



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

Grado en Educación Infantil

Visitas didácticas a centros singulares

**Aprender de otras experiencias
escolares**

Alumna: M^a Soterraña Sastre González

Tutor: Luis Torrego Egido

RESUMEN

Este trabajo forma parte de un proyecto de autoformación docente basado en visitas didácticas a escuelas diferentes con el fin de aprender de las experiencias escolares que se realizan en ellas. Partiendo de otros estudios, que nos sirven de marco teórico, se exponen las características fundamentales de cada uno de estos colegios que les convierten en centros singulares ya que apuestan por la inclusión, la participación, la gestión democrática, el compromiso con el entorno, la innovación y las metodologías activas. De este proceso formativo se ha derivado una transformación de mi identidad docente.

PALABRAS CLAVE

Visitas didácticas, Escuelas singulares, Autoformación, Transformación docente.

ABSTRACT

This work is part of a project based on self-education teacher teaching at different schools in order to learn from school experiences that take place in them visits. Based on other studies that serve as theoretical framework, the fundamental characteristics of each of these schools that make them unique centers and who are committed to inclusion, participation, democratic management, commitment to the environment are exposed, the innovation and active methodologies. This training process has resulted in a transformation of my teacher identity.

KEYWORDS

Educational visits, Unique schools, Self-training, Teaching transformation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
3. JUSTIFICACIÓN	4
4. MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES	5
5. LAS ESCUELAS VISITADAS	10
5.1 LA ELECCIÓN DE LOS CENTROS.....	10
5.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	11
5.2.1 CEIP “La Pradera” de Valsain (Segovia).....	13
5.2.2 Colegio “Paideuterion” de Cáceres	15
5.2.3 CRA “Sierra de San Pedro” de Herrerueta - Salorino - Membrío (Cáceres)	17
5.2.4 CEIP “Martín Chico” de Segovia.....	17
5.2.5 Escuela “Tanit” de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona).....	18
5.2.6 CRA “Ariño-Alloza” de las localidades de Ariño y Alloza de Teruel.....	20
5.3 ESCUELAS PARTICIPATIVAS COMPROMETIDAS CON EL ENTORNO	23
5.3.1 Escuela “Doctor Robert” de Camprodon (Girona).....	24
5.3.2 Escuela “Sant Jordi” de Vilanova y la Geltrú (Barcelona).....	26
5.3.3 Escuela “Fructuós Gelabert” de Barcelona	27
5.3.4 CEIP “San Walabonso” de Niebla (Huelva).....	28
5.3.5 Escuela “Ideo” de Madrid	29
5.4 CENTROS CON SINGULARIDAD PROPIA	30
5.4.1 Colegio Público “Amara Berri” de San Sebastian y su sistema de enseñanza.....	30
5.4.2 Colegio “O’Pelouro” de Caldelas de Tui (Pontevedra).....	34
5.5 ESCUELAS RENOVADORAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS... 36	
5.5.1 CEIP “Jorge Guillén” de Alhaurín el Grande (Málaga).....	38
5.5.2 Colegio “Arturo Soria” de Madrid	38
5.6 EXPERIENCIAS DE AULA	40
5.6.1 CEIP “Trabenco” de Leganés (Madrid)	40
5.6.2 CPR Plurilingüe “Luis Vives” de Ourense.....	42

6. CONCLUSIONES	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8. ANEXOS	50
ANEXO I: DIRECCIONES DE LOS CENTROS VISITADOS	50
ANEXO II: AGRADECIMIENTOS.....	54

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, es preciso resumir mi trayectoria profesional ya que este es fruto de la misma.

Realizo mis estudios en la Escuela de Magisterio “Nuestra Sra. de la Fuencisla” de Segovia entre los años 1983 y 1986, obteniendo la Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB, Especialidad Educación Preescolar.

En octubre de 1988 empiezo a trabajar como interina en la provincia de Ávila. En 1990 supero el concurso – oposición y a partir de septiembre de 1991 soy funcionaria de carrera. Tras 13 años desempeñando mi función docente en E. Infantil, en 2004 concurso a una plaza de Primaria en el CRA “El Pizarral” de Santa María de Nieva. A partir del 2005 y durante diez cursos consecutivos desempeño la tutoría de 5º y 6º de Primaria.

Empiezo a trabajar con estos cursos a la manera tradicional, que por otra parte era la única que yo conocía. No necesito más de cuatro años para darme cuenta de que aquello no funciona. Mis alumnos no están motivados, molestan a los demás, no estudian, trabajan poco... y lo peor es que, compruebo que año tras año, un número más o menos significativo de ellos ha adquirido algún conocimiento de manera errónea.

Ante esta tesitura, me encuentro con dos caminos para tirar hacia delante:

- 1.- Instalarme en la queja permanente, manteniéndome al mismo tiempo en mi zona de confort y seguir haciendo lo mismo.
- 2.- Cuestionarme que la que no lo estoy haciendo bien soy yo y que tengo que buscar otras metodologías, organizaciones de clase más motivadoras y atrayentes para mis alumnos.

Es obvio que opto por la segunda opción y desde entonces me dedico a hacer cursos de formación, asistir a congresos y encuentros, a leer... De esta manera descubro el aprendizaje basado en proyectos, las Comunidades de Aprendizaje, el trabajo cooperativo, la clase invertida, la cultura del pensamiento, las inteligencias múltiples...

Casi de forma paralela y por casualidad, en febrero de 2010, encuentro la convocatoria Consejería de Educación de Castilla y León del Permiso parcialmente retribuido según la Orden EDU/149/2010.

Me planteo entonces que quizás esta es la ocasión de ver cómo se lleva a la práctica en la escuela real aquello que yo aprendo en los cursos. Y que es un buen momento, para hacer un paréntesis en mi vida profesional y pararme a pensar. Por ello decido solicitar ese permiso que me es concedido según la Orden EDU/787/2010 de 7 de junio.

Así, después de marcarme un plan de trabajo, llego al curso 2014- 2015, en el que visito 18 colegios repartidos por toda España.

Creo que el Trabajo de Fin de Grado me brinda la oportunidad de reflejar y dejar constancia de la experiencia vivida en los colegios visitados y cómo esta experiencia ha cambiado mi forma de ver la Educación y la Escuela de hoy.

2. OBJETIVOS

Este trabajo forma parte de mi proyecto de autoformación como maestra ya que, a pesar de los muchos años de experiencia, reconozco la necesidad de actualizar mis conocimientos relativos a los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como conocer la puesta en práctica en el aula de metodologías activas e innovadoras.

Los objetivos que pretendo son:

- 1.- Exponer realidades innovadoras y educativamente valiosas que se generan en los centros que he visitado a lo largo del curso escolar 2014-2015.
- 2.- Reflejar mi transformación como maestra, resultado de un proceso formativo que se organiza a través de las visitas pedagógicas a centros singulares.
- 3.- Hacer balance de aprendizajes adquiridos en torno a aspectos organizativos, didácticos, metodológicos, etc.

3. JUSTIFICACIÓN

En un primer momento, cuando me planteo llevar a cabo esta experiencia, lo que busco es un conocimiento absolutamente práctico de metodologías activas así como nuevas organizaciones de aula, en definitiva cómo introducir, en la vida real de mi clase, los aprendizajes teóricos que he aprendido con los cursos realizados. Y pienso que la mejor manera de aprenderlo es viendo cómo lo hacen otros.

Sin embargo, a lo largo de esos meses, casi desde las primeras visitas a las escuelas, observando la vida de los colegios y conversando con los compañeros que han tenido a bien recibirme en sus centros, me doy cuenta que lo que estoy aprendiendo trasciende la mera práctica educativa, me estoy acercando a verdaderos proyectos de escuelas participativas, inclusivas y singulares. En definitiva, estoy conociendo Escuelas Transformadoras que van a cambiar mi mirada sobre la Educación.

Esta es la razón principal por la que decido realizar este Trabajo de Fin de Grado y que creo se podría relacionar con numerosas competencias generales y específicas del título de Grado en Educación Infantil.

Quiero resaltar los siguientes objetivos formativos del título en los que incide este trabajo:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
- Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.

4. MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES

Existen varios estudios publicados donde se recogen experiencias de trabajo de profesores y centros claramente comprometidos con prácticas educativas activas e innovadoras. Estos estudios pueden considerarse un presente de este trabajo, pues exponen la valiosa realidad educativa de determinados centros de enseñanza, particularmente destacados, en su dimensión transformadora, tal y como nosotros pretendemos realizar en este TFG.

Michael W. Apple y James A. Beane eligen cuatro escuelas norteamericanas como ejemplo de escuelas democráticas donde “los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean” (Apple & Beane, 1997, p.28).

En este libro, los autores hacen una clara defensa de la escuela pública y democrática, entendiéndolo que “las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política” (Apple & Beane, 1997, p.24).

Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes. (Apple & Beane, 1997, p.22)

Estas experiencias ponen en valor el trabajo en equipo, intentando superar multitud de dificultades para conseguir que la escuela se transforme en un pilar firme para una sociedad democrática, ya que

Si la responsabilidad pública fundamental y la justificación de la escolarización financiada con los impuestos es educar a una generación de ciudadanos, entonces la escuela debe ser necesariamente un lugar donde los estudiantes aprendan los hábitos mentales, el trabajo y el valor que se encuentran en el núcleo de tal democracia. (Meier & Schwarz, 1997, p.48)

En este libro están incluidas las experiencias llevadas a cabo en el Colegio de Educación Secundaria de Central Park Este de Nueva York, la Escuela Rindge de Artes Técnicas de Boston, la Escuela Fratney en Milwaukee y un programa particular dentro de la Escuela de Enseñanza Media Marquette en Madison, Wisconsin.

Cada una representa la respuesta creativa de los educadores a las realidades de la pobreza, la injusticia y el desplazamiento. Y todas muestran las ricas experiencias de aprendizaje que se derivan de la determinación de las personas por hacer de sus aulas centros de práctica democrática y de crear límites permeables entre la escuela y la sociedad en general. (Apple & Beane, 1997, p.43)

Comparto con estos autores la defensa de una escuela pública de calidad, a veces tan cuestionada. Con este estudio pretenden demostrar “que hay escuelas públicas que trabajan, y lo hacen dando vida a la democracia real” (Apple & Beane, 1997, p.161).

En medio de los extendidos ataques a la educación, debemos mantener viva la larga tradición de la reforma democrática de la escuela, que ha desempeñado un papel tan valioso haciendo que muchos centros sean lugares vivos e intensos para los que acuden a ellos. En lugar de renunciar a la idea de escuelas “públicas” y descender por el camino hacia la privatización, tenemos que centrarnos en aquellas que funcionan. (Apple & Beane, 1997, p.15)

En este sentido, cuando me planteo hacer un recorrido por diferentes centros, mi principal objetivo es conocer experiencias de trabajo diario y buenas prácticas educativas en escuelas públicas de mi país. De los dieciocho centros visitados, trece son colegios públicos y de estos, cinco son Comunidades de Aprendizaje, por tanto, centros participativos, abiertos a la comunidad y de gestión democrática.

Por otra parte, Alejandro Martínez González y Juan Luis Gómez Gutiérrez publican un libro titulado “Escuelas Inclusivas Singulares” con el propósito de

(...) dar a conocer la labor de un conjunto de instituciones educativas escolares representantes de un esfuerzo pedagógico encaminado a conseguir espacios de éxito, en los que se luche contra la sombra del “fracaso escolar” desde propuestas educativas con un claro carácter inclusivo y transformador. (Martínez & Gómez, 2013, p.13)

Los autores, en una primera parte, antes de introducirnos en las experiencias educativas de las cinco instituciones elegidas, hacen hincapié en el término inclusión educativa y describen el camino recorrido de la escuela inclusiva tanto en Europa como en España.

Pensar en la escuela y en la educación como un derecho de todos los seres humanos, independientemente de su condición, sexo, procedencia o capacidad es uno de los mayores logros de la humanidad, en cualquier tiempo y lugar. Y trabajar activamente por lograr la materialización de ese derecho es, sin duda una de las mayores gestas que los seres humanos han enfrentado hasta hoy en su dilatada historia. (Martínez & Gómez, 2013, p. 19)

Las escuelas elegidas fueron el Colegio Público Amara Berri de San Sebastián, el CEIP Trabenco de Leganés, el CRA de Ariño-Alloza en la provincia de Teruel, el Colegio Paideuterión de Cáceres y por último el Centro de Formación Padre Piquer y las Aulas Cooperativas Multitarea de Madrid.

Para llevar a cabo esta selección, Martínez y Gutiérrez (2013) tuvieron en cuenta aspectos tales como la atención a la diversidad, la organización democrática, la participación de la comunidad educativa, la práctica de medidas inclusivas de éxito, etc. Pero también que estas escuelas fueran representativas de la diversidad de centros educativos repartidos por toda la geografía española, así como que sus proyectos tuvieran continuidad en el tiempo y reconocimiento a su trayectoria educativa.

La particularidad de sus realidades, sus entornos, sus recursos y sus necesidades nos permiten observar diversas formas de construir proyecto desde pilares y estructuras diferentes, pero con una meta en común, que les hace coincidir en buena parte de sus principios, así como en su capacidad para dotarse de métodos, estrategias y herramientas capaces de llevarlos verdaderamente a la práctica. (Martínez & Gómez, 2013, p.181)

Los autores señalan siete principios comunes de estas cinco escuelas inclusivas:

- ✓ La consideración de la diversidad como riqueza.
- ✓ La apuesta por la participación de las familias y otros agentes de la comunidad.
- ✓ La incorporación de estructuras democráticas en la organización escolar y académica.
- ✓ La promoción de la cooperación y el trabajo en equipo como principio metodológico.
- ✓ La individualización en la formación, el trato. El seguimiento y la evaluación del alumnado.
- ✓ La experiencia de consenso en el equipo profesional.
- ✓ La búsqueda de la felicidad. (Martínez & Gómez, 2013, pp. 181 -184)

Estas cinco experiencias, “que sin duda representan claros modelos de buenas prácticas en la búsqueda de altos niveles de inclusión escolar, de innovación organizativa y metodológica” (Martínez & Gómez, 2013, p.190), son cinco ejemplos muy válidos para todos los docentes que creemos en una educación de calidad para todos, cinco propuestas que nos orientan para poder mejorar en nuestro quehacer educativo porque

Hoy conocemos como acercarnos inequívocamente a la construcción de centros inclusivos, hoy contamos con la experiencia, el estudio y la investigación que marcan el camino a seguir. Hoy podemos caminar con esperanza y convencimiento de que el esfuerzo merece la pena. (Martínez & Gómez, 2013, pp. 190-191)

Como docente no concibo la educación si no es inclusiva, por este motivo, las escuelas seleccionadas por Martínez y Gómez me parecieron un buen punto de partida en la experiencia que pretendía llevar a cabo.

