a los alumnos fuera de su aula para recibir cualquier tipo de apoyo o refuerzo, sino que el apoyo que sea necesario se lleve dentro del aula, coordinándose varios profesores en el mismo aula, introduciéndose voluntariado, cambiando las agrupaciones, todas ellas medidas muy en consonancia con los principios de la escuela inclusiva, alejándose del modelo imperante (Elboj Saso, 2002; Puigdemívol Aguadé, 1998).

Siguiendo entre otros a Vygotsky (1978) y en la línea de las teorías sociales (Habermas, 1987) y educativas (Freire, 1997) más referenciadas actualmente en el mundo, el desarrollo de este proyecto supone no adaptarse a las condiciones desfavorables del entorno, sino transformarlas, para Freire, somos seres de transformación.

Se rompe así la tradicional relación de la escuela con su entorno, se apuesta por una interacción mucho más estrecha y participativa, en la que familias, profesores, alumnado y resto de comunidad cambien su actitud y comportamiento hacia la escuela sintiéndose participes y protagonistas de la educación de la comunidad.

Una comunidad de aprendizaje se basa en romper dichas barreras y transformar el entorno para transformar la escuela. Este cambio, es impensable sin la participación activa de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad.

Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. No se trata de evitar que los niños y niñas suspendan, ni de que no abandonen la escuela para disminuir así los índices de fracaso escolar, sino de desarrollar al máximo las capacidades de todos y todas (Flecha García, Padrós Cuxart, & Puigdemívol Aguadé, 2003).

La misión de las comunidades de aprendizaje por lo tanto no es compensar los déficits que cierto tipo de población presente, ni rebajar las expectativas para alcanzar un

currículo feliz, sino acelerar al máximo el aprendizaje para proporcionar a toda la comunidad educativa los aprendizajes instrumentales que se requieren en la sociedad de la información.

Para poder impulsar el proceso de conversión de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje, hay que tener en cuenta los siguientes principios básicos:

- Busca la participación de toda la comunidad.
- Progreso permanente.
- Apuesta por el aprendizaje dialógico y el dialogo igualitario.
- Busca formas alternativas de organización escolar que fomente las interacciones sociales y la heterogeneidad.
- Centralidad del aprendizaje. El Centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje.
- La enseñanza se establece para el colectivo, se establecen finalidades compartidas por la comunidad.
- Expectativas positivas. Fomenta las altas expectativas.
- Desarrollo de la autoestima.
- Evaluación continua del proceso a través de comisiones mixtas representadas por toda la comunidad.
- Liderazgo escolar compartido.
- Se incide en la igualdad de derechos de todos y todas para acceder a los procesos formativos. Se huye del currículo de la felicidad.

### **Fases del proceso de transformación:**

Una vez vistos los principios básicos que sustentan las comunidades de aprendizaje, pasamos a ver qué fases han de seguir los centros para convertirse en comunidad de aprendizaje según la propuesta del CREA. Cada una de las fases, al igual que su duración, son flexibles, adaptándose en cada caso a la idiosincrasia de cada centro (Elboj Saso, 2002; Valls, 2000).

- Puesta en marcha, duración de un curso escolar:
  - Sensibilización
  - Toma de decisiones
  - Fase de sueño
  - Selección de prioridades
  - Planificación
- Consolidación, duración de dos cursos escolares:
  - Investigación
  - Formación
- Evaluación

**Fase de sensibilización**, se informa a las familias, profesorado, Administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. En diferentes sesiones de trabajo se reflexionará sobre la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantee, análisis de modelos educativos de éxito, análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa, el proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje así como de la implicación de la comunidad en dicho proceso.

**Toma de decisiones**, el centro asume el compromiso de iniciar o no el proceso de transformación. Dicho proceso debe de cumplir los siguientes requisitos: la mayoría del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo a proyecto, ha de ser aprobado por el consejo escolar además de darse la aprobación mayoritaria del AMPA, es importante también que el proyecto esté consensuado por las entidades del barrio así como contar con el apoyo de la Administración.

**El sueño**, en esta fase es cuando realmente comienza la transformación del centro educativo. Se idea entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños,... Se consensua entre todos el centro que se quiere para todos.

El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor tanto del diálogo como de dinamización de la acción educativa en la escuela y en la comunidad.

Cuatro ejes fundamentales tiene esta fase (Elboj Saso, 2002):

Por un lado, reuniones en grupos para idear el centro que se desea. A partir de ahora los grupos que forman parte del centro educativo tienen que empezar a dialogar sobre lo que quieren para el futuro. La importancia radica en que cada grupo aportará un enfoque distinto, haciendo a esta fase aún más enriquecedora, creyendo en las potencialidades del centro.

Después de esta primera parte, ahora hay que tomar un acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar, con las bases del dialogo igualitario se va construyendo conjuntamente el proyecto. *El objetivo es que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquellos por lo que merece la pena trabajar.* (Elboj Saso, 2002).

El tercer eje se centra en contextualizar los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro. Se deben por tanto, aplicar teniendo en cuenta las circunstancias específicas de cada centro.

El último eje que se menciona es la decisión y el sueño. Con la inyección de energía de esta fase, la transformación ya empieza a estar latente siendo todos conscientes del proyecto común, estando en disposición de empezar a caminar.

**Selección de prioridades**, en esta fase se realiza un análisis del contexto y, en función del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar, se seleccionan las prioridades. Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, la hemos de conocer en profundidad. Reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar.

La comunidad analiza detenidamente la realidad del centro educativo y de su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo; información de la comunidad y culturas de los estudiantes y las familias; descripción de las prácticas curriculares; estudio de los potenciales de la escuela; formación del profesorado; recursos; participación anterior de las familias; el entorno; el barrio; referencias a la asistencia; éxito; fracaso escolar; y otras medidas relacionadas con la actuación del alumnado.

Esta fase consiste en organizar todas las capacidades que tienen todos y cada uno de los componente del centro. La participación del voluntariado es importantísima, y sobre todo a partir de ahora, ya que se empiezan a llevar a cabo las medidas de éxito, aunque

puede ir haciendo en función de las necesidades de cada centro, y se puede incorporar antes.

A partir de las conclusiones de este análisis de contexto, se acuerdan actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios.

La duración de esta fase es entre uno y tres meses. Donde se debe realizar:

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto
- Análisis de los datos obtenidos
- Selección de prioridades

**Planificación**, en este momento se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. Se activa un plan de transformación, pudiendo durar alrededor de dos meses. La comisión gestora, debe marcar cuales son los objetivos que se van a llevar a cabo con los sueños y la información que se ha obtenido en las fases anteriores, y de aquí deben salir grupos de trabajo, es decir, el resto de comisiones mixtas, para conseguir los objetivos a largo y corto plazo. Las comisiones deben ser heterogéneas, por lo que deben estar formadas por todos los colectivos que forman parte del proyecto, alumnado, profesorado, familias y otros agentes sociales. La cantidad de comisiones y qué tipo de comisiones se formen va a depender de las prioridades que hay, cada centro va a tener las suyas. Cada comisión plantea qué y cómo va a llevarlo a cabo desarrollando un plan de acción, que debe presentarse en la comisión gestora, matizarlo y aprobarlo.

**Investigación**, el entorno está teniendo un proceso de transformación, por lo que se necesitan momento de reflexión y análisis, donde todos sean participes y actores de este proceso, por lo que es esencial que se vayan viendo cómo van funcionando las cosas y cuáles son las que van funcionando o no.

**Formación**, mediante las comisiones se debe de ir comprobando cuales son las formaciones necesarias para cada colectivos, tanto el personal docente como el no docente, las familias, etc.

Una de las propuestas que se hace desde el CREA es la creación de centros de formación de las familias y la comunidad, para ir creando un sentido de formación permanente en todas las personas implicadas.

**Evaluación**, entendida como la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela. No consiste en hacer una valoración con efectos negativos, sino valorar todo lo que se ha conseguido y lo que queda por conseguir, por eso no hay que inspeccionar, sino mejorar y animar a seguir construyendo constantemente.

**CAPÍTULO 2:**

**APRENDIZAJE DIALÓGICO Y**

**BIBLIOTECA TUTORIZADA**

## 2.1 APRENDIZAJE DIALÓGICO

Como hemos puesto de manifiesto a lo largo del capítulo anterior, nos situamos en la sociedad de la información y del conocimiento. Desde esta concepción comunicativa de la educación y del aprendizaje, damos un paso más allá superando el concepto tradicional de aprendizaje imperante desde la sociedad industrial, este giro dialógico nos sitúa dentro de las comunidades de aprendizaje con un modelo de aprendizaje más dialogado, el aprendizaje dialógico.

El concepto de aprendizaje dialógico recoge aportaciones procedentes de las teorías e investigaciones tan relevantes como la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje de Vygotsky. Otros autores como Bruner, Rogoff, Wells o Freire lo enriquecen con otras aportaciones actuales como la forma de entender la educación como proceso dialógico (Bruner & Palacios, 1988), interacción (Rogoff, 1993), la indagación dialógica (Wells, 2001) y la acción dialógica (Freire, 1997), entre otros (Aubert, Flecha Fernández, Garcia, Flecha, & Racionero, 2008). Se trata, por tanto de un concepto avalado por la comunidad científica internacional.

### 2.1.1 Bases teóricas del aprendizaje dialógico

**La Teoría de la Gramática Universal** de Noam Chomsky (1973) revolucionó en los años 60 tanto la lingüística ya que muchos acuñan su nacimiento a este autor, como la educación y el mundo social. Chomsky parte de la idea de que todas las personas estamos dotadas desde que nacemos de un órgano que nos capacita para el lenguaje. Desde esta concepción del lenguaje, implica para la educación del mismo modo la universalidad del aprendizaje, implicando a su vez desde el punto de vista social, la unificación de todas las personas con independencia de su cultura, etnia, nivel académico o situación socioeconómica (Aubert et al., 2008).

Siguiendo con esta idea, según Chomsky todas las personas poseemos una gramática universal, un conocimiento lingüístico en estado inicial que es universal e innato

(Chomsky, 1973) que incluye todos los parámetros lingüísticos posibles que se fijan para una lengua en concreto constituyendo así la competencia en esa lengua.

Esta teoría, aporta importantes implicaciones a la educación ya que nos dice que todos los niños poseen el mismo equipamiento de base y que todos tienen la misma competencia lingüística haciendo que seamos capaces de entender cualquier actuación en dicha lengua sin existir limitaciones para su entendimiento.

Por otro lado, y desde el punto de vista dialógico, Chomsky no establece una relación de jerarquía entre actuaciones, no siendo mejores unas actuaciones que otras, limitando así la concepción tradicional de inteligencia.

Siendo la lengua un instrumento de acceso a la información, al conocimiento e instrumento de comunicación, influye de manera directa en la conducta de los demás y de la propia, dota a todas las personas de capacidad para acceder al conocimiento.

Si extrapolamos esto a la educación todos los niños y niñas tienen capacidades para alcanzar buenos resultados, siendo labor de los centros hacerlo posible (Chomsky, 1973; Chomsky, 2001).

El filósofo y sociólogo alemán Jürgen **Habermas** en su teoría de la acción comunicativa parte de la concepción de que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987), siendo por esto que todas las personas pueden actuar de forma comunicativa (Elboj et al., 2008).

**La acción comunicativa** por tanto, es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal. Habermas (1987) concibe las posibilidades de alcanzar el entendimiento, dicho concepto remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de la validez susceptibles de crítica.

En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra (Habermas, 1987). Para Elboj (2002), esta acción comunicativa enlaza de una forma muy estrecha con la capacidad del diálogo intersubjetivo guiado por pretensiones de validez, conduciendo al entendimiento y con la conexión entre el lenguaje y la acción llevados al plano educativo aludiendo a la idea de Austin (1982) de “hacemos cosas con palabras”.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995) el desarrollo cognitivo de las personas está intrínsecamente relacionado con la sociedad y la cultura, no pudiéndose entender la mente sin la sociedad, es decir, no podemos estudiar la cognición sin estudiar al mismo tiempo los contextos de interacción social donde se desarrolla (Aubert et al., 2008). Así no se desliga la cognición, la mente y las ideas, de la acción y del lenguaje.

Esta aportación concuerda muy bien con la filosofía de las comunidades de aprendizaje, según Vygotsky, el desarrollo tiene lugar a nivel interpersonal y luego se internaliza, de ahí, que todo lo individual ha sido previamente social diferenciándose así el momento de aprendizaje inter-psicológico e intra-psicológico.

Otro de los conceptos desarrollados por este autor, y que desde el CREA se ha investigado, es el concepto de zona de desarrollo próximo que en palabras del propio Vygotsky resume en que lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlos por sí solo (Vygotsky, 1978). Esta concepción de la zona de desarrollo próximo siempre se ha interpretado que esa ayuda a la que hace referencia era la figura del profesor, sin embargo para Aubert et al. (2008) esta ayuda se hace extensible a que puede ser prestada por cualquier adulto, ya sean familiares, voluntarios, ex alumnos, ...

Para **Freire** la naturaleza humana es dialógica, la comunicación juega un papel central en nuestro proyecto de vida. La dialogicidad por tanto se erige como una exigencia de la naturaleza. Desde la perspectiva educativa, Freire apuesta por la relación dialógica, entendida como la comunicación e intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de conocer más es indispensable al conocimiento (Freire, 1997). Según estas aportaciones, Freire otorga a al profesorado una labor esencial en la sociedad, promover un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítico con el mundo creando así un clima dialógico en el que se generan preguntas (Aubert et al., 2008).

En las acciones dialógicas, no hay cabida para el silencio, incluso cuando no se habla, ya que para Freire los educadores verdaderamente democráticos no están, son dialogantes (Freire, 1997). El principal objetivo de la acción dialógica es desvelar la verdad por medio de la interacción con otras personas y con el mundo, distinguiendo

las acciones dialógicas, aquellas que promueven el entendimiento, la acción cultural y la liberación, de las antidialógicas, que niegan el diálogo y distorsionan la comunicación reproduciendo el poder.

### **2.1.2 Concepto y principios básicos del aprendizaje dialógico**

Todas las investigaciones demuestran que el proceso de aprendizaje de niños y niñas depende más de la coordinación entre todas las actividades que desarrollan en los diferentes espacios (clase, hogar, calle...) que no sólo de aquellos desarrollados en el aula. Sin embargo, hasta ahora las reformas educativas se han orientado hacia la intervención curricular por parte de los profesores, sin tener en cuenta a las familias y a las comunidades para participar en el proceso. La perspectiva comunicativa propone un aprendizaje dialógico que incluye y supera el significativo (Flecha García et al., 1998).

La concepción dialógica del aprendizaje incluye y supera la concepción constructivista, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los profesionales de la educación sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje dialógico (Flecha García, 1997) es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje (Aubert et al., 2008); constituye el marco teórico en el que se fundamentan el proyecto y las actuaciones educativas de éxito que lo conforman. Este tipo de aprendizaje es el derivado de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Implica mecanismos como la intersubjetividad, la interacción dialógica, la ayuda, la indagación dialógica o la participación guiada. La comunicación entre personas es una vía fundamental de construcción de significados (Pérez Gómez, 2008). Hoy en día se sabe que el proceso de aprendizaje de todas las personas depende de la coordinación entre todas las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que participamos.

Es obvio, que la sociedad es cada vez más dialógica, dejando atrás otros modelos de sociedad imperante hasta la llegada de la sociedad de la información, también lo son la teorías sociales y educativas, esto implica que en el ámbito escolar predomine el diálogo, la interacción y la comunicación.



Figura 2. Principios básicos del aprendizaje dialógico

Son siete los principios básicos sobre los que se sustenta el aprendizaje dialógico:

### 1. Diálogo igualitario

Un diálogo es igualitario cuando se valoraran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Implicando esto, que las valoraciones que se hacen no son más validas por quien las hace dependiendo únicamente de su estatus social, edad, nivel académico, sino que se valoran aquellas aportaciones que están debidamente argumentadas con pretensiones de validez.

Actualmente, en la sociedad de la información, los aprendizajes se realizan en distintos ámbitos, cada uno puede aportar su conocimiento, de ahí radica la importancia del dialogo igualitario, ninguna de las aportaciones que se hacen son privilegiadas, sino que han de ser debatidas, confrontadas científicamente y valoradas entre todas las personas. Con la aceptación común de los mejores argumentos se acercará más al consenso.

Es importante desde el punto de vista educativo el papel que desempeñan los profesionales, ya que han de aceptar las diversas aportaciones debidamente argumentadas y por otro lado han de aportar su conocimiento. Siguiendo a Freire

(Freire, 1997) los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos.

Centrándonos en las comunidades de aprendizaje, quienes deben de participar en el diálogo son tanto los alumnos, las familias, voluntarios, profesores y cualquier persona que participe en la comunidad, ya que el diálogo es un instrumento clave para el aprendizaje.

## **2. Inteligencia cultural.**

Se trata de un concepto desarrollado por el CREA (1995-1998) basado en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa de Habermas. Para Aubert et al. (2008) la inteligencia cultural es la inteligencia comunicativa señalando que todas las personas tienen inteligencia comunicativa porque, siguiendo a Habermas y Chomsky, todas las personas somos capaces de lenguaje y acción y estamos dotadas de forma innata para la producción de lenguaje y aunque no se disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento. Se puede considerar por tanto, un instrumento indispensable para resolver situaciones en las cuales una persona en solitario no sería capaz de solucionar con la inteligencia práctica o académica, hablando de la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar la ayuda de otras personas y colaborar con ellas para resolver de manera exitosa un problema (Aubert et al., 2008; Prieto & Duque, 2009).

## **3. Transformación**

Se considera como uno de los elementos básicos del aprendizaje dialógico el compromiso con la transformación de la sociedad reflejándose en dos puntos clave: por un lado, el del rol y el compromiso del maestro y por otro, el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales, conjuntamente estos elementos ayudan a disminuir la distancia entre familia, escuela y comunidad (Prieto & Duque, 2009). El contenido transformador del aprendizaje dialógico tiene diversas implicaciones y fundamentos. Se propone una coherencia con el resto de los principios del aprendizaje dialógico, transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella basándose en la posibilidad de cambio de cada una

de las personas que participan en el centro educativo. Con esta transformación, no se busca la unificación de la pluralidad, sino que la transformación se realiza entre las personas partícipes ayudando a la construcción de su proyecto reflexivo de vida (Giddens, 1995).

#### **4. Dimensión instrumental.**

Podemos definir la dimensión instrumental al aprendizaje de aquellos elementos fundamentales que construyen la base para acceder a los demás aprendizajes siendo además un requisito imprescindible para obtener una formación de calidad (Elboj Saso, 2002). Se ha considerado tradicionalmente como uno de los elementos clave de la educación, algunas teorías educativas han conceptualizado, analizado y propuesto cómo enseñar y adquirir aprendizajes instrumentales, desde esta perspectiva, el aprendizaje dialógico no se opone al instrumental (Flecha & Puigvert Mallart, 2004) sino que la incluye e incrementa. Se proponen unos aprendizajes conseguidos de manera más eficaz dentro de un contexto dialógico incluyendo aquellos contenidos que las personas partícipes acuerdan aprender, moviéndose en el continuum de lo humano a lo técnico, apareciendo ambos cuando se establece un proceso democrático.

#### **5. Creación de sentido.**

El aprendizaje dialógico se erige como una de las mejores herramientas para superar la pérdida de sentido que sufre la sociedad actual. En la sociedad de la información y del conocimiento y los cambios que conllevan se asumen todas las influencias de distintas formas y medios. Entendida la identidad como el proceso de construcción de sentido según una atribución cultural al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufra de este modo un proceso de redefinición (Elboj Saso, 2002).

#### **6. Solidaridad.**

Uno de los principales objetivos del aprendizaje dialógico es la superación de las desigualdades sociales, por lo tanto, la solidaridad se erige como uno de los pilares básicos. Siguiendo con esta misma línea, cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y que quiera ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la

conforman ha de basarse en la solidaridad, desde este planteamiento, en el aprendizaje dialógico, la solidaridad y el aprendizaje van de la mano.