Contactar con estas escuelas era el primer paso, una tarea que me resultó fácil y fructífera gracias a la amabilidad de las personas que me atendieron.

De estos cinco centros descarté El Centro de Formación del Padre Piquer por la única razón que la etapa educativa a la que atiende está lejos de mis intereses.

Por otra parte, ya conocía, por una visita anterior, el trabajo que llevan a cabo en el CEIP Trabenco. Ese fue el motivo por el que me centré solamente en la experiencia de las aulas de quinto y sexto, los cursos de mi tutoría, hasta entonces.

Cabe decir también que leí el estudio de los autores mencionados una vez visitadas las escuelas porque quería extraer mis propias conclusiones y no estar condicionada por ideas preconcebidas. Me alegró comprobar que mis observaciones coincidían con los aspectos más relevantes narrados en el libro.

Recientemente, el pasado mes de enero, la Fundación Telefónica publicó, en la red, el trabajo de Alfredo Hernando titulado “Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo”.

Con un formato muy diferente a los anteriores estudios mencionados, ya que se trata de un pdf interactivo con multitud de enlaces, Hernando da a conocer, según su parecer, las escuelas más innovadoras del mundo, al tiempo que hace un repaso por metodologías activas que proponen un cambio sustancial en la educación.

Para ello, en 2013 y durante nueve meses viajó por todo el mundo para ver diferentes escuelas con experiencias innovadoras. Hernando visita escuelas en Argentina, Australia, Bangladés, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, Estados Unidos, España, Finlandia, Ghana, India, Indonesia, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Perú, Reino Unido, Suecia y Uruguay.

La original manera de contarnos esta experiencia vivida, como un viaje, acompañado de historias con personajes reales, hacen que su lectura sea muy amena pero al mismo tiempo muy enriquecedora porque ofrece ideas y líneas de acción para transformar la escuela. “Este libro es, a la vez, el diario de un viaje y la narración de muchas experiencias, es teoría y es práctica, son plantillas de trabajo y es un ensayo” (Hernando 2016, p. 5).

Ciertamente el autor nos ofrece plantillas de trabajo, por ejemplo para llevar a cabo el modelo 4x4, para ello conjuga las fuentes de inspiración del currículo (psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica) con cuatro elementos fundamentales de organización escolar, por un lado la organización de contenidos, metodología y evaluación; por otro, las relaciones profesor-alumno, un tercero relacionado con la planificación y organización del centro y por último el uso de los espacios. (Hernando 2016).

Hernando viajó, durante nueve meses, a veinte países diferentes para visitar escuelas, prácticamente el mismo tiempo que yo dediqué, un año más tarde, a ver dieciocho colegios.

Tengo que subrayar que la organización de las visitas a los centros, para mí, no fue una tarea fácil. Llevar a cabo esta experiencia de manera particular, sin ningún trabajo de investigación ni institución que lo avalara, solo por mi empeño de aprender, no me lo facilitó. De los 31 colegios a los que me dirigí, cinco no contestaron, y ocho, por diversas razones, principalmente de tiempo y organización, no me recibieron.

Por otra parte, si bien hubo centros que me ofrecieron visitarlos en cualquier momento, en otros tuve que adaptarme, por razones organizativas, a jornadas de formación para profesores en fechas muy determinadas.

Nunca me planteé, a pesar de conocer la relevancia de otros sistemas educativos, viajar a otros países, mi desconocimiento del inglés era el principal obstáculo.

En lo que sí coincide mi experiencia con la narración de Hernando es en el interés por metodologías activas, participativas, innovadoras... por otras formas de organización escolar y sobre todo cómo llevarlas a la práctica diaria del aula. Para ello creo que observar y aprender de lo que se hace bien en algunas escuelas es la mejor demostración de que la transformación es posible.

5. LAS ESCUELAS VISITADAS

5.1 LA ELECCIÓN DE LOS CENTROS

Durante los cuatro años previos al disfrute del permiso, me dediqué a recopilar cuanta información caía en mis manos sobre escuelas que llevaran a cabo las metodologías innovadoras que iba aprendiendo en los diferentes cursos realizados.

Si bien mi principal interés se centraba en la escuela pública, a la que pertenezco y a la que defiendo, no descarté conocer otras realidades educativas diferentes en centros privados y concertados.

Ya he referido anteriormente que las escuelas seleccionadas por Martínez y Gómez fueron las primeras de mi lista.

En cuanto a las demás escuelas con las que contacté, su elección se debió a motivos muy diferentes, de algunas tuve conocimiento a través de los medios de comunicación, otras por información facilitada por compañeros, ponentes y profesorado de los diferentes grupos de trabajo y cursos a los que asisto. También se dio el caso de que unos colegios me ofrecían el contacto de otros.

En jornadas y encuentros educativos coincidí con maestros que me invitaron a conocer la realidad de su aula.

Por razones familiares, tuve la oportunidad de visitar la Fundación Ekintza, en San Sebastián, colegio concertado muy reconocido en la ciudad, posee el premio de calidad educativa, Q de oro. Es un centro que atiende a unos ochocientos alumnos, desde primero de E. Infantil hasta Bachillerato, con unos excelentes resultados académicos y unas instalaciones, deportivas principalmente, de altísima calidad.

Diferente fue la forma de contactar con las escuelas de Cataluña. Tuve conocimiento de la escuela de Camprodon, en el curso anterior, gracias a una charla de Rosa Gibert, su directora, en Valladolid. En noviembre de 2014 acudí a la segunda fase del IV Congreso de MRP en Lleida, allí me presentaron a Joan Domenech director del colegio Fructuós Gelabert de Barcelona. En ese encuentro, Mia Balsells, del MRP El Garraf, se ofreció a ponerme en contacto con varias escuelas, finalmente visité las de Sant Jordi de Vilanova i la Geltrú y la Escuela Tanit de Santa Coloma de Gramanet.

Por otra parte, me interesa considerablemente, desde hace varios años, el enfoque que el profesor José Antonio Fernández Bravo, decano de la Facultad de Educación de la Universidad

Camilo José Cela, tiene sobre la enseñanza de las Matemáticas. Por ello realicé el Curso de Experto Universitario en Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática en Educación Primaria que impartió en esa facultad. Fernández Bravo me proporcionó contactos para visitar centros seguidores de su didáctica, como el CEIP Jorge Guillén de Alhaurín el Grande (Málaga) y el Colegio Arturo Soria de Madrid.

Soy consciente de que, afortunadamente, existen muchos más colegios y profesores, en nuestro país, dignos de ser conocidos por su trabajo y empeño en mejorar la educación de nuestros niños y niñas. Sin embargo, personalmente, estoy muy satisfecha con el recorrido realizado y especialmente agradecida de todos los maestros y maestras que he conocido en este tiempo. El tiempo que he compartido con ellos y sus aportaciones me han enriquecido considerablemente como docente y como persona. El esfuerzo ha merecido la pena.

Cada una de estas escuelas es merecedora de la realización de un trabajo de fin de grado completo. Como esto no es posible he preferido, para facilitar la visión de las experiencias llevadas a cabo, concentrar los centros en cuatro grupos o tipos, aunque todos tengan características específicas y diferenciales.

Así hablaré de Comunidades de Aprendizaje, de escuelas participativas comprometidas con el entorno, de centros con singularidad propia, de escuelas renovadoras en el aprendizaje de las matemáticas y de experiencias de aula.

5.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En el curso 11-12 conozco las Comunidades de Aprendizaje a través del grupo de trabajo de mi centro. Según Díaz y Flecha Comunidad de Aprendizaje “es un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa” (Díaz & Flecha, 2010, p. 19).

En abril de 2012 asistí en CEIP “Miguel Iscar” de Valladolid a la jornada “Comunidades de Aprendizaje. Creando redes, tejiendo sueños en educación” que fue organizada por el Grupo ACOGE y el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Valladolid. Desde entonces mi interés sobre estas escuelas se acrecienta, principalmente al descubrir que es un proyecto participativo

(...) las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (Díaz & Flecha, 2010, p. 19)

Un proyecto que pretende promover la igualdad educativa y social para responder a los retos, necesidades y transformaciones sociales que se están produciendo (Elboj & Oliver 2003).

Se crea un clima de altas expectativas, referidas a todo el alumnado, al profesorado, a las familias y a la comunidad. Todos y todas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades, todos y todas tenemos muchos talentos y potencialidades que tenemos que descubrir para que reviertan en la comunidad. Se pasa de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos. (Elboj & Oliver, 2003, p. 6)

Por todas estas razones podemos decir que las Comunidades de Aprendizaje defienden una escuela inclusiva ya que “son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (Elboj & Oliver, 2003, p. 7).

Son escuelas que ponen en práctica *el aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997) que

(...) se origina en un diálogo igualitario, en el que las personas participantes en él proporcionan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. Este aprendizaje puede concretarse en cualquier situación educativa y está asociado a una voluntad de desarrollar potencial de transformación social. (Flecha & Torrego, 2012, p .18)

Me intereso principalmente por dos medidas de éxito educativo que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje: las tertulias literarias y los grupos interactivos.

Las tertulias literarias dialógicas se basan en dos criterios. El primero consiste en que los libros que se eligen son obras de la literatura clásica universal, y el segundo, en que las personas participantes en la misma son, principalmente, personas sin titulaciones académicas, y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias. (Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010, p.36)

En el curso 12-13, conozco la Comunidad de Aprendizaje del CEIP “La Pradera “de Valsaín y decido, una vez recabada la información, introducir las Tertulias Literarias en mi aula.

¿Cómo se organiza una tertulia literaria dialógica? El número de personas del grupo, la duración y periodicidad de las sesiones varía en función de cada tertulia. Entre todas y todos se decide el libro y se acuerda el número de páginas que se leerá para el siguiente encuentro. Todo el mundo lee en casa las páginas acordadas y en la tertulia se dialoga sobre el contenido del texto o de temas que se deriven de la lectura. (Aguilar et al, 2010, p.37)

A partir del mes de febrero de ese mismo curso, organizo grupos interactivos en el área de Matemáticas. En la web de las Comunidades de Aprendizaje se explican de la siguiente manera:

Los grupos interactivos es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor o profesora responsable del aula.

El interés que me suscitan y la puesta en práctica en mi aula de las dos medidas de éxito mencionadas son los principales motivos por los que decido visitar Comunidades de Aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje a las que me acerco son: CEIP “La Pradera” de Valsaín (Segovia), Colegio “Paiduterion” de Cáceres, CRA “Sierra de San Pedro” de Salorino (Cáceres), CEIP “Martín Chico” de Segovia, Escuela “Tanit” de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona) y el CRA “Ariño-Alloza” de Ariño (Teruel).

5.2.1 CEIP “La Pradera” de Valsaín (Segovia)

El CEIP "La Pradera" está situado en la localidad de Valsaín, cercana a la ciudad de Segovia y dependiente del municipio del Real Sitio de San Ildefonso. Durante el curso 2012-2013, se transformó en Comunidad de Aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad educativa del centro y acoger a un mayor número de alumnos.

Es un centro pionero en la provincia de Segovia y de reconocido prestigio. En el año 2013 obtuvo uno de los Premios Nacionales de Educación en enseñanza no universitaria, dentro de la categoría de "Premios Nacionales a la Mejora del Éxito".

Sin duda esta distinción se debe, entre otros motivos, a la puesta en marcha de las medidas de éxito educativo. Actualmente llevan a cabo grupos interactivos, tertulias literarias, biblioteca tutorizada, formación de adultos y tertulias pedagógicas.

Mi interés en este centro, principalmente, se centraba en conocer cómo se han llevado a la práctica las tertulias literarias y los grupos interactivos y recabar información de primera mano.

La tertulia literaria de los cursos de 3º,4º,5º y 6º se realizó semanalmente, sobre una adaptación de la obra de Julio Verne, “Veinte mil leguas de viaje submarino”.

Cada sesión se desarrolló en la biblioteca, sentados en círculo todos los asistentes, alumnos, profesores, familiares y voluntarios. En primer lugar se nombró a los alumnos que van a ejercer la función de moderador y secretario o cronista de la tertulia en ese día, cuyas funciones eran las siguientes:

El cronista se encargaba de apuntar aquello que se decía en la tertulia y el moderador daba los turnos de palabra y animaba el debate. Se estableció como requisito indispensable haber leído el capítulo y haber escogido un párrafo para desempeñar uno de estos papeles. (Torrego, 2013, pp.31-32)

Para Torrego (2013) la creación de las figuras de moderador y secretario favoreció la participación de los alumnos en las tertulias y fueron posibles turnos de palabra más igualitarios.

Sin duda, en las tertulias literarias de esta Comunidad de Aprendizaje todos eran conscientes de las normas de participación en la misma. Así nadie hablaba sin que le otorguen el turno de palabra. El respeto por las opiniones de los demás, por las decisiones que toma el moderador, también la capacidad de escucha de los niños eran realmente admirables, “los niños y las niñas

se han dado cuenta de que, para que la tertulia salga bien, todos deben participar y que su funcionamiento es responsabilidad de todos” (Torrego, 2013, p.32).

Por otra parte, el alumnado sabía argumentar la elección del párrafo, así como interpretar, relacionar lo leído con aspectos de la vida, incluso, rebatir las opiniones de los demás, en un clima de atención y respeto mutuo. Así lo explicaban Martín & Jiménez (2013) orientadora y directora del centro:

En la tertulia no pretendemos descubrir y analizar únicamente aquello que el autor, o la autora, de la obra quiere decir en sus textos, sino que queremos fomentar la reflexión y el diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto. En esta concepción de tratar la literatura se encuentra la riqueza de la Tertulia. (p.9)

La evaluación realizada, por el centro, del desarrollo de las Tertulias a lo largo del primer curso de su implantación fue muy satisfactoria:

Parece que la actitud y rendimiento del alumnado conforme iban desarrollándose las tertulias ha mejorado considerablemente. Además, el uso del diálogo igualitario ha aumentado la autoestima del alumnado y le ha dado confianza en sí mismo ya que han comprobado que todas las opiniones son válidas e importantes. También se ha fomentado la solidaridad entre todos los alumnos y alumnas. (Torrego, 2013, pp.39)

La opinión de los alumnos y alumnas del centro, sobre esta medida de éxito educativo, recogida en el artículo de Martín & Jiménez (2013) fue, también, muy positiva, porque entre otras cosas les ha permitido encontrar argumentos, justificar su opinión, reflexionar sobre lo leído, expresarse mejor, conocer obras que desconocían, aprender de otras personas y respetar sus opiniones. Las tertulias literarias del CEIP “La Pradera” son un buen ejemplo de cómo esta medida de éxito contribuye a desarrollar en los niños capacidades y actitudes muy importantes en su formación como personas libres y democráticas. “Está demostrado por la comunidad científica internacional que las tertulias literarias dialógicas, como actividad educativa de éxito, mejoran de forma significativa el aprendizaje, favorecen la convivencia y permiten el desarrollo de la creatividad” (Martín & Jiménez, 2013, p.16).

Como reflexión final podemos asegurar que las tertulias literarias dialógicas han contribuido a mejorar las competencias lingüísticas a través de la comprensión y expresión oral y escrita, han creado afición y gusto por la lectura y, también, han permitido a los alumnos la posibilidad de acercarse de forma creativa a las tecnologías de la información y comunicación. (Martín & Jiménez, 2013, p.18)

Los grupos interactivos es otra de las medidas de éxito que se llevan a cabo en el CEIP “La Pradera”. Tuve la ocasión de presenciar una sesión en el área de matemáticas, en la clase de quinto y sexto.

Se establecieron 3 grupos heterogéneos con 4 alumnos cada uno, cada grupo moderado por un voluntario, y tres actividades diferentes. Cada grupo realizó las tres actividades rotativamente y una vez concluidas, se llevó a cabo una autoevaluación por parte de los grupos, una valoración de los voluntarios y de la profesora.

Observando la dinámica de estos grupos interactivos comprobé que se cumplen los objetivos que se pretenden con esta medida de éxito, principalmente mejorar el aprendizaje y la convivencia.

Esta forma de organización escolar desarrolla el trabajo en grupo a través de la cooperación entre iguales, originando multitud de interacciones, de manera que los niños y niñas aprenden unos de otros, ayudándose entre ellos, aprovechando el tiempo que dura la actividad en su totalidad y fomenta la curiosidad, el interés del alumnado por aprender, así como el compañerismo.

El CEIP “La Pradera” con su transformación en Comunidad de Aprendizaje ha sabido dar respuesta a las necesidades del centro y del entorno que le rodea.

5.2.2 Colegio “Paideuterion” de Cáceres

El Colegio “Paideuterion” se encuentra situado en el casco histórico de la ciudad de Cáceres. Es un centro concertado, en régimen de cooperativa, que atiende a unos 600 niños y niñas de 0 a 16 años.

Este colegio, al que todo el mundo conoce como “El Padu”, es uno de los seleccionados por Martínez y Gómez. Este centro se transformó en Comunidad de Aprendizaje hace diez años. Según se cuenta en el libro, su intención fue “cambiar lo bueno por lo mejor” (Cidoncha & Vázquez, 2013, p.129).

Nuestro centro no respondía al perfil de centro de ambiente desfavorecido; no presentaba grandes problemas de disciplina, ni de matrícula, ni de absentismo; las calificaciones escolares estaban en la media; había tradición de trabajar con el entorno y la participación de las familias y satisfacción del profesorado eran aceptables; y aun así, decidimos transformarnos en Comunidad de Aprendizaje. (Cidoncha & Vázquez, 2013, p.129)

A lo largo de estos años el centro ha ido cambiando y en la actualidad cada vez son más los profesores que llevan a cabo grupos interactivos y tertulias literarias en sus aulas.

En dos jornadas, presencié grupos interactivos en E. Infantil y en ESO. Comprobé, de nuevo, cómo se producen todas las interacciones posibles entre el alumnado, cómo se ayudan para que nadie se quede atrás en relación a los demás. Así lo expresan Cidoncha & Vázquez (2013):

De esta forma, los niños y niñas con más nivel de aprendizaje pueden ayudar a sus compañeros o compañeras mientras intensifican su propio aprendizaje, gracias al esfuerzo que tienen que realizar para explicarse. Por otro lado, en muchas ocasiones las explicaciones que pueden dar un niño o niña que acaba de efectuar un aprendizaje determinado, son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo docente, ya sea porque utiliza un lenguaje más próximo o porque tiene la experiencia reciente. (p.142)

Cabe destacar la excelente participación de los alumnos de 4º de la ESO en los grupos; su forma de cooperar, de ayudarse, de respetar las opiniones de los otros, del trato hacia los demás

compañeros y hacia el voluntario eran realmente sorprendentes. Sin duda esto demuestra la eficacia de los grupos interactivos en la mejora de las relaciones personales y de la convivencia.

El aprendizaje entre iguales desarrolla el espíritu colaborador y disminuye los conflictos dentro y fuera del aula (Cidoncha & Vázquez (2013).

En la tertulia literaria sobre “la Celestina”, en 1º de ESO, observé que los alumnos se expresaban correctamente, tenían adquirido el hábito de la escucha y de la atención al grupo, las opiniones eran muy respetadas por todos. Pero sobre todo, se constató que comprenden, reflexionan y analizan lo leído con espíritu crítico.

Cidoncha y Vázquez (2013) tienen razón cuando dicen que

Lectores y lectoras fomentan la comprensión, profundizan en sus interpretaciones literarias y reflexionan críticamente sobre la vida y la sociedad a través del diálogo igualitario con otros lectores.

De esta manera se generan posibilidades de transformación personal y social. Este tipo de actividad aporta un nuevo sentido al proceso educativo y cultural de leer. (p. 143)

Es muy interesante el programa de Padrinos Lectores que se lleva a cabo desde el curso 2011-2012 mediante el cual el alumnado de 4º de ESO apadrina niños y niñas de cinco años. Juntos hacen tertulias, leen cuentos, hacen salidas y otras actividades.

Este programa es otra forma de favorecer la interacción entre los alumnos. Molina & Holland (2010) afirman al respecto:

En la promoción de la inclusión, en general y también del alumnado con discapacidad, un elemento importante es la potenciación de la interacción entre el alumnado. Además de las personas adultas, el alumnado es igualmente un recurso para el aprendizaje, sobre todo cuando trabajan en grupos heterogéneos, como hemos visto en los grupos interactivos. Otras prácticas aprovechan este recurso, como los padrinos de lectura, donde se establecen parejas entre un niño o una niña mayor y un niño o una niña más pequeño/a, para que el primero ayude al segundo con el aprendizaje de la lectura y escritura. (p.38)

También se potencian las interacciones con los “Encuentros de cine” en los que alumnos y alumnas de 3º de ESO y de 2º de E. Primaria ven juntos un corto para después comentar entre todos.

Todas estas prácticas hacen que se cree un vínculo muy fuerte entre alumnos y alumnas de diferentes edades, favoreciendo la convivencia y los afectos.

En este centro entienden que para favorecer el aprendizaje es necesario la interacción y el diálogo entre los alumnos.

(...) la interacción y el diálogo son factores clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje depende más de la correlación de interacciones que se producen entre las personas en los diferentes espacios de su vida – escuela, hogar, calle, trabajo- que de aquellas que se desarrollan en los espacios designados oficialmente para el aprendizaje, como puede ser el aula. (Cidoncha & Vázquez, 2013, p.154)

El Colegio “Paideuterión”, junto con los alumnos y las familias, ha realizado un gran esfuerzo para conseguir un modelo educativo basado principalmente en la inclusión.

5.2.3 CRA “Sierra de San Pedro” de Herreruela - Salorino - Membrío (Cáceres)

Este centro engloba tres pueblos situados al suroeste de la provincia de Cáceres, distantes entre 50 y 60 km de la capital, enmarcados entre la Sierra de San Pedro y el río Soler. El curso pasado era su primer año como Comunidad de Aprendizaje.

En una jornada en Salorino, pude asistir a una sesión de grupos interactivos en el área de Inglés con los alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria y a una tertulia literaria de 3º a 6º. La experiencia fue positiva. Una vez más, comprobé el interés de los alumnos por estas prácticas, la implicación de los voluntarios y la motivación del profesorado.

En este colegio se demuestra que la transformación de una escuela en Comunidad de Aprendizaje es posible en la zona rural y en este tipo de centros, los colegios rurales agrupados con varias localidades. Desde mi punto de vista, esta transformación es una opción muy válida para enriquecer la vida de los pueblos y sus habitantes.

5.2.4 CEIP “Martín Chico” de Segovia

En mi empeño de visitar Comunidades de Aprendizaje no podía olvidar la más cercana y la única existente, hasta el momento, en la capital, la del colegio “Martín Chico”, situado en el barrio de San Lorenzo de Segovia.

Presenciar, en el primer año de su implantación en el centro, alguna sesión de grupos interactivos y de tertulias literarias era mi primer objetivo.

La tertulia literaria de quinto de Primaria, sobre una adaptación de “El Lazarillo de Tormes”, se realizó semanalmente. En ella participaron los alumnos de la clase y dos profesores. Se desarrolló en el aula, con los participantes colocados en círculo y nombrando moderador y secretario de la sesión

La secretaria tomaba nota de lo que se iba diciendo y una vez concluida la tertulia, a modo de conclusión, leyó lo que había dejado registrado. El resumen de las opiniones de sus compañeros fue formidable, tanto en precisión, como en estructura y coherencia.

Tengo que decir que la introducción de las figuras del moderador y secretario en la tertulia, heredadas de la Comunidad de Aprendizaje “La Pradera”, me parece una gran idea porque como

dice Torrego (2013) “ha favorecido que los participantes se tomen más en serio la tertulia y vean el papel tan importante que desempeñan en ellas” (p.32).

En cuanto a los grupos interactivos, en este centro, se llevan a cabo semanalmente en todos los cursos.

Así, en el aula de quinto, para esa sesión, se organizaron cuatro grupos de alumnos, moderados por cuatro voluntarios, y cuatro actividades, tres de matemáticas y una de ciencias.

Una vez más, se produjeron multitud de interacciones entre los alumnos, ya que cada grupo de niños y niñas reaccionó ante cada actividad de diferente forma, proponiendo ideas y soluciones muy variadas.

Concluyó la sesión con una evaluación bastante exhaustiva, completa y profunda.

La valoración de la sesión de grupos interactivos, que he visto en los colegios de Segovia, me parece muy interesante ya que hace pensar al alumnado sobre la actividad, las estrategias utilizadas, el aprendizaje alcanzado, la actitud y el comportamiento, todo ello a nivel individual y de grupo. Fernández (2015) asegura que “se puede ver como la valoración final de los grupos interactivos es necesaria para que el alumnado no tenga una perspectiva individualista del aprendizaje, sino que sea capaz de ser consciente del aprendizaje del otro” (p.40).

A través del diálogo se producen aportaciones que desarrollan la reflexión y mejoran el aprendizaje porque “ayudan a que el alumnado, en medida de lo posible, tome decisiones sobre el camino que deben seguir para que su desarrollo en el sentido académico y social sea adecuado” (Fernández, 2015, p. 35).

Además esta valoración de los grupos favorece la convivencia en el colegio debido a que “desde la evaluación unida al diálogo y a las interacciones sociales de los grupos interactivos, se detectan y se transforman situaciones difíciles del centro escolar, como puede ser un problema de convivencia entre diferentes estudiantes” (Fernández, 2015, p. 43).

5.2.5 Escuela “Tanit” de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona)

La Escuela “Tanit” de Santa Coloma, situada en un barrio periférico de clase media-baja, posee una diversidad multicultural y multirracial extraordinaria, alumnos y alumnas con dieciséis nacionalidades de procedencia. La escuela ve en esta diversidad una fuente de riqueza e intenta dar respuesta a todas las necesidades individuales y colectivas.

Para ello, el centro buscó otras maneras de trabajar que facilitaran la atención a todo el alumnado, siendo la transformación en Comunidad de Aprendizaje una solución que respondía a

sus necesidades ya que ideas como incidir en el entorno, tener expectativas altas y basarse en los principios de la justicia social coincidían con su manera de pensar. Les da herramientas para transmitir valores como la democracia, la participación, el respeto...favoreciendo una educación integral (Comas & Mascarell, 2005).

Todo el proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje ha quedado reflejado en un artículo escrito por profesorado del centro y de de la Universitat Autònoma de Barcelona: *Tanit: el valor de un sueño*. (Martínez, M., Martínez, S., Ferrer, G., Martínez, C., & Massot, M., 2005).

Su proyecto educativo se basa en fomentar y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje consiguiendo que el alumno logre las competencias básicas a partir de diferentes organizaciones y agrupamientos.