Vuelve a ser importante en este principio el papel del profesorado, ya que han de fomentar la solidaridad a través de sus acciones y sus actitudes, buscando el cambio en las injusticias, desigualdades y cuando rechazan las desigualdades existentes, cuando las interacciones entre los adultos son solidarias, las interacciones ente el alumnado también lo son (Aubert et al., 2008; Prieto & Duque, 2009).

Una comunidad basada en el aprendizaje dialógico ha de constituirse como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas implicadas. Dichas aportaciones no se hacen según el estatus cultural sino en función del interés general, ampliándose el ámbito de solidaridad posible siendo por lo tanto un espacio abierto.

Otro de los objetivos de la solidaridad según Elboj (2002) es la transformación de las condiciones socioculturales de aquellas personas que menos entrada tienen, creando un proyecto de transformación social a través de la acción educativa. La solidaridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje busca el éxito escolar de todos, y, cuantos mejores aprendizajes realicen las personas con las que interactúo mejores serán los aprendizajes que se lleven a cabo.

## **7. Igualdad de diferencias.**

Partimos de la base de que el reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más igualdad. Desde el planteamiento de la educación igualitaria, se han de respetar y tener en cuenta las diferencias sociales e individuales de cada colectivo. La igualdad de diferencias (Flecha García, 1997) entiende que la igualdad como principio incluye el derecho de cada persona a ser diferente.

La igualdad es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad. Por tanto, el objetivo igualitario de la educación contempla la diversidad como enriquecimiento mutuo, y respeta las diferencias sin excluirlas ni rebajar los objetivos educativos a ningún colectivo. Una educación de calidad es un objetivo para **todas y todos** los estudiantes independientemente de su origen y contexto social y cultural. El alcance de este objetivo no requiere que nadie renuncie ni pierda su identidad individual ni colectiva. *Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se*

*orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad* (Aubert et al., 2008,p.232).

## **2.1 BIBLIOTECA TUTORIZADA**

A lo largo de este informe de investigación, hemos venido hablando de la fundamentación teórica del aprendizaje dialógico, de sus virtudes y de sus posibles aplicaciones a la educación, una de las propuestas de aplicación práctica es a través de los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o, como es en nuestro caso particular a través de la biblioteca tutorizada.

El término biblioteca tutorizada es un término restringido al ámbito de las Comunidades de Aprendizaje, dicho término supera ampliamente la suma de los dos conceptos que lo integran tal como se definen en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE); Biblioteca: institución cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición de libros y documentos y tutorizada/o (de tutor) persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura (DRAE, 22ª edición).

Como ya mencionábamos, el aprendizaje dialógico fomenta el diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos, tanto en el aula como fuera de él. Uno de los recursos para desarrollarlo en una comunidad de aprendizaje es a través de la biblioteca tutorizada, que se enmarca dentro de las medidas de éxito educativo avaladas por la comunidad científica internacional como la extensión del horario de aprendizaje.

La biblioteca tutorizada consiste en destinar la biblioteca escolar en diferentes horarios, tanto escolares como extraescolares, como espacio para realizar múltiples actividades de aprendizaje. Dichas actividades van desde lectura colectiva, narraciones orales, realización de deberes o cualquier otra actividad encaminada a la mejora del rendimiento escolar, al estar tutorizadas por uno o varios adultos, cualquier dificultad que pueda presentar a los niños y niñas se puede identificar con más facilidad fomentando así mismo, que lleguen a resolverlas ayudándose mutuamente. Esta dinámica que se genera asegura que los niños y niñas se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como el del resto de compañeros y compañeras (Elboj Saso, 2002).

La implicación de personas diversas –maestros, voluntarios, familiares, ex alumnos- en la biblioteca asegura también mayor creatividad en las actividades y una búsqueda de cómo mejorar la enseñanza cooperando diferentes agentes, con diferente bagaje cultural y trayectorias personales y profesionales muy diversas.

Esta concepción dialógica de la biblioteca tutorizada reúne las teorías y prácticas que orientan la mejora de todas estas interacciones, las que tiene el alumnado con el profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno. No es solamente el alumnado quien puede participar de la biblioteca tutorizada, sino que se abre a la comunidad pudiendo cualquier persona del entorno acceder a leer un cuento, a hacer los deberes o consultar cualquier información tanto en soporte físico como digital. La actividad propia de las bibliotecas, entendida como la lectura, queda potenciada en un sentido comunitario y colectivo. En ese espacio transformado, la lectura es algo a compartir con diferentes personas, en una práctica de lectura dialógica (Aguilar, Padrós Cuxart, Pulido, & Alonso Olea, 2010), en la línea de las investigaciones actuales sobre la relación entre familia, escuela y lectura (Purcell-Gates, 2001).

Al estar abierta a todos repercute de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo esencialmente beneficiosa para aquellos con mayores dificultades, menor rendimiento o simplemente no tengan un lugar adecuado donde acudir a leer o hacer las tareas escolares de manera confortable. Según Purcell-Gates (1995) en (Valls Carol, Soler, & Flecha García, 2008) el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

La investigación demuestra el impacto de la biblioteca tutorizada en otros espacios de aprendizaje y desarrollo ya que, por ejemplo, las interacciones que tienen lugar en la biblioteca entre adultos y estudiantes en muchas ocasiones se transfieren al hogar (Elboj Saso & Vicén Ferrando, 2007).

La biblioteca tutorizada cobra mayor sentido ya que el tiempo de aprendizaje va más allá del horario lectivo, se amplía durante más tiempo y contando con la participación de más personas (Padrós Cuxart, Duque, & Molina, 2011), uno de los pilares básicos que sustentan las comunidades de aprendizaje.

Quizá la biblioteca tutorizada sea ese gran desconocido u olvidado en las comunidades de aprendizaje, tras revisar múltiple documentación sobre comunidades de aprendizaje tanto a nivel nacional como internacional, no existen publicaciones, solamente algunas experiencias que se pueden extrapolar al ámbito educativo. Por otro lado, también falta una trayectoria investigadora en los maestros y maestras lo que impide la difusión en el ámbito científico de estas experiencias innovadoras.

Desde el punto de vista educativo, presenta múltiples posibilidades de aprendizaje. En nuestra experiencia, no se han llevado a cabo únicamente actividades relacionadas con la lectura, sino que desde nuestro punto de vista, la biblioteca tutorizada no debe restringirse al mero préstamo de libros o realizar actividades de dinamización de la lectura, sino que también tienen cabida otro tipo de aprendizajes que refuercen la labor docente realizada en horas lectivas.

## **CAPÍTULO 3:**

### **MARCO METODOLÓGICO: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

En el presente capítulo vamos a abordar la metodología adoptada en nuestro estudio. Comenzaremos justificando y valorando la elección del método cualitativo como nuestro método de investigación dejando constancia de por qué y para qué lo hemos elegido, posteriormente hablaremos sobre el estudio de casos que es la metodología elegida basándonos en los autores de referencia de ese ámbito como Stake o Yin , para finalmente acabar adentrándonos en nuestro caso particular: la biblioteca tutorizada de la CdA Miguel Íscar.

### **3.1 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ADOPTADO: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En las Ciencias Sociales las personas tienen componentes subjetivos que no pueden ser analizados (únicamente) desde una perspectiva cuantitativa (González Morales, 2003).

Siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln y Angulo en Rodríguez Gómez (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999) destacamos que existen distintos niveles de análisis que nos permiten establecer unas características comunes a la diversidad de enfoques y tendencias desde la perspectiva cualitativa, pudiendo ser estos: nivel ontológico, epistemológico, metodológico, técnico y contenido.

- El nivel ontológico es aquel en que definimos la naturaleza de realidad social.
- Desde el plano epistemológico hacemos referencia a los criterios de validez y bondad del conocimiento.
- En el plano metodológico situamos las distintas formas de investigación en torno a nuestra realidad.
- Desde el plano técnico, podemos caracterizar la investigación cualitativa por la utilización de técnicas que nos permiten recabar datos particulares de la situación.
- Por último, desde el nivel de contenido, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que es posible aplicarla y desarrollarla en educación.

Haciendo referencia de una forma más concreta al contexto donde vamos a desarrollar nuestra labor investigadora (centro educativo pequeño, alrededor de 50 alumnos y alumnas de educación infantil y primaria) parece apropiada la elección de un método cualitativo, que nos ayude a comprender qué pasa y por qué pasan las cosas.

A diferencia del método cuantitativo, desde la orientación cualitativa se distingue entre la explicación y la comprensión, entre la distinción personal y la función impersonal del investigador y la distinción entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido (Stake, 2007).

Desde la perspectiva cualitativa se pretende comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe intentando establecer una comprensión empática para el lector del informe de investigación, utilizando como recurso la descripción como medio transmisor de las propias experiencias. No concebimos nuestra investigación desde un prisma distinto a este.

Suscribiendo a Erickson (1989) consideramos importante en nuestro estudio los temas *émicos*, aquellos valores y preocupaciones que se manifiestan en la conducta y el lenguaje de las personas en lo que Geertz (2000) definió como *descripción abierta*, recogiendo las percepciones particulares de los actores.

De nuestro trabajo esperamos *descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples*, y al tratarse de un estudio de caso, en un contexto muy definido, con unas características particulares, y sin la pretensión de generar teorías extensibles a otros contextos, hemos optado por la metodología cualitativa ya que se ajusta a nuestro contexto, perspectivas y objetivos.

## 3.2. OBJETIVOS

Formulamos como objetivo general:

- Evaluar la medida de éxito educativo biblioteca tutorizada mediante el aprendizaje dialógico.

Exponemos como objetivos específicos:

1. Definir la estructura y organización de la biblioteca tutorizada.
2. Caracterizar el grado de aprendizaje dialógico que se llevan a cabo en la biblioteca tutorizada.
3. Identificar los rasgos y características del público escolar objeto de estudio
4. Observar y analizar el funcionamiento de la biblioteca tutorizada
5. Proponer pautas metodológicas para la optimización del funcionamiento de la biblioteca tutorizada.

## 3.3 LA METODOLOGÍA

*Todo comprender e interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete (Gadamer, 1977, p.467).*

### 3.3.1 El estudio de caso: definición y características

El estudio de caso es una herramienta de investigación fundamental en las ciencias sociales y más concretamente en el área educativa. Según Martínez Carazo (2006) el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Según Yin (1994) el estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales es una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes.

Las ventajas que nos ofrece el estudio de caso como metodología para nuestro estudio particular son entre otras las siguientes (Simons, 2011) :

- Permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de programas educativos e interpretarlos en sus propios contextos culturales.
- Puede documentar múltiples perspectivas, analizar distintos puntos de vista.
- Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
- Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica de cambio.
- Es receptivo a los cambios de objetivos.
- Tiene un potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación.

Por otro lado, al igual que con cualquier otra metodología, existen algunas limitaciones que se nos han presentado en nuestro estudio, sin embargo, hemos tratado de controlarlas.

- La subjetividad del investigador es una parte invariable de su armazón. A través de la triangulación, la reducción anticipada para contar con más puntos de vista y acercarnos al caso y con una categorización de los datos obtenidos en su mayoría del Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S) del que formo parte, hemos tratado de minimizar esta subjetividad.

En un primer paso, realizamos tres reducciones anticipadas realizadas por compañeros de Máster, para posteriormente proseguir con la triangulación de los mismos, obteniendo como resultado los datos propios del estudio de casos. Para la categorización, hemos contado con las categorías de análisis que utilizamos en G.A.I.S, formado tanto por investigadores de distintas áreas, maestros de CdA, voluntarios y familias de la CdA Miguel Íscar.

- No se pueden generalizar los resultados a otros contextos ni situaciones, ya que al tratarse de un estudio de caso, ese no es su objetivo principal, sino que se centra en un fenómeno particular entendiéndolo en su contexto sin buscar la generalización.
- La utilidad de las conclusiones depende en parte de la aceptación de las diferentes formas en que se establece la validez. Al haberse utilizado la reducción anticipada, la triangulación y unas categorías de análisis avaladas por un grupo, podemos decir que los datos aportados en este estudio presentan validez.

### 3.3.2 Selección del caso

Ninguna investigación cualitativa, según señala Ruiz Olabuégana (1996), puede comenzar sin tener de alguna manera identificando el problema y así buscar su foco central. El foco del que partimos es la puesta en marcha y evaluación de la biblioteca tutorizada en la comunidad de aprendizaje Miguel Íscar como medida de éxito escolar enmarcada dentro de la actuación de éxito extensión del tiempo escolar.

**EL CASO:** La biblioteca tutorizada: una experiencia de aprendizaje dialógico desde una comunidad de aprendizaje.

Tras todas estas consideraciones, nuestro caso se enmarca dentro del marco institucional como un colegio de educación infantil y primaria situado en el Barrio España de Valladolid. Este centro decide dar el paso de transformarse en comunidad de aprendizaje en el curso 2011/12 para tratar de dar respuesta al elevado fracaso escolar, al abandono prematuro de la escolarización de los alumnos del barrio y la elevada tasa de absentismo escolar. En el curso 2011/12 comienza su andadura como CdA pasando por cada una de las fases descritas en apartados anteriores. De las medidas que se están llevando a cabo como los grupos interactivos y la alfabetización de las familias se nota una mejoría académica y conductual de los alumnos según el profesorado que vivió la transformación y según la prueba de evaluación de diagnóstico que se pasó el curso 2011/212. Teniendo presentes los antecedentes del centro y las mejoras observadas, se decide por tanto, incluir una medida de éxito más, la biblioteca tutorizada, para así seguir dando forma y continuidad a la comunidad de aprendizaje.

Los informantes con lo que hemos contado han sido el profesorado, el alumnado y las familias. Los alumnos y alumnas que actuarán de informantes son los pertenecientes al segundo y tercer ciclo que participan en el taller “Comunicación-Biblioteca tutorizada” llevado a cabo los martes de 17 a 18h. Al tratarse de un estudio de caso intrínseco en el que caso está preseleccionado, la muestra con la que contamos viene limitada por el número de estudiantes matriculados en el centro y que participa de manera voluntaria en esta actividad (Tabla 1).

CURSO	PARTICIPANTES			MATRICULADOS			% Part.
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	
TERCERO	2	1	3	4	4	8	37,5
CUARTO	3	2	5	2	6	8	62,5
QUINTO	3	6	9	3	7	10	90
SEXTO	1	-	1	1	-	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>66,7</b>

Tabla 1. Distribución de los alumnos y alumnas por cursos

Como podemos observar en la tabla 1 un 66.7% del alumnado de tercero a sexto participan de forma voluntaria en la biblioteca tutorizada, siendo los alumnos de quinto y sexto los que más participan y asisten. Para respetar el anonimato de nuestros informantes les hemos otorgado nombres ficticios.

Los parámetros generales en los que se ubica el centro son:

- Ubicación del centro: centro escolar en el extrarradio de una capital.
- Contexto socio-cultural y económico de la población: centro cuyas familias son de etnia gitana que tienen un nivel socio-cultural bajo-muy bajo en desventaja social y elevado riesgo de exclusión social, principalmente dedicadas a la venta ambulante y trabajos en el campo de forma temporal.
- Carácter innovador del centro:
  - Ha sido distinguido con el premio a la Acción Magistral 2011 con el programa “Buenos tratos, buenos ratos, en nuestro cole” así como el Premio Responsabilidad Social 2012 de la Universidad de Valladolid.
  - Centro seleccionado para su incorporación durante el curso 2012/13 al Programa de Cooperación Territorial “Contratos-Programa con centros educativos para el incremento del éxito escolar”.
  - Se encuentra en la fase de investigación del proyecto comunidades de aprendizaje.
- Número total de alumnos: 54 alumnos.
- Número de profesores: 13 docentes.

### 3.3.3 Temática de nuestro estudio de casos

Las generalizaciones a las que vamos a llegar son *generalizaciones menores* por tratarse de un solo caso. Como constatábamos con anterioridad, nuestro cometido es la particularización no la generalización tratando de analizar únicamente nuestro caso para poder mejorarlo a través de propuestas. Según Erikson a aquellas conclusiones que lleguemos como investigadores se les puede nombrar como asertos (Erickson, 1989).

La estructura conceptual de nuestro estudio se basa en una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje, circunscrita dentro de la escuela inclusiva. Nuestro tema nos conducirá al reconocimiento de los problemas del caso organizándose en torno a las declaraciones temáticas que nos servirán para organizar y describir nuestro caso.

### 3.4 ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE CASO

Siguiendo la propuesta de Stake consideramos la utilización de ISSUES como estructura conceptual y las declaraciones temáticas como las preguntas básicas de investigación para centrar la atención en la complejidad y contextualidad del caso particular.

Los issues no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos sociales y personales, llevándonos a observar y sonsacar los problemas del caso. Las declaraciones temáticas por su parte, nos ayudan a construir una apreciada estructura conceptual para la organización de nuestro caso a la vez que son buenas preguntas para organizar nuestro caso (Stake, 2007).

#### 3.4.1 Formulación de los ISSUES

- ¿Permite la biblioteca tutorizada desarrollar planteamientos propios del aprendizaje dialógico?
- Limitaciones organizativas, académicas y materiales que ponen en riesgo la biblioteca tutorizada.

### 3.4.2 Declaraciones temáticas

Las declaraciones temáticas nos facilitan el trabajo de investigación pudiéndose exponer de cualquier manera que sea útil bien en forma de afirmación o en pregunta. Nosotros hemos optado por las afirmaciones. En algunas ocasiones las declaraciones temáticas pueden aparecer como relación causa-efecto.

No son estáticas, sino que las declaraciones temáticas se van reduciendo a unas pocas que son las que nos ayudan a estructurar las observaciones y entrevistas. Hablamos en este caso de temas éticos, siendo estos los temas del investigador, pueden sufrir cambios y evolucionar hasta los temas *émicos* que son aquellos que son de las personas que pertenecen al caso y surgen desde dentro.

- La actividad influye en las conductas del alumno
- Participación de las familias
- Rol de los agentes implicados
- Ventajas a nivel académico y social
- Limitaciones a nivel académico y social
- Limitaciones organizativas
- Limitaciones materiales

### 3.4.3 Preguntas informativas

Las preguntas informativas son aquellas que buscan aquella información necesaria para describir el caso.

- ¿En qué medida o grado la actividad planteada influye en las conductas del alumno/a dentro del aula?
- ¿Se ha aumentado la participación de las familias en el centro?
- ¿Cuál es el rol de los diferentes agentes de la comunidad dentro de la biblioteca tutorizada?
- ¿Cuáles son las ventajas/beneficios y cuáles sus inconvenientes para el alumnado a nivel académico y social?