Una forma de agrupamiento es la internivelar. Una vez por semana, en los cursos de 3º a 6º se organizan talleres interciclo al servicio de la comunidad. Estos talleres internivelares permiten la interacción entre el alumnado de diferentes cursos, fomentando las relaciones personales y favoreciendo la convivencia del centro.

Como Comunidad de Aprendizaje no podían faltar los grupos interactivos. Se llevan a cabo en Primaria, en el área de Matemáticas, con actividades que fomentan la cooperación, ayuda y consenso entre todos. Trabajando en pequeño grupo, se facilita la atención a todo el alumnado, se rentabiliza la organización del tiempo muerto y se acelera el aprendizaje (Comas & Mascarell, 2005).

Otra forma de organización son los espacios de aprendizaje. En E. Infantil existen los espacios, de elección libre, dedicados a comunicación, arte, construcción, movimiento y ciencias. En cada espacio hay una propuesta de actividad. Estos espacios se completan con el aula dedicada exclusivamente al juego simbólico.

En 1º y 2º de E. Primaria también existen espacios con diferentes propuestas de trabajo, de matemáticas y lengua, algunos de ellos situados en zonas comunes como los pasillos.

Estos espacios de aprendizaje dan respuesta a las necesidades individuales de cada niño y cada niña, de manera que les permite, a través de la planificación de actividades de diferente dificultad, avanzar a su propio ritmo respetando su nivel madurativo.

Es una escuela que sabe optimizar los recursos humanos. Aparte de las familias, por las tardes, acuden como voluntarios alumnos del IES que realizan apadrinamientos lectores con los niños. Por otro lado intentan contar con la presencia de dos maestros en el aula.

La colaboración en las aulas de voluntarios, familiares o maestros en prácticas posibilita otra forma de trabajar, se cuenta con más manos y esto facilita la atención a la diversidad en las clases (Comas & Mascarell, 2005).

Llevan a cabo metodologías activas como la realización de Proyectos Científicos para que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, potenciando la investigación y el descubrimiento constante.

La Escuela “Tanit” es un centro comprometido con el entorno natural, fomentando el reciclaje, el respeto por el medio ambiente y el consumo responsable; y con el entorno social desarrollando valores solidarios y democráticos en las tutorías, asambleas de clase y en reuniones de delegados.

Debido a la diversidad cultural, el teatro, en la escuela, es considerado un buen medio para desarrollar la expresión y la comunicación del alumnado.

Ser comunidad de aprendizaje fomenta la relación con el entorno ya que el centro se abre facilitando la participación de todos.

En la Escuela Tanit muchos sueños se han hecho realidad, entre ellos el de las familias que querían ir a la escuela a aprender. Se ha conseguido, a lo largo de los años, realizar cursos de formación de familiares para aprender informática, catalán, inglés, competencias sociales...Compartir los espacios facilita el diálogo, mejora las relaciones y prepara el terreno para alcanzar objetivos comunes (Comas & Mascarell, 2005).

Este centro es, sin duda, una escuela abierta a los demás y al entorno. Un buen ejemplo de escuela inclusiva.

5.2.6 CRA “Ariño-Alloza” de las localidades de Ariño y Alloza de Teruel.

El Centro Rural Agrupado de Ariño-Alloza, situado en las localidades del mismo nombre, de la comarca de Andorra – Sierra de Arcos (Teruel), es una de las cinco escuelas seleccionadas por Martínez y Gómez en su estudio por “haber llevado a la práctica una de las experiencias más innovadoras de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación, a través de la creación de las que denominaron aulas autosuficientes” (Martínez & Gómez, 2013, p.36).

Estas aulas autosuficientes son definidas por Blesa, (2002), como “aulas en las que se encuentren los recursos tecnológicos necesarios para posibilitar al alumnado el acceso a la

información y a la comunicación que nos proporciona la red y los sistemas de presentación multimedia disponibles en estos tiempos”.

Esta experiencia ha sido pionera en la integración de las TIC en educación “de manera que la tecnología y los medios de comunicación se consideran herramientas al servicio del aprendizaje desde un enfoque comunicativo y no meramente instrumental” (Domínguez & Blesa, 2013, p. 98).

En el trabajo de Domínguez (2012) se habla de

(...) las “Aulas Autosuficientes”, cuya idea fundamental es que el aula tiene que ser una ventana abierta al mundo para conocerlo, donde las TICs se integran por inmersión y no de forma aislada, puntual, inconexa con la actividad cotidiana, o en forma de capacitación tecnológica. (p. 2)

La larga trayectoria de este centro, en este sentido, ha sido objeto de diferentes estudios. Elboj, Pulido & Welikala (2013) nos cuentan que “el CRA Ariño- Alloza ha sido un centro pionero en su proceso de implementación haciendo llegar la sociedad del conocimiento a una comunidad alejada de las grandes ciudades, con un pasado industrial y de aislamiento relevante”.

Un proyecto que no hubiera sido posible sin la implicación de las familias, de manera que la tecnología no solo llegó a los niños y niñas sino que también participaron de este proceso de aprendizaje sus familias. Para Elboj, Gil, Rodrigo & Zaldivar (2004) “el acondicionamiento de las aulas, así como la formación que han recibido las familias en las TIC es otro ejemplo más de cómo la relación escuela-entorno es una realidad en nuestro colegio”.

La localidad de Ariño, en particular, lleva trabajando en la incorporación de la tecnología en el aula desde la década de los 90 hasta nuestros días. Este proyecto TIC por inmersión sigue vigente. Desde 3º de E. Primaria los alumnos trabajan con tablets, dentro del programa “Anticípate” de la Comunidad de Aragón, así las familias compran, en lugar de libros de texto, los dispositivos y la licencia de la plataforma “Eleven”.

La radio escolar “Sierra de Arcos” sigue activa. En Ariño las emisiones son diarias y en Alloza, semanales. Además los programas de radio se pueden escuchar en el blog, donde tienen también un canal de televisión escolar.

La Radio Escolar es un proyecto que favorece la adquisición de las diferentes competencias en el alumnado, “abre nuevas posibilidades hacia un nuevo tipo de aprendizaje que va a estar basado ya no solo en la adquisición de conocimientos a la exposición de estos de una manera ordena y coherente” (Domínguez & Blesa, 2013, p. 123). Además “este contexto de trabajo colaborativo permite también al alumnado adquirir actitud crítica ante los medios, al

desenmascarar el proceso de elaboración del contenido mediático y convertirlo en emisor activo” (Domínguez & Blesa, 2013, p. 123).

Por otra parte, la radio potencia las relaciones y la comunicación de la escuela con su entorno ya que “se facilita la interacción que hace posible el diálogo entre diferentes agentes y el alumnado, conecta el mundo de la escuela con las familias y el entorno, y en definitiva incrementa la motivación del alumnado” (Dominguez & Blesa, 2013, p. 109).

El blog de la escuela, “Ariniños”, contribuye igualmente a fomentar una dimensión comunitaria de la comunicación.

“El blog del centro Ariniños sirve de punto de encuentro para la comunidad. Las familias que lo visitan siguen la vida de la escuela y sus actividades, interactúan dejando comentarios a las noticias que escribe el alumnado. En este sentido las actividades que tienen un componente mediático no se quedan dentro de las paredes del aula o se lanzan a un mar sin respuesta. Sino que cuentan con las familias, el pueblo...”. (Domínguez & Blesa, 2013, p. 118)

Así es como “el proyecto educativo ha procurado los mimbres necesarios para construir una cultura digital en la comunidad local” (Domínguez & Blesa, 2013, p. 123).

Otra de las señas de identidad del centro es el trabajo por proyectos. Se realiza un proyecto trimestral para lo cual es importante una flexibilización del tiempo.

Los grupos interactivos, sin duda, es otra de sus grandes apuestas, “como dispositivo para mejorar el aprendizaje (Domínguez & Blesa, 2013, p.119).

Llevan a cabo, también, tertulias literarias semanales, trabajo en el huerto, proyecto de organización y dinamización de bibliotecas y formación de familiares. “El objetivo de involucrar a las familias en el aprendizaje les acerca a la actual realidad social - mediada, tecnologizada, global y diversa - en la que sus hijas e hijos se desenvuelven, les permite conocerla mejor” (Domínguez & Blesa, 2013, p.120). Es, además, una escuela asociada a la UNESCO.

El CRA “Ariño-Alloza” es un centro abierto al entorno “que supera las diferencias existentes fuera de la escuela y une a las familias diversas de diferentes ideas políticas, edades, experiencia” (Domínguez & Blesa, 2013, p.125). Un ejemplo de cómo la escuela rural y los colegios agrupados pueden estar en la vanguardia educativa.

Después de conocer estos seis centros transformados en Comunidades de Aprendizaje pienso que estas organizaciones escolares son buenos modelos de escuelas democráticas, participativas, inclusivas y comprometidas con el entorno natural y social que las rodea.

En el contexto que vivimos, donde el valor económico y político priman en detrimento del rigor científico, donde parece que la frustración y el desánimo ha calado a la clase docente, donde la familia culpa a la escuela y la escuela a la familia, aparece un proyecto como Comunidades de

Aprendizaje que es capaz de canalizar todas esas energías con éxito para los niños y las niñas. Un proyecto que desde el análisis y la investigación de la sociedad actual, ofrece herramientas educativas para conseguir resultados positivos pero “para todos y para todas”. (Cidoncha & Vázquez, 2013, p.157)

5.3 ESCUELAS PARTICIPATIVAS COMPROMETIDAS CON EL ENTORNO

Numerosos estudios indican que la participación de las familias y demás miembros de la comunidad educativa mejoran el rendimiento académico en los centros escolares. Así el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011) señala:

La participación de las familias y de la comunidad en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. (p. 21)

Es por tanto, que en beneficio de los alumnos y alumnas, todos los centros educativos deben tener muy en cuenta este objetivo: fomentar e impulsar la participación de la comunidad educativa.

Una escuela participativa supone la existencia de relaciones horizontales entre todos sus miembros, basadas en la democracia, en procesos de diálogo, discusión y consenso para potenciar una relación positiva que influya en la formación del alumno porque participar supone conocer, aceptar, compartir, trabajar y aportar soluciones, al mismo tiempo que se exige (Navarro, 1999).

Por ello, esta participación debe plantearse desde la igualdad, aumentando las interacciones entre los diferentes miembros, de manera que todos puedan hacer aportaciones para mejorar la educación del alumnado del centro y conseguir de esta manera una participación plena (Bonell, 2016).

Por otra parte, el entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje influye en los mismos en gran medida, ya que como expone Martínez Bonafé (1994):

Las personas maduramos dentro de marcos culturales; accedemos a la cultura y nos hacemos seres sociales a través de la cultura. Nuestro aprendizaje es un proceso social cuyo desarrollo contempla la inseparable relación yo-mundo. El entorno es, por tanto, una formación unitaria e integradora (...) marco y espacio de elaboración y reconstrucción de nuestro conocimiento experiencial. (p. 45)

El entorno ofrece muchas posibilidades educativas que hay que tener en cuenta y que deben ser aprovechadas por la escuela para favorecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas, teniendo

en cuenta que “no son solo museos, exposiciones u obras de teatro. También lo son personas, actividades, el campo o la ciudad en que estén enclavados los centros” (Feito, 2009, p.30).

En el recorrido por las diferentes escuelas, me he encontrado centros que han sabido impulsar la participación de la comunidad educativa y aprovechar las oportunidades que les brinda su entorno para mejorar la educación y el aprendizaje de su alumnado.

Estos centros son: la Escuela “Doctor Robert” de Camprodon (Girona), El CEIP “Fruituós Gelabert” de Barcelona, El CEIP “Sant Jordi” de Vilanova y la Geltrú, CEIP “San Walabonso” de Niebla (Huelva) y la Escuela” Ideo” de Madrid.

5.3.1 Escuela “Doctor Robert” de Camprodon (Girona)

La Escuela Doctor Robert, único centro de la localidad de Camprodon, acoge a alumnado desde tres años hasta sexto de Primaria. Es una escuela pública, participativa, democrática y abierta al entorno.

Como escuela pública se rige por el principio de inclusión, de manera que cualquier actividad, proyecto, salida, etc. que se programa por el centro es pensado para todos los niños y niñas, sin excepción. Para ello, si se considera que una actividad es adecuada y contribuye a mejorar el desarrollo del alumnado se busca la forma de que todos y todas tengan oportunidad de llevarla a cabo, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Se trata por tanto de trabajar de manera real y efectiva la compensación social.

Llama la atención que esta voluntad de ofrecer igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, no solo se lleva a cabo en los programas del centro, sino que la escuela se ha planteado también que las actividades extraescolares que ofrece el entorno sean accesibles para todo el alumnado. La escuela ha conseguido que cualquier niño o niña pueda acceder a cualquier actividad que se desarrolla en la zona. Para ello, el centro se reúne con todas las entidades, asociaciones y particulares implicados en actividades extraescolares, buscando los mecanismos de participación y resolviendo cada caso según las necesidades.

Una de las características esenciales de la escuela inclusiva es el sentido de cohesión de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Esto exige la necesidad de atender al alumnado sin segregación ni exclusión del grupo. (Pérez, 2011, p. 8)

Como escuela participativa está convencida de que “para educar a un niño hace falta la tribu entera” proverbio africano recogido y desarrollado por Marina (2004).

El organigrama de la escuela representa una estructura de participación eficaz y viva donde se incluye a todo el centro, desde los niños y niñas a los maestros y maestras, las familias, personal de administración y servicios. También al entorno, ayuntamiento, asociaciones, entidades,

ONG, empresas y personas voluntarias. Esta implicación se hace efectiva a través de la asamblea general, el consejo escolar, así como las diversas comisiones existentes en el centro, donde se debaten cuestiones y se toman decisiones que se llevan a la práctica.

La cooperación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa es un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento de fines y objetivos porque a priori todos sus miembros están interesados en mejorar la calidad de la educación del alumnado (Parra, 2004).

La participación de la “tribu” no sería completa si no se llevara a cabo de manera democrática. En este sentido la escuela Doctor Robert lleva adelante un modelo de gestión democrático y compartido, donde la participación es real, no solo la exigida por la ley. Las opiniones, el debate y la toma de decisiones están presentes en la asamblea general, consejo escolar, claustro, ciclos, comisiones...así como en las asambleas del alumnado, donde se da oportunidad a que las propuestas de los niños y niñas se lleven a cabo. Así se expresa su consciencia de “tribu”, lo hacen por los niños y niñas y con los niños y niñas.

Abrirse al entorno es algo inherente al concepto de “tribu”. Ya hemos descrito la implicación de todos los sectores en el proyecto de escuela. Para ello, se creó, hace unos veinte años, el Plan de Entorno Educativo, que hace posible el sueño de una escuela inclusiva y participativa. En este plan se diseñan y coordinan propuestas educativas para conseguirlo, como por ejemplo el acompañamiento al estudio, familias que se comprometen ayudar al alumnado en su propia casa.

Se fomenta la participación ciudadana en las actividades del centro y al mismo tiempo el centro se implica en los proyectos del entorno.

Por otra parte, esta escuela enclavada en un entorno natural único, como son los Pirineos, ha optado desde hace muchos años por el respeto hacia el medio natural, siendo Escuela Verde desde 2007.

Otro elemento fundamental de la escuela es la evaluación de centro que también es colectiva, transparente y que permite mejorar y cambiar en base a los resultados.

Son muchos los aspectos a incidir sobre este centro, no queremos pasar por alto los ejes fundamentales de su trabajo pedagógico, basado en el constructivismo, siendo el alumno protagonista de su aprendizaje, el fomento de la autonomía, la creatividad, el impulso del trabajo en equipo, el esfuerzo, la constancia y el compromiso. Sin olvidar el gran número de proyectos atractivos que están llevando a cabo.

Este proyecto de centro colectivo se basa en la diversidad, el compromiso y la coherencia.

Todo ello rodeado de un clima agradable, donde se tienen en cuenta las emociones individuales y colectivas.

Sin duda la escuela Doctor Robert, después de veinticinco años trabajando en esta línea, es paradigma de inclusión, participación y compromiso educativo.

5.3.2 Escuela “Sant Jordi” de Vilanova y la Geltrú (Barcelona)

La Escuela Sant Jordi es también un colegio público comprometido con los valores democráticos, por lo que no se entiende el centro sin la participación de la comunidad educativa.

Las familias participan activamente en el día a día de la escuela. La AMPA gestiona las actividades extraescolares, el comedor y colabora con la organización de las fiestas. De esta manera, la participación de la comunidad depende de ella misma, del compromiso ciudadano y de la escuela que marca la dinámica de participación (Marugán, 2016).

La participación se extiende también a los alumnos y alumnas, los cuales celebran asambleas semanales de clase para debatir temas de su interés y mensualmente los delegados de cada clase mantienen reuniones con el jefe de estudios.

La implicación del alumnado se observa también en el proyecto anual que llevan a cabo los alumnos y alumnas de sexto, mediante el cual organizan y financian su viaje de fin de etapa. Con este proyecto fomentan la iniciativa personal de los niños y niñas, potencian la cultura emprendedora e impulsan las relaciones personales e institucionales, mediante el respeto, la cooperación, la colaboración y la solidaridad.

En esta escuela trabajan para transmitir valores y actitudes de respeto, esfuerzo, autonomía, solidaridad, tolerancia...para formar personas felices implicadas en la sociedad. La educación de las emociones está también muy presente.

Entienden el aprendizaje como un proceso global, interdisciplinario y funcional. Para ello optan por el trabajo por proyectos, eliminando los libros de texto. Con el trabajo por proyectos se intenta dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, en la que es necesario manejar la complejidad y la extensión de la información y cuya finalidad principal es elaborar respuestas que ayuden a construir un pensamiento crítico a través de la adquisición de los conocimientos curriculares necesarios (Majó & Baqueró, 2014).

En este proceso de aprendizaje fomentan el trabajo cooperativo potenciando la inclusión, que también se ve favorecida con el uso socializado del material, evitando posibles diferencias sociales y garantizando la igualdad de oportunidades a la hora de trabajar y aprender.

Por otra parte, sin duda, es una escuela comprometida con el medio ambiente. Así lo atestigua la creación de dos comisiones, medio ambiente y naturaleza, que impulsan numerosos proyectos. Tienen huerto, gallinero y jardín botánico. Participan en un proyecto europeo de ahorro energético y existe, en las aulas, la figura del delegado ecológico que vela por los buenos hábitos en el día a día. Todo ello supone la consideración del centro como Escuela Verde.

5.3.3 Escuela “Fructuós Gelabert” de Barcelona

Esta escuela pública fue creada, en el año 2004 en un céntrico barrio de Barcelona, con el firme propósito de construir una escuela entre todos en la que los protagonistas principales son los niños y niñas.

Para ello se abren a la diversidad de aportaciones de la comunidad educativa, intentando dar respuesta a las necesidades que la actual sociedad plantea. La escuela no es el único contexto educativo, ni el profesorado los únicos agentes, actualmente la familia y los medios de comunicación tienen un importante papel en la educación, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad es imprescindible (Bolívar, 2006).

La participación de toda la comunidad, por tanto, es una seña de identidad del centro. Se fomenta la participación de las familias, con las que se dialoga, se debate y se toman decisiones.

Esta participación se lleva a cabo tanto individualmente, cada familia busca el momento apropiado para colaborar en la escuela, como a nivel colectivo. En este sentido la escuela lleva a cabo un programa llamado “Tots a l’escola” a través del cual las familias durante una jornada sustituyen al personal docente, organizando las actividades a realizar en ese día, mientras que el profesorado acude a una sesión de formación. Este programa intenta reflejar la idea de que la escuela se hace entre todos, las familias son importantes, constituyendo un agente claro de implicación y participación.

Trujillo (2012) afirma: “Educar es socializar y no podemos contribuir eficazmente a la socialización de nuestro alumnado sin contar con la colaboración del principal agente de socialización, la familia” (p.41).

Es una escuela pública dentro de un marco democrático, entendiendo por tal la escucha mutua, el respeto al consenso y a las opiniones y la transparencia en las decisiones que se toman. Para ello el Consejo Escolar es un organismo vivo y abierto.

Con todo ello contribuyen a crear una cultura de escuela de todos y para todos, “ sabemos que el hecho de que las familias participen en la escuela ayuda no solo a la mejora de los aprendizajes desde el punto de vista del rendimiento académico, sino también al nivel de convivencia y cohesión social”(Marugán, 2016 , p.58).

Por otra parte, comparten la idea de que se aprende de muchas maneras, en diferentes contextos y con distintas personas y estrategias. Para ello es necesario abrirse al entorno pero también abrir las aulas y trabajar con propuestas diferentes, a veces simultáneas, favoreciendo el gusto por aprender a saber, a hacer, a ser y a convivir.

Según Domècnech (citado por Majó & Baqueró, 2014) para potenciar y estimular el gusto por aprender hay que tener en cuenta la significatividad de los aprendizajes, la relación entre lo que hay dentro y fuera de la escuela, la diversidad de entornos para que el niño aprenda y el carácter global del aprendizaje.

En este sentido, consideran que el trabajo por proyectos es fundamental así como las propuestas de arte y experimentación.

Este proyecto de escuela ha sido continuo desde su creación gracias a su autonomía en la toma de decisiones organizativas y pedagógicas, adaptándolo a las características y necesidades del centro y pretendiendo en todo momento formar niños y niñas desarrollando al máximo sus capacidades, que sean solidarios y ciudadanos de una sociedad democrática.

5.3.4 CEIP “San Walabonso” de Niebla (Huelva)

Otro de los colegios que hacen bandera de la participación y el compromiso con el entorno es el CEIP “San Walabonso” ubicado a las afueras de Niebla, un centro público de Infantil y Primaria, único en la localidad.

La participación de las familias en la vida del centro es alta, desarrollando muchas actividades fuera y dentro del centro.

Las familias se implican en proyectos interesantes como “Tengo una pregunta para mi abuelo”, en el que los abuelos comparten su experiencia con el alumnado, y “Familias Lectoras”, un programa de la Consejería de Educación, cuyo fin es impulsar la colaboración entre las familias y los centros para mejorar la comprensión lectora del alumnado, desarrollar su hábito lector y mejorar su competencia lingüística. Para llevarlo a cabo se invita a las familias a leer y contar cuentos e historias al alumnado.

Las familias pueden ser un importante apoyo en la labor educativa y para ello es necesario que el centro sea acogedor y cree una atmósfera de cooperación, buscando vías de participación y colaboración (Trujillo, 2012).

Las familias colaboran también con el proyecto de “Guías Turísticas” enmarcado en el programa de Miniempresas Educativas. Este es un proyecto muy ambicioso, destinado principalmente a los alumnos de quinto y sexto, mediante el cual los niños y niñas organizan y gestionan una cooperativa dedicada a realizar visitas teatralizadas por la localidad, principalmente para otros colegios. Para ello solicitan ayudas y llegan a acuerdos con diversas entidades socio-económicas.

Este proyecto, además de desarrollar la cultura emprendedora, es un buen recurso educativo para trabajar todas las competencias básicas en otros contextos y un verdadero compromiso con el entorno, principalmente histórico-artístico de la localidad, dando a conocer su historia, arte y cultura. Cada representación da vida al pueblo que lo vive como una fiesta.

Para el centro es fundamental cuidar las relaciones interpersonales entre las familias, profesorado y alumnado para crear un clima de trabajo que favorezca la convivencia, refuerce los afectos y tenga en cuenta las emociones y sentimientos de todos y todas.

Así, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promocióne un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. (Bolívar, 2006, p.140)

Destacar, también de este colegio, su apuesta por las tecnologías de la información y comunicación, con el reconocimiento oficial de Buenas Prácticas en TIC.

5.3.5 Escuela “Ideo” de Madrid

La Escuela “Ideo” es un centro privado creado el pasado curso, en el barrio madrileño de Las Tablas, por iniciativa de un grupo de docentes y familias con el fin de conseguir una enseñanza de calidad que forme personas felices, sanas, concienciadas y solidarias para la sociedad actual.

Su proyecto educativo se basa en la utilización de metodologías activas, trabajo cooperativo, por proyectos, desarrollo de las inteligencias múltiples, nuevas tecnologías, desarrollo de habilidades sociales, educación emocional y personalizada en la que el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje, creando conocimiento a partir de experiencias.

Para ello, creen indispensable la implicación activa de las familias porque piensan que la educación no solo se realiza en la escuela, sino también en casa, en la calle y en multitud de contextos y situaciones. Con este fin se creó la Escuela de Familia, en la que se llevan a cabo actividades conjuntas, de muy diversa índole, entre el profesorado y las familias. Para Bolívar

(2006) “las escuelas de padres suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro” (p.137).

Por otra parte la escuela se compromete activamente con el entorno natural y social. Se rige por criterios de sostenibilidad, teniendo en cuenta los espacios verdes.

Su preocupación de formar personas sanas se demuestra en el interés por fomentar la actividad física, de manera que todos los cursos tienen una hora diaria de educación física, promueven marchas en bici por la ciudad y pretenden organizar un servicio de “pedibus”, es decir cuidadores que recogen al alumnado y le acompañan andando hasta el centro. Además, llevan a cabo programas de alimentación saludable y consumo responsable.

A nivel social desarrolla iniciativas de Responsabilidad Social Corporativa a través de acuerdos con entidades de comercio justo y para el desarrollo.

Estos cinco centros son, sin duda, buenos ejemplos de participación de la comunidad educativa y compromiso con el entorno. En todos ellos el profesorado y los equipos directivos invierten tiempo y recursos para aumentar la participación de todos ya que perciben que la involucración de las familias y la comunidad aumenta el éxito escolar, mejora la calidad de la escuela y apoya el desarrollo de la comunidad (Bonell, 2016).

Además, en estas escuelas participativas y abiertas se aprende lo fundamental para la vida, las relaciones con los demás, el reconocimiento de diferencias entre los seres humanos, valores como la amistad y la solidaridad que contribuyen a aprender a ser buena persona y buen ciudadano e intelectual (Feito, 2009).

5.4 CENTROS CON SINGULARIDAD PROPIA

Si bien todas las escuelas aquí recogidas tienen características propias con proyectos de centro diversos, dos de ellas merecen ser destacadas por su singularidad y su larga trayectoria de más de 30 años como centros de innovación pedagógica.

Estas escuelas son el Colegio Público “Amara Berri” de San Sebastián y el Centro Concertado “O’Pelouro” de Caldelas de Tui (Pontevedra).

5.4.1 Colegio Público “Amara Berri” de San Sebastian y su sistema de enseñanza

Las etapas de Infantil y Primaria del colegio público “Amara Berri” cuentan con una cifra de alumnado de 1200, repartido en cinco edificios por toda la ciudad.

En el año 1979, bajo la dirección pedagógica de Loli Anaut se inicia un proyecto que a lo largo de los años ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en sistema con todos sus elementos humanos, físicos, intencionalidad educativa, organización, actividades vitales, metodología, recursos,...(Martín, 2010).

Este proyecto pedagógico parte de la idea de que cada alumno es concebido como un ser global, que tiene sus propios intereses y motivaciones, con un esquema conceptual y emocional determinado y que posee su propio potencial (Anaut, 2004).

En el año 1990, a este centro se le reconocen las funciones de investigación, renovación pedagógica y formación del profesorado, considerándolo, Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, dotándole de un equipo de asesoramiento y formación del profesorado. De esta manera se configura la red del Sistema Amara Berri, en la que participan veinte centros en el País Vasco y algún otro en el resto de España (Martín, 2010)

Según Anaut (2004), este sistema se basa en los principios de:

- ✓ Individualización, íntimamente unido al concepto de diferencia, diversidad e identidad.
- ✓ Socialización que nos lleva a ser y actuar como seres sociales e implica interacción y trabajo en equipo.
- ✓ Actividad, entendiendo la mente activa reflexiva y con iniciativa, generando autonomía.
- ✓ Creatividad, capacidad de todo ser humano para crear o inventar.
- ✓ Libertad como derecho a pensar, elegir, manifestarse como se es, respetando a los demás y al entorno.
- ✓ Globalización como proceso vital, ya que la vida es global.
- ✓ Normalización que lleva a conocer todos los ámbitos escolares para saber situarse y dominar la situación.