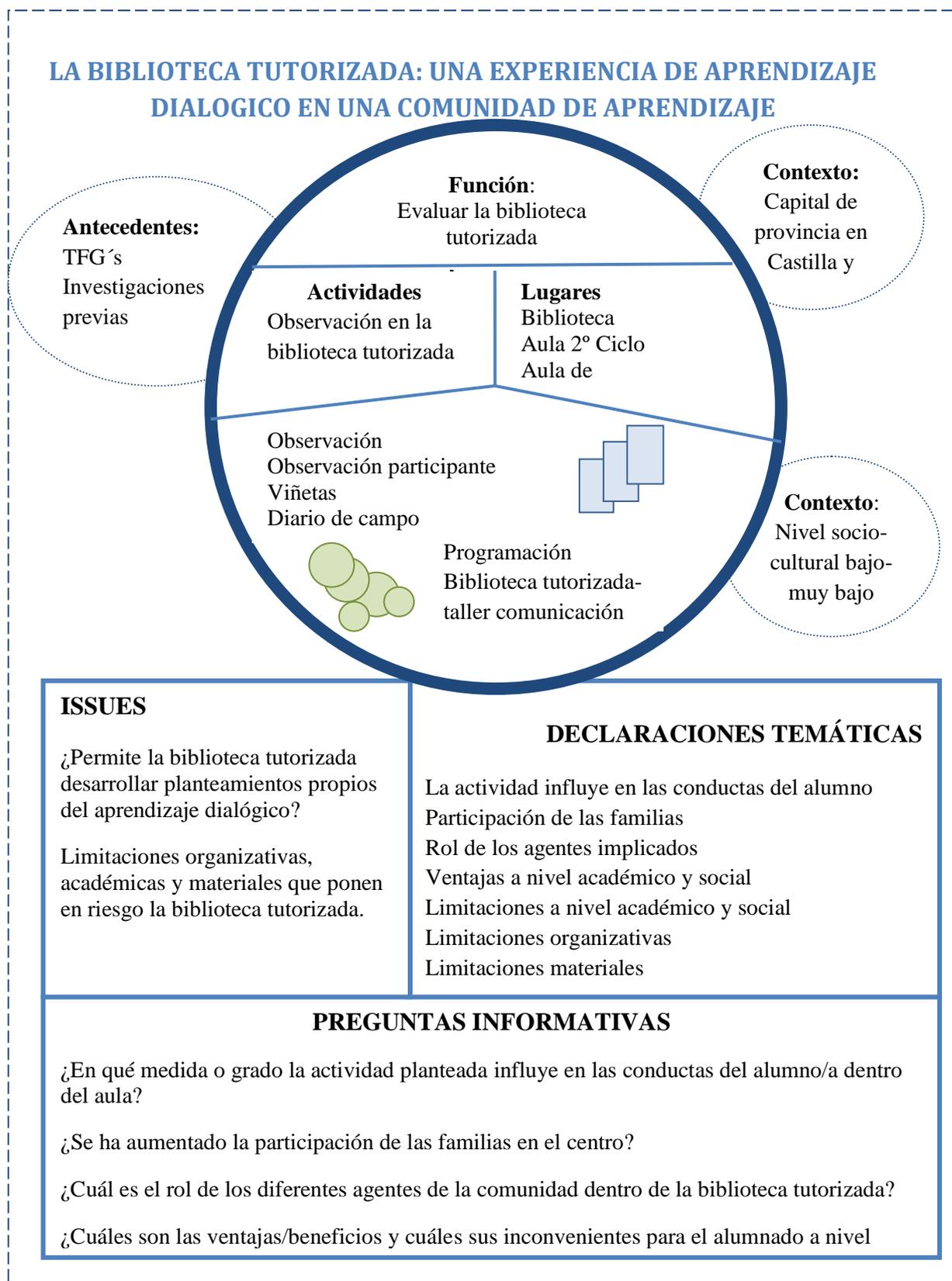


Figura 3. Planificación del estudio de caso (Stake, 2007)

### 3.4.4 Asertos de investigación

Teniendo en cuenta los principios básicos que sustentan las comunidades de aprendizaje y los resultados, objetivos y experiencias contrastadas tanto en el proyecto INCLUDED como en otras publicaciones, nos planteamos los siguientes asertos de investigación en torno a nuestro objeto de estudio:

- ✓ Es necesario en el contexto en el que nos situamos, disponer de más tiempos y más espacios de aprendizaje, la biblioteca tutorizada por tanto, va a reportar beneficios académicos a los alumnos participantes, haciendo especial incidencia en la lectoescritura.
- ✓ La posibilidad de seguir empleando el aprendizaje dialógico fuera del horario lectivo, hace a los alumnos más autónomos y responsables tanto de su aprendizaje como el de los compañeros.

### 3.4.5 Categorías de análisis

Siguiendo las aportaciones de varios autores (Bardin & Suárez, 1986; Mucchielli, 1998) contemplamos como las categorías de análisis deben cumplir las siguientes características:

- ✓ Pertinencia: las categorías de análisis han de ser relevantes para los objetivos de la investigación y adecuados al contenido analizado.
- ✓ Productividad: el conjunto de categorías debe proporcionar resultados ricos en índices de inferencias, en hipótesis nuevas y en datos fiables.

Como participante en el Grupo de Análisis de la Interacción de la Universidad de Valladolid, voy a tomar como referencia algunas de las categorías de análisis que se establecieron para analizar las interacciones en los grupos interactivos, extrapolándolas a la biblioteca tutorizada (G.A.I.S, 2013a):

- Mejora de los aprendizajes del alumnado. Esta categoría recoge todas aquellas interacciones que se establecen entre las personas participantes que están orientadas a la mejora de los aprendizajes. Dentro de esta categoría establecemos tres subcategorías:

- Contenidos curriculares. Aquellos aprendizajes o refuerzo de los mismos que se realizan según el currículo oficial de Castilla y León, nos centraremos exclusivamente en los contenidos curriculares ya que nos sirven de guía para organizar los aprendizajes, no tanto teniendo en cuenta los objetivos o competencias básicas.
- Aspectos que facilitan el aprendizaje.
- Aspectos que dificultan el aprendizaje.
- Mejora de la convivencia
  - Aspectos que facilitan la convivencia.
  - Aspectos que dificultan la convivencia.
- Ayudas entre el alumnado.
  - Aspectos que facilitan las ayudas.
  - Aspectos que dificultan las ayudas.
- Construcción conjunta de conocimiento cuando hay familiares
  - Aspectos que facilitan la construcción del conocimiento junto a familiares.
  - Aspectos que dificultan la construcción del conocimiento junto a familiares.
- Rol del voluntariado
  - Aspectos que facilita el voluntario. Todas aquellas actuaciones del voluntario que están orientados a la mejora del aprendizaje y desarrollo de la biblioteca tutorizada.
  - Aspectos que dificulta el voluntario. Todas aquellas actuaciones del voluntario que dificultan de algún modo el proceso de aprendizaje y desarrollo de la biblioteca tutorizada.
- Rol del profesor
  - Aspectos que facilita el profesor. Todas aquellas actuaciones del profesorado que están orientados a la mejora del aprendizaje y desarrollo de la biblioteca tutorizada.

- Aspectos que dificulta el profesor. Todas aquellas actuaciones del profesorado que dificultan de algún modo el proceso de aprendizaje y desarrollo de la biblioteca tutorizada.
- “Boundaries”. Todos aquellos aspectos cognitivos que pueden servir para mejorar el aprendizaje.
- Otros aspectos. Cualquier otro aspecto que sea relevante y no se encuentre dentro de las categorías anteriores.

Hemos incluido en nuestra plantilla de categorización (Apéndice A) además de las categorías distintos atributos para comprender mejor qué sucede en la biblioteca tutorizada:

- Número de sesión con la fecha. Parece relevante tener en cuenta la fecha de cada sesión ya que el rendimiento y comportamiento de los alumnos no es siempre igual.
- El número de participantes, influye de manera considerable desglosado por cursos.
- Los adultos que participan y que rol desempeñan (maestros, familia, voluntarios).
- El título de la actividad, que nos orienta sobre los contenidos que se ha trabajado en cada sesión.
- Lugar de realización de la actividad.

### 3.5. RECOGIDA DE DATOS

Hemos adoptado en este caso, como dejábamos constancia anteriormente, una metodología cualitativa, siguiendo un diseño descriptivo en el que convergen informaciones de diversas fuentes que buscan comprender, evaluar y analizar la puesta en marcha y funcionamiento de la biblioteca tutorizada.

Hemos combinado el método de recogida de información propio del estudio de caso desde un enfoque cualitativo empleando diferentes técnicas de recogida de información:

-En una etapa inicial, se ha realizado la búsqueda de información acerca de qué es y qué se pretende con la biblioteca tutorizada, recogiendo además testimonios de maestros que el curso pasado intentaron implementar la biblioteca tutorizada. Se ha planificado de manera conjunta con la técnico de servicios a la comunidad, la tutora de 2º ciclo y la maestra de educación física (propia investigadora) aquellos aprendizajes a priorizar, los recursos disponibles así como la distribución de las sesiones.

-Una vez planificada la programación de actividades a desarrollar, se ha llevado a cabo un registro de todas ellas, cuántos participantes asistían, cuántos adultos colaboraban así como una pequeña valoración de la misma recogida en el diario de investigación.

Se ha empleado como técnica de recogida de datos la observación participante en la mayoría de las sesiones, empleando para su grabación (con el consentimiento informado de los informantes) medios informáticos (iPad), en unos casos se ha optado por la grabación audiovisual, en otros casos por la grabación de voz con la aplicación AudioClassNotes y en otras ocasiones con la observación participante y su posterior reflexión en el diario de investigación. También para la recogida de datos hemos utilizado viñetas de algunas de las sesiones para poder desarrollar una experiencia vicaria en el lector teniendo de esta manera la sensación de estar allí.

-Para conseguir la confirmación necesaria y evitar al máximo las falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones y aumentar así el crédito de nuestras interpretaciones hemos utilizado diversas estrategias de triangulación según Denzin (1984):

- ✓ Triangulación de las fuentes de datos. Tomando datos del caso en distintos momentos, con distintas personas y en distintos lugares.
- ✓ Triangulación del investigador. En un momento inicial se tomaron como referencia para las categorías de análisis las utilizadas en G.A.I.S, seguidamente, se adaptaron a las circunstancias especiales de la biblioteca tutorizada. Una vez establecidas las categorías de análisis, dos investigadores que conocen el trabajo y han visualizado algunos de los videos, han revisado y restablecido las categorías, llegando en último lugar al establecimiento definitivo de las categorías y la consiguiente plantilla de categorización que hemos empleado para el análisis.
- ✓ Triangulación metodológica. Para ello hemos tomado datos en distintos soportes: audio, video, viñetas y diario de campo.

En definitiva, se trata de realizar un *estudio descriptivo* que facilita una comprensión mejor de las actuaciones llevadas a cabo en la biblioteca tutorizada, las implicaciones sobre la comunidad de aprendizaje y las propuestas de mejora.

### 3.6 DIARIO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado lo que pretendemos es mostrar el proceso que hemos seguido hasta llegar aquí, hasta tener concluido nuestro TFM, es un proceso de interiorización y reflexión crítica llevado a cabo desde la mente de una investigadora novel, para lo cual hemos seguido distintos pasos como podemos observar en el cronograma (Figura 4).

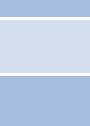
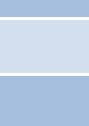
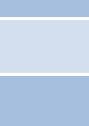
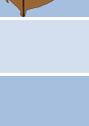
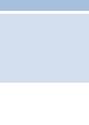
Actividades	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Coordinación							
Organización del trabajo							
Formulación del proyecto							
Recogida de información							
Organización de la información							
Análisis de datos							
Interpretación de datos y resultados							
Conclusiones							

Figura 4. Cronograma

Octubre 2012: desde un principio pensaba que este año lo dedicaría a investigar algo sobre Educación Física, por mi carrera profesional, sin embargo, al encontrarme con un destino definitivo en un centro convertido en comunidad de aprendizaje las cosas no estaban muy claras. Con el inicio del Máster, la presentación de los profesores y asignaturas me cruzo por casualidad con María Tejedor, en su exposición nos habla sobre sus líneas de investigación en la escuela inclusiva y en las comunidades de aprendizaje, en ese momento preciso, las ideas se me clarifican y decido hablar con ella y proponerle que me tutorice el TFM con la temática de comunidades de aprendizaje.

Noviembre-diciembre 2012: durante este mes se fue perfilando más el tema que íbamos a trabajar, mi propuesta inicial fue hacer algo sobre los grupos interactivos, ya que era lo más accesible para mí. Después de idas y venidas de correos con diversas propuestas, surge el aprendizaje dialógico, María me aporta documentación al respecto y comienzo a leer. Finalizando ya el mes, se perfila, lo que hasta ahora hemos mantenido, trabajar el aprendizaje dialógico en la biblioteca tutorizada. Parecía la mejor opción, en el centro se quería dinamizar y no existía mucha documentación al respecto con lo que era algo que presentaba mucho interés.

En estos meses planificamos cómo lo vamos a llevar a cabo, qué perspectiva tomar, qué pasos vamos a seguir. Decidimos ubicar el desarrollo de la biblioteca tutorizada en la tarde en la que tengo que asistir al centro ya que teníamos iniciado un taller de comunicación y podríamos darle cabida a la biblioteca tutorizada. Ahora estábamos en disposición de comenzar la planificación de actividades, contactar con voluntariado,...

Enero-febrero. Es el momento de empezar el trabajo de campo, hemos revisado mucha documentación y hay que ponerlo en práctica *Hoy es el primer contacto real con nuestro proyecto, no puedo evitar sentirme ilusionada y algo de miedo. (Henar, 8 enero de 2013)*. Las sesiones van funcionando, a pesar de los comentarios negativos de algunos alumnos (*Esto no me gusta, esto huele a ...*), sin embargo se observa como los alumnos participan de forma activa en las actividades, es difícil romper con la tradición de los talleres meramente lúdicos en los centro educativos.

Durante estos meses hemos llevado a cabo actividades de refuerzo curricular a través de un enfoque más lúdico.

Marzo-Abril. Durante estos meses, las actividades siguen su curso, este trimestre las hemos dado un giro, centrándonos principalmente en la lectura y sus múltiples posibilidades sin dejar de usar la dialogicidad, le vamos dando más forma al proyecto final, reflexionando sobre lo que estamos haciendo, enmarcándolo dentro del contexto donde se desarrolla, comenzando a escribir sobre la metodología empleada y revisando cada paso que vamos dando. Las dos últimas sesiones me hacen reflexionar sobre todo lo que se ha trabajado *Para mí, por estas dos sesiones de lectura tutorizada con alumnos y adultos, ya ha valido la pena todo el trabajo que llevamos realizado (Henar, 16 abril de 2013).*

El contacto con más gente que le interesa las comunidades de aprendizaje en el Grupo de Análisis hace que coja de nuevo impulso el proyecto, una inyección de nuevas ideas y compartir experiencias y puntos de vista de gente muy diversa.

Mayo-Junio. Una vez finalizada la recogida de datos, empezamos a organizar videos, audios y material escrito durante todo este tiempo, *¿Y ahora qué?* Nos preguntamos una y otra vez, hasta que comenzamos a visualizar y categorizar con ayuda de las aportaciones del Grupo de Análisis de la Interacción y compañeros de Máster la información, sin dejar de revisar bibliografía al respecto. Ya adentrados en el mes de junio comenzamos con el análisis de los datos, nos preguntamos una y otra vez si todo se ha llevado a cabo de manera correcta, hemos tomado los suficientes datos, hemos anotado las cosas relevantes. Obtenemos las primeras conclusiones y las mejoras que se pueden plantear. El TFM empieza a coger cuerpo y entidad propia, puliendo cuidadosamente cada detalle.

Julio. Durante este último mes, volvemos a revisar documentación y otras investigaciones llevadas a cabo, asegurándonos de no haber dejado nada por decir, para poder poner finalmente punto y seguido a nuestra investigación con la presentación final del documento.

**CAPÍTULO 4:**

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS  
RESULTADOS**

## 4.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Siguiendo el modelo interactivo de análisis de datos de Miles & Huberman (1994) podemos distinguir tres subprocesos relacionados:

- ✓ Reducción (síntesis/procesamiento) de los datos, con este proceso el universo de datos queda reducido al marco teórico/conceptual de nuestro propio caso.
- ✓ Presentación de los datos, definida como un ensamblaje comprimido y organizado de información que permite exponer conclusiones y/o tomar decisiones, construyendo la segunda parte del análisis.
- ✓ Conclusiones/verificaciones involucran al investigador en la interpretación sobre el significado de lo expuesto a partir de los datos presentados.

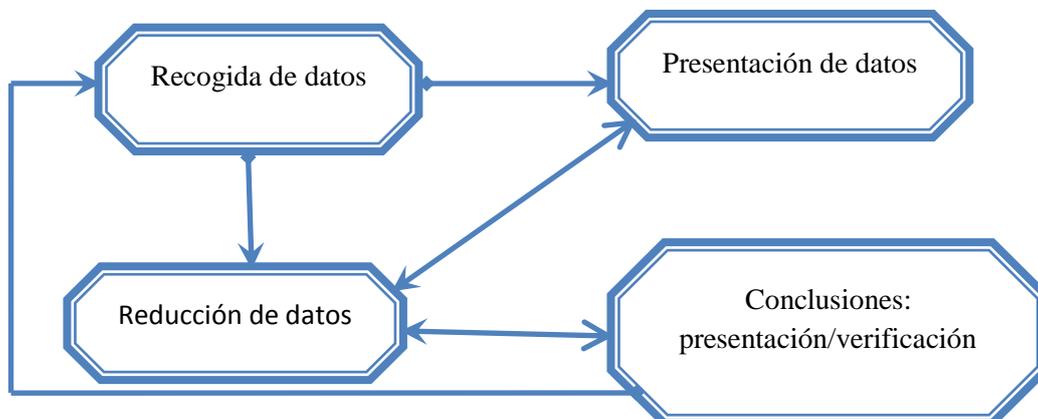


Figura 5. Proceso interactivo de análisis de datos

Para llegar a entender todo el proceso que se ha llevado a cabo en las distintas subprocesos, vamos a estructurar los resultados teniendo en cuenta las categorías de análisis que nos planteábamos en las fases previas, corroborando los mismos con las teorías de referencia y las preguntas que nos planteábamos.

#### **4.1.1 Mejora de los aprendizajes del alumnado**

Uno de los principales objetivos que persiguen las comunidades de aprendizaje y en concreto la CdA Miguel Íscar es el superar tanto la exclusión social como el fracaso escolar aportando habilidades y herramientas para ello. Una de las mejores herramientas que se ofrecen es la extensión del tiempo de aprendizaje a través de la biblioteca tutorizada.

La apuesta de este curso ha sido el desarrollo de contenidos curriculares esencialmente del área de lengua castellana y literatura relativos a toda la educación primaria. Las actividades que se han llevado a cabo desde la perspectiva dialógica y participativa, han adquirido un enfoque lúdico y manipulativo, distinguiéndose así de la metodología que se emplea en el horario lectivo. Con respecto a las actividades relacionadas directamente con la lectura, hemos adoptado la dinámica de los grupos interactivos, es decir, grupos heterogéneos, que buscan un aprendizaje común mediante el diálogo.

No ha sido fácil por tanto, planificar las actividades de tal manera que conecten con los intereses de los alumnos y alumnas sin perder de vista el objetivo principal que es mejorar el rendimiento del alumnado y proporcionar ayuda extra para atenuar la desigualdad que existe con respecto a otros estudiantes, sin embargo, la implicación en este proyecto de diversas personas (maestras, técnico de servicios a la comunidad y familiares) han asegurado una mayor creatividad en las actividades ya que cada cual posee una bagaje cultural diferente entrando en juego de esta manera la inteligencia cultura, segundo principio del aprendizaje dialógico.

○ **Contenidos curriculares**

Entre los contenidos curriculares que se han trabajado y construido en la biblioteca tutorizada teniendo en cuenta el currículo oficial de Castilla y León (2007) encontramos entre otros los siguientes referentes al área de lengua castellana y literatura:

Dentro del Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar hemos trabajado los siguientes:

- Participación y cooperación en situaciones comunicativas habituales procurando un discurso coherente e inteligible (2º Ciclo).

Este es un contenido básico que es indispensable en cualquier tipo de actividad basada en el aprendizaje dialógico que se trabaja desde el dialogo igualitario, pasando por la inteligencia cultural y llegando a la solidaridad.

- Conocimiento, uso y valoración de las estrategias y de las normas que rigen el intercambio comunicativo, atendiendo a las fórmulas de cortesía y de relación social (2º Ciclo).