Por otra parte, Martín & Guerrero (2013), nos explican las principales características metodológicas del proyecto:

- ✓ Programación a través de actividades – juego desarrolladas en diferentes contextos.
- ✓ Las actividades se comparten mediante exposiciones o publicaciones.
- ✓ Los agrupamientos se realizan con mezcla de edades entre el alumnado de cada ciclo.
- ✓ La tarea se organiza en torno al método de trabajo.
- ✓ La fuente básica de la información del alumnado la constituye la mediateca.
- ✓ Varios profesores y profesoras trabajan con cada grupo que rota por los diferentes departamentos.

En Amara Berri el juego es considerado como una actividad natural que sirve para disfrutar, experimentar, interiorizar y exteriorizar vivencias. Además conecta con los intereses y las motivaciones personales propias de la edad es un medio de aprendizaje un móvil y un fin en sí mismo (Anaut, 2004).

Se programan “actividades vitales donde las materias se interrelacionan, aunque predomine una de ellas. A estas actividades es a las que denominamos contextos sociales, estables y complementarios, y que vienen a sustituir al aula tradicional” (Martín & Guerrero, 2013, p.46).

El alumno sabe en todo momento el para qué de la actividad, se hacen exposiciones o se publican a través de los medios de comunicación del cole: radio, periódico diario, televisión y página web. De esta manera se conecta con la vida de los niños, no se trabaja para el futuro sino para ahora, a través de actividades vitales los aprendizajes se van generalizando y permiten desarrollar nuevas capacidades (Martín & Guerrero, 2013).

Por otro lado, algo que llama la atención en esta escuela es la mezcla de edades en los grupos para trabajar con programas abiertos de ciclo y no de curso. Así se da respuesta a la diversidad, avanzando cada uno a su ritmo, se reparten mejor los tiempos de atención individualizada y se favorece la relación entre los niños y niñas ya que “la mitad del grupo conoce el funcionamiento de los contextos, tiene cierta autonomía y puede colaborar con el alumnado que acaba de incorporarse al departamento” (Martín & Guerrero, 2013, p. 53).

Interesante también es *el método de trabajo* que siempre está presente. Se trata de una secuencia ordenada y sistemática de cómo llevar a cabo cada actividad, posibilita la autonomía y permite al alumnado situarse en el proceso siendo consciente del mismo. Además permite la planificación y autoevaluación en el alumno y es un instrumento de intervención y seguimiento para el profesor (Martín & Guerrero, 2013).

El horario de clase se distribuye en departamentos de lenguas, matemáticas y ciencias principalmente. En cada departamento se organizan cuatro contextos con tareas diferentes, de manera que el alumnado rota. Así, por ejemplo, un departamento del primer ciclo es El barrio, de eje matemático, con cuatro contextos diferentes: la tienda, la cocina, el taller y la oficina. La disposición espacial de los contextos, así como los medios materiales son importantes. A lo largo del ciclo, el alumnado puede pasar por una treintena de contextos.

El profesorado se especializa en un departamento, lo que requiere un gran trabajo en equipo y una estrecha coordinación, para ello existen reuniones semanales del profesorado que atiende a cada grupo, coordinadas y dinamizadas por los tutores.

La Mediateca o zona de recursos de información para llevar a cabo las actividades es un servicio más del centro y el alumnado participa activamente en su gestión, siendo los alumnos del segundo ciclo los encargados de atender las demandas de préstamos de sus compañeros.

Un departamento diseñado como servicio a toda la comunidad es el de Medios de Comunicación, distribuido en cuatro contextos: radio, prensa, televisión y página web, por el que cada día pasan doce alumnos del tercer ciclo. Allí se realiza un programa de radio que se puede escuchar en directo en el barrio, se publica un periódico diario, se graba un programa de tv, para ser visto a través de la web y se elabora una página web. Todo ello con los trabajos de los diferentes departamentos de la escuela.

Para llevar a cabo este ambicioso proyecto de escuela es necesario un gran trabajo en equipo y una estructura organizativa adecuada a las necesidades del centro.

Según Martín & Guerrero (2013) podemos hablar de estructuras organizativas de

- ✓ Profesorado, contextos de formación, debate y reflexión donde se abordan aspectos funcionales, curriculares, metodológicos, de seguimiento y evaluación. Entre ellas están las estructuras de ciclo y de seminario.
- ✓ Alumnado, como las asambleas o la atención a servicios que permiten a los niños participar en la vida de la escuela y que tienen un tiempo específico dentro del horario escolar.
- ✓ Familias, concebidas como medio y ámbito de formación, posibilitando tiempos y cauces de participación. Existen reuniones generales, de ciclo, entrevistas personales, acogida a nuevas familias, así como estructuras surgidas de las actividades complementarias.

En Amara Berri se considera la evaluación como un instrumento de mejora que permite observar los logros y detectar necesidades y dificultades del aprendizaje. Llevan a cabo observación sistemática de la adquisición de los contenidos, tanto a nivel individual como grupal, hacen un seguimiento de los trabajos de los alumnos, realizan entrevistas personales con el alumnado y utilizan la autoevaluación y la coevaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

No hay duda, por todo lo expuesto anteriormente, que Sistema Amara Berri tiene una singularidad propia digna de ser conocida.

Desde el deseo de que mejore la calidad de la enseñanza, desde la Red de centros del Sistema Amara Berri pensamos que un sistema como éste permite el desarrollo de competencias que ayuden a buscar, en equipo, la coherencia entre la concepción del proyecto educativo y la práctica y permitan responder a los nuevos retos y necesidades que nos surjan. (Martín, 2010, p.181)

5.4.2 Colegio “O’Pelouro” de Caldelas de Tui (Pontevedra)

En el año 1973, el matrimonio formado por Teresa Ubeira, pedagoga terapeuta, y Juan Llauder, neuropsiquiatra infantil, fundan, en este pequeño pueblo pontevedrés, una escuela pionera en integración donde conviven niños y niñas de edades y capacidades muy diversas.

La singularidad de esta escuela concertada se refleja en sus instalaciones, en su organización y en su forma de concebir la educación.

Pues, para empezar, O Pelouro es una escuela que no parece lo que convencionalmente nos hemos acostumbrado a entender por tal. Ni por sus espacios, ni por el tipo de niños y niñas que conviven ella, ni por la forma en que se relacionan entre ellos —independientemente de su edad y de sus características personales—, ni por el tipo de presencia y de intervención de los adultos —ya sean profesores u otros adultos que colaboran con la escuela o que trabajan en ella—, ni por el tipo de actividades que se desarrollan allí, ni por la forma en que transcurre el tiempo, ni por el ambiente que se respira.(Contreras, 2002,p.49)

El colegio se sitúa en dos edificios de un antiguo hotel-balneario, que conservan la madera y la piedra de su construcción, llenos de habitaciones, rincones y salas amplias; algunos con mesas de trabajo y otros con espacios abiertos. Están rodeados de una inmensa parcela con jardín, huerto, árboles, charca, etc. de unos 10.000 metros cuadrados. La escuela y sus terrenos se funden con el vecindario y el hermoso paisaje de robles y castaños (Contreras, 2002).

Por tanto, los espacios de aprendizaje son abiertos, ya que ninguno es exclusivo de un determinado grupo de niños, todos pueden beneficiarse de ellos según el momento y en función de las necesidades (Castro & Herrero, 1998). No son aulas al uso, así como tampoco lo es su mobiliario.

En esta escuela conviven, de lunes a jueves, unos 65 alumnos de Infantil y Primaria, algunos con problemas de diversa índole y gravedad (autismo, síndrome de Down, retraso mental, psicóticos, con dificultades escolares o de comportamiento), junto a ocho profesores y dos cocineras. Una parte importante del alumnado reside en el colegio.

En el horario no se establecen las horas reglamentarias de cada área. Entienden que hay que trabajar lengua y matemáticas pero también otras materias como la astrofísica, la agricultura biológica o la termodinámica, por ejemplo. Todo depende de la curiosidad del alumno para aprender.

En la asamblea diaria, en la que participan todo el alumnado y profesorado se eligen libremente las actividades que se quieren realizar cada día. Así los niños y niñas trabajan, investigan y aprenden en función de sus deseos e intereses, a través de la experiencia directa, de manera interdisciplinar y relacionando conocimientos. Hacen proyectos y trabajan las inteligencias

múltiples siempre partiendo de experiencias reales. Con los resultados obtenidos se elabora un dossier que se utilizará posteriormente como material de consulta.

Su proyecto de enseñanza se centra en el niño.

Si buscamos referentes más normalizados en el discurso pedagógico, podríamos decir que lo que hacen en el Pelouro conecta bien con los enfoques de la pedagogía personalizada de Pierre Faure con sus tres principios de singularidad, autonomía y apertura perfectamente integrados en la dinámica del Pelouro. Responde, igualmente, a los planteamientos básicos de las inteligencias múltiples de Gardner en tanto que se deja a cada niño que vaya progresando en aquello que mejor se acomoda a sus propias capacidades y deseos. También se halla en sendas próximas a la moderna pedagogía de la inclusión, a la transdisciplinaridad y el trabajo por proyectos, a las corrientes de la inteligencia emocional y de la investigación-acción. De todo ello hay en el día a día de esta institución educativa. (Zabalza, 2014, p.176)

En su apuesta por la aceptación de la diversidad, intentan crear situaciones de normalidad, tratar que los niños con trastornos tengan las mayores posibilidades de desarrollo, creando espacios donde las peculiaridades de cada uno tengan cabida.

En 1988, este centro recibe, mediante decreto, el reconocimiento oficial de la Xunta de Galicia como Centro Singular Experimental de Innovación Psicopedagógica e Integración.

Es el único centro concertado de estas características en España reconocido internacionalmente. Además el modelo pedagógico de O´Pelouro es un referente para universidades de todo el mundo, así como instituciones internacionales como la UNESCO por su consideración como experiencia innovadora en educación.

Desde mi punto de vista, estas dos escuelas tienen en común la creación de unas señas de identidad particularmente singulares y el haberse incorporado, el año pasado, a la Red Internacional de Escuelas Changemaker por su compromiso de transformación del sistema educativo

Sin embargo son completamente diferentes, mientras el Sistema Amara Berri es un modelo extrapolable a otras realidades y de hecho hay más de una veintena de centros en nuestro país que lo llevan a cabo, el complejo modelo *psico-socio-pedagógico* de O´Pelouro responde a un proyecto personal y meritorio de sus fundadores, con características muy particulares y difícilmente imitables.

5.5 ESCUELAS RENOVADORAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

La práctica docente en los mismos cursos, durante sucesivos años, te hace conocer en profundidad las características comunes de los niños y niñas de esa edad a la hora de aprender. Así se sabe, por ejemplo, qué contenido es difícil de asimilar o qué materia presenta más dificultades. En mi caso, comprobé, durante varios cursos, como un grupo de alumnos de la clase, más o menos significativo, cada año adquiría un determinado conocimiento de manera errónea, principalmente en el área de matemáticas.

Esto fue el motivo de mi preocupación por conocer otras metodologías y formas de trabajar al respecto. De esta manera, en 2008, conozco al profesor José Antonio Fernández Bravo experto en la materia y desde entonces, a través de diferentes cursos, me intereso por su didáctica.

Para Fernández Bravo (2004) el hacer matemático está relacionado con el desarrollo de la observación, con la intuición, la creatividad, el razonamiento lógico y la acción del alumno.

Para ello es necesario que el acto didáctico incorpore cuatro etapas que en orden riguroso son:

- ✓ Etapa de Elaboración para *comprender* la estrategia, el concepto o el procedimiento que se estudia.
- ✓ Etapa de Enunciación para *enunciar o simbolizar* lo que ha aprendido de acuerdo a la nomenclatura correspondiente.
- ✓ Etapa de Concretización para *memorizar y consolidar* y por tanto aplicar a situaciones conocidas lo que ha aprendido.
- ✓ Etapa de Transferencia o Abstracción para *aplicar y generalizar* los conocimientos adquiridos a cualquier situación independiente de su experiencia.

De estas cuatro etapas, que son un todo ligado en el proceso didáctico, según el autor que nos ocupa, es la etapa de elaboración la más difícil para el profesor y sin embargo debe ser la más fácil para el alumno.

Para llevar a cabo este proceso didáctico, según Fernández Bravo (2003),

El profesor tiene que:

- Observar las respuestas del alumno sin esperar la respuesta deseada.
- Permitir, mediante ejemplos y contraejemplos, que el alumno corrija sus errores.
- Evitar la información verbal y las palabras correctivas.
- Respetar las respuestas y reconducir al alumno mediante preguntas.
- Enunciar y/o simbolizar lo que se está trabajando con la nomenclatura correcta después de su comprensión.

El alumno tiene que:

- Ver su trabajo como un juego.
- Dudar de lo que está aprendiendo.
- Jugar con las respuestas antes de elegir.
- Tener la seguridad de que no importa equivocarse.
- Adquirir la comprensión del concepto.
- Dar explicaciones razonadas.
- Trabajar matemáticamente.
- Transferir los conocimientos adquiridos.

A partir de los resultados de sus numerosas investigaciones en Didáctica de la Matemática, el autor expone, de forma clara, amena y rigurosa, en sus obras y a través de los cursos de formación del profesorado que imparte, multitud de procedimientos secuenciados, de diferentes bloques temáticos, para la adquisición de los conceptos y las relaciones. La enseñanza de la matemática tiene una tarea fundamental que es conseguir en el que aprende la claridad de conceptos, un razonamiento correcto y la capacidad para establecer relaciones (Fernández Bravo, 2007).

Basándose en estudios neurocientíficos Fernández Bravo (2010) tiene en cuenta que para saber enseñar hay que saber cómo se aprende, que presentando propuestas desafiantes se aumenta la actividad cerebral, que la manipulación de materiales genera una actividad cerebral que facilita la comprensión, que el error no es sinónimo de mal razonamiento y que los aspectos de la cognición están relacionados directamente, positiva o negativamente, por los procesos de emoción.

Para este profesor, que ante cualquier acto didáctico existen una premisa básica, *escuchar al niño*, las primeras etapas educativas del niño son claves y fundamentales en su desarrollo ya que

La pedagogía empleada en estos comienzos es una variable que incide en el aspecto motivacional de la posición de partida, puede aumentarla, mantenerla o disminuirla. El cerebro guarda en la memoria con extrema fijación los sentimientos generados por la emoción recibida. A partir de ese momento el cerebro toma decisión de aceptación o rechazo al tema o experiencia iniciada, repercutiendo considerablemente en los posteriores aprendizajes que se puedan relacionar con los tratados. (Fernández Bravo, 2012, p.21)

Mi interés por el enfoque renovador que el profesor Fernández Bravo tiene de la enseñanza de las matemáticas me impulsó a conocer centros seguidores de su didáctica. De esta manera visité los colegios “Jorge Guillén” de Alhaurín el Grande y “Arturo Soria” de Madrid.

5.5.1 CEIP “Jorge Guillén” de Alhaurín el Grande (Málaga)

Este centro público, que acoge a unos 250 alumnos de Infantil y Primaria, se encuentra situado a las afueras de Alhaurín el Grande.

Después de una fase de formación a través del CEP de Marbella un gran número de profesores del centro optaron por esta vía renovadora en el aprendizaje de las matemáticas.

No utilizan los algoritmos tradicionales sino que apuestan por promover las habilidades de cálculo mediante la manipulación. Así llevan a cabo un proyecto de matemáticas basado en cálculo lógico manipulativo con regletas. “La utilización correcta de este material manipulativo enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentando el rendimiento en la comprensión y aplicación de los conceptos matemáticos” (Fernández Bravo, 2010, p. 32).

En los cursos superiores continúan con operaciones de cálculo, de composición de cifras, fracciones, porcentajes y con la resolución de problemas basados en situaciones de la vida diaria, apoyándose en los aprendizajes adquiridos.

El alumnado del centro tiene muy buena disposición hacia este área, se aprecia que trabajan con entusiasmo, su razonamiento lógico es bueno y su nivel de argumentación muy alto.

En la clase de sexto se discute y se argumentan las soluciones de los problemas, dando cabida a la creatividad de los alumnos, de manera que

No se persigue, en un estado inicial, la solución correcta del problema matemático, sino descubrir fallos, producir estrategias, reforzar la seguridad personal y el interés por la variedad de actividades. La creatividad no consiste en permitir que el alumno haga todo lo que se le ocurra, sino en permitir que el alumno se le ocurra todo lo que es posible realizar. (Fernández Bravo, 2010, p. 15-16)

Muy interesante es el blog del centro “*la sonrisa matemática*” en el que exponen vídeos, grabados en las clases, sobre esta forma de trabajar y aprender.

Con todo ello han conseguido eliminar en muchos niños, la actitud negativa hacia el aprendizaje de las matemáticas.

5.5.2 Colegio “Arturo Soria” de Madrid

El Colegio “Arturo Soria”, situado en el barrio madrileño del mismo nombre, es un centro privado, en régimen de cooperativa de padres, que atiende a unos 600 alumnos desde E. Infantil hasta Bachillerato.

El equipo docente de Primaria ha recibido formación directa y asesoramiento por parte del profesor Fernández Bravo y desde hace varios años trabajan de esta manera el aprendizaje de las matemáticas.

Para Fernández Bravo (2007) es necesario que el profesor sea capaz de:

- ✓ Dominar la matemática que está enseñando.
- ✓ Dominar el arte de preguntar; partiendo siempre del lenguaje del alumno.
- ✓ Entender que la evidencia, la realidad, la necesidad y la curiosidad son necesarias en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- ✓ Utilizar modelos didácticos, fomentando la investigación y el método científico que permita el descubrimiento de los conceptos.
- ✓ Enunciar, representar y simbolizar con rigor y precisión.
- ✓ Presentar al alumno actividades matemáticas de cualquier tipo y modelo.
- ✓ Fomentar la aplicación, transferencia y abstracción de los contenidos enseñados a otro campo.
- ✓ Apoyar la participación del alumno en la búsqueda del conocimiento.
- ✓ Motivar al aprendizaje de la matemática hacia el saber, sentir y querer.
- ✓ Escuchar al alumno, teniendo en cuenta que todos los niños razonan, que no se responde por azar si no ha sido intimidado, que el niño no quiere hacerlo mal si no ha sido irritado y que no existe método alguno de enseñanza superior a la capacidad de aprendizaje de la mente humana.

En este centro tienen presentes estas ideas: parten del vocabulario de los alumnos, realizan una programación cíclica de los contenidos, con una secuenciación precisa, teniendo en cuenta que conceptos previos son necesarios para la comprensión de otros, aportan mecanismos de autocorrección y planifican pequeños retos y desafíos que estimulen el interés por el aprendizaje (Fernández Bravo, 2007).

Todo ello teniendo en cuenta que en edades tempranas la manipulación y el trabajo con materiales es muy importante. Así, por ejemplo, en cuarto curso utilizan las regletas para trabajar las fracciones. Eso sí, entendiendo que “las regletas no enseñan a hacer, sino a descubrir propiedades, conceptos y relaciones que permiten COMPRENDER” (Fernández Bravo, 2007, p. 23).

Estos dos colegios, uno público y otro privado, son muy diferentes entre sí, principalmente en lo referente a su entorno socio-económico; sin embargo, ambos apuestan por un enfoque renovador en el aprendizaje de las matemáticas. Intentan conseguir un avance educativo, en este área, que suponga no solo saber decir, sino saber hacer lo que se dice y sobre todo obtener un mayor rendimiento con un menor esfuerzo (Fernández Bravo, 2010).

5.6 EXPERIENCIAS DE AULA

En mi recorrido por las diferentes escuelas, deseaba, además de conocer la organización y la vida de los centros en su conjunto, acercarme a la realidad del aula, observado el desarrollo de una jornada completa en una clase. Decidí interesarme por los cursos de quinto y sexto, hasta ese momento los niveles de mi tutoría.

Así compartí experiencias de aula, en estos cursos, en el CEIP “Trabenco” de Leganés y en el CPR Plurilingüe “Luis Vives” de Ourense.

5.6.1 CEIP “Trabenco” de Leganés (Madrid)

El CEIP “Trabenco” de Leganés (Madrid), ubicado en el barrio del Carrascal, tiene una larga trayectoria como escuela inclusiva e innovadora.

Conocía con anterioridad este centro, me parece interesante su proyecto educativo, sus principios y sus características metodológicas y organizativas. Esta fue la razón por la que elegí centrarme en la experiencia del aula.

La jornada escolar, en la clase de sexto, empieza con media hora de lectura individual, con música de fondo donde cada uno, incluida la profesora, leen en silencio el texto que libremente han elegido. Este tiempo de lectura autónoma es común para todos los cursos, se lee tranquilamente en un clima agradable que lleva a los niños a disfrutar del placer de leer (González & Víctor, 2013).

Terminada la lectura, es el momento de las noticias en el que se distribuyen el alumnado de quinto y sexto en grupos heterogéneos, repartidos en dos aulas. Cada día de la semana, uno de los grupos expone al resto de la clase las noticias seleccionadas. De esta manera contribuyen a desarrollar la libertad de opiniones, el espíritu crítico, a través del debate constructivo, “... son una excelente ocasión para que la entrada de aire fresco de la actualidad se combine con los aprendizajes básicos” (Feito, 2009, p 23).

La exposición y el debate de las noticias tienen lugar en un formato asambleario. El alumnado ha de buscar y seleccionar una noticia, de cualquier periódico, revista científica o internet. Para ello debe tener en cuenta que su contenido provoque interés por sus posibilidades de aprendizaje y procurar aportar un soporte impreso o audiovisual que pueda ser consultado. El trabajo consiste en exponer la noticia, realizar un comentario e inventar un titular distinto (Feito & Soler, 2011).

Una vez acabadas las noticias, es el turno del trabajo de “zonas”. González & Víctor (2013) las definen como tiempos de trabajo diversificado mediante las que se organiza y desarrolla el trabajo, planteado de forma abierta ya que se establecen diferentes objetivos y grados de consecución.

El trabajo por zonas coincide grosso modo con las áreas instrumentales. El tiempo dedicado a las zonas es el tiempo de trabajo casi exclusivamente individual en el que semanalmente los alumnos han de trabajar con cuadernillos elaborados por el profesorado y que se centran en cada una de las áreas instrumentales. (Feito & Soler, 2011, p. 157)

Después del recreo, en la clase de quinto, es la hora de trabajar el proyecto Planeta Habitado. Mediante el trabajo por proyectos, el alumnado es protagonista activo del proceso de aprendizaje, tomando decisiones sobre el tema que se trabajará, las preguntas que se resolverán, los recursos que se usarán y sobre cómo plasmar lo aprendido (González & Víctor, 2013).

Por la tarde, como cada viernes, se lleva a cabo una Asamblea de Evaluación. En esta ocasión se plantean problemas y posibles soluciones sobre la actividad “Trueque de Juguetes”, que todos los años se realiza en el centro. El alumnado participa activamente, respetando las normas.

La asamblea de aula favorece el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes de carácter comunicativo, social y relacional como son el respeto de turno de palabra, la gestión y resolución de conflictos o la toma de decisiones responsables (González & Víctor, 2013).

La asamblea termina con la autoevaluación de los niños y niñas respecto a su trabajo semanal, las áreas o puntos de mejora y los éxitos conseguidos. En el Trabenco saben que

(...) un proceso educativo inclusivo solo puede ser acompañado por una evaluación en la que se tengan en cuenta las aportaciones de todas las personas participantes en la educación de los niños y niñas, incluidas las suyas propias. Se trata de una **evaluación continua para conocer y para aprender**. (González & Víctor, 2013, pp 88-89)

Sin duda, el trabajo en las aulas de quinto y sexto son un ejemplo de la línea educativa de este centro inclusivo, que valora la diversidad, democrático y participativo que apuesta por el desarrollo libre de la expresión y creatividad, por favorecer la actitud crítica, la responsabilidad y la solidaridad.

Centros como Trabenco marcan la senda por la que debe dirigirse la educación de la sociedad actual, una sociedad en la que los conocimientos científicos se duplican cada pocos años, en la que la condición de ciudadano es cada vez más compleja y requiere de prácticas participativas, en la que no sabemos en qué consistirán la mayor parte de los empleos que existirán de aquí a muy poco tiempo. (Feito & Soler, 2011, p. 157)

5.6.2 CPR Plurilingüe “Luis Vives” de Ourense

Es un centro concertado, en régimen de cooperativa de profesores que atiende a unos 600 alumnos desde Infantil a ESO.

Mi visita se centró en las clases del profesor José Antonio Fraga, maestro de lengua gallega y tutor de 5º.

Sus alumnos aprenden haciendo, por ejemplo, construyen juegos de dados para aprender campos semánticos y dominós de sinónimos; trabajan geometría con el tangram y la papiroflexia y realizan cómics de los diferentes periodos de la historia.

Sin duda en sus clases el alumnado es el verdadero protagonista del aprendizaje, se le da la oportunidad de descubrir, se facilita la manipulación de materiales y se favorece la creatividad. Todo ello dentro de un clima agradable de trabajo y convivencia.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo he pretendido exponer los aspectos más relevantes de los centros educativos que visité durante el curso 2014-2015, basándome en la experiencia vivida y apoyándome en estudios documentados a los que he hecho referencia.

La lectura de los libros y artículos mencionados me ha servido para profundizar, analizar y reflexionar sobre las valiosas experiencias innovadoras de estas escuelas.

En España existen escuelas democráticas cuyo gobierno se lleva a cabo a través de diferentes órganos y comisiones. En ellas las asambleas son fundamentales porque se consideran válidas todas las opiniones argumentadas, independientemente del sector que provenga. Es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, entre otras.

Además, muchos centros han apostado por favorecer la participación de las familias y de otros agentes del entorno en la vida diaria de la escuela.

La gestión democrática y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y del entorno inciden positivamente en la mejora de la educación de estas escuelas, aumenta el éxito escolar de su alumnado y favorece la cohesión social y la convivencia.

Por otro lado, los centros educativos forman parte de su entorno natural y social, pertenecen a su pueblo o a su ciudad, a su gente, cada uno con características propias que los hacen únicos y singulares. Hemos constatado como algunas escuelas adquieren verdaderos compromisos con el entorno que les rodea, de manera que han sabido establecer vínculos poderosos, siendo el centro educativo importante para la comunidad y la comunidad vital para el colegio.

Fundamental es la inclusión y el trabajo que se lleva a cabo en muchas escuelas para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, considerando siempre la diversidad como riqueza y nunca como obstáculo.

En otro orden de cosas, cabe destacar la labor, que durante muchos años, están desempeñando estas escuelas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Además de poner en práctica metodologías activas y organizaciones escolares para favorecer el desarrollo de los niños y niñas, estos centros tienen la convicción de que los alumnos y alumnas son el centro de toda la labor educativa. Cada niño y cada niña se convierten en protagonistas de su aprendizaje. En estas escuelas se escucha al alumnado para poder atender sus necesidades individuales y sociales.

La mayoría de estas escuelas programan para alcanzar altas expectativas de éxito escolar sin olvidar que la educación en valores y emociones es primordial en el desarrollo integral de las personas. El clima agradable en estos colegios, debido principalmente a las buenas relaciones personales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, contribuye a que el alumnado, el profesorado y las familias estén felices de pertenecer a estos centros.