*Una vez acabadas las preguntas, hacemos un role playing para practicar antes de grabar la entrevista con María y Eva. En este role playing ensayamos cómo empezar la entrevista, cómo saludar, dar paso a otro compañero y dar las gracias a las entrevistadas, ¡ parece que se nos pone voz de locutor! (Viñeta Entrevista reglada)*

Uno de los aspectos que más trabajan en segundo ciclo en horario lectivo, tal como nos indican las tutoras de segundo ciclo, es que los alumnos y las alumnas se acostumbren a respetar el turno de palabra, usar un tono adecuado en cada momento y a mantener una postura correcta en clase. Desde la biblioteca tutorizada hemos querido reforzar estos aspectos, aunque en ocasiones, la dinámica de la actividad invite al alumnado a establecer posturas no del todo correctas (con las rodillas en la silla para hablar en grupo o elaborar algo de manera conjunta) pero respetando el turno de palabra y tratando de utilizar un tono de voz adecuado a cada actividad.

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales (2º Ciclo).

*En nuestra primera visita a la radio hemos aprendido algunos de los gestos que utilizan los locutores para comunicarse con la gente que maneja la mesa de mezclas, por parejas hemos elegido uno de los que en el papel que nos dieron venían, y después hemos explicado al resto de compañeros lo que significaba y cuándo se utilizaba (Visita a Onda Verde I, 12 de marzo de 2013).*

- Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido (2º Ciclo).

Dentro del Bloque 2: Leer y escribir hemos trabajado:

- Comprensión de textos escritos.
  - Iniciación a la utilización dirigida a las TIC y de la biblioteca para obtener información y modelos para la composición escrita (1º Ciclo). Utilización dirigida de los TIC como instrumento de trabajo para localizar, seleccionar y organizar la información.

*Todo está listo, así que vamos a buscar información en internet, cada cual va a buscar información sobre lo que quiera, luego lo vamos a escribir en un Word, buscad también una foto [...] Enseño a Rubén a buscar en google y en wikipedia, [...] Abrimos un Word, vamos a inicio, todos los programas, Word ¿lo encontráis? [...] Vale, ahora vamos a la página donde tenemos la información, seleccionamos con el ratón lo que queremos y con el botón derecho le damos a copiar, [...] ¿Lo tenemos? Pues ahora vamos al Word y del mismo modo le damos a pegar [...] les enseño algunas de las propiedades del texto, cómo cambiar el tamaño y el color. Pues ahora hacemos lo mismo con una foto que hayamos encontrado [...]. (Viñeta Sabías que...)*

Como podemos ver, por un lado hemos trabajado la búsqueda de información en la sala de ordenadores y por otro lado hemos ampliado el concepto de biblioteca al de biblioteca tutorizada ampliando también no solo el tiempo de aprendizaje de los alumnos, sino también los lugares.

- Uso de estrategias para la comprensión de textos escritos literarios y no literarios: búsqueda de palabras clave, anticipación y comprobación de

hipótesis, captación del sentido global del texto y de las ideas principales y secundarias, deducción de información contextual y paratextual (2º Ciclo).

Dentro del Bloque 3: Educación literaria hemos trabajado:

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de textos narrativos de tradición oral (fábulas, cuentos, leyendas,...) de adaptaciones de obras clásicas y de obras de literatura infantil adecuadas a la edad evolutiva (2º Ciclo).

*En la sesión de hoy, cada uno de los grupos deberá de elegir un libro que leer. Una vez elegido se trata de acordar cuánto va a leer ese grupo, luego deberán hablar sobre lo leído en el grupo. Al final de la sesión, cada grupo explicará lo que ha leído y animará a otro grupo a escoger ese libro, dándole sus motivos. (Sesión Lectura tutorizada por adultos)*

*¿Quién se acuerda de que son las fábulas? Les pregunto, al principio no obtengo respuesta, así que decido darles una pista ¿Son cuentos? ¿Poesías? Son cuentos, responde Ángel ¿Qué tenían de especial? Pregunto señalando a una de las portadas. ¿Que tienen animales!-responde Ángel ¿Solo eso? Y que tenían una enseñanza, algo que nos hace pensar y aprender, se llama moraleja -les recuerdo. Para mí esta, yo quiero esta, jo,- se escucha mientras cada cual elije la que más le gusta, cuando todos tienen una, comienzan a leer en bajo. (Viñeta De Fábula, 12 abril 2013)*

- Lectura guiada, personal, autónoma, silenciosa y en voz alta de textos narrativos adecuados a sus intereses (1º-2º-3º Ciclo). Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de preferencias personales (2º Ciclo).

*Cada uno de los grupos deberá de elegir un libro que leer, no importa qué libro sea, ni cuantas páginas tenga, se trata de escoger un libro que os guste a los dos (Video lectura tutorizada adultos, 9 abril 2013).*

*El objetivo principal de esta actividad no es imponer un libro, sino que cada pareja según sus gustos elija el tipo de libro que quiere leer.*

- Participación en actividades de animación que estimulen el hábito lector: recogida de información de las portadas de publicaciones diversas,... (2º Ciclo).

*En la actividad Gimkana literaria lo que tenían que hacer los alumnos era encontrar en grupo el mayor número de editoriales, autores, títulos de libros, personajes, lugares y colores que empezaran por una letra determinada durante el tiempo establecido.*

*Lo que hemos conseguido con esta actividad es que los alumnos se familiaricen con partes de los libros que normalmente no prestan atención, generando así curiosidad por buscar información en y con los libros.*

Valoración del texto literario como fuente de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y de aprendizaje.

*El bagaje cultural y literario que poseen los estudiantes de este centro se ve muy limitado a aquellos libros que se trabajan dentro del aula, ya que la mayoría de las familias no posee el título de primaria ni posee en su casa ningún otro libro que no sea procedente del colegio.*

- Conocimiento del funcionamiento de la biblioteca del centro, y participación en actividades literarias en el centro escolar.

*Este contenido, es uno de los principales a trabajar, ampliando el concepto de biblioteca escolar a biblioteca tutorizada.*

Por último, dentro del bloque 4: Conocimiento de la lengua hemos trabajado:

- Juegos con el lenguaje para observar el funcionamiento de los enunciados y adquirir nuevos recursos expresivos y compositivos (1ºCiclo).
- Conocimiento de las normas ortográficas del castellano actual.
- Expresión de conocimientos gramaticales como por ejemplo: Enunciado, palabra y sílaba, clases de palabras: nombre, verbo, adjetivo,... y clases de nombre: propios, comunes,...
- Ampliación del dominio del vocabulario a través del aprendizaje incidental en la lectura, discusión colectiva. La ordenación alfabética de palabras, formación de palabras por derivación, sinónima, antónimo y palabras polisémicas.

*Son contenidos que hemos trabajado en todas las actividades que se han llevado a cabo.*

También se ha trabajado la competencia matemática a través del recordatorio de de conceptos como la docena, realización de sumas sencillas para averiguar la puntuación de distintos juegos,..

○ **Aspectos que facilitan el aprendizaje**

Los contenidos curriculares llevados a cabo en la biblioteca tutorizada están estrechamente relacionados con el currículo oficial facilitando de este modo el aprendizaje a todo tipo de alumnado. Aquellos escolares que adquirieron bien esos conceptos, han sido capaces de manejarlos de una manera más competente, dando lugar a la **profundización** de los mismos. Al ser los propios estudiantes quienes explican en los grupos los contenidos permite por un lado, una reflexión sobre lo aprendido y por otro lado, da la oportunidad a aquellos que no asimilaban bien los conceptos, la oportunidad de adquirirlos y ponerlos en práctica resultando beneficiadas ambas partes.

*Sinónimos son las palabras que tienen el mismo significado, le dice Juan a Ángel, Sergio continúa diciéndole flaco-delgado ¿Lo has entendido?- Ángel asiente con la cabeza, mientras Sergio prosigue -Y antónimos, las palabras que tienen distinto significado, por ejemplo alto y bajo (29-1-13 Video memory sinónimos y antónimos).*

Del mismo modo en este ejemplo podemos observar como el hecho de que otro igual explique el concepto, en vez del adulto, facilita la comprensión del mismo ya que los iguales suelen usar un lenguaje más sencillo y cercano al que normalmente usan los adultos entrando en juego por una parte la dimensión instrumental del aprendizaje al poner en juego distintas habilidades y por otra la igualdad de diferencias.

El conocer las bases tanto de las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico y de los grupos interactivos, por todos los miembros que participan en la biblioteca tutorizada, hace que aumente la motivación y por tanto la participación hacia la consecución del objetivo: la realización de la tarea con éxito por parte de todos (G.A.I.S, 2013c).

*En la sesión en la que evaluamos las actividades llevadas a cabo durante los dos primeros trimestres, pregunto a los alumnos que si saben por qué nuestro centro es especial, un alumno dice que porque todos ellos son gitanos, mientras Norma dice que es porque somos comunidad de aprendizaje y que viene gente a enseñarnos, alguien dice que viene gente de la universidad a trabajar con ellos (Video evaluación I).*

*El grupo en el que hoy he estado colaborando en la actividad de Gymkana literaria Jeni y Carmen se preocupaban todo el rato la una de la otra para llegar a obtener un mejor resultado, Carmen suele ser muy competitiva, pero junto a Jeni esa competitividad se torna buena ya que hacen un tándem estupendo en el que se apoyan y crean conocimiento conjunto (Diario de campo, 14 mayo).*

Las interacciones que se producen entre las personas de distintos orígenes hace que se cambie el rol tradicional que cada persona que conforma la comunidad tiene asignado, en la biblioteca tutorizada, al igual que en los grupos interactivos, todos se sienten responsables de su propio aprendizaje pero también del aprendizaje de sus compañeros, produciéndose cambios de roles: el niño que un momento determinado está enseñando a otros, en otro momento puede ser ayudado por sus compañeros.

*Un hecho que facilita enormemente la dinámica de la biblioteca es que le hemos dado un aire a los grupos interactivos, los alumnos que participan realizan entre 2 y 4 sesiones de grupos interactivos a la semana, con lo que tienen asumida la manera de trabajar, cómo funcionan las ayudas entre ellos, cuál es el objetivo de los grupos y cuál es el rol del adulto dentro del grupo. Todas estas bases las tienen asumidas, a pesar que al principio, como comentaremos a continuación, les haya costado romper con la idea tradicional de taller y de uso de la biblioteca.*

Por otra parte, siguiendo las aportaciones de Vygotsky, el aprendizaje se produce en dos secuencias, empezando en la interacción social para convertirse posteriormente en actividad instrumental, así cuantas más interacciones se produzcan más aprendizaje se genera.

Uno de los principales objetivos de la biblioteca tutorizada es la extensión del tiempo del aprendizaje de los estudiantes, por ello se trata de aprovechar cualquier ocasión que se presente para generar nuevas **oportunidades de aprendizaje** aumentando el rendimiento académico a través de la inteligencia cultural (G.A.I.S, 2013b).

*¿Qué son los sinónimos?- pregunto a Carmen –banco, banco de sentarse y banco de sacar dinero- Eso son palabras polisémicas, respondo- Sergio dice flaco y delgado.*

*Y los antónimos, delgado-gordo responde entonces Carmen (29-1-13 Video memory sinónimos y antónimos)*

Con este ejemplo vemos, como los errores de algunos alumnos se convierten en el pretexto ideal para enlazar con otros conocimientos reforzando aprendizajes y dando lugar a otros nuevos, sin perder la ocasión de que los alumnos puedan aprender en cada momento y no dejando que los errores de aprendizaje den oportunidad a crear o reforzar otros nuevos. La inteligencia cultural de todos los alumnos ha aumentado también, ya que Sergio a través de su explicación hizo que Carmen recordara el significado de sinónimos, a su vez genera un nuevo aprendizaje y crea la oportunidad de enseñar a sus compañeros otro concepto que ella domina que es el de antónimo.

Consideramos esencial para favorecer el aprendizaje y alejarnos de las desigualdades generadas dar la oportunidad a los alumnos de ser ellos mismos a través de la creación de un ambiente democrático, libre de estereotipos, donde se dé libremente la participación y las interacciones entre todos los miembros. Por lo tanto las interacciones entre los miembros del grupo hacen que las actividades se desarrollen con mayor dinamismo implicando este aspecto, un aumento del tiempo de trabajo efectivo y por tanto del rendimiento (G.A.I.S, 2013c).

*Pensamos que el hecho de no imponer nada a ningún alumno, ni a nivel curricular ni a nivel comportamental hace que la participación sea más libre y motivada repercutiendo de manera directa en la forma de trabajar.*

○ **Aspectos que dificultan el aprendizaje**

La principal dificultad de este curso reside en acabar con la concepción de que las actividades de la tarde están orientadas únicamente al ocio de los alumnos, a realizar actividades que no supongan pensar y esforzarse. Han sido constantes los **comentarios negativos** hacia las actividades planteadas, a pesar de que después de entrar en la dinámica de trabajo han sido realizadas con motivación y participando de forma activa. Se ha notado un cambio a ese respecto en las sesiones realizadas después de Semana Santa, donde los participantes tenían asumido el papel que desempeña la biblioteca tutorizada y ya han roto el esquema de taller cuyo objetivo único es el entretenimiento.

*Al terminar la sesión de hoy M<sup>a</sup> Luz, Cristina y yo hablamos sobre cómo ha ido la sesión, M<sup>a</sup> Luz comenta: una alumna me ha dicho que lo que hemos hecho hoy olía mal porque el año pasado hacían unas construcciones muy bonitas y con mucho color y se lo pasaban mejor y esto de pensar huele mal (26-02-13; minuto 1 audio).*

Esto contrasta con la opinión de uno de los profesores que el año pasado intentó dinamizar la biblioteca tutorizada: *El año pasado hacía biblioteca pero fue imposible seguir con ella ya que los alumnos no están acostumbrados y a la tercera sesión me dijeron que leyeran yo... (Comentario del tutor de 5º-6º en una charla acerca de la biblioteca)*

*¿Qué os ha parecido la actividad de hoy? Pregunto al final de la sesión, -bien responden todos- me alegro porque ya no os huele mal respondo yo (cuando los alumnos del Miguel Iscar dicen que algo huele mal, se refieren a que algo no les gusta) - (9-04-13, Video Lectura tutorizada por adultos)*

Los **errores de comunicación** en las interacciones de los alumnos es uno de los principales aspectos que dificulta el aprendizaje (G.A.I.S, 2013c). Así como la asunción de un **rol inamovible** de algunos estudiantes, creándose bajas expectativas, apareciendo la desmotivación desencadenando en una dificultad del aprendizaje. Si permitimos el encasillamiento de roles, estaremos mermando enormemente el fomento de las altas expectativas chocando de manera brusca contra los principios de las comunidades de aprendizaje (Flecha García et al., 2003).

*Hemos comentado en alguna ocasión el hecho de que Ángel, asume el rol inamovible de alumno que siempre necesita ayuda, sin solicitarla y sin hacer nada para romper con ese rol. El caso es que en algunas ocasiones, el aporta ideas al grupo, pero el resto de los compañeros ignora sus comentarios ya que ellos también le tienen asignado un rol inamovible.*

En otras ocasiones, la **falta de motivación** hacia el trabajo y comentarios negativos acerca de la tarea de algunos alumnos, provocan una falta de predisposición hacia la tarea lo que aminora el aprendizaje y en ocasiones lo anula por completo. Por lo tanto, es imprescindible fomentar la motivación de estos alumnos para que trabajen, ya que en muchas ocasiones no encuentran útil lo que la escuela les enseña para su vida diaria.

*En la sesión del memory de sinónimos y antónimos nos hemos trasladado al aula de 3º-4º por razones de espacio y accesibilidad a algunos materiales (pizarra, tijeras, rotuladores,...) Mientras Cristina recuerda en la pizarra el concepto de sinónimos y antónimos Carmen pregunta ¿Por qué vamos a trabajar?- insinuando que en las tardes no se viene a trabajar y no está muy dispuesta a hacerlo. Esto contrasta con la opinión que Bruno tiene acerca de las actividades de tarde, estamos en actividades, no el colegio, comenta mientras Cristina explica la actividad. (Sesión memory, 29 enero 2013). Ambos alumnos nos dan a entender que su concepción de las tareas de la tarde no es el venir a aprender nada, sino simplemente a jugar sin esforzarse.*

Una de las estrategias más utilizadas por los alumnos cuando se trabaja en grupos es la **imitación**, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico si en esa imitación no hay comunicación reflexionada sino una simple respuesta imitativa no conduce al conocimiento, con lo que deberemos evitar estas situaciones. Este mecanismo impide, por ello, que se refuerce el aprendizaje, ya que no se da explicitación del razonamiento utilizado para obtener la solución. El resultado, al final, se limita a indicarlo al compañero o esperar a que le sea indicado, sin recurrir al aprendizaje dialógico, sino a la mera imitación.

*En la sesión que trabajamos los sinónimos y antónimos, Luis en vez de colaborar con el grupo para obtener los doce pares de sinónimos únicamente*

*copia lo que sus compañeros dicen, mientras Sergio, es el que va proponiendo sinónimos junto a Ángel y Juan (Video memory sinónimos y antónimos,29-1-13).*

Este es un claro ejemplo de cómo la simple imitación no conduce al aprendizaje, muchas veces, los alumnos asumen un rol pasivo, limitándose a esperar a que otros les digan la respuesta, sin si quiera hacer el esfuerzo por pensar en la solución.

Al igual que en el trabajo en los grupos interactivos, la **demanda constante** de la atención del profesor o del adulto es otro de los aspectos que dificulta el aprendizaje ya que la búsqueda constante del adulto interfiere en las interacciones que se deberían producir con los compañeros y por otro lado no se hace el esfuerzo de realizar la tarea por sí solo sin producirse reflexión en el aprendizaje.

*En la sesión de hoy Luis ha demandado constantemente la atención de Cristina y la mía propia (29 de enero de 2013).* Siguiendo a Freire, el papel del docente en este momento no es el de dar respuesta a esa demanda para obtener la solución, sino que es el de creador de cultura y crítico con el mundo creando un clima dialógico en el que se generen preguntas.

Al igual que el aprovechar las oportunidades de aprender lo considerábamos como una mejora del aprendizaje, la pérdida de oportunidades supone un aspecto que dificulta o limita el aprendizaje. En el contexto en el que nos situamos, no hay que permitir que ningún alumno pierda la más mínima oportunidad de aprender.

*Comienza Rubén hablando de su fábula, de los protagonistas, de cómo sucede la historia... cuando acaba su intervención se abre el turno de preguntas, pero ninguno se atreve a hacerla. El silencio y las miradas cómplices entre ellos invaden el ambiente (Viñeta De Fábula)*

*Mientras los mayores han leído a los pequeños el capítulo de La Odisea, los pequeños no se han atrevido a preguntar las palabras que no entendían como cíclope, bota,.. (Diario de campo, 16 abril 2013)*

Como nos muestran estos dos ejemplos, la falta de iniciativa o la vergüenza a preguntar provoca pérdida de oportunidades de aprendizaje, y si no se está atento a estas situaciones no se aprovecha al máximo la experiencia.

### 4.1.2 Mejora de la convivencia

Al ser la biblioteca tutorizada un espacio abierto a la participación existen interacciones constantes con los demás produciéndose situaciones antagónicas, unas veces esas interacciones favorecen la convivencia (se estrechan lazos, se crean nuevas alianzas, se mejora el ambiente,...) sin embargo en otras ocasiones se hacen inevitables choques entre los participantes (roces entre ellos, piques,...).

#### ○ Aspectos que facilitan la convivencia

Entre los aspectos más destacados que facilitan la convivencia entre los estudiantes son las **ayudas que se establecen** entre iguales desarrollando el principio básico de la solidaridad en el aprendizaje dialógico a través del fomento de la validez de la opinión en función de los argumentos y no de las pretensiones de poder tal como ponía de manifiesto Habermas (1987). Este hecho lo explicaremos con más detenimiento en el siguiente epígrafe ya que hemos incluido una propia categoría de análisis al respecto.

Trabajar bajo el paraguas del aprendizaje dialógico en la biblioteca tutorizada provoca una mejora de la convivencia del alumno ya que se desarrollan actitudes solidarias, de igualdad, de empatía, de comprensión y de comunicación (G.A.I.S, 2013b).

Al trabajar conjuntamente alumnos de distintas edades, con profesores y familiares que participan en las actividades de manera activa, se rompe el rol tradicional de cada uno, desdibujándose los límites de los roles en algunas ocasiones, dando lugar al diálogo igualitario y la igualdad de diferencias.

*En la última sesión, la gymkana literaria, todos (alumnos y adultos) participamos en la actividad con el mismo rol, el de crear conocimiento conjunto, dándole sentido sin importar nuestro rol preestablecido fomentando la igualdad de diferencias (Diario de campo, 30 abril 2013).*

Uno de los aspectos que más han contribuido a la mejora de la convivencia ha sido el sentimiento de pertenencia a un grupo, dicho sentimiento de pertenencia hace que el grupo está más cohesionado, disminuyendo o desapareciendo los conflictos que pueden surgir al pertenecer todos a un todo en común. En la misma línea, las ayudas que se

prestan unos a otros hacen que se vea disminuida la competitividad, igualándose de este modo las diferencias, creando solidaridad entre los niveles educativos de los alumnos. El aprendizaje en interacción con otras personas según Purcell-Gates (1995) crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender.

*[..] la atmósfera es otra, son 6-8 que asisten con asiduidad y que se implican, ayudan y colaboran (Viñeta Sesión alumnos tutores, 16 abril 2013)*

*En las sesiones del segundo trimestre se ha notado un mejor clima de trabajo, no ha habido ningún conflicto y todos han colaborado formando parte activa de la biblioteca tutorizada. (Diario de campo, 30 abril 2013)*

En apartados anteriores hemos comentado el hecho de cómo los comentarios negativos hacia las actividades influían de manera negativa en el aprendizaje, del mismo modo, la buena disposición hacia las tareas, el disfrutar de ellas, genera por un lado más aprendizajes y por otro un ambiente de trabajo mucho más feliz, contribuyendo de manera importante a la mejora de la convivencia.

Al hilo de lo anterior, en las sesiones en la que los alumnos mayores eran los tutores, hemos notado como ese empoderamiento (*empowerment*) les ha generado más responsabilidades hacia el grupo creando un mejor clima de trabajo.

Por otro lado, en lo referente a las actividades, el planteamiento de cierto tipo de actividades han generado un mejor clima de trabajo, la motivación y la implicación también repercuten en la convivencia.

#### ○ Aspectos que dificultan la convivencia

Entre los aspectos que dificultan la convivencia dentro de la biblioteca tutorizada hemos encontrado el rechazo, la falta de motivación o comportamientos inadecuados de algunos alumnos.

En algunas ocasiones, hemos podido observar cómo se producen comentarios negativos o rechazo hacia algunos compañeros, invisibilizando al que menos sabe o más ayuda necesita, es más introvertido o no es líder dentro de su grupo de referencia.

En cuanto a los comentarios negativos hacia otros compañeros provoca un clima de crispación en la biblioteca así como una falta de respeto hacia la persona y el grupo.

*Hay un par de alumnos que se dedican a molestar a otros compañeros con constantes comentarios negativos, lo que provoca un clima desagradable.*

La invisibilización consigue que la participación de determinados alumnos se obvie a pesar de que sea el que posee la solución más correcta o la idea mejor para el grupo. Se da por hecho que es la persona del grupo que más asistencia necesita y se consigue de manera inconsciente reafirmar esa falsa creencia. (G.A.I.S, 2013b).

*En la sesión de hoy (sinónimos y antónimos) ha habido un alumno que ha dicho algunos pares de palabras sinónimas sin hacerle caso el resto del grupo, tiene asignado el rol del “torpe” y no le hacen mucho caso (Comentario de la profesora).*

La falta de motivación hacia la propia actividad genera problemas de convivencia, ya que en ocasiones se sienten obligados a asistir a las actividades sin que realmente les apetezca.

*Estamos en actividades, no en el colegio- comenta Bruno mientras Cristina explica la actividad de esa tarde.* Este comentario, al igual que el de otra alumna que hemos analizado antes, denota la falta de una cultura del esfuerzo respecto a las actividades de la tarde.

Al igual que en el aula ordinaria, el comportamiento inadecuado de algunos alumnos provocan situaciones que ponen en riesgo la buena convivencia de los alumnos. Entre esos comportamientos inadecuados hemos podido observar principalmente las relaciones negativas o piques previos que tienen los alumnos por causas ajenas al colegio, por otro lado, estos alumnos tienen el sentimiento de familia muy arraigado, lo que provoca que las alianzas y enfrentamientos entre miembros de distintas familias arrastren a otros que no están implicados.

*Si alguien se mete con otro familiar de un alumno, ese alumno, aunque no esté implicado en el conflicto, se siente también dentro del conflicto, con lo que genera más conflictos ya que la mayoría de los alumnos pertenecen a unas pocas familias.*

El número de los asistentes a la biblioteca tutorizada ha fluctuado durante toda la investigación. Comenzamos con 16 alumnos en las primeras sesiones, hemos podido constatar que es un número elevado para este tipo de actividades, los conflictos que han surgido durante toda la investigación han sido cuando ha habido un número elevado de participantes (más de 10).

*En esta sesión, se ha contado con la participación de un número elevado de participantes. Los conflictos surgidos en las clases de la mañana influyen de manera negativa en esta sesión. Se ha incorporado al taller después de una expulsión de dos meses un alumno por su mal comportamiento reiterado, que sigue con la misma actitud. El estableciendo de las normas y explicación de la dinámica de la sesión de hoy se ve interrumpida en muchos momentos por algunos de los alumnos, mientras la mayoría escucha atentamente. El tiempo dedicado a la organización de los grupos se hace excesivo debido a las circunstancias anteriormente expuestas.(Diario de campo, 15 enero de 2013)*

#### **4.1.3 Ayudas entre el alumnado.**

Los alumnos ponen en marcha distintas estrategias y habilidades a la hora de prestarse ayudas entre ellos, dependiendo de sus experiencias previas, su bagaje cultural o de su propia personalidad. Algunas de las estrategias que emplean facilitan las ayudas entre los alumnos, sin embargo algunas actuaciones ponen en riesgo dichas ayudas dificultándolas.

##### **○ Aspectos que facilitan las ayudas**

Como comentábamos, los alumnos desarrollan sus propias estrategias, en la mayoría de los casos, emplean técnicas distintas a los adultos para conseguir el mismo objetivo. En la biblioteca tutorizada, estas estrategias se reflejan en las interacciones que se producen, siendo una de las más empleadas la paráfrasis. Cuando un adulto explica a los estudiantes, en ocasiones emplea lenguaje más técnico, sin embargo, el concepto que el adulto les quiere transmitir es más fácilmente comprensible e identificables a través de las explicaciones que suceden ente ellos mismos cuando interaccionan, tal como se dejó constancia en el análisis de los videos del primer seminario G.A.I.S (2013b)

*Enseño a Rubén a buscar en google y en wikipedia, él es más tarde el que pasando por los ordenadores va enseñando a los compañeros dónde y cómo buscar la información, del mismo modo, que apenas diez minutos aprendió. Resulta muy interesante ver cómo los alumnos explican las cosas a su modo, es mucho más sencillo para ellos entenderse, usan frases y palabras que todos dominan. (Viñeta, Sabias que..)*

Por otro lado, el establecimiento de relación con lo cotidiano facilita las ayudas y la dinámica de la biblioteca tutorizada, ya que los niños utilizan ejemplos de su vida diaria para dar a entender a sus compañeros aquello que les está siendo requerido. (G.A.I.S, 2013b).

*[...]nos llevamos comida y una bota –lee Rafa – mira a Ángel y asegurándose de que ha entendido le pregunta - ¿una bota de vino sabes cuál es? Si le responde Ángel (Video lectura tutorizada por alumnos)*

*Yo cuando voy con la bici llevo el dorsal número 1, comenta Rubén mientras trata de explicar a sus compañeros qué es un dorsal (Viñeta de Fábula)*

La puesta en marcha del concepto de inteligencia cultural favorece enormemente las ayudas que se prestan entre los estudiantes en función de sus distintas habilidades.

*Un ejemplo claro de este concepto, es cuando Ángel, que normalmente tiende a esperar a que le ayuden en aspectos relacionados con la lengua o las matemáticas, sea quien en la sesión de los ordenadores ayude a Rubén a crear un Word, copiar y pegar, mientras Rubén le enseña a Ángel que ha de hacer en una actividad que no ha entendido muy bien.*

Gracias a la heterogeneidad del grupo de alumnos que asisten a la biblioteca tutorizada, se produce una amplia gama de interacciones produciéndose de este modo un mayor enriquecimiento mutuo a la hora de establecer ayudas, con lo que conduce a una mejora del aprendizaje de todos.

*En el taller de los martes asisten los alumnos de segundo y tercer ciclo, lo que produce que se amplíen las relaciones que se establecen en clase, se amplía así el círculo de apoyo y las ayudas que se prestan y reciben. En las sesiones*

*ordinarias se hace impensable que los alumnos de sexto trabajen junto a los de tercero y se enriquezcan ambos (Diario de campo).*

Algunas veces, los alumnos emplean estrategias de ayuda y guía muy similares a las que ellos reciben por parte de los adultos, transfieren ese aprendizaje y lo ponen en marcha cuando ellos lo necesitan, transforman su rol de alumno al rol del que presta la ayuda.

*Rafa es el más mayor, guía la lectura, Ángel se salta un punto y como si se tratase del profe, le dice mira, cuando hay un punto, tienes que pararte, respirar y luego seguir. Miro a M<sup>a</sup> Luz que esta junto a ellos y nuestra mirada de satisfacción refuerza todo el trabajo. Mientras en la otra mesa, Margarita, junto a Carmen y Nayara escucha atentamente, Carmen corrige nuevamente a Nayara y le indica donde seguir, lee más despacio que ella y en ocasiones se pierde, juntas siguen leyendo.*

Como podemos observar, Rafa usa el mismo método que su profesor cuando ellos leen, lo ha extrapolado a la biblioteca y lo emplea para explicarle a Ángel que hay que hacer cuando se encuentre un punto.

En el caso de Carmen, le sirve de guía, Nayara se fija cómo Carmen lee y ella le ofrece su ayuda corrigiéndole. La inteligencia cultural de ambas entra en juego beneficiándose una de otra.

La receptividad por parte de todos los alumnos a la hora de recibir ayudas, facilita enormemente la dinámica de la biblioteca tutorizada y el que los alumnos no se sientan cohibidos a la hora de dar o recibir ayuda.

*Quizá en algunas ocasiones, los alumnos agradecen que no sea siempre el profesor el que le preste ayuda, creo que es muy beneficioso que todos recibamos ayuda de todos, así de este modo, a través del fomento del aprendizaje dialógico todos somos igual de expertos e igual de novatos.*

- **Aspectos que dificultan las ayudas**

Cuando los alumnos ya tienen interiorizada la dinámica tanto de los grupos interactivos como de la biblioteca tutorizada y cuando el adulto se encarga de que todo marche bien, se producen pocas situaciones en las que se vean empobrecidas o

dificultadas las ayudas que se presentan entre los alumnos podemos limitarlas a tres: la imposición del criterio, limitarse a copiar o la ausencia de petición de ayuda.

Uno de los principales aspectos que dificultan las ayudas es cuando se impone el criterio de una de las partes, sin que se dé la oportunidad de diálogo, cuando en algunas ocasiones se han planteado actividades ha habido grupos en los que no se ha dialogado, sino que se ha impuesto el criterio de uno de ellos.

*En la segunda sesión del memory de sinónimos, Alma en vez de consensuar con su grupo cual de las palabras que habían formado iban a elegir para decir al resto de la clase, Alma ha escogido una sin la opinión del grupo.*

Sin embargo, algunas veces son los alumnos quienes no se dejan ayudar por sus compañeros o muestran una actitud pasiva limitándose a copiar.

Se dan las dos circunstancias, hay quienes son reacios a recibir ayuda ya que puede que su rol de “listo” se vea truncado, otras veces, la actitud es pasiva hacia la actividad, limitándose a copiar a otro compañero, en vez de pedir ayuda.

El tercer aspecto que comentábamos, es el hecho de que hay alumnos que no quieren ayudar a otros por diversas razones excluyéndoles del grupo y potenciando así las desigualdades.

*Hemos notado en alguna ocasión como hay alumnos que no reciben muchas ayudas, quizá ese alumno no sea del todo popular entre los asistentes con lo que alguno potencia esa desigualdad reproduciéndola.*

#### **4.1.4 Construcción conjunta de conocimiento cuando hay familiares.**

A priori la construcción de conocimiento cuando hay familiares se erige como uno de los pilares básicos que se pretenden en la CdA Miguel Iscar, sin embargo no siempre la participación de las familias se aprecia como algo positivo. Hay que romper por un lado, el miedo de los profesores a que las familias entren en clase y por otro lado, desde las familias, tienen que prestar más atención a la educación de sus hijos, “empoderando” la figura del maestro colaborando y participando de forma activa en la vida escolar.

Al igual que con los voluntarios, hemos encontrado mayor dificultad para encontrar a familiares que pudieran venir por la tarde, las obligaciones familiares han limitado enormemente la participación de las familias, contando con solamente dos familiares que nos han acompañado en tres ocasiones.

- **Aspectos que facilitan la construcción del conocimiento junto a familiares.**

A partir de la participación con otros agentes educativos, en este caso familiares, los niños se dan cuenta de que aprenden más, intensificándose la dimensión instrumental, siendo por tanto la participación de familiares un elemento de calidad ya que enriquece el aprendizaje, dándose lugar un diálogo igualitario y una transformación de roles tradicionales.

En primer lugar, cambia el concepto cultural en el contexto, conexionando el centro educativo y la familia para dejar de ser dos entes aislados y sin relación. Este hecho implica un cambio de pensamiento sobre la cultura escolar, tanto en familiares como en alumnos. Hace que el interés aumente, así como el respeto y la cercanía al centro educativo, que deja de verse como algo lejano para ser significativo y afín. Las intervenciones fomentan también la motivación, la ilusión y las expectativas en el alumnado (no sólo en el niño familiar, sino al conjunto), porque aportan sentido al aprendizaje. Esta participación familiar también permite mayor variedad de estilos y estrategias, al aportar las familias formaciones y experiencias diferentes a las de los docentes. En definitiva, la implicación de las familias es clave para facilitar la dinámica de la biblioteca tutorizada y genera en los alumnos orgullo, disciplina, respeto, interés por la cultura escolar y conexión de la escuela con el entorno familiar, con la consecuencia positiva que todo ello conlleva en el aprendizaje (G.A.I.S, 2013b).

Del mismo modo, que los familiares hablen con otros miembros de la comunidad educativa sobre sus intervenciones genera curiosidad y fomenta que otros familiares se acerquen al centro y que pregunten a sus hijos sobre lo que están haciendo. Los alumnos se percatan de que es algo importante lo que está ocurriendo y hace que aumente su motivación e implicación “empoderando” así la figura de la familia en la escuela.

*Las otras madres me preguntan qué hacemos cuando venimos al colegio, yo les respondo que vengan y vean cómo trabajan sus hijos y colaboren con el centro, me comenta Lola en la puerta del colegio mientras hablamos sobre la participación de la familia en la escuela.*

La intervención de las familias en la biblioteca tutorizada hace que disminuyan los problemas de convivencia entre alumnos y familias de distinta procedencia, superando concepciones previas racistas tanto en el contexto escolar como fuera del él.

*Para mí el TFM y todo el esfuerzo que conlleva ya ha valido la pena, comento, mientras hablamos de lo bien que salió la sesión anterior, como Lola animaba a Ángel y Nayara a leer y la buena sintonía que desprenden los alumnos cuando Lola o Yolanda vienen a trabajar con nosotros.*

Los entornos colaborativos según las aportaciones de Howe (2000) en el informe final del G.A.I.S (G.A.I.S, 2013a) demostraron los efectos positivos del trabajo en grupos, resaltando que la interacción entre familiares y menores también beneficiaba el aprendizaje. Por tanto, los espacios generadores de amistades promueven más interacciones y de mayor calidad, con lo que se mueven las estructuras cognitivas que mejoran el aprendizaje y por tanto los resultados académicos.

- **Aspectos que dificultan la construcción del conocimiento junto a familiares.**

Pero la presencia de familiares en la biblioteca tutorizada o en los grupos interactivos no siempre ejerce influencias positivas. En nuestro caso particular, no hemos encontrado ningún aspecto que haya dificultado la construcción del conocimiento cuando hay familiares, pero sí podemos extrapolar a la biblioteca tutorizada las experiencias que maestras de la CdA Miguel Iscar contaron de los grupos interactivos.

Cuando hay sobreprotección en el contexto de un alumno cuyo familiar se presta como voluntario, puede producirse la excepción y dificultarse la dinámica, por centrarse excesivamente en este alumno y no propiciar debidamente las interacciones en el grupo (G.A.I.S, 2013a). Se ha dado el caso en el que más que fomentar la construcción

conjunta del aprendizaje se han limitado a dar clases particulares a sus hijos o familiares, sin entrar en la dinámica de la comunidad de aprendizaje.

La participación familiar puede dificultar la dinámica tanto en la biblioteca tutorizada como en los grupos interactivos si no es sistemática y comprometida (G.A.I.S, 2013b)

Cuando la participación de los familiares, al igual que de cualquier voluntario, no es totalmente libre, voluntaria y comprometida, y no está basada en el interés común del aprendizaje de los alumnos.

*Antonio, el papá de Daniel, el año pasado se pasaba todo el día en el colegio echando una mano y se notó una gran diferencia en el comportamiento hacia la escuela, sin embargo este año, ni se baja del coche cuando trae al niño al cole, me comenta una profesora.*

#### **4.1.5 Rol del voluntariado.**

El papel de los voluntarios dentro de la comunidad de aprendizaje es la dinamización de los grupos interactivos y de la biblioteca tutorizada para mejorar de manera cualitativa las interacciones que se producen. El hecho de encontrar dificultades para que algún voluntario vinera a trabajar con nosotros y la posterior falta de compromiso una vez que encontramos a alguien dispuesto a venir hace que no tengamos una experiencia directa con los voluntarios en la biblioteca, pero sí podemos desprender alguna idea de la función que desempeñan en los grupos interactivos.

##### **○ Aspectos que facilitan**

Del voluntario depende mejorar la dinámica dirigiendo a los alumnos hacia la explicación reflexionada y no consintiendo, por lo general, la imitación (G.A.I.S, 2013b).

Otro de los aspectos que facilitan tanto el aprendizaje como las interacciones entre los alumnos es el que refuerzan las intervenciones de los profesores, haciendo que las explicaciones lleguen a todos y nadie se quede sin saber que ha de hacer.

*Una de las voluntarias explica a Ana lo que tiene que hacer con los dados, al otro lado de la mesa, la otra voluntaria, les pregunta a Carmen y Rafa, si se han enterado de lo que tienen que hacer. (Video Apalabrados).*

La figura del voluntario refuerza a la figura del maestro ya que del mismo modo que el maestro refuerza verbalmente a los alumnos y ofrece correcciones en determinados momentos que se requieren.

○ **Aspectos que dificultan**

Como comentábamos en el apartado de las familias, cuando la participación de los voluntarios no es libre y comprometida, y no está basada en el interés común del aprendizaje de los alumnos dificulta enormemente el desarrollo de interacciones de calidad entre los alumnos y por extensión de la biblioteca tutorizada.

*Parece que en la primera sesión las voluntarias se mostraron muy interesadas en el tema, pero al final solamente han venido un día y no han dado ninguna explicación de por qué no han vuelto* comentamos Cristina, M<sup>a</sup> Luz y yo antes de comenzar una sesión.

Las ayudas excesivas, en algunos casos hacen a los alumnos más dependientes de los adultos, yendo en dirección contraria a los principios de las comunidades de aprendizaje y del aprendizaje dialógico.

No han de hacer las tareas, sino hacerles reflexionar acerca del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo y guiarles ofreciéndoles pequeñas ayudas.

*Trae que te hago yo esto, le dice una voluntaria a un alumno, mientras lo que tiene que hacer es darle pistas de cómo llegar a hacerlo.*

#### **4.1.6 Rol del profesor.**

El rol del profesor dentro de las comunidades de aprendizaje y desde la perspectiva dialógica y en concreto dentro de la biblioteca tutorizada Miguel Iscar es el de mediador del aprendizaje, es el encargado de dinamizar al grupo para que participe, intervenga y opine de una manera libre creando un clima de trabajo agradable. Por otra parte, es el que planifica, desarrolla y evalúa las actividades que se llevan a cabo. Al igual que en el resto de categorías, el rol del profesor puede facilitar o dificultar el aprendizaje y las interacciones que se producen.

○ **Aspectos que facilitan el aprendizaje/interacciones**

El principal aspecto que facilita el aprendizaje de los alumnos así como las interacciones que se producen en la biblioteca tutorizada es el rol dinamizador del profesor, que se encarga de regular las intervenciones de los alumnos, prestando atención a que todos los alumnos participen e intervengan en todas las actividades que se proponen. Son múltiples las ocasiones en las que los alumnos por diversas razones (falta de conocimiento, de confianza, vergüenza,...) no intervienen en las actividades del grupo.

*Hay que estar atentos a que todos participen y no sean siempre los mismos los que lleven la iniciativa. M<sup>a</sup> Luz ejerce muy bien ese rol, dando participación a aquellos que normalmente no se atreven a llevar la iniciativa.*

Sobre todo en las primeras sesiones en las que había un número elevado de alumnos, un aspecto que facilita el aprendizaje y las interacciones es el papel de mediador de conflictos que hace que se crispe el ambiente no propiciando ni las interacciones ni por lo tanto el aprendizaje.

*En las dos primeras sesiones a pesar de ser tres profes dentro de la biblioteca surgieron algunos conflictos, para ello, Cristina tomó las riendas de ser la mediadora de los conflictos del aula.*

Creación de un ambiente de trabajo agradable. Uno de los aspectos más destacados en las conversaciones con las profesoras que han participado en la biblioteca ha sido la creación de un ambiente agradable de trabajo. Uno de los aspectos clave para fomentar el aprendizaje dialógico desde nuestro punto de vista es realizar actividades en las que los alumnos participen de forma voluntaria y con una motivación intrínseca.

*Al principio de cada sesión distribuimos a los alumnos en grupos utilizando dos métodos que propuso M<sup>a</sup> Luz y han propiciado un clima muy agradable. Por un lado con unas fichas con las fotos de los alumnos, ellos van sacando tarjetas y según salgan se van distribuyendo. Por otro lado, “la piedra mágica” que es una piedra plana que tiene escrito un si en una cara y no en la otra, entonces le preguntamos cosas como por ejemplo ¿Me voy a poner de pareja con Norma?,*

*si sale sí, me pongo con ella, sino pasa mi turno y tengo que esperar. La piedra mágica también nos ha servido para crear un clima distendido haciéndole preguntas como ¿Me voy a divertir hoy?*

Al igual que cualquier profesor, los participantes en la biblioteca tutorizada han empleado estrategias de refuerzo con los alumnos siendo es su mayoría refuerzo positivo, unas veces de forma verbal y otras de forma no verbal como miradas de aprobación o muestras de afecto.

*¡¡Muy bien!! Suele decirles M<sup>a</sup> Luz a los alumnos para reforzarles verbalmente, con ese entusiasmo que le caracteriza.*

*Margarita en cambio, es más de mirada de aprobación, detrás de sus gafas siempre aparece una mirada que refuerza el trabajo bien hecho.*

*Desde mi punto de vista como docente, me gusta reforzar a los alumnos con muestras de afectos, quizá a veces es más efectiva una pequeña caricia que cualquier palabra que alabe el trabajo bien hecho.*

El refuerzo de las normas que se establecieron durante el primer trimestre y que se usan de manera general para cualquier actividad dentro del centro, ha formado parte del rol del profesor encaminado en todo momento a facilitar las interacciones y los aprendizajes.

El contexto en el que se sitúa nuestro caso es un contexto desfavorecido, con una población en su mayoría “no académica” como la definiría Flecha. Los alumnos del Miguel Iscar en su mayoría no tienen modelos lingüísticos correctos en sus casas, por lo tanto, el establecimiento de modelos correctos dentro de la biblioteca tutorizada favorece la utilización adecuada del lenguaje en cuanto a construcción de frases, pronunciación de palabras y ampliación del vocabulario.

*Son múltiples las ocasiones en las que los profesores han corregido a los alumnos en sus expresiones, es frecuente que usen “profe yo le aprendo” en vez de usar lo le enseñó. Son corrientes también las expresiones “más antes”, en lugar de antes y “aluego” en vez de luego.*

El hecho de leer con ellos algunas veces también proporcionan modelos lingüísticos correctos, ellos se fijan en la dicción y entonación de la lectura, aprendiendo por imitación.

*Comienzo a leer bajo la mirada atenta de “mis chicos”, al poco Rubén me interrumpe Profe Henar, así suele llamarme, Cuando esté en sexto ¿leeré como tú?, me sonrío, nos miramos y le respondo- No Rubén, leerás mucho mejor. Su mirada de aprobación y satisfacción hace que recorra una extraña sensación por mi cuerpo, ¿Será orgullo? (Viñeta De Fábula)*

*El objetivo de leerles una fábula ha sido que tengan un modelo correcto de lectura, la entonación, las pausas y la pronunciación de las palabras (Diario de campo).*

Corregir faltas de ortografía. Al igual que en el caso anterior, la corrección de las faltas de ortografía en las actividades escritas ha sido uno de los papeles que ha desempeñado el profesorado. Del mismo modo, se han reforzado/recordado algunas normas de ortografía.

*El rol del maestro en algunas de las actividades se ha limitado a revisar las faltas de ortografía, la correcta utilización del lenguaje...*

El fomento de la reflexión sobre lo que se está trabajando también ha sido un aspecto que han llevado a cabo las maestras en la biblioteca tutorizada que han favorecido el aprendizaje.

*¿Tenían un elefante como mascota? Le pregunta Margarita a Alma y Norma después de que ellas le hacen un resumen de su libro. ¿Pero nosotros podríamos tener un elefante de mascota? (Lectura tutorizada por adultos)*

Por último, dentro del rol del profesor que contribuye a la mejora de las interacciones y el aprendizaje cabe destacar la adaptación de las actividades propuestas al nivel de cada alumno, ya que al tratarse de un grupo tan heterogéneo hay una gran diferencia de niveles.

*En el equipo de Ángel, hemos tenido que modificar las normas del juego, comenta Cristina en el pasillo, porque Ángel no podía construir palabras con las letras que le salían, así que hemos modificado la dinámica del juego apalabrados.(Audio)*

○ **Aspectos que dificultan aprendizaje/interacciones**

Los aspectos que dificultan el aprendizaje y las interacciones por parte del profesorado son muy semejantes a las que comentamos con los voluntarios, reduciéndose a dos principalmente: las excesivas ayudas y las excesivas intervenciones en las actividades.

El rol del maestro en las dinámicas tanto de grupos interactivos como en la biblioteca tutorizada no es ejercer su rol tradicional de enseñantes, sino más bien ha de ser el mediador entre el alumno y su propio aprendizaje. En algunas ocasiones, los maestros pierden de vista este aspecto no favoreciendo el aprendizaje dialógico entre los alumnos y aportándoles herramientas para llegar a la solución de la actividad planteada, sino que ofrece directamente la solución.

*En la sesión de evaluación de las actividades de los dos primeros trimestres, mientras vamos recordando las actividades que hemos hecho, una alumna pregunta qué era el memory de sinónimos y antónimos, y en lugar de hacerle recordar y reflexionar le digo aquello que hicimos parejas como alto y bajo (26 marzo 2013).*

Siguiendo en la misma línea e interrelacionado con lo anterior, las excesivas intervenciones de los maestros no hace más que mermar la capacidad metacognitiva de los alumnos y su propia reflexión sobre el aprendizaje.

En algunas ocasiones, debido por una parte a la falta de formación del profesorado que llega nuevo al centro y por otro lado por la inercia de la práctica docente habitual, el profesor descuida el fomento del aprendizaje dialógico y su papel como gestor del aprendizaje de los alumnos y no como mero transmisor.

*Este año, por las circunstancias que han acaecido, en cada trimestre ha habido distinto profesorado en la biblioteca tutorizada, con lo que a pesar de que Henar y M<sup>a</sup> Luz hayan sido el denominador común, ha faltado formación en los profesores nuevos y en los sustitutos.*

#### **4.1.7 “Boundaries”, Aspectos cognitivos que pueden servir para mejorar el aprendizaje.**

Como cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje en la biblioteca tutorizada se ponen en marcha aspectos cognitivos que nos pueden servir para mejorar el aprendizaje del alumnado.

Para conseguir una sensación de logro en el grupo así como la creación de sentido del trabajo realizado, se han de finalizar las tareas propuestas durante la biblioteca tutorizada. Como indicábamos en apartados anteriores, tanto la finalización de las tareas como la consecución de los objetivos planteados han de conseguirse de manera grupal, no sirve de nada que se consigan de manera individual (G.A.I.S, 2013b).

Al igual que en cualquier otra actividad curricular, la conexión de los contenidos que se van a trabajar con los conocimientos previos facilitan de manera considerable el aprendizaje y afianzamiento de los mismos, poniendo en contacto los conceptos previos, las situaciones vividas en el aula o en la familia (G.A.I.S, 2013b) .

Siguiendo las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, las personas aprenden aquello que es significativo para ellos, de esta manera aquellas actividades que se propongan han de promover un aprendizaje funcional existiendo conexión con lo que ellos conocen, de este modo, los nuevos conocimientos se construyen sobre lo ya aprendido.

Se produce así mismo la mejora de las habilidades metacognitivas de los alumnos, ya que al tener que ayudar a sus compañeros explicándoles aquello que no saben, ponen en juego el refuerzo de su propio aprendizaje al tener que verbalizarlo.

*En un ejemplo anterior, Sergio explicaba a otro compañero qué eran los sinónimos, en ese momento refuerza su aprendizaje poniendo en marcha habilidades metacognitivas.*

Del mismo modo, los alumnos que enseñan a otros se autocorrigen e intentan mejorar su expresión oral para que los demás entiendan y aprendan.

*Al ponerse en la situación de tutor emplean un lenguaje más correcto que cuando hablan de manera coloquial, con lo que aparte de enseñar aprenden y*

*mejoran sus expresiones. En el role playing de la entrevista reglada, usaron normas de cortesía, presentación, saludo y despedida que no son corrientes en su día a día.*

Entre los aspectos cognitivos que mejoran su aprendizaje entran en juego tanto el autoconcepto y la autoestima, al darse cuenta de que con ayuda pueden hacer cosas que no creían que fuesen capaces de hacer mejora su autoconcepto y autoestima.

#### **4.1.8 Otros aspectos.**

Podemos encontrar además otros aspectos que no se encuentran en las categorías anteriores pero que o bien facilitan o dificultan las intervenciones, los aprendizajes y el correcto desarrollo de la biblioteca tutorizada.

- **Aspectos que facilitan**

La utilización de los múltiples espacios del centro y no solamente el uso de la biblioteca como espacio cerrado han facilitado enormemente el desarrollo de la actividad. Por una parte, en ocasiones, el número elevado de alumnos y en otros el escaso nos ha permitido jugar con los espacios donde desarrollar la actividad.

El acceso a los recursos disponibles en el centro también ha facilitado el desarrollo de la actividad, por ejemplo el uso de medios tecnológicos en alguna sesión ha sido valorado por los alumnos como algo muy positivo.

*Según vamos apagando los ordenadores Ángel me dice que es la mejor tarde que ha pasado, que le ha encantado. Normalmente no tienen acceso a internet en su casa, con lo que la novedad y el cambio de ubicación les ha parecido muy interesante, quizá volvamos a buscar más información en otro momento (Viñeta Sabias que...)*

La predisposición del profesorado que ha participado en la biblioteca tutorizada también ha facilitado el desarrollo de la actividad, el grupo de profesores implicados ha aportado creatividad y la generación de un ambiente de trabajo muy agradable tanto entre ellos como con los alumnos.

*Ni Cristina, ni Margarita ni M<sup>a</sup> Luz han puesto ninguna pega a ninguna de las propuestas planteadas, además M<sup>a</sup> Luz suele tener muy buenas ideas que aporta el grupo, lo que ha enriquecido tanto a los profes como a los alumnos.*

En cuanto a la valoración de los materiales que los propios alumnos han creado también ha sido un punto positivo para el buen funcionamiento, ellos han valorado enormemente todos los materiales que ellos han construido, cuidándoles mejor que aquel que se les entrega por parte del centro.

*Todo aquello que construyan con sus propias manos lo valoran más que si fuera comprado, me comenta M<sup>a</sup> Luz mientras preparamos la sesión del Memory.*

○ **Aspectos que dificultan**

Al igual que ha habido aspectos que han favorecido la dinámica de la biblioteca tutorizada, también ha habido algunos aspectos que hayan mermado la potencialidad del proyecto.

La mayor limitación que nos hemos encontrado a la hora de poner en marcha y dinamizar la biblioteca tutorizada haya sido la participación de los alumnos. Hemos contado con el grupo de alumnos de segundo y tercer ciclo que asistían inicialmente al taller de Comunicación, al no haberse ofertado la biblioteca tutorizada como actividad desde septiembre, no se ha podido organizar de manera abierta a todos los alumnos, y contando con la participación de más profesores y más días.

Otro aspecto que ha limitado la participación de los alumnos ha sido la imposición de las normas de los talleres.

*Un alumno será expulsado de actividades si:*

- *Tiene dos faltas injustificadas y/o dos faltas de impuntualidad tanto a la entrada como a la salida (horario de actividades de 16:00h a 18:00 h)*
- *Tiene un parte por mal comportamiento será expulsión directa.*
- *En el momento en el que un alumno sea expulsado, NO PODRÁ ASISTIR A ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DURANTE 3 MESES a partir del día de expulsión. (Circular que se mandó a*

*las familias en el segundo trimestre tras una decisión del claustro al observar la irregular asistencia de los alumnos).*

Lo ideal hubiera sido la participación voluntaria de los alumnos de segundo y tercer ciclo, sin que tuvieran que estar apuntados y sin restricción de faltas para que pudiera funcionar como un espacio abierto.

**CAPÍTULO 5:**

**CONCLUSIONES GENERALES Y  
PROPUESTAS DE MEJORA**

En el presente capítulo, expondremos las conclusiones que a partir de los resultados obtenidos hemos generado. Por un lado, daremos respuesta a las preguntas que nos planteábamos en nuestro caso, apoyándonos en nuestros asertos de investigación y en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. A continuación formularemos las limitaciones que presenta la investigación y alguna de las propuestas de mejora que se pueden plantear, para finalizar el capítulo con la inclusión de algunas de las líneas de investigación que dejan abiertas este trabajo.

## 5.1 CONCLUSIONES GENERALES

Para presentar las conclusiones generales de nuestra investigación vamos a organizar dichas conclusiones en torno a las declaraciones temáticas para dar respuesta así a las preguntas que nos planteábamos en la planificación del estudio y así valorar los asertos de investigación que propusimos en el capítulo de metodología:

- *Es necesario en el contexto en el que nos situamos, disponer de más tiempos y más espacios de aprendizaje, la biblioteca tutorizada por tanto, va a reportar beneficios académicos a los alumnos participantes, haciendo especial incidencia en la lectoescritura.*
- *La posibilidad de seguir empleando el aprendizaje dialógico fuera del horario lectivo, hace a los alumnos más autónomos y responsables tanto de su aprendizaje como el de los compañeros.*

### **- *La actividad influye en las conductas del alumno***

Se ha apreciado una mejora tanto de la conducta de los estudiantes como un mejor clima de trabajo. Al aumentar por un lado las interacciones y por otro lado ampliar el círculo de las interacciones que se producen durante las horas lectivas ha provocado que se enriquezcan las relaciones entre los participantes en la biblioteca tutorizada.

Por otro lado, la reducción del número de asistentes con respecto a las primeras sesiones ha provocado una participación regular de un grupo determinado de alumnos que han creado un clima de trabajo libre de conflictos y otro grupo de

alumno que ha asistido de manera irregular siendo expulsados por falta de asistencia en unos casos y por problemas de conducta en otros talleres en otros casos.

Por otro lado, y derivado de lo anterior, la ruptura con la concepción tradicional de los talleres de la tarde que tenían asumidos la mayoría de los alumnos ha hecho que se involucren más en la dinámica, participando de una forma totalmente voluntaria y con motivación intrínseca acudiendo de manera regular a la biblioteca tutorizada. La creación del conocimiento de forma grupal así como el clima creado en el aula ha propiciado la eliminación de cualquier tipo de conflicto que hubiera podido surgir. La naturaleza dialógica de las actividades y su puesta en marcha de una manera libre ha facilitado un clima de trabajo libre y democrático, con unas interacciones orientadas al enriquecimiento del grupo.

#### - *Participación de las familias*

Es necesaria más implicación y participación de las familias en la biblioteca tutorizada. La implicación de la familia en la escuela hace que ese interés que se presenta por la escuela y los aprendizajes hace que se transfieran a casa. Las familias que han valorado la escuela y los valores que se transmiten en ella, han transferido esos mismos valores a sus hijos conllevando a una mayor participación, rendimiento y entendimiento entre escuela-comunidad-familia.

Solamente han sido dos familias las que han participado durante toda la investigación, además forman parte de las comisiones mixtas, una de ellas también colabora en grupos interactivos de 1º y 2º ciclo, y la otra familia se implica en el resto de actividad, debemos de llamar a la participación e implicación de más familiares para que los alumnos obtengan mejores resultados y así desde esta transformación minimizar las distancia familia-escuela. Podemos concluir por tanto, que la participación de las familias no ha aumentado respecto a la participación de los grupos interactivos.

- ***Rol de los agentes implicados***

Vamos a distinguir entre los agentes implicados al profesorado, al alumnado, a los familiares así como al voluntariado.

- a. **Profesorado:** En líneas generales podemos concluir que el rol del profesorado implicado en la biblioteca tutorizada ha sido el de proponer y evaluar las actividades llevadas a cabo así como la dinamización de interacciones orientadas en la mayoría de los casos a la generación de conocimiento, el fomento de altas expectativas de los estudiantes y la mejora del rendimiento académico de los alumnos. En suma, han velado por el cumplimiento de los pilares básicos de las comunidades de aprendizaje y el fomento del aprendizaje dialógico jugando un papel fundamental en todo el proceso desde la planificación, la puesta en marcha y evaluación. Al ser un centro pequeño y conocer a todos los alumnos y alumnas permite un mayor conocimiento de los mismo, lo que ha facilitado que se plantearan actividades en función de sus motivaciones facilitando por otro lado la coordinación entre el profesorado implicado. Todo esto ha supuesto una coherencia entre los aprendizajes llevados a cabo en horario lectivo y el aprendizaje y/o refuerzo que se ha desarrollado en la biblioteca tutorizada realizando una extensión del tiempo de aprendizaje.
- b. **Alumnado:** Los alumnos y las alumnas han sido los verdaderos protagonistas de esta investigación asumiendo el rol de participantes activos en el proceso orientado a la mejora académica a través de actividades de carácter más lúdico que las llevadas a cabo en horario lectivo así como la puesta en marcha de mecanismos para aprender sustentados desde el aprendizaje dialógico. Sin embargo, otros alumnos, han asumido el rol pasivo, sin implicarse demasiado en las actividades y sin crear o aprovechar las oportunidades de generar nuevos aprendizajes optando por el rol pasivo tradicional de alumno.
- c. **Voluntariado:** Los voluntarios, al igual que los familiares asumen un papel muy importante fomentando el aprendizaje dialógico a partir de las interacciones entre el alumnado y los adultos dentro de la comunidad de aprendizaje y

concretamente en la biblioteca tutorizada, sin embargo la escasa participación de voluntarios con la que hemos contado podemos decir que el rol que han desempeñado los mismos ha sido un apoyo al profesorado implicado sin llevar a cabo su participación tal y como se concibe en las comunidades de aprendizaje.

- d. **Familiares:** Otro de los pilares básicos para cualquier comunidad de aprendizaje, pero en especial para la CdA Miguel Íscar, son los familiares. La participación de las mismas también ha sido limitada, pero sí que han contribuido de forma activa al fomento del aprendizaje dialógico de los estudiantes de la biblioteca tutorizada, así como el fomento de la participación guiada por adultos.

Esto nos hace pensar en el papel tan fundamental que desempeñan los adultos, bien voluntarios bien familiares, para que se den ciertamente interacciones ricas en intercambio de opiniones a través del diálogo igualitario y la puesta en marcha de la inteligencia cultural que cada cual posee y comparte con la comunidad.

- ***Ventajas a nivel académico y social***

Parece claro llegar a la conclusión que cuanto mayor sea el tiempo de aprendizaje mejores resultados obtendrán los estudiantes. Los alumnos que han participado en la biblioteca tutorizada no han ampliado simplemente en tiempo de aprendizaje como si de una prolongación de la actividad lectiva llevada a cabo por la mañana se tratara, sino de una prolongación del tiempo de aprendizaje que ha generando más oportunidades de aprendizaje a través de propuestas educativas nuevas y distintas que han motivado a los alumnos a participar, colaborar y aprender.

De otra parte, al trabajar en la biblioteca tutorizada con conceptos curriculares empleando una metodología y estrategias distintas a las clases ordinarias, se han visto reforzados y afianzados muchos conceptos básicos para la vida cotidiana ofreciéndoles así más herramientas para desenvolverse con soltura como ciudadanos en la sociedad de la información. Así mediante la responsabilización conjunta del aprendizaje se han

consolidado por un lado la autonomía para aprender y por otro la competencia de aprender a aprender. De este modo, corroboramos lo que Chomsky (1973) decía acerca de que todos los niños y niñas tienen capacidad para alcanzar buenos resultados.

Desde el punto de vista instrumental del aprendizaje dialógico, la propuesta de la mejora de la competencia lectora a través de la biblioteca tutorizada ha supuesto la construcción de la base para que el alumnado participante pueda acceder a los demás aprendizajes necesarios en la sociedad de la información. La mejora del ritmo de lectura y la comprensión lectora han sido dos armas que han hecho que el resto de los aprendizajes mejoren también. En múltiples ocasiones, el profesorado ha achacado los problemas que los alumnos y alumnas presentan a nivel académico se deben a la falta de comprensión cuando leen. Si desde la biblioteca tutorizada se refuerza el hábito lector reforzando al mismo tiempo la velocidad y comprensión lectora estaremos proporcionando una herramienta clave para el éxito de los alumnos de la CdA Miguel Íscar.

Es indudable por tanto que el hecho de ampliar el tiempo de aprendizaje escolar a través de la biblioteca tutorizada reporta beneficios a nivel académico.

En cuanto los beneficios a nivel social al producirse más interacciones y con más personas se ve reforzada la dimensión social de los estudiantes, aunque no salgan de su propio contexto, gente que pertenece a contextos distintos aportan su experiencia, sus puntos de vista enriqueciéndose mutuamente. Aludiendo al último principio del aprendizaje dialógico, la igualdad de diferencias ha generado el derecho a cada persona a ser diferente, siendo por tanto la diversidad una rica fuente de enriquecimiento mutuo.

#### - *Limitaciones a nivel académico y social*

En líneas generales, no encontramos ningún inconveniente a nivel académico, sino pequeñas limitaciones que hayan podido restringir el aprendizaje de algunos estudiantes al no contar con voluntariado y/o familiares que hayan colaborado y de este modo se hayan perdido oportunidades de aprendizaje al no haber contado con suficientes adultos encargados de promover las interacciones entre los estudiantes para fomentar el aprendizaje dialógico de una manera más sistemática.

A nivel social, se hace necesaria la participación en un *proyecto imán* para que se dé una diversidad de alumnado, cuyo objetivo principal sea el elevar el aprendizaje y mejorar la convivencia, es decir, que las buenas prácticas y las medidas de éxito que se están llevando a cabo en la CdA Miguel Íscar sirvan para que estudiantes de distinta procedencia quieran formar parte de la comunidad de aprendizaje y no se restrinja exclusivamente a los estudiantes de etnia gitana.

- ***Limitaciones a nivel organizativo***

A lo largo de todo el curso la CdA Miguel Íscar ha sufrido limitaciones a nivel organizativo en general por diversas razones lo que ha repercutido también en la biblioteca tutorizada, siendo subsanadas por la coordinación entre los profesores implicados en ella. El haber empezado con la medida de éxito educativo en el segundo trimestre ha supuesto la mayor limitación en cuanto a la organización de horarios y alumnos que han podido participar en ella, el horario establecido para la biblioteca ha supuesto el reconducir un taller iniciado en el primer trimestre. En las propuestas de mejora hablaremos cómo subsanarlas.

- ***Limitaciones a nivel material***

La situación económica actual provoca en los centros limitaciones a nivel material, no contando con el suficiente presupuesto para comprar materiales necesarios para el centro que repercuten en la biblioteca tutorizada como por ejemplo nuevas colecciones de libros para los alumnos más pequeños o materiales para ser utilizados en la biblioteca tutorizada. Sin embargo, el material con el que hemos trabajado ha sido el que disponía el centro y aquel que hemos conseguido mediante el reciclaje o la aportación de materiales por parte de voluntarios, como por ejemplo los dados de madera.

- *Otros aspectos*

La biblioteca tutorizada ha ayudado a consolidar la ruptura de roles y creencias tradicionales con respecto a los talleres de la tarde, el rol que desempeña el profesor y el rol que desempeña el alumno, aludiendo al principio de transformación del aprendizaje dialógico.

Con respecto a los talleres, los maestros que se han implicado en la biblioteca tutorizada no han concebido el taller de la tarde como una mera actividad en la que tener entretenidos a los alumnos, sino entendido como una ocasión de crear nuevas oportunidades de aprendizaje en un contexto en el que los alumnos no disponen de muchos recursos para mejorar académicamente ya que no disponen ni de lugar ni materiales para hacerlo en casa y en muchas ocasiones no hay ningún adulto que pueda resolverles cualquier duda que les surjan. Por tanto el rol del profesor ha sido el de crear oportunidades de aprendizaje, proponer actividades fomentando las altas expectativas de sus alumnos y como mediador en el todo este proceso de aprendizaje.

Por su parte, el alumno no se ha limitado a recibir información, sino que es él quien junto con el resto de personas participantes ha creado un conocimiento conjunto, transformando así la concepción de un alumno esponja que absorbe conocimientos, hacia la concepción de que con ayuda de otras personas ha sido capaz de manejar información y crear conocimiento conjunto.

En la misma línea de transformación, los propios maestros implicados en la biblioteca tutorizada han roto con sus concepciones previas acerca de este tipo de alumnado. La idea preestablecida de que los alumnos de este centro son incapaces de trabajar ningún contenido curricular en horario de tarde, se ha cambiado, por el que son capaces de leer o hacer cualquier otra actividad que tenga que ver con el currículo en horario de tarde, eso sí, con una orientación distinta a la lectiva.

Podemos concluir por tanto, resulta necesario en el contexto del Miguel Iscar disponer de más tiempos y espacios de aprendizaje, reportando beneficios académicos a los alumnos que participan en la biblioteca tutorizada, haciendo especial hincapié en la lectura.

Las limitaciones que se han presentado en los tres niveles señalados (organizativo, académico y material) han sido subsanadas por los participantes en la biblioteca tutorizada evitando de este modo ponerla en riesgo.

En cuanto al aprendizaje dialógico, se han podido desarrollar los planteamientos propios del mismo. La utilización del aprendizaje dialógico fuera del horario lectivo, ha reportado enormes beneficios para los alumnos tanto a nivel académico como a nivel social, proporcionándoles por un lado mayor autonomía en la realización de actividades y por otro lado haciéndose responsables no únicamente de sus aprendizajes sino también de los de sus compañeros.

En suma, concluimos que la biblioteca tutorizada de la comunidad de aprendizaje Miguel Íscar es una excelente medida de éxito educativo que permite a los alumnos elevar su nivel académico, reducir los conflictos y desarrollar la dimensión social. Es indudable, que tras esta investigación, se podrán plantear mejoras que beneficien de manera considerable a toda la comunidad.

DECLARACIÓN TEMÁTICA	CONCLUSIONES
<b>La actividad influye en las conductas del alumno</b>	Aumento de las interacciones que provocan enriquecimiento de las relaciones Reducción del número de participantes y su participación regular ha creado un trabajo libre de conflictos. Ruptura de concepción tradicional de talleres ha generado motivación intrínseca por participar.
<b>Participación de las familias</b>	Es necesaria más implicación de las familias. Transferencia del interés por parte de la familia hacia la escuela se transfiere al hogar. Las familias que han participado han sido las mismas que lo hacen por la mañana. Temor por parte de las familias a participar.
<b>Rol de los maestros</b>	Propone y evalúa las actividades. Dinamiza interacciones orientadas a la generación de conocimiento. Fomento de altas expectativas y mejora del rendimiento académico de los alumnos.
<b>Rol de los alumnos</b>	Participan para mejorar académicamente. Otros, asumen un rol pasivo.
<b>Rol de los voluntarios</b>	Apoyo para los profesores. Escasa participación.
<b>Rol de las familias</b>	Fomento del aprendizaje dialógico. Fomento del aprendizaje guiado
<b>Ventajas a nivel académico</b>	Mayor tiempo de aprendizaje, mejores resultados. Nuevas oportunidades de aprendizaje. Refuerzo curricular. Consolidación de la autonomía y la competencia aprender a aprender. Todos los niños y niñas tienen capacidad para alcanzar buenos resultados. Construcción de la base para acceder a otros aprendizajes.
<b>Ventajas a nivel social</b>	Más interacciones con distinta gente. Igualdad de diferencias fuente de enriquecimiento mutuo
<b>Limitaciones a nivel académico</b>	Pérdida de oportunidades de aprendizaje por parte de algunos alumnos que no se han involucrado
<b>Limitaciones a nivel social</b>	Interacciones entre alumnos de la misma etnia. Necesario un <i>proyecto imán</i>
<b>Limitaciones organizativas</b>	Disponibilidad horaria
<b>Limitaciones materiales</b>	Escasos recursos materiales
<b>Otros</b>	Transformación de roles y creencias tradicionales con respecto a los talleres de la tarde. Ruptura de concepciones previas por parte de los maestros implicados acerca del alumnado gitano.

Tabla 2. Conclusiones

## 5.2 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A lo largo del todo el proceso de investigación, desde el planteamiento del objeto de estudio hasta la redacción propia de este documento han seguido un proceso reflexivo-evaluativo teniendo en cuenta a cada paso cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada uno de los pasos dados. Sin embargo, como cualquier investigación puede ser mejorada desde muchos aspectos y según se van conociendo los procedimientos y forma de actuar de otros investigadores nos van dando pistas de cómo mejorar en el proceso investigador y las limitaciones que podemos encontrar en nuestra investigación.

En primer lugar, no se ha planteado la actividad desde el principio de curso, con lo que la biblioteca tutorizada como tal ha empezado a funcionar desde el segundo trimestre. Consideramos que con ello el tiempo de observación podría haberse ampliado y por lo tanto haber obtenido mayor información.

En segundo lugar, al iniciarse en el segundo trimestre, la muestra con la que contamos nos venía determinada por el día en que eligiéramos desarrollar la biblioteca tutorizada, que por razones de acceso fue los martes, por un lado ya que participaban el mayor número de alumnos y por otro lado las personas que acudían a ese taller estaban dispuestas a participar en el proyecto.

En cuanto a la participación de voluntarios y familias, también se han encontrado grandes dificultades para que colaborasen. Por una parte, existía un grupo de voluntarios dispuestos a colaborar, pero finalmente por circunstancias que desconocemos la participación se ha reducido a un solo día. Algo similar ha ocurrido con las familias, este año se ha reducido el número de familias que participan en grupos interactivos, y en la biblioteca solo se ha contado con dos familias que han colaborado de manera puntual ya que por las tardes tienen obligaciones familiares. Como mejora, planteamos una reunión al principio de curso tanto con voluntarios como con familias interesadas en la biblioteca tutorizada para poder atender mejor a las necesidades reales de los alumnos del Miguel Íscar, así como poder ampliar esta actuación a más días durante la semana.

También consideramos importante que las personas implicadas en la biblioteca tutorizada reciban una formación acerca de las comunidades de aprendizaje así como de la biblioteca tutorizada y el giro dialógico que se da en el aprendizaje dentro de la comunidad de aprendizaje.

Con respecto a la asistencia de los alumnos, también ha supuesto una limitación, por las normas establecidas para los talleres. Sería interesante contar con la asistencia voluntaria a la biblioteca tutorizada sin tener que previamente apuntarse, lo que haría que la biblioteca tutorizada cobrara vida propia y se incorporara como una medida de éxito con la misma importancia que se presta a los grupos interactivos.

En cuanto al diseño de investigación, con el tiempo que disponíamos ha sido acertado, sin embargo, utilizando una metodología mixta anidada, en la que no solamente se tuvieran en cuenta datos de tipo cualitativo, sino enriquecer la investigación con aspectos cuantitativos, podrían haber ampliado las conclusiones con respecto al rendimiento académico con la comparación de la evaluación de diagnóstico de los alumnos de cuarto del curso académico 2012/13. O incluso, llevarlo al extremo opuesto planteando una metodología exclusivamente cualitativa desde la perspectiva de la metodología comunicativa en la investigación dando participación activa en la investigación al pueblo gitano implicado en la biblioteca tutorizada.

### 5.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras llevar a cabo la investigación y encontrar sus bondades y vanidades nos planteamos las siguientes líneas de investigación:

- ✚ Funcionamiento de la biblioteca tutorizada a nivel de centro, con la apertura de dicho espacio durante el horario extraescolar, comparando la mejora del rendimiento escolar de los alumnos que asisten a la biblioteca tutorizada y aquellos que no lo hacen.
- ✚ Seguimiento y evaluación de la biblioteca tutorizada Miguel Iscar durante tres cursos escolares.
- ✚ Implementación y posterior evaluación de una biblioteca tutorizada de un centro que no sea comunidad de aprendizaje.
- ✚ Realizar un análisis comparativo entre cómo se desarrolla y evoluciona una biblioteca tutorizada en una comunidad de aprendizaje y entre otra cuyo centro no es comunidad de aprendizaje.
- ✚ Establecer unas pautas generales de actuación respecto a las bibliotecas tutorizadas que están en marcha en todo el territorio nacional.
- ✚ Cómo se llevan a cabo los siete principios básicos del aprendizaje dialógico en la biblioteca tutorizada de una comunidad de aprendizaje.
- ✚ Estudio sobre la participación familiar en la biblioteca tutorizada.
- ✚ Estudio sobre la participación de voluntarios en la biblioteca tutorizada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Padrós Cuxart, M., Pulido, M. A., & Alonso Olea, M. J. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 31-44.
- Aguirre, B. (1997, 06-05). Entrevista a Henry Levin y Pilar Soler. *El País*, pp. 34.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista De Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aubert, A., Flecha Fernández, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 21(2), 128-140.
- Austin, J. L., & Urmsen, J. O. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras :Palabras y acciones* (1a reimp en España ed.). Barcelona: Paidós.
- Bardin, L., & Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido* (1st ed.) Madrid: Akal.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, (17), 129-156.
- Brown, R. (1997). The learning organization: A model for educational change. *NAMTA Journal*, 22(1), 190-203.
- Bruner, J. S., & Palacios, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento* (2ª , 2ª tirada ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Crítica.

- CREA. (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Ministerio de Educación y Ciencia: Dirección General de Investigación Científica y Técnica.
- CREA. (1998). *La difusión de la información en la educación de personas adultas. Guía europea de buenas prácticas*. Barcelona: CREA.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León. B.O.C.y.L, 9 de mayo.
- Denzin, N. (1984). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall: Englewood Cliffs,NJ.
- Domingo Segovia, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 9-28.
- Elboj Saso, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje :Transformar la educación* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (48), 91-103.
- Elboj Saso, C., & Puigvert Mallart, L. (2003). El giro dialógico de la sociología de la educación: Aportaciones de la teoría sociológica a la sociología de la educación. *Revista de Gestión Pública y Privada*, (8), 59-74.
- Elboj Saso, C., & Vicén Ferrando, M. J. (2007). Brudila callí, las mujeres gitanas contra la exclusión: Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. *Flumen: Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, (10), 45-74.
- Erickson, F. (1989). Qualitative methods in research of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- Flecha García, J. R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1st ed.) Barcelona : Paidós.

- Flecha García, J. R., Imbernón Muñoz, F., Mercé, E., Valls Carol, R., Elboj Saso, C., & Puigdel·lívol Aguadé, I. (1998). Comunidades de aprendizaje: La sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (1), 53-75.
- Flecha García, J. R., Padrós Cuxart, M., & Puigdel·lívol Aguadé, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). La comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- Flecha, R., & Puigvert Mallart, L. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: Una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas*, (21), 40-52.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (1st ed.) Esplugues de Llobregat : El Roure.
- G.A.I.S. (2013a). *Informe final*. Unpublished manuscript.
- G.A.I.S. (2013b). *Primer informe*. Unpublished manuscript.
- G.A.I.S. (2013c). *Segundo informe*. Unpublished manuscript.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y métodos: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (1st ed.) Salamanca:Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (1ª , 10ª reimp ed.). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo :El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales.45(138), 125.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (1st ed.). Madrid: Taurus Ediciones.
- Levin, H. M. (1995). Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (accelerated schools). *Volver a pensar la educación : (Congreso internacional de didáctica)* (1st ed., pp. 80-95) Fundación Paideia.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miquel Bertrán, E., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López, M. L., Durán, D., & Giné Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (5), 227-238.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250.
- Mucchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación* (1st ed.) Barcelona : Paidós Ibérica.
- Operti, R. (2008). El camino del futuro. *48.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, Organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO*. Ginebra:UNESCO.
- Padrós Cuxart, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluída para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14)

- Pérez Galán, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales: El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista De Educación*, (348), 443-464.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: La construcción de los significados de representación y de acción. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2nd ed., pp. 59-102) Madrid: Morata.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Puigdemívol Agudé, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad* (1st ed.). Barcelona: Graó.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001, 7–22.  
doi: 10.1002/cd.12
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento :El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (1st ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Liarte, C., García Albaladejo, A., Fernández Enguita, M., & Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Serradell, O., & Racionero, S. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, (35), 29-39.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso : Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slavin, R. E. (2003). Innovación educativa para el cambio social: Éxito para todos.  
*Educadores: Revista De Renovación Pedagógica*, (207), 253-269.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Publications.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª (reimpr) ed.). Madrid: Morata.
- UNESCO. (1994). Declaración de salamanca y marco de accion para las necesidades educativas especiales. Salamanca:UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Paris:UNESCO
- Valls Carol, R., Soler, M., & Flecha García, J. R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71-88.
- Valls, R. (2000). Tesis doctoral: *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1st ed.) Barcelona:Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica :Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

# APÉNDICES

<b>Nº Sesión:</b>	<b>Nº de participantes:</b> 3º: 4º: 5º: 6º: Total:	<b>Adultos y rol:</b>	<b>Actividad:</b>
-------------------	---	-----------------------	-------------------

<b>APRENDIZAJES</b>	Aprendizaje/refuerzo curricular	•
	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>CONVIVENCIA</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>AYUDAS ENTRE ALUMNADO</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL APRENDIZAJE</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>ROL DEL PROFESOR</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>ROL DEL VOLUNTARIO</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•
<b>BOUNDARIES</b>	Aspectos que facilitan	
<b>OTROS ASPECTOS</b>	Aspectos que facilitan	•
	Aspectos que dificultan	•

22 de Enero 2013

### ENTREVISTA REGLADA

Es enero, hace frío, pero el entusiasmo de los alumnos hace que nos olvidemos de eso. Como siempre los niños se distribuyen por las mesas de la biblioteca, la mesa de la izquierda tiene un poster doblado encima, es de Juan y sus alumnos, probablemente sea sobre la Odisea, están trabajando en clase de 5º-6º los clásicos adaptados, hoy somos menos, la expulsión de unos por su mal comportamiento reiterado y la falta de compromiso de otros, hace que el grupo se haya reducido.

Como tenemos costumbre sacamos de nuestra caja, donde tenemos el material que usamos y creamos en la biblioteca, las fotos de los alumnos, con ellas vamos haciendo grupos al azar. Como siempre también, hay quien se queja de que no le ha tocado con su amigo/a.

Cada cual sabe con quién ha de trabajar, todos, junto a la mesa de la derecha leen las instrucciones de la actividad de hoy. Comienzan leyendo... tenéis que realizar una entrevista, pero hoy va a ser diferente a la de otros días, tenemos las siguientes reglas para realizarlas: Han de hacer preguntas de al menos cinco temáticas distintas (vida personal, laboral, deportes, aficiones, música,...), Debe contener al menos una pregunta que tenga un diminutivo, debe contener al menos una pregunta que tenga un aumentativo, debe contener al menos una pregunta que se use un adjetivo, debe contener al menos una pregunta que se use un nombre propio, debe contener al menos una palabra polisílaba, una vez escritas las preguntas las ordenaremos alfabéticamente, ensayaremos con la correcta entonación y haremos la entrevista. Si es posible, la grabaremos para la radio escolar.

Entre todos, tratamos de recordar los conceptos que pretendemos reforzar, el grupo se enriquece los unos de los otros. Los alumnos más pequeños dominan algunos temas que acaban de trabajar en clase, mientras los mayores dominan otros. Entre todos hacemos buen equipo, pienso.

Mari Luz y yo nos hemos puesto cada una en un grupo para supervisar cómo hacen las preguntas y echar una mano cuando surja alguna duda. Cada uno abre libreta del reportero, como la ha nombrado Mari Luz, en ella comienzan a escribir las preguntas

entre todos, después de decidir a quién iba dirigida, si a la directora o a Eva (coordinadora de los voluntarios de la UVA), que anda por el cole esa tarde.

¿Cómo te gustaría que fuese tu cochazo? Dice Jeni, mientras el grupo aprueba su propuesta, ¡ala, ya tenemos la del aumentativo... se oye en el grupo.

Una vez acabadas las preguntas, hacemos un role playing para practicar antes de grabar la entrevista con Marta y Elena. En este role playing ensayamos como empezar la entrevista, cómo saludar, dar paso a otro compañero y dar las gracias a las entrevistadas, ¡¡¡ parece que se nos pone voz de locutor!!

Según nuestro punto de vista, todo sale y fluye con mucha armonía, esta vez, la entrevista está dirigida por las reglas y ya no es desconocido para ellos, además el hándicap de grabar y montarlo para crear un programa de radio les entusiasma.

Todo está listo, micro enchufado, prueba de sonido, role playing, listos para comenzar con las preguntas, entre risas comienza la entrevista de María, con la presentación por parte de Ana, se turnan el micro para cada uno hacerle su pregunta tal cual habían acordado. Sucede lo mismo con Eva. Los alumnos orgullosos se impacientan por escuchar el programa, aún tardaré un par de días en montarlo, les contesto, mientras nos ponemos en fila para culminar otro día estupendo.

Viernes 8 de febrero de 2013

### ¿SABIAS QUE...?

Hoy es un día especial, es el primer viernes que me toca venir a talleres, nos vamos rotando, así que cada cual planea la actividad, son sólo los alumnos de 2º ciclo, no más de 10 alumnos con lo que nos da mucho juego a planificar actividades diversas, aprovecho para seguir trabajando en la biblioteca tutorizada, hoy ¡cambiamos de ubicación!

Como es viernes a última hora, el colegio parece dormido, sin el correteo por los pasillos, sin los gritos de unos y otros y sin el constante goteo de golpes de puertas. Todo está tranquilo, Pilar en conserjería hace sus cosas, se la nota más relajada de la cuenta mientras da un sorbo de su taza de té. Mientras los chicos están con Alejandro, hago varias cosas del colegio, la sala de profesores está dormida, un chocolate de la máquina y un montón de papeles son mi única compañía, las risas y alboroto de la mañana se han ido de carnavales también.

¡Vamos a ordenadores!, les comento a los chicos en la puerta de la biblioteca, mientras nos despedimos de Alejandro. Un bieeeeee inunda todo el colegio. Por las escaleras vacías subimos a la planta de arriba, Alejandro tiene página web, ¿podemos visitarla? Pregunta Estrella, Claro que sí. El camino que recorreremos nos es muy familiar, la sala de ordenadores del edificio principal está al lado de nuestra clase.

*Colocaros en esta zona, mientras señalo a los ordenadores más próximos a la puerta. ¿Los encendemos? Si, vamos encendiendo y esperamos a que todo el mundo lo tenga encendido para explicaros lo que quiero que hagamos.*

*Todo está listo, así que vamos a buscar información en internet, cada cual va a buscar información sobre lo que quiera, luego lo vamos a escribir en un Word, buscad también una foto.*

Rubén tiene muy claro que va a buscar información sobre cómo tunear coches, le encanta el mundo del motor, Estrella, cosas de peluquería, Nayara y Ángela buscan acerca de las Monster High, Josu cosas sobre motos y Ángel animales, pienso sobre las cosas que están buscando y no me sorprenden, son cosas que dominan y les interesa, Ángel no pierde una oportunidad de hablar sobre animales, Rubén sabe muchas cosas interesantes sobre coches, Estrella quiere ser peluquera y a Nayara y Ángela les encantan esas “barbies

vampíricas”. Enseño a Rubén a buscar en google y en wikipedia, él es más tarde el que pasando por los ordenadores va enseñando a los compañeros dónde y cómo buscar la información, del mismo modo, que apenas diez minutos aprendió. Resulta muy interesante ver cómo los alumnos explican las cosas a su modo, es mucho más sencillo para ellos entenderse, usan frases y palabras que todos dominan.

*Abrimos un Word, vamos a inicio, todos los programas, Word ¿lo encontráis?* Josu se levanta e indica a Ángela y Nayara dónde está. *Vale, ahora vamos a la página donde tenemos la información, seleccionamos con el ratón lo que queremos y con el botón derecho le damos a copiar, ¿Con qué botón?* Se oye, con el derecho, repito. *¿Lo tenemos?* Pues ahora vamos al Word y del mismo modo le damos a pegar ¡Hala! Dice Ángel, les enseño algunas de las propiedades del texto, cómo cambiar el tamaño y el color.

Pues ahora hacemos lo mismo con una foto que hayamos encontrado, Ángel indeciso escoge una de un león precioso, lo pega y me pide insistentemente que se lo imprima, no hay impresora, así que otro día te lo imprimo. Lo guardamos en el ordenador para otro día.

Como él ya ha terminado la tarea, se pasa por los ordenadores de los compañeros para enseñarles a copiar, pegar, cambiar el tipo y color de letra y a guardar el documento.

¿Ahora podemos ver la página de Alejandro? Dice Érica, -Claro que sí, le respondo. Quedan diez minutos, así que nos juntamos en un ordenador todos y vemos la web de Alejandro ¡Anda ha salido en Águila Roja!- comento.

¿Sabías que...? Según vamos apagando los ordenadores Ángel me dice que es la mejor tarde que ha pasado, que le ha encantado. Normalmente no tienen acceso a internet en su casa, con lo que la novedad y el cambio de ubicación les ha parecido muy interesante, quizá volvamos a buscar más información en otro momento.

Satisfechos, bajamos por las escaleras, ahora da un poco de miedo el silencio sepulcral del colegio, así que bajamos apresurados mientras, como cada final del día Pilar nos espera con las llaves en las manos y nos pregunta ¿Ya? El lunes y martes son carnavales, con lo que la prisa por volver a casa y disfrutar de un fin de semana largo ensancha aún más la sonrisa con la que Pilar y yo nos despedimos normalmente.

Viernes 12 de abril de 2013

**DE FÁBULA**

Son las 4:30 y en el colegio hay un silencio inusual, es viernes así que solo los alumnos de segundo ciclo acuden a talleres, llevamos todo el año atendiendo estas tardes de manera rotativa. Mientras Ángel, Nayara, Érica y Rubén aprenden teatro con Alejandro, el monitor del ayuntamiento, preparo la biblioteca para la actividad de hoy. Hace meses leímos en clase una fábula y he decidido dar continuidad a esa actividad.

Sobre la mesa de la derecha, cual expositor, hay colocadas unas fábulas, zorros, tortugas, cigüeñas y más animales que decoran la biblioteca, es abril y el sol nos acompaña esta tarde. Ya está listo todo así que me dispongo a ir a buscar a los chicos, siempre me esperan con una sonrisa, hoy como son muy pocos me abrazan y juntos vamos hasta la biblioteca.

*¡Hala! ¿Qué es eso?* Preguntan, mientras nos acercamos a la mesa con las fábulas. Hoy vamos a leer fábulas, les comento, mientras miran atentos los libros.

¿Quién se acuerda de que son las fábulas? Les pregunto, al principio no obtengo respuesta, así que decido darles una pista ¿Son cuentos? ¿Poesías? *Son cuentos*, responde Ángel *¿Qué tenían de especial?* Pregunto señalando a una de las portadas. *¡Que tienen animales!*-responde Ángel *¿Solo eso? Y que tenían una enseñanza, algo que nos hace pensar y aprender, se llama moraleja* -les recuerdo.

*Para mí esta, yo quiero esta, jo,*- se escucha mientras cada cual elije la que más le gusta, cuando todos tienen una, comienzan a leer en bajo.

*¡Ya he terminado, Henar!* Dice Rubén y a continuación le invito a leer otra. Según van acabando los demás van cogiendo y leyendo otra. Al cabo de un rato, cuando ya todos han leído dos fábulas, les pido que elijan una de ellas y cuenten a los demás de qué iba la historia y el resto pregunte lo que quiera. El tiempo ha pasado muy rápido y cada cual ha estado pendiente de su fábula, sin sus usuales comentarios acerca de todo.

Comienza Rubén hablando de su fábula, de los protagonistas, de cómo sucede la historia... cuando acaba su intervención se abre el turno de preguntas, pero ninguno se atreve a hacerla. El silencio y las miradas cómplices entre ellos invaden el ambiente,

rompo el hielo diciendo que no se cómo acaba la historia, Rubén nos lo cuenta y siguen preguntando, parece como si esperaran a que alguien hablara para seguir ellos.

Uno por uno nos van contando sus fábulas y haciendo preguntas, esta vez, es Estrella la que pregunta cómo acaba la historia a Ángel. Todos han explicado su fábula con bastante soltura, siguiendo el guión que solemos usar en clase, dónde sucede, qué sucede y cómo acaba la historia, hoy se les nota mucho más cómodos que cuando compartimos la biblioteca con los más mayores, según Estrella y Nayara es que les da *lache*.

Normalmente, me gusta leer con ellos y leerles en voz alta algún pedazo de historia, así que les pregunto que si les gustaría que yo les leyera una fábula, respondiendo al unísono que sí. Vale, pues tenéis que decidir cual , -yo esta, yo la otra - la opinión está dividida, así que fomentando el dialogo les digo que tienen que llegar a un acuerdo consensuado de cual elijen. Venga, la de La liebre y la tortuga, Rubén, Ángel y Nayara están de acuerdo, Estrella, refunfuña y al final accede.

Rubén me da el libro, les enseño la portada y les digo que el autor es Esopo, que es conocido por sus fábulas al igual que Samaniego. Comienzo a leer bajo la mirada atenta de “mis chicos”, al poco Rubén me interrumpe *Profe Henar*, así suele llamarme, *Cuando esté en sexto ¿leeré como tú?*, me sonrío, nos miramos y le respondo- *No Rubén, leerás mucho mejor*. Su mirada de aprobación y satisfacción hace que recorra una extraña sensación por mi cuerpo, ¿Será orgullo? Continúo leyendo y mientras les voy haciendo preguntas acerca del significado de frases y palabras que van apareciendo en la fábula *¿Qué es el claro del bosque? ¿Qué es duro de oído? ¿Dorsales? ¿Carraspear? ¿Fulgurante?* Algunas de estas expresiones y palabras es la primera vez que las escuchan y evitando perder la oportunidad de aprender, entre todos explicamos su significado. *Yo cuando voy con la bici llevo el dorsal número 1*, comenta Rubén, Ángel me imita cuando carraspeo, para mostrarles lo que significa. Ahora es tiempo de reposar lo aprendido y ponerlo en práctica.

Son las seis menos cuarto, y como habíamos pactado, subimos los últimos diez minutos a los ordenadores, satisfechos con el trabajo que hemos realizado hoy.

Martes 16 de abril de 2013

## LA ODISEA

Son las 4 de la tarde, aún falta una hora para llevar a cabo la penúltima sesión en la biblioteca tutorizada como juez y parte. Mari Luz, Margarita y yo hablamos sobre cómo han marchado las cosas, mientras por mi cabeza pasan los momentos más difíciles que hemos pasado y los mejores, probablemente, hoy pueda ser un gran día.

Comentamos la sesión pasada: *para mí el TFM y todo el esfuerzo que conlleva ya ha valido la pena*, comento, mientras hablamos de lo bien que salió la sesión anterior, como Luisa animaba a Ángel y Nayara a leer, la buena sintonía que desprenden los alumnos cuando Luisa viene a trabajar con nosotros.

Mari Luz comenta, que en su grupo también trabajaron muy bien, son más mayores y responsables, pero se lo tomaron muy en serio. Margarita halaba el buen trabajo que se hace con los grupos pequeños. Hecho la vista a atrás, es una pena que por la falta de regularidad de los niños este trimestre seamos pocos, pero la atmósfera es otra, son 6-8 que asisten con asiduidad y que se implican, ayudan y colaboran.

Son las 5, hablo con los alumnos mayores, hoy ellos se erigen como protagonistas van a tutorizar la lectura de un capítulo de La Odisea, la han leído con Javi, su tutor en clase, y hemos elegido un capítulo muy interesante. Rafa se pone con Ángel, Carmen con Nayara y Alma y Estrella forman la última pareja, recogen un libro de la mesa central y cada uno se sienta en una mesa. Margarita y Mari Luz también les acompañan.

Cada uno acuerda como leer el capítulo, no importa quien lea o cuanto lea, lo importante es compartir ese momento de lectura, ayudarnos a mejorar y pasar un buen rato entre libros, lo cierto es, que cada cual ha establecido sus propias reglas: Alma va a leer a Estrella porque le da vergüenza, Rafa y Ángel leerán una página cada uno. Los mayores se sienten responsables, hoy son ellos los protagonistas, aunque los adultos estemos junto a ellos, son los que tienen la responsabilidad de dirigir la lectura.

Me muevo por la biblioteca mientras grabo. Me detengo en la mesa con Ángel y Rafa. Rafa es el más mayor, guía la lectura, Ángel se salta un punto y como si se tratase del profe, le dice mira, cuando hay un punto, tienes que pararte, respirar y luego seguir. Miro a Mari Luz que esta junto a ellos y nuestra mirada de satisfacción refuerza todo el trabajo.

Rafa se desenvuelve con mucha soltura y le gusta desempeñar el rol del profe, Ángel seguramente agradece la ayuda que recibe.

En la otra mesa, Margarita acompaña a Carmen y Nayara, mientras Nayara lee Carmen le corrige la pronunciación de algunas palabras y le indica donde seguir, Nayara lee más despacio que ella y en ocasiones se pierde pero juntas siguen leyendo.

Alma continúa leyendo a Estrella, a Estrella le da *lache*, como suele decir.

Cuando acaban de leer, comentan en cada mesa lo que han leído, siendo los mayores los que guían las lecturas con alguna pequeña intervención de los adultos. Todos están satisfechos y muy contentos con el trabajo que hemos realizado, los mayores por ejercer el rol de adultos, los más pequeños por poder aprender a manos de sus compañeros y los adultos por haber podido presenciar un momento única.

Les felicito nuevamente por una sesión espléndida, como diría mi tocaya Henar, otro nuevo éxito.

Martes 30 de abril 2013

### Gimkana Literaria

Son las 4,10 mientras Margarita y yo hablamos sobre cosas que hemos compartido a lo largo de la mañana aparece Mari Luz, siempre con su bolso y su sonrisa como complemento que nunca se olvida poner. *Chicas hoy es el último día que grabo*, les comento. En nuestra programación habíamos decidido hacer una especie de gymkana literaria, ya decidiríamos de que manera, pero algo parecido al mítico juego del scattergories. Mari Luz saca de su bolso una especie de reloj con cuenta atrás, mientras jugamos con ello, nos muestra su idea, siempre aporta algo muy interesante, su vasta experiencia enriquece el grupo.

He preparado una tabla, en ella tienen que buscar autores, editoriales títulos,... Que se correspondan con la letra que salga en el dado del scattergories. ¡¡Qué chulo!! Es una manera muy divertida de aprender cosas sobre los libros, autores,... seguro que les encanta.

Son las 5 y Ana la profe de baile nos deja a los chicos en el pasillo, nos dirigimos hacia la biblioteca, ese lugar donde hemos compartido tantos momentos. Aunque sea el último día que forma parte de la investigación, no es el último que estamos con los chicos, pero una cierta nostalgia recorre mi cuerpo, lo cierto es que a pesar de la “currada” que nos hemos dado los chicos y nosotras hemos disfrutado mucho.

Mientras nos vamos sentando, coloco el iPad en su sitio, junto al ordenador encima de las estanterías vacías, ¡Qué raro se me hace ver esa parte de la biblioteca sin un solo libro!

Mari Luz junto a los niños sentados en la mesa del fondo a la derecha, saca sus artilugios, dado, papeles y el reloj del scattergories. Hacemos las parejas con nuestro método de la “piedra mágica” preguntando me voy a poner con..., los adultos nos ponemos al azar. Mari Luz prosigue con la explicación con un libro en la mano a modo de ejemplo, tenemos que buscar un título, una portada que empiece por la letra que salga, ¿lo habéis entendido? Noooooo se oye, y con otro ejemplo parece quedar más claro. Conseguiremos dos puntos si nadie más tiene lo mismo escrito que nosotros, si hay alguien que tiene lo mismo un punto. Comienza tirando el dado el equipo de Rubén y Estrella que están con Margarita, Qué difícil dice Mari Luz mientras vemos que ha salido

la f en el dado. Pone el temporizador y todos dispuestos con nuestro papel nos distribuimos por la biblioteca buscando autores, títulos, colores de libros, personajes, lugares... que empiecen por f. ¿Qué color hay por f? Fucsia fucsia, mientras Rafa, Alma y Mari Luz buscan algún libro que sea fucsia.

Jeni, Carmen y yo nos volvemos locas buscando, esta primera ronda se nos ha dado mal.

Nos juntamos en la mesa, y ponemos en común lo que hemos encontrado.

¿Otra vez? Ahora le toca al equipo de Jeni y Carmen tirar.

Después de tres rondas y de andar entre libros, personajes, editoriales, colores,.. nos disponemos a recoger.

A los niños les ha encantado la actividad, ha sido muy divertido, comentan mientras hemos aprendido a manejar los libros y buscar información en ellos, hemos sumado y nos hemos inventado nombres de colores para conseguir más puntos.

Como todo lo que empieza, tiene su fin, este ha sido el fin de la recogida de datos, todo parece dispuesto para seguir trabajando en el análisis de los datos, las siguientes sesiones de biblioteca tutorizada solo vendrá la Henar maestra que disfruta haciendo lo que más le gusta, mientras la Henar investigadora tratará de sacar algo en claro de todos estos momentos recogidos de diversas maneras.