Las visitas a estas escuelas y el presente trabajo han supuesto para mí un enriquecimiento personal y profesional muy importante.

Mi objetivo de conocer la puesta en práctica en el aula de metodologías activas e innovadoras ha sido cumplido sobradamente. He comprobado como los grupos interactivos, las tertulias literarias, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y los agrupamientos flexibles, entre otros, favorecen el aprendizaje del alumnado.

Más allá de observar diferentes actividades atractivas y motivadoras para el desarrollo de determinadas áreas, he tenido la suerte de conocer verdaderos proyectos de escuela. Para su elaboración ha sido necesaria la estrecha colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, coordinada por equipos directivos, especialmente directores y directoras que, gracias a sus grandes capacidades de liderazgo y de trabajo, lo han hecho posible.

He conocido a buenos maestros y maestras de los que he aprendido mucho a todos los niveles. He convivido con niños y niñas de lugares muy diferentes pero todos felices de estar en su escuela.

Además de ser centros abiertos a la participación, a la inclusión y a la innovación, su profesorado está dispuesto a abrir el aula a otros docentes. Creo que esta generosa actitud, de mostrar, sin miedo, el trabajo que se lleva a cabo, de compartir las experiencias, las actividades e incluso los materiales, es muy beneficiosa para la mejora de la enseñanza. Aprender de otros profesionales, en otras escuelas y lugares, ha aumentado considerablemente mi formación.

Durante este tiempo, he podido pensar y reflexionar sobre mi profesión y ha cambiado mi opinión en muchos aspectos. He sido consciente de mis errores pero también de mis aciertos, eligiendo bien el camino, ya que merece la pena trabajar para mejorar la educación y la escuela. Soy más optimista porque he visto a muchas personas preocupadas y ocupadas en la educación de nuestros niños y niñas.

Por otra parte, la realización de este trabajo ha supuesto, para mí, volver al estudio, profundizar teóricamente sobre el conocimiento y el aprendizaje que, a menudo, tras muchos años de práctica docente, tendemos a olvidar.

Con todo ello, he intentado completar un proceso formativo que inicié conociendo otras realidades educativas diferentes a la mía, aprendiendo de otros maestros, observando su práctica diaria en el aula y con el fin de mejorar en mi trabajo como docente.

La experiencia llevada a cabo y el trabajo realizado han supuesto para mí una gran transformación como maestra, han cambiado mi mirada sobre la educación y la escuela. Ahora estoy convencida que una escuela pública, democrática, participativa, comprometida e inclusiva es posible, algunos centros mencionados son un ejemplo de ello. Pero además, defiende que es necesaria, y por tanto debemos trabajar y luchar por ella, porque es la única que tiene capacidad de transformación social en pro de la igualdad, la diversidad y el derecho de todos y todas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 31-44.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Apple, M. W., & Beane, J.A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Blesa, J. (2002) *Aulas autosuficientes*. Recuperado el 28 de abril, en <http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/autosufi.htm>
- Bonell, L.F. (2016) *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1219821>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Castro, L., & Herrero, P. (1998). El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-12.
- Comas, A., & Mascarell, M. (2005). Treballar amb una comunitat d'aprenentatge (la visió de les Mestres). *Educar*, 35, 87-91.
- Comunidades de aprendizaje* (S.F.). Recuperado el 25 de abril, en <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- Contreras, J. (2002). Vivir O Pelouro. *Cuadernos de Pedagogía*, 313,48-53.
- Díez, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Domínguez, F. (2012, 26 de abril). Carreteras secundarias Entrar en el aula para aprender o para ayudar. Recuperado de https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/12/escuela_arino_cronica.pdf.

- Elboj, C., Gil, A. Rodrigo, I., & Zaldívar, I. (2004) .La Transformación de los Centros Rurales. *Revista Networks.An On-line Journal for Teacher Research*, 7(1). Recuperado de <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/33/38>.
- Elboj, C., & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (3), 91-103.
- Elboj, C., Pulido, M., & Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Scripta Nova*, 17 (427,2). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Rase: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 17-33.
- Feito, R., & Soler, V. (2011). El colegio público el Trabenco de Leganés: La aventura de aprender. *Contextos educativos*, 14, 137-157.
- Fernández, E. (2015). Evaluación en los grupos interactivos: transformación de habilidades académicas y sociales. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 15, 31-46. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/15_alea/evaluacion_grupos.pdf
- Fernández, J.A. (2003). *La numeración y las cuatro operaciones matemáticas*. Madrid: CCS.
- Fernández, J.A. (2004). *El número de dos cifras*. Madrid: CCS.
- Fernández, J.A. (2007). *Números en color*. Madrid: CCS.
- Fernández, J.A. (2010). *La resolución de problemas matemáticos: Creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Madrid: Grupo Mayéutica- Educación.
- Fernández, J.A. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (3), 1-12.
- Fernández, J.A. (2012). *Desarrollo del pensamiento lógico y matemático. El concepto de número y otros conceptos*. *Educación Infantil*. Madrid: Grupo Mayéutica- Educación.
- Flecha, R., & Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y textos*, 36, 15-24.

- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo 21. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Recuperado de http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/
- IINCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Majó, F., & Baqueró, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. *Participación Educativa*, 15, 170-182.
- Martín, M. I., & Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21, 1-21.
- Martínez, A., & Gómez, J. L. (coords.). (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.
- Martínez, J. (1994). La cohesión de la escuela al entorno y los dilemas que la acompañan. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 45-51.
- Martínez, M., Martínez, S., Ferrer, G., Martínez, C., & Massot, M. (2005). Tanit: el valor de un sueño. *Educar*, 35, p. 47-60.
- Marugán, L. (2016). *La participación de las familias en la escuela rural de la sierra de Segovia. Una oportunidad para el empoderamiento comunitario* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de https://www.educacion.es/teseo/mostrar_Ref.do?ref=1196289
- Molina, S., & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.
- Navarro, M. J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 2-16.
- ORDEN EDU/149/2010, de 10 de febrero, por la que se convocan, para el curso escolar 2010/2011, permisos parcialmente retribuidos para los funcionarios de carrera que imparten enseñanzas no universitarias en centros dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 33, 2010, 18 de febrero.

ORDEN EDU/787/2010, de 7 de junio, por la que se resuelve la concesión de permisos parcialmente retribuidos para los funcionarios de carrera que imparten enseñanzas no universitarias en centros dependientes de de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, convocados por Orden EDU/149/2010, de 10 de febrero. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 113, 2010, 15 de junio.

Parra, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas* 9, 765-787.

Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* (Trabajo de fin de Máster). Universidad Complutense. Madrid. Recuperado http://eprints.sim.ucm.es/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA.TFM.pdf

Torrego, A. (2013). *La Educación Literaria y las Tertulias Dialógicas: La Tertulia del CEIP La Pradera de Valsaín (Segovia)* (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3242>

Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.

Zabalza, M.A. (2014). O Pelouro: pedagogía con emoción. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 171-182.

8. ANEXOS

ANEXO I: DIRECCIONES DE LOS CENTROS VISITADOS

CEIP “LA PRADERA”

Travesía Robledo, s/n, 40109 Valsaín (Segovia)

Teléfono: 921 47 17 20

<http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

COLEGIO “PAIDEUTERION”

Calle de Serpes, 9, 10002 Cáceres

Teléfono: 927 21 30 01

<http://www.paideu.com/>

CRA “SIERRA DE SAN PEDRO”

Avenida Virgen de Guadalupe, s/n, 10570 Salorino (Cáceres)

Teléfono: 927 028 501

<http://sierradesanpedrocra.blogspot.com.es/>

CEIP “MARTÍN CHICO”

Calle Las Nieves, 15 Y 17, 40003 Segovia

Teléfono: 921 43 16 44

<http://ceipmartinchico.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

ESCUELA “TANIT”

Carrer Pirineus, 5-7, 08912 Santa Coloma de Gramenet (Barcelona)

Teléfono: 934 66 35 06

<http://escolatanit.cat/>

CRA “ARIÑO-ALLOZA”

Calle Teruel, 10, 44547 Ariño (Teruel)

Teléfono: 978 817 133

<http://arininos2.blogspot.com/es/>

ESCUELA “DOCTOR ROBERT”

Plaça Sta. Maria, nº8, 17867 Camprodon (Girona)

Teléfono: 972740260

<http://agora.xtec.cat/escoladoctorrobert/>

ESCUELA “SANT JORDI”

Calle Mare Isabel Ventosa, s/n, 08800 Vilanova i la Geltrú (Barcelona)

Teléfono: 938 14 02 27

<http://www.xtec.cat/ceipsantjordivng/index.htm>

ESCUELA “FRUCTUÓS GELABERT”

Carrer de Sardenya, 368, 08025 Barcelona

Teléfono: 934 36 99 23

<http://fructuosgelabert.cat/>

CEIP “SAN WALABONSO”

Calle Sevilla, s/n, 21840 Niebla (Huelva)

Teléfono: 959 52 49 20

<http://informacionparafamilias.blogspot.com/es/>

<https://menudaslecturas.wordpress.com/>

ESCUELA “IDEO”

Calle Quintanapalla, 10, 28050 Madrid

Teléfono: 917 52 33 43

<http://escuelaideo.edu.es/>

COLEGIO PÚBLICO “AMARA BERRI”

Plza. Ferrerías, 6, 20011 Donostia (Guipúzcoa)

Teléfono: 943 45 85 50

<http://amaraberry.org/topics/intro/>

COLEGIO “O’PELOURO”

Rúa Baños, 81, 36700 Caldelas de Tui (Pontevedra)

Teléfono: 986 62 90 24

<http://www.opelouro.org/>

CEIP “JORGE GUILLÉN”

Calle de Monseñor Romero, 2, 29120 Alhaurín el Grande (Málaga)

Teléfono: 951 29 79 68

<http://www.colegiojorgeguillen.com/>

COLEGIO “ARTURO SORIA”

Calle Duque de Tamames, 4, 28043 Madrid

Teléfono: 914 15 72 95

<http://colegioarturosoria.org/>

CEIP “TRABENCO”

Av. de Alemania, 18, 28916 Leganés (Madrid)

Teléfono: 916 86 54 78

<http://www.trabenco.com/>

CPR PLURILINGÜE “LUIS VIVES”

Aira do Fonsillón, 4, 32005 Ourense

Teléfono: 988 24 20 00

<http://www.luisvivesourense.com/>

EKINTZA IKASTOLA

C/ Tontorgoxo, 18, 20018 San Sebastián (Gipuzkoa)

Teléfono: 94331 69 77

<http://www.ekintza.org/es/>

ANEXO II: AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento a todas estas escuelas que tuvieron a bien recibirme, a su claustro de profesores y a su alumnado por la amable acogida que me ofrecieron.

Quiero agradecer de manera especial:

A *Azucena*, directora del CEIP “La Pradera”, por las facilidades y el agradable recibimiento que me brindó en las visitas a su centro.

A *Pablo, Diego y Teresa*, director, jefe de estudios y coordinadora de Comunidades de Aprendizaje, respectivamente, del Colegio “Paideuterion”, por el trato y la acogida en esos días.

A *Juan Carlos*, director del CRA “Sierra de San Pedro”, y a las maestras, *Mariví y Sara* por permitirme conocer su colegio y asistir a sus clases.

A *Consuelo, Germán y Teresa*, directora y tutores de 5º del CEIP “Martín Chico”, por compartir conmigo su tiempo y sus clases.

A *Montse*, directora de la Escuela “Tanit”, por su dedicación y las atenciones para conmigo

A *Isabel*, directora del CRA “Ariño-Alloza”, por el tiempo que me dedicó en esos días.

Mi cariño y admiración a *Rosa Gibert Moliner*, directora de la Escuela “Doctor Robert”, por su apoyo y amistad desde entonces.

A *Mia Bellsells*, del MRP “El Garraf”, que me puso en contacto con las escuelas “Sant Jordi” y “Tanit”, por su generosidad y su tiempo.

A *Pilar Gargallo*, del MRP “El Garraf”, por las facilidades que me ofreció y el acompañamiento a la Escuela “Sant Jordi”.

A *Joan*, director de la escuela “Fructuós Gelabert”, por invitarme a visitar su centro.

A *Patricia*, compañera y amiga, por los ánimos y los contactos que me proporcionó.

A *Juan y Fernando*, director y jefe de estudios del CEIP “San Walabonso” por facilitarme la visita y por el trato recibido en aquellos días.

A *Marío y Mª Jesús*, de la Escuela “Ideo”, por su amabilidad y la oportunidad que me dieron.

A los coordinadores de formación del Sistema Amara Berri, *Elena y Emilio*, que me brindaron la posibilidad de participar en jornadas de formación de su centro.

Un recuerdo para *José Juan Barba*, por quién conocí “O Pelouro”.

A *Teresa*, directora de “O Pelouro”, mi reconocimiento a su meritorio trabajo y gracias a mi compañera *Sara* por compartir conmigo esta visita.

Al profesor *José Antonio Fernández Bravo*, por sus consejos y sus contactos.

A *Vicenta, Raquel y Estrella*, del CEIP “Jorge Guillén”, por la disposición para recibirme.

A *Rosa Samprón, Toñi y Tita*, del Colegio “Arturo Soria” por permitirme compartir sus clases y su tiempo.

A *Raquel y Elvira*, tutoras de quinto y sexto del CEIP “Trabenco” por compartir conmigo la experiencia diaria de su aula.

A *Fraga*, tutor de quinto del CPR Plurilingüe “Luis Vives”, por facilitarme la visita y abrirme las puertas de su clase.

A *Valentín* que contactó con la Fundación “Ekintza” y a *Ignacio Marín*, su director, por dedicarme parte de su tiempo.

Y mi sincero agradecimiento a *Luis Torrego*, mi tutor, sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible.