

**PROCESO DE
TRANSFORMACIÓN DE UN
CENTRO RURAL EN
COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE**



María Gutiérrez Crespo

Tutora: Suyapa Martínez Scott

Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria

Escuela Universitaria Magisterio de Segovia

Curso 2012/2013

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	8
4.1 Antecedentes	8
4.1.1 Escuela de personas adultas la Verneda-Sant Martí.....	9
4.1.2 School Development Program – Programa de desarrollo escolar.....	9
4.1.3 Accelerated Schools – Escuelas aceleradas	10
4.1.4 Success for All – Éxito escolar para todos y todas	11
4.2 Comunidades de Aprendizaje	¡Error! Marcador no definido.
4.2.1 Principios de las Comunidades de Aprendizaje.....	13
4.2.2 Fundamentos teóricos: aprendizaje dialógico.....	14
4.2.3 Transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje	17
4.2.3.1 Fases	18
4.2.3.2 Medidas de éxito	¡Error! Marcador no definido.22
4.2.3.3 Participación y formación de las familias	25
5. METODOLOGÍA:.....	26
5.1 El método de investigación adoptado: su elección y justificación.....	26
5.2. Diseño de la investigación	26
5.3 Metodología	27
5.3.1 Metodología para la obtención de datos.....	27

5.3.1.1 Observación participante.....	27
5.3.1.2 Entrevista Grupal	28
5.3.1.3 Otros instrumentos para la obtención de datos	29
5.3.2 Metodología para el análisis de datos.....	29
5.3.3. Análisis del rigor del estudio	29
5.3.3.1 Criterios de credibilidad.....	30
5.3.3.2 Implicaciones ético-metodológicas	31
5.3.4 Entrada al campo	32
5.3.5. Cronología del proceso de investigación.....	32
6. CONTEXTO DEL CENTRO.....	34
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS:.....	35
7.1 Fase de sensibilización y toma de decisión	35
7.2 Fase de sueño.....	36
7.3 Fase de selección de prioridades.....	38
7.4 Ámbitos a los que influye la transformación	39
7.5 Medidas de éxito	40
7.6 Rendimiento del alumnado.....	42
8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIÓN FINAL:.....	43
8.1 Conclusiones:.....	43
8.2 Recomendaciones:	44
8.3 Reflexión final.....	44
9. BIBLIOGRAFÍA	45
10. ANEXOS	46

RESUMEN

Este estudio de caso pretende explicar cómo ha sido y los cambios que ha logrado, el proceso de transformación del centro CEIP La Pradera (Valsaín, Segovia) en Comunidad de Aprendizaje.

El centro donde se ha llevado a cabo la investigación no presentaba problemas de convivencia o desigualdades, como originariamente surgieron las comunidades de aprendizaje, sino que su transformación pretendía mejorar la educación de su alumnado abriéndose a la comunidad educativa, para darse a conocer y que todos los padres y madres del pueblo confiaran en la educación que se da allí y no llevaran a sus hijos e hijas a colegios más grandes.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, aprendizaje dialógico, estudio de casos

ABSTRACT

This case study intends to explain the process of transforming the centre *CEIP La Pradera* (Valsaín, Segovia) into a Learning Community and the changes achieved.

The centre where the study has been made did not present problems of cohabitation, like the original learning communities, and its transformation aimed to improve the education of its students by opening itself to the educational community, to make itself known, so that the parents of the town would trust the education given there and would take their children to bigger schools.

KEYWORDS: Learning Community, dialogical learning, case studies.

1. INTRODUCCIÓN

**“Los sueños son posibles,
mejorar la realidad sin sueños es imposible”** (Ramón Flecha)

No podemos negar que los cambios que está sufriendo la sociedad afectan a la enseñanza, dentro y fuera del aula. El trabajo por parte del profesorado cada vez está siendo más cuestionado por familiares y alumnado; la formación se centra únicamente en lo intelectual, provocando mayores desigualdades y condicionando el éxito o el fracaso escolar; la multiculturalidad cada vez es mayor y no siempre se trata de la forma adecuada,... Ante estos problemas, las investigaciones del CREA, proponen dos soluciones: realizar prácticas educativas innovadoras y una visión dialógica y social del aprendizaje.

Por estas razones surgen en España las Comunidades de Aprendizaje, la primera de ellas fue el Centro de Personas Adultas La Verneda- Sant Martí. Este centro decidió soñar (con todos sus miembros) para mejorar su realidad, como mostrábamos en la frase de comienzo del apartado, y fue así como logró cambiarla.

En este centro se comprobó cómo el ambiente dialógico provocaba una gran motivación y se valoró la importancia del reconocimiento de la inteligencia cultural, de la cual disponen todas las personas adultas. Poco a poco se fue viendo cómo este tipo de educación permitía superar algunos de los problemas frecuentes en los centros de situación similar, como son, el fracaso escolar y la conflictividad, que afectan a personas en situaciones delicadas, como por ejemplo, grupos de bajos ingresos, minorías étnicas e inmigrantes (Racionero y Serradel, 2005).

Ante esto nos planteamos, ¿es necesario que haya problemas en un centro para transformarse en comunidad de aprendizaje? La respuesta es no, puesto que las comunidades de aprendizaje buscan mejorar el aprendizaje que se da en los centros, adaptándolo a la sociedad en la que vivimos, gracias principalmente al aprendizaje dialógico, que fomenta el diálogo igualitario entre todos los que formen parte del proyecto (profesorado, alumnado, padres y madres, voluntarios, agentes de la comunidad,..). Por tanto cualquier centro puede llevarlo a cabo, sólo hace falta querer soñar con mejorar y eso es lo que hicimos los miembros de toda la comunidad del CEIP La Pradera (Valsain, Segovia).

2. OBJETIVOS

El *objetivo principal* de este trabajo consiste en:

Analizar los cambios surgidos en la transformación de un centro rural asociado, en Comunidad de Aprendizaje.

En la presente investigación, dado la amplitud del objetivo seguido, no se utiliza la formulación de hipótesis sino una serie de cuestiones u objetivos que servirán de referencia tanto para la recogida de información, como el análisis de datos y la elaboración de conclusiones. Por tanto, las estrategias iniciales y los objetivos han sido modificados o redefinidos de múltiples maneras, a medida que avanzaba nuestro trabajo. (Goetz y Le Compte, 1988, p.16).

Los objetivos¹ de la investigación son los siguientes:

- Valorar si se produce un cambio en las actitudes y participación por parte del profesorado y las familias, con la transformación del centro en comunidad e aprendizaje.
- Conocer la opinión del profesorado y las familias sobre la transformación del centro en comunidad de aprendizaje.
- Analizar los ámbitos de la comunidad educativa a los que influye la transformación del centro en comunidad de aprendizaje.
- Realizar una valoración sobre la influencia de las medidas de éxito, en los alumnos/as, o hijos/as.

3. JUSTIFICACIÓN

Hace poco más de un año decidí ampliar mi formación como maestra, realizando un curso que adaptaba mis estudios al sistema universitario actual, es decir; además de tener la Diplomatura en Magisterio de Educación Física pasaba a ser Graduada en Educación Primaria.

¹ Estos objetivos concretizan el objetivo global de la investigación.

A pesar de encontrarme con muchas ganas por aprender, sabía que iba a ser un tiempo muy duro, no sólo por volver a la universidad y con un plan de estudios totalmente diferente, sino porque lo tenía que compaginar con mi trabajo como maestra.

Fue ahí, en el curso de adaptación al grado de primaria, donde se me habló de una escuela que no era capaz ni de imaginar, ¿padres y madres entrando en las clases? ¿a la vez que el profesor o la profesora?, ¿los familiares también decidían que se hacía en la escuela o no?, ¿el centro se dejaba abierto más horas para formar a la comunidad?, ¿entraban voluntarios al centro?,... estas son algunas de las muchas preguntas que me hacía a mi misma mientras me hablaban de este tipo de centro, llamado Comunidades de Aprendizaje. Era la primera vez que oía hablar de la existencia de este proyecto, que por lo visto se estaba llevando a cabo en varios centros de España, y he de reconocer que no me dejó indiferente. Fueron varios los profesores que nos hablaron de ello, y poco a poco se me fueron resolviendo algunas de estas dudas. No obstante, seguía con la incertidumbre de cómo sería trabajar en un centro así.

A la vez que realizaba el curso, en el centro donde estaba trabajando, C.E.I.P. La Pradera (Valsaín, Segovia), nos encontrábamos con un problema que cada año iba a más, la falta de matrículas para el siguiente curso, y no por la falta de niños y niñas en el pueblo, sino por la cercanía a otro pueblo más grande, lo que provocaba que muchos padres llevasen a sus hijos/as allí. Como la cosa siguiese así, nuestro centro en unos años, iba a acabar siendo una unitaria o incluso podría llegar a cerrarse.

Ante esta situación las profesoras y el profesor del centro, nos proponíamos qué hacer, al igual que algunos padres y madres, ya que eran conscientes de cuál era la situación del colegio. Entonces le comenté a la directora la posibilidad de convertirnos en una escuela como la que me habían enseñado en el curso, ella ya había oído hablar de ello y también se lo había planteado, por lo que se lo comentamos al resto del claustro, los cuales, a pesar de nuestras escasas explicaciones sobre lo que era el proyecto, les pareció buena idea, y de igual manera se lo trasladamos a los padres y madres, que respondieron de forma muy positiva, eran capaces de lo que fuese con tal de mejorar el centro, “su centro”.

Vista la aprobación por parte del profesorado y de las familias, empezamos a movernos para saber qué teníamos que hacer. Nuestro primer contacto fue Luis Torrego, un profesor de la Universidad de Valladolid, que nos dio todo tipo de facilidades y lo

movió para que pudiésemos realizar la formación antes de que empezase el curso escolar y así poder empezar a ponerlo en práctica ese mismo curso.

De esta forma El CEIP La Pradera, comenzó su transformación en Comunidad de Aprendizaje, en el curso 2012-2013, con muchísima ilusión y una participación extraordinaria por parte de las familias y algunos voluntarios. A día de hoy, ya hemos superado nuestro primer curso como comunidad de aprendizaje y son muchos los cambios que se han logrado en nuestro centro, como veréis a lo largo del trabajo.

Esta historia, se transforma en la justificación de mi trabajo, ya que el vivir desde dentro cómo ha sido este proceso, que me costaba tanto imaginar cuando estaba sentada en las aulas de magisterio, y tener esta oportunidad para investigarlo más a fondo y poder contarlo, son motivos suficientes para llevarlo a cabo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 ANTECEDENTES

El Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, empezó hacia los años ochenta a desarrollar teorías y prácticas inclusivas, igualitarias y dialógicas, a través del incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, las competencias y la solidaridad. Este trabajo se concretó en la creación de las Comunidades de Aprendizaje (Racionero y Serradel, 2005), que en un primer momento se desarrollaron en la educación popular de zonas no privilegiadas y, especialmente en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona).

En el ámbito de la educación infantil y primaria, se conocen también experiencias similares, ya en el ámbito internacional, que dieron resultados de éxito y mostraron su validez en el sistema escolar. Es el caso de School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) de la Yale University (Comer, 1996, 1999); Success for all (Éxito para Todos), de la Johns Hopkins University (Slavin 1996a, 1996b, 1998) y Accelerated School (Escuelas Aceleradas), de la Stanford University (Levin, 1987, 1993, 1995).

A continuación se presenta un breve resumen estas experiencias, basándonos en la información obtenida de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), y de Racionero y Serradel (2005), autores considerados como referentes en la práctica de las Comunidades de Aprendizaje.

4.1.1. La Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí

La iniciativa surgió en 1978 cuando un grupo de vecinos y vecinas del barrio se atrevieron a soñar con la escuela que les gustaría que tuviese su barrio. Fue poco el tiempo que tardaron en conseguirla y a partir de ese momento aumentó en gran medida la participación. En la actualidad siguen funcionando y soñando con conseguir una escuela para todas las personas del barrio.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje tiene su origen en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, la cual a través de la implicación de todas las personas vinculadas a la escuela crearon el modelo de enseñanza que querían. “Las decisiones se toman mediante una asamblea en la que todos los y las participantes tienen derecho a acudir y participar de manera activa (voz y voto), así como todas aquellas personas con funciones docentes” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002: 58). El funcionamiento a través de asambleas es esencial, ya que es la forma en la que se favorece la participación, la reflexión y una visión de futuro. “La escuela se basa en la participación igualitaria de las personas de todos los grupos, niveles, talleres, del profesorado y de las personas colaboradoras” (Elboj, et al., 2002: 61).

El centro se gestiona por democracia deliberativa, los diversos órganos de gestión están siempre abiertos, a participantes y a sus representantes, a las entidades del barrio y a las administraciones. El máximo órgano de decisión es la Asamblea, a ella asisten todas las personas implicadas en la escuela. Por otro lado existe un Consejo de Centro, una Coordinación Mensual y una Coordinación Semanal. En cuanto a las Comisiones de las actividades, formadas por las personas que participan en las mismas, se encargan de la organización y gestión de actividades culturales.

4.1.2. School Development Program – Programa de desarrollo escolar

En 1968 dos escuelas de New Haven, Connecticut, piden colaboración a la Universidad de Yale, debido al bajo rendimiento escolar de sus alumnos, así como su mal comportamiento y la distancia con las familias, además del desánimo entre los profesores;

ante esta situación, el Centro de Estudios Infantiles (Child Study Center) dirigido por el profesor James Comer, empezó a asesorar el proyecto *School Development Program*.

La puesta en práctica del Programa SDP cuenta con tres *principios* básicos: la *Colaboración, el Consenso y el Resolver los problemas sin culpabilizar*.

La SDP cambia la organización de la escuela y para ello necesita la aprobación de toda la comunidad educativa. Este cambio en la *organización* hace que la escuela tenga un espíritu cooperativo, está centrada en *tres equipos*: *Equipo de Planificación y Administración Escolar (SPMT)*: prioriza y coordina actividades, hace la difusión de la información y evita que nadie se haga protagonista del programa. *Equipo de apoyo a Estudiantes (SST)*: ofrecen un soporte para el profesorado y los alumnos en la mejora de las relaciones. *Equipo de los Padres y Madres*: participan con el profesorado para planear y aportar actividades sociales y académicas.

4.1.3. Accelerated Schools – Escuelas Aceleradas

En 1986, Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del centro de Investigación Educativa (CERAS) de dicha universidad, creó el Programa Escuelas Aceleradas, pero en la actualidad el proyecto es llevado por la Universidad de Connecticut y trabaja asociado con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento. Unas 1.500 escuelas e institutos de 40 estados de los EE.UU., se han transformado ya en Escuelas Aceleradas.

Para que el programa se desarrolle en un centro, debe estar de acuerdo el 90% del profesorado, personal de la escuela y representación de padres y madres y también debe implicarse el alumnado; ya que el proyecto supone la transformación de la comunidad educativa entera. Son tres los *principios* que rigen este programa: *Unidad en los objetivos, Autorización con responsabilidad, Construcción desde la base*.

La filosofía de las escuelas aceleradas surge de las cooperativas de trabajadores y modelos de organización democrática del trabajo. De esta forma, cada escuela donde se lleva a cabo el proyecto, busca lograr las metas que se han propuesto a través del trabajo colaborativo. El modelo de trabajo no es rígido sino que cada escuela tiene que adaptarlo a su situación, para ello primero debe analizar su realidad actual y tener una visión compartida de lo que les gustaría que fuese la escuela. Una vez analizada la realidad, establecen *áreas de prioridad* que se llevan a cabo en grupos de trabajo, para lograr de forma

más rápida el cambio. La transformación nos permite pasar de ver una escuela dirigida al éxito de todas y todos los estudiantes.

4.1.4. Success for All – Éxito escolar para todos y todas.

El programa *Success for All* (SFA) se inició en 1987 en Baltimore, de manos del profesor Robert Slavin y su equipo de colaboradores de Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR). Dicho programa surge debido a la preocupación por las escuelas con bajo rendimiento académico y problemas de comportamiento, conflictos, asistencias, etc., En la actualidad son más de 2.000 los centros, de Estados Unidos y de otros países, que llevan a cabo este programa, demostrando que reduce los índices del fracaso escolar.

En el programa debe estar implicada toda la comunidad, es la forma de conseguir el progreso de los niños/as y el éxito del proyecto. Si el 80% del personal docente y no docente, no está de acuerdo con la aplicación del programa, éste no se llevaría a cabo, al igual que la aceptación de la administración del distrito escolar hacia el mismo. En cuanto a la organización, hay una persona responsable de coordinar todo el trabajo del programa realizado en la escuela y grupos de apoyo para el profesorado, encargados de aconsejarles en su funcionamiento y organizan sesiones periódicas de formación. Por otro lado las familias participan en la organización a través de un equipo de apoyo familiar, ayudando no sólo en las diferentes actividades propuestas en la escuela, acogiendo a las nuevas familias,... sino también ayudan a conectar el centro con las familias, al igual que animan a los padres y madres para que ayuden a sus hijos/as en los trabajos y en el fomento de la lectura. La idea es que la escuela forme grupo con la familia y la comunidad, para mejorar las necesidades del centro en todos sus ámbitos. De esta forma se fomenta la solidaridad entre los miembros de toda la comunidad.

Parafraseando a Robert Slavin (1998) el problema de muchas escuelas, que se encuentran principalmente en barrios pobres, es que alumnos que eran brillantes en la etapa de preescolar, empiezan a dejar de serlo a partir de los seis, siete u ocho años. Es por ello, por lo que el objetivo inicial de SFA fue, que todos los niños y niñas supieran leer bien, creando material específico de lecto-escritura, también crearon material para el resto de materias para temas relacionados con la vida real, practicando el orden de los pensamientos y la toma de decisiones. Uno de los aprendizajes que se utiliza es el *aprendizaje cooperativo entre grupos*.

4.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De las aportaciones surgidas de las experiencias analizadas anteriormente, y las investigaciones realizadas desde el CREA de la Universidad de Barcelona, surgen en nuestro país las Comunidades de Aprendizaje. Todos estos programas tienen en común el planteamiento de una educación igualitaria, como respuesta al modelo educativo tradicional, partiendo de la transformación de las escuelas e institutos, de tal forma que lleguen a ser una parte muy importante de la comunidad y así conseguir el éxito de todo el alumnado.

Esta transformación del centro, quiere decir cambiar su estructura interna, desde sus relaciones sociales hasta el entorno. Por otro lado esta propuesta es colectiva, nunca se impone y supone un cambio de mentalidad para el profesorado, el alumnado y las familias.

En primer lugar el objetivo de las Comunidades de Aprendizaje es que *el alumnado*, incluso los que gocen de menos ventajas, consigan las competencias básicas y los conocimientos necesarios para seguir su educación; para ello la escuela se abre a la participación, de tal forma que además del trabajo por parte del profesorado, se cuenta con el papel formativo de las familias, que de forma voluntaria ayudan y colaboran en las actividades de la escuela y en las propias clases. El centro también está abierto a las aportaciones de antiguos alumnos, de voluntarios y del resto de la comunidad.

En un segundo lugar los objetivos giran en torno a *toda la comunidad* (barrio y entorno) como una realidad educadora y educable, no solamente para niños/as. El entorno que rodea a la escuela condiciona a la comunidad educativa, por ello se debe conocer y analizar para ver qué es lo que beneficia o perjudica la formación, en este sentido la escuela no debe reproducir las condiciones negativas, sino que debe transformarlas para que no se sigan dando. Es muy interesante conseguir un clima en el que se dé intercambio de saberes, entre jóvenes y mayores, niños y jóvenes y niños y mayores, de tal forma que todos puedan sentirse alumnos o maestros en algún momento.

Con esta implicación de la comunidad en la escuela logramos según Ortega y Puigdellívol (2004, en Alcalde, Buitrago, Castanys, Falcés, Flecha, 2006),

Compromiso de los propios alumnos y alumnas con su progreso, a los padres y a las madres con su participación, a las iniciativas profesionales de los maestros y

maestras, a la dedicación de las personas voluntarias que participan en el proyecto y a la colaboración de otros agentes sociales (p.36)

4.2.1. Principios de las Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son un *proyecto que transforma a nivel social y cultural el centro*, luchan por una educación que evite las desigualdades y la discriminación; es decir, creen en el cambio, tanto de las personas, como de las estructuras internas del centro y externas de un sistema educativo. Por tanto este cambio modifica los hábitos de comportamiento de las familias, del profesorado, del alumnado y de la comunidad educativa. En el ámbito cultural se pretende dar importancia a la gestión pública, donde todos tienen cabida.

Por otro lado las comunidades de aprendizaje son un *proyecto de centro educativo y del entorno*. Principalmente, este tipo de programa se está llevando a cabo en escuelas situadas en zonas desfavorecidas (pobreza, desigualdades,...), ya que son lugares más necesitados de cambio, aunque no es una característica obligatoria, cualquier centro puede convertirse en comunidad de aprendizaje, porque lo que se pretende con este proyecto es conseguir el éxito de todo el alumnado. El proyecto considera importante la participación de familiares y voluntarios dentro del aula, así como la aceptación de esta situación por parte del profesorado. Por tanto esta transformación, implica la colaboración por parte de toda la comunidad (barrio, pueblo). En la sociedad de la información, el aprendizaje, no depende tanto de lo que ocurre en el aula, sino de la relación existente entre lo que ocurre en el aula, el barrio o pueblo, la calle, los medios de comunicación,... por tanto el entorno es un agente educativo también. Los niños/as pasan más horas al día fuera de la escuela que dentro, por tanto, si queremos que los aprendizajes sean mucho más significativos, el centro debe contar con la comunidad para llevarlos a cabo. El centro escolar, por tanto, “se convierte en dinamizador del trabajo conjunto, esto implica ir más allá de la repartición de tareas y responsabilidades entre los diferentes agentes” (Jaussi, 2005, en Alcalde, Buitrago, Castanys, Falcés, Flecha, 2006: 30).

La base de las Comunidades de Aprendizaje es el *aprendizaje dialógico*, que se desarrollará de forma más extensa en el siguiente apartado, el aprendizaje se fundamenta en el diálogo, por ejemplo, en la capacidad que tienen para comunicarse o para llegar a un consenso, la comunicación en las diferentes interacciones, solidaridad con los demás, etc.

Para conseguir todo lo mencionado anteriormente, las Comunidades de Aprendizaje parten de una serie de *principios pedagógicos* compartidos por el profesorado, el alumnado, las familias, el voluntariado, etc., (Flecha y Puigvert, 2002):

- Modificación de la organización y ambiente de aprendizaje, buscando otras posibilidades de aprendizaje que no sean la enseñanza tradicional.
- La escuela se convierte en el centro del aprendizaje de toda la comunidad y sus objetivos son claros y compartidos.
- Promover unas altas expectativas entre todos los miembros de la comunidad, lo cual se consigue desarrollando la autoestima, resaltando los éxitos, llevando un control personal de cada alumno/a y la ayuda para mejorar la cooperación (Elboj, et al., 2002).
- La evaluación del proyecto la llevan a cabo las diferentes comisiones y la realizan de forma continua y sistemática.
- Participación igualitaria por parte del alumnado, las familias y la comunidad, la voz de todos cuenta y eso hace que su implicación sea mayor.
- La gestión del centro es compartida, se crean comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso y se reparten responsabilidades.
- La educación se basa en la igualdad de derechos de todos y todas.

Con estos principios lo que se busca es que ningún niño o niña quede excluido de lograr los conocimientos y herramientas básicos para participar plenamente de la sociedad de la información, al igual que lograr el éxito académico de todos y todas, sin importar su pertenencia étnica o cultural, su nivel socioeconómico, discapacidad, etc. (Elboj, et al., 2002).

4.2.2. Fundamentos teóricos: aprendizaje dialógico

El concepto aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado por CREA, a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales, así como la práctica y la participación en actividades educativas (Flecha y Puigvert, 2002: 5).

Estas investigaciones se basan en el trabajo de diversos autores, algunos de ellos surgen del pedagogo Paulo Freire, el cual dejaba a un lado la tendencia del diálogo únicamente entre profesor y alumnado, y proponía un diálogo mucho más abierto, que

englobase a toda la comunidad, padres, madres, otros familiares, voluntariado, diferentes profesionales, además del profesorado y del alumnado (Flecha y Puigvert, 2002).

Con el concepto de dialogicidad, Freire, el autor del ámbito educativo más citado por la comunidad científica internacional, parte del hecho de que resulta imposible un adecuado desarrollo personal sin la relación horizontal con las personas que nos rodean: nos hacemos, necesariamente, con los demás, en una interacción mutua de tipo “horizontal”, respetuosa, no autoritaria (Flecha y Torrego, 2012: 16).

Por otro lado no podemos pasar por alto la teoría de la competencia comunicativa de Habermas (1987) en la cual sostiene que todos tenemos la capacidad de comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Para este autor, “lo esencial es la posibilidad de establecer una comunidad ideal de diálogo capaz de llegar a un acuerdo sobre lo que es verdadero mediante la argumentación” (Flecha y Torrego, 2012: 18), denominado a esta situación como, «comunidad ideal de habla».

Se ha escrito mucho sobre la necesidad del diálogo, acuerdos, argumentación en el aula; en definitiva las habilidades comunicativas, pero para que se dé verdaderamente un aprendizaje dialógico, deben cumplirse los siguientes principios (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj, et al., 2002 y González Rodríguez, 2000, en Alcalde, Buitrago, Castanys, Falcés, Flecha, 2006):

1. Diálogo igualitario: Las aportaciones de todos los participantes tienen la misma validez, no se tiene en cuenta ni la edad, la clase social, el nivel de formación que tengan, etc., sino que lo importante son los argumentos en sí, de tal forma que se valoran los distintos tipos de conocimientos y capacidades que tenemos todas las personas. El consenso se dará con la aceptación común de los mejores argumentos, y el disenso hace que se tengan que buscar mejores razones para sustentar nuestra posición.

Por tanto las personas implicadas en el diálogo (alumnado, familiares, profesorado, voluntarios, etc.) deben, por un lado, aceptar y valorar las diversas aportaciones, en función de los argumentos dados y, por otro, aportar su propio conocimiento.

2. Inteligencia Cultural: “Todo el mundo aprende de todo el mundo” (González Rodríguez, 2000: 61, en Alcalde, Buitrago, Castanys, Falcés, Flecha, 2006). Son muchos los autores que han realizado estudios y teorías sobre nuevas concepciones de la inteligencia, todos sostienen que existen diferentes tipos de inteligencias, y todos coinciden en la importancia de la cultura a la hora de crear la inteligencia. Todas las personas tienen inteligencia cultural, ya que, cada uno conoce lo que es suyo.

A pesar de estos estudios en la mayoría de los centros escolares se están utilizando aprendizajes basados en la *inteligencia académica* (conocimientos y procedimientos) y la *inteligencia práctica* (resolver situaciones de la vida cotidiana, principalmente en solitario), y sin embargo, “la inteligencia cultural engloba la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción” (Flecha y Torregro, 2012: 20). Este tipo de inteligencia toma como base la *inteligencia comunicativa*, entendida como la habilidad para resolver problemas y situaciones que uno solo no podría resolver y dependen del contexto sociocultural y las interacciones con el mismo. En estas interacciones se pone de manifiesto la capacidad para dialogar y para poder expresar sus conocimientos y habilidades académicas, prácticas y cooperativas, llegando a acuerdos o consensos. Con este tipo de habilidad se logra un conocimiento mucho más profundo, así como una mayor confianza por parte del alumnado, puesto que se valoran sus habilidades por ser propias y diferentes a las de los demás, no se menosprecia por hacer las cosas de forma distinta.

- 3. Transformación:** “Las personas no somos seres de adaptación, sino de educación, de cambios inteligentes y de transformación” (González Rodríguez, 2000: 61, en Alcalde, Buitrago, Castanys, Falcés, Flecha, 2006).

El sentido transformador, del aprendizaje dialógico, hace referencia a la idea de transformar la realidad, no adaptarse a ella, pero esta transformación no busca la unificación de las personas que colaboran en ella, sino la valoración de todas las opciones a portadas.

Los cambios en la escuela, y por tanto en el alumnado, se darán si participan de forma conjunta padres, madres, otros familiares, profesorado, voluntarios, barrio o pueblo, etc.

- 4. Dimensión Instrumental:** El aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, mientras los actores acuerden qué conocimientos y destrezas consideran necesarias para su desarrollo. Si esto no se realiza se estaría fomentando la exclusión y marginación, aspectos que en este tipo de aprendizaje se están intentando superar.

- 5. Creación de sentido:** en la actualidad nos encontramos con que muchos jóvenes no encuentran motivación alguna en los estudios, por otro lado; los cambios tan acelerados de la sociedad y la demanda del mercado puede hacer que se pierda en cierta manera la identidad individual.

Ante esta doble situación el centro debe dar cabida a un tipo de aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas- dirigidas por ellas mismas- creando así sentido para cada uno de nosotros y nosotras.

6. Solidaridad: es la base en la que se fundamenta el aprendizaje igualitario y dialógico. La escuela debe trabajar para no dejar atrás a ninguna alumno/a, la idea es acelerar los aprendizajes no rebajarlos, porque así estaríamos dando lugar a dos tipos de personas: las que ganan y las que pierden. El objetivo de la solidaridad es también la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que cuentan con menos de entrada.

El aprendizaje dialógico se lleva a cabo de forma solidaria y participativa, en una relación de igualdad y apertura a todas las personas.

7. Igualdad en la Diferencia: las personas somos iguales en la diferencia, no en la diversidad, que olvida la igualdad, como plantean algunas Reformas Educativas.

La cultura de la diferencia que olvida la igualdad, lleva a que en situaciones de desigualdad, se vea lo diverso como lo excluyente, al adaptar sin transformar, por lo que crea en algunas ocasiones mayor desigualdad.

Desde el aprendizaje dialógico la diferencia va unida a la igualdad: igualdad para que todos puedan llegar a los mismos niveles de aprendizaje y diferencia, para que todos los puedan conseguir sin renunciar a sus opciones religiosas, ideológicas y culturales (Jaussi, 2008).

4.2.3. Transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje

En la actualidad existen en España 121 Comunidades de aprendizaje, según los datos recogidos en la página web del proyecto www.comunidadesdeaprendizaje.net, de esos 121, la gran mayor parte (101) corresponden a colegios de infantil y primaria, los 20 restantes son escuelas infantiles, institutos de secundaria y centros de personas adultas. Además este proyecto también se está llevando a cabo en Brasil, en donde ya hay 3 colegios de infantil y primaria transformados en comunidad de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje transforman a nivel social y cultural un centro educativo y de su entorno, para lograr una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, es decir; a través del diálogo igualitario entre todos y todas.

La transformación del centro utiliza los procedimientos necesarios que ayuden a superar las diferentes dificultades que existan en escuela, por ello a pesar de tener unas fases con unas propuestas concretas, cada centro debe aplicarlo a su situación y modificar lo que crean conveniente.

4.2.3.1. Fases

Las fases del proceso de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje, se dividen en dos grandes periodos: *puesta en marcha* (alrededor de un año) y *consolidación* (dos años), cada uno de ellos con una serie de fases, que vamos a analizar a continuación y que se encuentran recogidas de forma esquemática en el anexo 2.

PUESTA EN MARCHA (un año)

1. Fase de sensibilización: esta fase y la siguiente son consideradas como pre-fases, puesto que se llevan a cabo antes de poner en marcha el proceso de transformación.

El objetivo de esta fase es dar a conocer el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje y cómo se lleva a cabo la transformación. La duración aproximada de la fase son unas 30 horas, organizadas en varias sesiones, pero en un periodo corto de tiempo (un mes). En estas sesiones participa todo el claustro y si es posible, las familias y miembros de agentes de la comunidad.

Los temas de trabajo, a grandes rasgos, pueden ser: explicación del proyecto, fases y sistema de aplicación, análisis de la sociedad de la información, explicación del origen de las comunidades de aprendizaje: centro de personas adultas La Verneda-Sant Martí, explicación de cómo se transforma un centro en comunidad de aprendizaje, situaciones de la desigualdad educativa y resultados de los modelos alternativos y análisis de las necesidades de formación (Elboj et al., 2002). Por otro lado también se realizan sesiones de formación para el claustro, aunque es mejor si asisten igualmente las familias, voluntarios, representantes de la comunidad, etc., en ellas se les forma a nivel organizativo, pedagógico y curricular; ya que el cambio modifica aspectos esenciales del funcionamiento del centro (organización del profesorado y del centro, horarios, atención a la diversidad, relaciones sociales, voluntarios,...).

No podemos olvidar que el alumnado es lo más importante del proyecto y por ello debe ser consciente de que se quiere renovar la escuela. Con ellos se realizarán asambleas de clase y debates en grupos reducidos, para favorecer su participación de forma individual.

En ésta fase se pretende analizar el funcionamiento del centro y de esta forma ver sus puntos débiles y fuertes, así como otras formas de organización interna y del proceso educativo (Elboj et al., 2002).

2. Fase de toma de decisión: una vez finalizada la fase de sensibilización, las personas que han asistido a la formación deben decidir si se transforman o no, en comunidad de aprendizaje. La duración aproximadamente es de un mes. Al final se inicia la toma de decisión por sectores y todos de manera conjunta (profesores y familias), así como la aprobación por parte de la dirección provincial de educación correspondiente y el equipo de CREA (Elboj et al., 2002).

Esta decisión tiene una serie de requisitos (Flecha y Puigvert, 2002):

- El 90% del claustro debe estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- Acuerdo del equipo directivo del centro.
- Aprobación del consejo escolar.
- Aprobación mayoritaria de la asamblea de padres y madres organizada por la Asociación de Familiares.
- Decisión de la Dirección General de dotar al centro de la máxima autonomía.

Esta fase no es sólo parte del proceso de formación, sino también del proceso educativo, de la educación democrática del alumnado, el profesorado y las familias (Elboj et al., 2002).

3. Fase del sueño: la idea de esta fase es que todos los miembros de la comunidad educativa, sueñen con cómo les gustaría que fuese su colegio. El propósito es buscar entre todos la mejor escuela para los niños/as, profesores/as y familias. Aquí es donde empieza realmente la transformación del centro y puede durar desde un mes y hasta un año.

En primer lugar se realizan reuniones en grupo para pensar cómo quieren que sea el centro, en ellas tanto el alumnado, como las familias, como el profesorado y representantes del entorno, sueñan con su colegio ideal, no hay condiciones ni límites, se puede soñar desde tener una mascota en el colegio, o chocolatinas colgadas de los árboles, hasta que haya más niños/as en el colegio o que los niños/as del colegio no se peleen o que haya un comedor escolar,...cualquier sueño es válido. Este tiempo cambia la mentalidad de las personas implicadas en el proyecto, el hecho de soñar, hace que crean en la posibilidad de llegar a lograrlo.

Una vez acabado el periodo decidido para esta fase, culminado con una gran fiesta, donde se da a conocer a toda la comunidad el proyecto que se pretende llevar a cabo desde el centro, se recogen los sueños de todas las personas que han querido participar y se inicia el proceso de transformación.

4. Fase de selección de prioridades: teniendo en cuenta, todo lo analizado anteriormente, el objetivo que se propone en esta fase es, establecer las prioridades de actuación, en función de los sueños, teniendo en cuenta los medios con los que cuenta el centro, realizando un análisis profundo del mismo y de su contexto. La fase puede durar entre uno y tres meses.

Al establecer las prioridades podemos encontrarnos con el problema económico, si el colegio es público se pueden solicitar ciertas cosas a la Administración, pero este problema no puede atascar el proyecto, se debe continuar y buscar otras opciones, ya que; gracias a la flexibilidad en los horarios del centro, la participación de la comunidad y de los voluntarios se pueden conseguir muchos sueños también.

En este momento se debe crear una *comisión gestora*, en la que haya miembros de toda la comunidad, profesorado, familias y comunidad, en ella se coordinan las comisiones que vayan surgiendo, así como impulsar acciones a corto plazo y a largo plazo, relacionarse con el entorno y las administraciones (Elboj et al., 2002).

5. Fase de planificación: activación del plan de transformación: sabiendo dónde queremos llegar (sueño) y qué es lo prioritario (prioridades), se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo (Elboj et al., 2002). Esta fase puede durar dos meses.

Tomando como base la fase anterior, en la que se han seleccionado las prioridades y se ha creado una comisión gestora, ahora esta comisión agrupa las prioridades en función de la temática y lo propone en una asamblea donde toda la comunidad decide que comisiones se deben crear en función de los datos aportados.

En este proceso es importante definir las funciones de cada comisión teniendo en cuenta (<http://utopiadream.info/ca>):

- Que todas tienen la misma validez
- Que tienen que ser heterogéneas
- Que se debe delegar
- Que todos y todas podemos participar
- Que la organización del centro se organiza a través de las comisiones
- Que las comisiones tienen autonomía, capacidad de decisión y tienen que corroborarse en el Consejo Escolar

En las comisiones mixtas deben estar representados todos los miembros de la comunidad, y trabajar para lograr una prioridad determinada. Puede haber tantas comisiones como se quiera. Cada una de ellas tiene que elaborar una serie de propuestas factibles y unos plazos para lograrlas, al igual que los posibles cambios.

CONSOLIDACIÓN DEL PROCESO (dos años)

La transformación de un centro en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto, las fases que hemos visto hasta ahora nos sirven para ponerlo en marcha, para consolidarlo habría que dar continuidad a los equipos formados hasta ahora, y valernos de lo observado y surgido en esta primera etapa para seguir el nuevo curso.

Lo que se tratará a continuación, aunque se les ha llamado fases, son más bien orientaciones para la consolidación del proyecto.

6. Fase de investigación: con la transformación, en la escuela se empiezan a aplicar diferentes actividades y métodos, lo cual lleva a cambios, como por ejemplo, grupos diferentes, ampliación del horario escolar, entran voluntarios en el aula, puede haber dos profesores a la vez en un aula, etc., todos estos cambios llevan consigo de forma periódica un análisis y su correspondiente evaluación.

7. Fase de formación: al llevar a cabo tantos cambios, se va a necesitar instrumentos nuevos, que en algunas ocasiones exigirán una formación concreta, para poder llevarlos a cabo. Estos cursos de formación son organizados por la comisión gestora o por una comisión de formación. Se pueden realizar a lo largo del curso cursos de formación para el profesorado, para las familias, la comunidad y los voluntarios o jornadas intensivas sobre temas concretos de interés general para el centro. Los cursos pueden ser dados por personas expertas o por voluntarios del centro.

8. Fase de evaluación: todo lo que se va realizando en la escuela a partir de la transformación debe estar continuamente evaluándose, para valorar si es positivo o no. No sólo se presta atención a los cambios que se deben realizar, sino también reconocer y valorar lo positivo logrado hasta el momento, para animar a las personas que están colaborando con la escuela para que sigan transformándola. En la evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto.

4.2.3.2. Medidas de éxito

Las medidas de éxito son actividades, cursos, decisiones,..., que se están realizando en algunas comunidades de aprendizaje y está comprobado que funcionan, por ello; a los colegios que comienzan con este proyecto, se les informa de ello, para que sepan por dónde empezar y a partir de ahí, aplicarlo a sus características del centro educativo y el entorno.

Algunas de las actuaciones de éxito son: trabajar con aprendizaje cooperativo, realizar grupos interactivos, participación de la comunidad en todos los procesos (toma de decisiones, evaluaciones, aulas,...), colaboración de voluntarios, formación de familiares y miembros de la comunidad, lectura dialógica, ampliación del tiempo de aprendizaje y bibliotecas tutorizadas.

A continuación se muestra de forma más detallada alguna de estas medidas de éxito propias de las comunidades de aprendizaje.

- *Grupos interactivos*

Este modelo de trabajo surge de la importancia de dos aspectos, el primero es que el alumnado aprende del conjunto de sus interacciones, no sólo las que se dan en el aula, y el segundo, es que la coordinación de diferentes agentes de la comunidad favorece el rendimiento escolar, fortalece la solidaridad y los objetivos igualitarios (Oliver y Gatt, 2010).

Según Flecha y Puirvert (2002) los grupos interactivos son:

Una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntarios, etc.) Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo (p.9).

Los grupos interactivos se **organizan** de la siguiente manera:

- La clase (o clases) se dividen en **grupos** de cuatro personas, aunque el número puede variar en función de número de alumnos/as que haya en clase.

- En cada grupo se va a llevar a cabo una **actividad diferente**, pueden estar relacionadas o pueden tratar áreas distintas. Las **tareas no se explican**, sino que en la hoja que tenga cada estudiante viene escrito lo que deben realizar.
- Aunque estén en grupos, cada niño tiene su **propia tarea**, tengan el mismo nivel o no. Si tienen el mismo nivel, tendrán cada uno su hoja, aunque la actividad sea igual y si tienen distinto nivel cada uno tendrá su tarea adaptada al mismo.
- La actividad dura **20 minutos**, en ese tiempo todos los miembros del grupo deben haber terminado su tarea, si no han acabado pasan al siguiente grupo igualmente, en esta ocasión habría que valorar si la razón por la que no han terminado es, porque no se han ayudado, o porque la tarea no estaba adaptada al tiempo, en cualquier caso es importante tenerlo en cuenta para las siguientes sesiones.
- Cuando los niños/as vayan acabando su tarea deben **ayudar** al resto de compañeros, esta ayuda no se refiere a dejarles que lo hagan ellos, sino que busquen las estrategias necesarias para explicar cómo se hace. De esta forma se interioriza mucho mejor el aprendizaje, además mejora la convivencia y favorece la solidaridad de unos con otros.
- Además del **profesor** que estará pendiente de la clase, entran en el aula tantos **voluntarios** como grupos se hayan creado, de tal forma que cada grupo tiene un voluntario, el cual no tiene que saber ni cuál es la tarea, ni tener los conocimientos para resolverla, sólo tiene que fomentar el diálogo y las ayudas entre los miembros del grupo, y estar pendiente de que la forma en la que se ayudan no sea haciéndose los ejercicios unos a otros.

- *Tertulias dialógicas*

Las tertulias dialógicas (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010) son una muestra de cómo se puede trabajar desde diferentes áreas, como lengua, música, matemáticas, plástica, entre otras, el aprendizaje dialógico, teniendo como base sus siete principios. Estas tertulias se basan en las mejores creaciones de la humanidad, de esta forma se acerca al alumnado a la cultura clásica universal, bien sea a través de la literatura u obras de arte o musicales, por ejemplo.

A modo de ejemplo, a continuación se explica cómo se organiza una Tertulia literaria dialógica.

Antes de la tertulia:

- Los libros que se leen pertenecen a la literatura clásica universal y entre todos se decide cuál se va a leer. Todos tienen que tener el mismo libro.

- Se pacta entre todos cuánto vamos a leer (párrafos, hojas, capítulos,...), adaptándose a los niveles existentes en el grupo. También se decide dónde se va a leer, en casa o en el colegio.
- De lo que se ha leído, se elige un párrafo o una frase que te haya gustado o llamado la atención y se escribirá el por qué en un papel, para que les sea más fácil después decirlo en clase.

Durante la tertulia:

- El alumnado con el profesor o el moderador se sientan en círculo, para que todos puedan verse.
- En orden cada niño/a indica en qué página se encuentra el párrafo o la frase que se ha elegido. Éste lo lee en voz alta y los demás lo siguen con su libro.
- Una vez leído explica por qué le ha llamado la atención o por qué le ha gustado.

Una vez leído el libro:

- Hacer alguna actividad relacionada con él, realizar un dibujo, elegir otro final, investigar sobre algún tema del libro,...

Compromisos:

1. Traer el libro.
2. Leer las páginas que se han acordado.
3. Escoger al menos un párrafo que le haya llamado la atención.

Normas:

1. Si alguien se equivoca leyendo ¡No se le corrige!
2. Cuando los niños/as se expresan no se hacen comentarios negativos.

Moderador:

- No tiene por qué ser siempre el profesor, puede ser un voluntario.
- También participa, elige un párrafo y explica sus razones.
- Con los más pequeños dirige un poco más la sesión, página por página va preguntando si alguien ha elegido algún párrafo de ella.
- ***Bibliotecas y aulas de informática tutorizadas***

Las comunidades de aprendizaje creen que todos los espacios del centro pueden ser educativos, siempre y cuando se aplique un modo de trabajar adecuado. En el caso de la biblioteca y el aula de informática, podíamos decir que la importancia es aún mayor, ya que, no sólo se pone al servicio de la comunidad el espacio sino también los recursos.

La función de las bibliotecas tutorizadas no es más, que disponer de éste espacio fuera del horario escolar para que el alumnado del centro, o cualquier persona del barrio, pueda acercarse a estudiar allí, realizar sus tareas, resolver dudas,..., de tal forma que se formante otro tipo de interacción. La persona voluntaria puede ser un maestro/a, o un voluntario y su función no es únicamente controlar el material, sino también interactuar con los niños y niñas, apoyarles, ayudarles, e incluso pueden coordinar alguna tertulia (Valls, Soler y Flecha, 2008).

En cuanto al aula de informática, la idea es igual, pero el voluntario que esté allí debe tener ciertos conocimientos digitales y de utilización de los recursos, para así mejorar los aprendizajes del alumnado y los familiares en este ámbito.

4.2.3.3. Participación y formación de las familias

Una de las prioridades de las comunidades de aprendizaje es la participación y formación de todos los agentes de la comunidad, en especial de las familias, ya que está demostrado que el aprendizaje de los niños y niñas, no se basa sólo en lo que aprenden en el aula, sino que hay una correlación entre lo que aprenden en las aulas, la calle, el barrio, la familia,..., por ello; además de formar a los profesores y profesoras que están con el alumnado en las aulas, también se debe formar a las personas que están con ellos en casa, es decir; sus familiares.

La implicación de la comunidad, especialmente las familias, en el centro, hace que cambie su visión de la escuela, pasan a verla como algo suyo. Por otro lado el acercamiento que se tiene a partir de las medidas de éxito, ayuda a valorar mucho más el trabajo que se realiza por parte del profesorado hacia el alumnado y a mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas (Gómez, Mello, Santa Cruz, Sordé, 2010).

Las familias pueden participar de forma general en el centro (Comisiones) y en acciones concretas (actuaciones de éxito: tertulias dialógicas, grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, formación de familiares, etc.). Según el INCLUD-ED (2006-2011: 76-88) la participación familiar y de la comunidad puede ser de cinco tipos: la participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa (Anexo 3). Los tres últimos son los que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

5. METODOLOGÍA

En esta investigación hemos hecho un estudio de casos, sobre la transformación de un centro en comunidad de aprendizaje. En este apartado vamos a tratar los aspectos de diseño y metodología.

5.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ADOPTADO: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Para centrar bien una investigación es necesario saber qué paradigma se ajusta mejor a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio. Hemos elegido el paradigma interpretativo, porque tiene en cuenta el fenómeno investigador en su totalidad y cómo es influenciado por el contexto, al igual que relaciona al investigador con el objeto investigado. Se basa en analizar una realidad, sin dar cabida a los pensamientos del investigador.

Para la obtención de los datos se va a utilizar una metodología cualitativa, ya que persigue la descripción de la realidad educativa que observamos, en nuestro caso será a través de las palabras habladas o escritas de las personas.

Nuestra investigación pretende conocer las vivencias y opiniones, tanto de los padres y madres como del profesorado, que forman parte de la transformación del CEIP La Pradera en comunidad de aprendizaje.

5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos optado por una investigación que desde el punto de vista del tipo de diseño podemos considerar un estudio de casos, creyendo que es la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, su particularidad y su complejidad. Según Stake (1998: 46) “De los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”

La parte central de la investigación es un estudio de casos, sobre la transformación del colegio público CEIP La Pradera (Valsaín, Segovia) en Comunidad de Aprendizaje.

Según Stake (1998), si es posible, debemos elegir casos fáciles de abordar y donde las indagaciones sean bien acogidas. En nuestro caso se ha cumplido con ello, ya que el caso de estudio es el centro donde trabajo, por lo que a la hora de recoger datos ha sido

muy sencillo y la confianza con las personas implicadas en el estudio (compañeros y familias), ha hecho que la investigación sea bien aceptada.

5.3. METODOLOGÍA

En este apartado, una vez dejado claro cuál es método y diseño de nuestra investigación, vamos a tratar la metodología para la obtención de datos utilizadas y análisis de los mismos, después analizaremos el rigor del estudio y terminaremos con la cronología de la investigación.

5.3.1. Metodología para la obtención de datos.

Para recoger la información utilizamos una serie de técnicas e instrumentos que nos ayudan a acercarnos a los datos y al contexto de estudio. En los enfoques cualitativos se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (Tójar, 2006).

Las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de datos son las siguientes:

Cuadro 1: Técnicas e instrumentos utilizados

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Entrevistas Grupales	Al profesorado y a los familiares del CEIP La Pradera (Valsaín, Segovia).
Observación no participante	Cuaderno de la investigadora
Análisis de Documentos	Cuaderno de la Investigadora Memoria Plan de Mejora del Centro. Curso 2012-2013

Fuente: Elaboración propia

5.3.1.1. Observación participante

Esta técnica hace referencia a que el investigador o investigadora está en la acción e interviene. En nuestro caso la observación se ha llevado a cabo a lo largo de un curso escolar completo, debido a mi implicación como docente del centro, he llevado esta técnica a la hora de recoger algunos registros en mi cuaderno, observaciones, participación en la formación y los cambios que ha habido a lo largo del curso. Por otro lado en las entrevistas grupales, sólo he tomado el rol de entrevistadora, no participando en ellas.

5.3.1.2. Entrevista Grupal

La entrevista es una técnica, en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos. (Tójar, 2006). En nuestro caso la hemos realizado de forma grupal para buscar variedad de opiniones en las respuestas.

Las entrevistas grupales han sido realizadas al principio del proceso de transformación (Octubre 2012) y a final de curso (Junio 2013), donde ya llevaban unos meses siendo comunidad de aprendizaje. Con ellas se ha pretendido captar la valoración del proceso por parte del profesorado y de las familias.

Las entrevistas han sido grabadas en formato de audio, con la autorización de todas las personas asistentes, y su transcripción se encuentra en los anexos (anexos 3 y 4). En las realizadas al profesorado participó todo el claustro formado por tres maestras y un maestro, en la primera de las entrevistas también contamos con la presencia de la maestra de música. Por otro lado los padres y madres que participaron en las entrevistas grupales, fueron diferentes en la primera y en la segunda, sólo una madre hizo las dos, para captar en la investigación un mayor número de opiniones. Se contó con una pequeña representación de madres y padres, que creímos oportuna para saber la visión que tenían las familias, de forma genérica, sobre el proyecto que se estaba llevando a cabo.

Las preguntas realizadas en la entrevista grupal inicial fueron las siguientes²:

- ¿Cómo es la relación que mantienen los profesores y las familias? ¿Es diferente a la que había el curso pasado?
- Si ha habido algún cambio, ¿a qué creéis que se debe el cambio?
- ¿Cuál es vuestra opinión sobre los cambios que se están llevando a cabo en el cole con el motivo de convertirse en Comunidad de Aprendizaje?
- ¿A qué ámbitos creéis que afecta esta transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje?
- Las medidas de éxito ¿creéis que van a mejorar el rendimiento de los alumnos? ¿Por qué?

² Preguntas que fueron reformuladas posteriormente para la entrevista grupal final, en idéntico sentido, pero tratando de recoger los resultados del curso escolar.

5.3.1.3. Otros instrumentos para la obtención de datos:

Cuaderno de la investigadora: este instrumento ha sido utilizado para recoger algunas de las notas de campo de la observación participante llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2012-2013.

Las anotaciones recogidas no tienen una estructurada determinada, su contenido gira en torno a las fases de la transformación que se iban llevando a cabo, las reuniones que se realizaban para organizarlo, la recogida de los sueños, y la formación y función de las comisiones, cuando éstas se empezaron a formar, entre otras. Algunas de estas anotaciones quedan recogidas en los anexos (anexo 6).

Memoria Plan de Mejora de Centro. Curso 2012-2013: este instrumento nos ha servido para ampliar la información del cuaderno de la investigadora. La información recogida se encuentra en el anexo 6.

5.3.2. Metodología para el análisis de los datos.

En la metodología de investigación cualitativa el análisis de datos se da a lo largo de toda la investigación, de forma simultánea con la recogida de los mismos (Stake, 1998).

El procedimiento de análisis de los datos se ha basado en técnicas de categorización de los mismos. Esta técnica implica la revisión profunda de los datos obtenidos, ya que se establecen unas categorías y se selecciona qué información entra dentro de una categoría o de otra, como muestra Marínez Miguélez (2006)

Este proceso trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato (p.9).

5.3.3. Análisis del rigor del estudio.

En este tipo de estudios, puede haber personas que crean que existe falta de objetividad por parte del investigador o investigadora, ya que a la hora de observar, analizar e interpretar los datos obtenidos, pueden inferir sus prejuicios y modificar la información. En este apartado se pretende contrarrestar esta visión, mostrando la rigurosidad del estudio con una serie de criterios de credibilidad y la fundamentación ético-metodológica, de la investigación.

5.3.3.1. Criterios de credibilidad.

En nuestra investigación vamos a seguir los criterios que propone Guba (1985), estos son:

- **Credibilidad:** muestra la importancia de la veracidad de la información, para ello los procedimientos utilizados a lo largo de la investigación son: el trabajo prolongado, la observación persistente y la triangulación.

El estudio se ha realizado a lo largo del curso escolar 2012-2013, por lo que en los términos relativos a este Trabajo Final de Grado podemos considerarlo un trabajo prolongado.

En cuanto a la observación persistente, mejora la interacción con el objeto de estudio, y permite comprenderlo mejor y hace que las interpretaciones sean más creíbles.

Por último a lo largo de la investigación hemos realizado varias observaciones, entrevistas grupales al profesorado y familias, análisis del cuaderno de la investigadora y algunos aspectos recogidos de la Memoria del Plan de Mejora del Centro en el curso 2012-2013, realizada por la directora del mismo. Al obtener información desde diferentes vías se lleva a cabo la triangulación, lo cual da mayor validez a la investigación.

- **Transferibilidad:** este criterio indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en el que se ha llevado a cabo, y también si son transferibles a otros contextos similares o puedan servir de orientación para posibles trabajos o investigaciones que hagan otras personas. Para conseguirlo utilizamos una descripción minuciosa del contexto donde se ha llevado a cabo la investigación.

- **Dependencia:** indica estabilidad de la información y del observador. Las estrategias utilizadas han sido:

- Descriptores de bajo nivel inferencial: los datos obtenidos de las grabaciones han sido transcritas textualmente y se encuentran recogidos en los anexos (anexo 4 y 5).

- Trabajo en equipo: la valoración y las aportaciones se han realizado de forma constante, debido a la cercanía con el sujeto de estudio. Dado que la investigación se ha llevado a cabo en el lugar de trabajo de la investigadora, son muchas las valoraciones que se han realizado con el resto de profesorado del colegio, principalmente, pero también con las familias y el alumnado.

- Datos registrados automáticamente: este aspecto se tuvo en cuenta a la hora de realizar las grabaciones de las entrevistas grupales y conservando los documentos para la investigación como se puede consultar en los anexos 4 y 5.
- Métodos solapados: se han utilizado métodos e instrumentos para la obtención de datos que se complementan entre sí.
- **Confirmabilidad:** éste criterio pretende demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidas independientemente de la evaluadora- investigadora (Guba, 1985). Para garantizar la neutralidad de la investigación, hemos utilizado los siguientes procedimientos:
 - Saturación: entendido como el procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1989). En este estudio, cada categoría y subcategoría debía aparecer varias veces para poder ser aceptada.
 - Incluir transcripciones y apuntes recogidos en las diferentes reuniones realizadas a lo largo del curso.
 - Descripciones minuciosas de los hechos contextuales en los que se expresan los pensamientos del profesorado y los familiares.
 - Aportación de pruebas documentales, de tal forma que se pueden confirmar las interpretaciones realizadas.
 - Triangulación de métodos y personas: para la realización de la investigación se han utilizado diferentes recursos metodológicos, en nuestro caso han sido, la observación constante del proyecto, entrevistas grupales a profesorado y familia y cuaderno con apuntes de la investigadora.

5.3.3.2. Implicaciones ético-metodológicas.

Además de seleccionar los aspectos metodológicos que se llevan a cabo en la investigación, es necesario adoptar unos compromisos éticos que guíen todo el proceso. La más compleja es la relación que se mantiene con las personas que forman parte del proceso de investigación, debido a que puede influir en la metodología de la investigación y en el uso de la información obtenida. En este sentido la investigación debe asegurar los derechos fundamentales de integridad de los participantes en la misma.

Por otro lado, en una comunidad de aprendizaje tan pequeña como la analizada es imposible mantener el anonimato, pues los roles que definen a las personas son

prácticamente unívocos; es decir, el profesor de Educación Física es sólo uno, como lo es la profesora de Infantil o la de Inglés y casi ocurre lo mismo con los niños y niñas y sus familias, por lo que creemos que es imposible de obtener el anonimato de los participantes.

Debemos resaltar una importante consideración y es que el objeto de estudio es el lugar de trabajo de la investigadora, y la principal técnica utilizada para investigar ha sido aplicada a sus compañeros y compañeras de trabajo y a padres y madres de su alumnado. Este hecho ha propiciado el acceso al campo pero en ningún caso ha influido sobre los resultados del estudio, ya que se han analizado críticamente y en todo momento la investigadora ha tenido libertad para extraer sus propias conclusiones.

El presente estudio es solo una iniciación a la investigación cualitativa, puesto que para llevar a cabo un estudio realmente científico, sería necesaria la puesta en práctica de un mayor número de técnicas e instrumentos de investigación, consiguiendo así más datos y contar con más información para contrastar, e incluso sería interesante prolongar un año más la investigación para ver no sólo la puesta en marcha del proyecto, sino también su consolidación (Fases vistas en el apartado 3.2.3.).

5.3.4. Entrada al campo

La investigación se ha realizado en el CEIP La Pradera debido a que es el único centro de la provincia de Segovia que, a día de hoy, ha decidido transformarse en Comunidad de Aprendizaje. Por otro lado, al estar trabajando en ese mismo centro me ha facilitado mucho la realización de la investigación.

5.3.5. Cronología del proceso de investigación

El estudio de caso se centra en analizar cómo ha sido la puesta en marcha del proyecto comunidad de aprendizaje en el CEIP la Pradera (Valsaín, Segovia), a lo largo del curso escolar 2012-2013.

Cuadro 2: Temporalización del trabajo

Tareas	Temporalización
Formación y recopilación de documentos	Septiembre 2012
Diseño de los primeros instrumentos para recogida de información.	Octubre 2012
Realización de la primera entrevista grupal	Octubre 2012

Observación	Septiembre 2012 – Junio 2013
Realización de la segunda entrevista grupal	Junio 2013
Tratamiento de datos obtenidos y comienzo del análisis.	Junio-Julio 2013

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos se realizará mediante un sistema de *categorías* que se ramifican en *subcategorías*. Las categorías que hemos desarrollado toman como centro las fases de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, pues nuestra pretensión es ofrecer una visión evolutiva y dinámica del desarrollo del proyecto, de manera que sea posible mostrar la viveza y la progresión del mismo, la intensa actividad que recorre al centro.

A estas categorías hemos añadido otras, para recoger tanto los ámbitos en los que se produce esa transformación, como la descripción de las medidas de éxito que se ponen en marcha.

Cuadro 3: Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Fase de sensibilización y toma de decisión	<ul style="list-style-type: none"> · Formación profesorado y familias · Actitud frente al proyecto del profesorado y las familias · Dudas sobre la transformación
Fase de sueño	<ul style="list-style-type: none"> · Reuniones y Actividades · Participación · Recogida de los sueños
Fase de selección de prioridades	<ul style="list-style-type: none"> · Selección de prioridades. · Formación de comisiones
Ámbitos en los que influye la transformación	<ul style="list-style-type: none"> · Profesorado · Familias · Alumnado · Comunidad · Otros agentes

Medidas de éxito	<ul style="list-style-type: none">· Grupos interactivos· Tertulias literarias dialógicas· Bibliotecas tutorizadas
Rendimiento del alumnado	<ul style="list-style-type: none">· Mejoras académicas y personales en la educación del alumnado

Fuente: Elaboración propia.

6. CONTEXTO DEL CENTRO

Antes de llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos en la investigación, consideramos interesante mostrar el contexto³ del centro en el que se ha llevado a cabo.

El C.E.I.P. “La Pradera” está situado en Valsaín, localidad perteneciente al municipio del Real Sitio de San Ildefonso, en la provincia de Segovia.

Se encuentra al pie de la Sierra de Guadarrama, por lo que su entorno es muy rico en cuanto a la fauna y la flora.

En la actualidad se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, continuando la etapa obligatoria en el Instituto de Educación Secundaria “Peñalara” de San Ildefonso.

Cinco profesores/as se encargan de la formación de los alumnos/as que realizan sus enseñanzas en este centro: una maestra de Educación Infantil, una maestra de Educación Primaria, una maestra de Inglés, un maestro de Educación Física y una maestra de Religión (6h de jornada y compartida con otro centro). Asimismo, el profesorado especialista de Música y de apoyo al alumnado con necesidades educativas (P.T. y A.L.) acuden desde otros centros.

El centro cuenta con 29 alumnos, 9 en educación infantil, 9 en el primer ciclo, 5 en el segundo ciclo y 6 en el tercer ciclo de primaria. Para atender a estos alumnos el Centro tiene, en la actualidad, un total 3 unidades, 1 de Educación Infantil y 2 de Educación Primaria.

³ La información del contexto ha sido recogida de la Memoria del Plan de Mejora de Centro. Curso 2012-2013.

Valsaín, actualmente, en lo que respecta al sector primario, basa su economía en los oficios ligados al pinar y la calidad ambiental: los gabarreros, que recolectan leñas muertas; los ganaderos, que conservan las variedades locales de vaca, los recolectores de setas, que complementan su administración doméstica, el transporte de maderas, etc... El Aserradero Real (pasará a ser gestionados por vecinos y empresarios del municipio), el CENEAM, el Centro de Interpretación “Boca del Asno” y el turismo y la gastronomía son otros de los motores de la economía de la localidad.

Existe en esta localidad familias, por lo general de un nivel económico medio, que viven en casas de las que son propietarios y con un confort aceptable, tienen una media de dos hijos por familia y están preocupados por la evolución personal y escolar de los mismos, acuden regularmente al colegio cuando se demanda su presencia. Suelen preocuparse por el quehacer educativo en el apoyo al profesorado. Actualmente colaboran como miembros activos en el proceso de aprendizaje (medidas de éxito escolar) contribuyen con su diversidad de experiencias y dinamizan el aprendizaje entre iguales.

7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo expondremos los resultados extraídos de la investigación. Para ello lo vamos a dividir en apartados basados en las categorías de análisis expuestas anteriormente.

7.1. FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y TOMA DE DECISIÓN

La formación que se realizó en septiembre de 2012 llenó de *ilusión* a toda una comunidad, profesorado y familia estaban deseando poner en práctica el tipo de escuela que les habían mostrado. Ese impulso que nos dieron en la formación, ha seguido latente todo el curso y se refleja en los resultados conseguidos.

“La participación del profesorado fue del 100% todos los días, mientras que la familiar empezó siendo algo baja, 3 padres y 4 madres de un total de 26 familias, pero poco a poco fue aumentando hasta contar los últimos días con 7 padres y 13 madres. Esto mismo ocurrió con la asistencia de voluntarios el primer día no vino ninguno y los últimos días estuvieron viniendo 5 personas voluntarias” (Cuaderno de la investigadora).

El hecho de dejar abierta la participación de los familiares y voluntarios en la primera fase, hizo que ellos valorasen mucho más el proyecto y se sintieron una parte muy

importante de él, lo que les llevó a empezar a ver el colegio como algo suyo, “la participación de los padres en el curso que hicimos al principio de Comunidades de Aprendizaje ha sido muy buena, ¿por qué? Porque, aunque fuese un curso para los docentes, el que estuviesen ellos, hacerse partícipes y ver en primera mano, sentir lo que es la formación, y ver lo que es una Comunidad de Aprendizaje y poder dar su opinión sobre la misma. Entonces, eso les ha hecho ver que su Centro es importante y que pueden participar y que pueden hacer cosas por el colegio” (Ma1), una madre comentaba en una de las entrevistas “no es el cole de mi hijo, es nuestro cole” (1Fa4).

Por otro lado el profesorado del centro se sintió en todo momento muy arropado por las familias, “el que asistiesen los padres a la formación con nosotros ha sido un punto determinante para poder transformarnos” (Ma1), “los veo súper implicados, ellos se sienten uno más del colegio” (Ma3).

Esta formación les hizo analizar cuáles eran los puntos fuertes y débiles del colegio (Anexo 6, p.39), para a la hora de la transformación saber con qué cuentan y qué deberían mejorar. Con el curso comenzó un cambio en la estructura del centro y en la mentalidad de las personas implicadas en él, como se ve a lo largo de las entrevistas realizadas tanto a los profesores como a las familias. “Al formarnos como Comunidad de Aprendizaje todos nos estamos concienciando un poquito más en que el cole no solamente depende de los profesores nada más, sino que nosotros nos tenemos que ir implicando en colaborar, en hacer cosas, y eso yo creo que nos estamos contagiando los unos con los otros” (1Fa1).

A lo largo del curso el diálogo, ha sido uno de los puntos más importantes de la transformación, según la directora del centro lo denominó “diálogo comunitario, que no sólo es la opinión del Centro la que vale, sino que la opinión de los padres también cuenta igualmente, siempre y cuando esté fundamentada”. Otro punto a destacar han sido las relaciones en el centro “desde que se fue formando la Comunidad de Aprendizaje, es verdad que, hay una relación muy fluida y que estamos siempre, tanto ellos como nosotros, en contacto continuamente” (1Fa2) “es tanto fluida como familiar” (1Fa3).

7.2. FASE DE SUEÑO

Esta fase se realizó a lo largo del primer trimestre, en ella se vio la importancia del diálogo igualitario, así como la valoración de todas las aportaciones, “nuestras ideas también sirven” (2Fa1), exteriorizaba una madre en las entrevistas.

Si la fase anterior aportó una ilusión hacia el proyecto que se ha conservado a lo largo del curso, ésta les hizo *creer* que si se proponían algo de forma conjunta se podría

conseguir. “Ahí nos dimos cuenta de los sueños que teníamos pero que esos sueños, muchos de ellos, realmente se podían hacer realidad” (2Fa1).

Todos los sueños recibidos (100 aproximadamente) quedaron recogidos en la Memoria del Plan de Mejora de Centro, 2012-2013. Éstos iban a ser la base de la fase siguiente (anexo 6. p.47-50), éstos fueron de todo tipo, algunos más fáciles de conseguir como por ejemplo: “Recuperación de la biblioteca (abrirla por las tardes)”, “Que la calefacción funcione cuando haga frío y la apaguen en verano”, “Clases informática”, “Deseo un cole que tenga una sala de profesores con sofás y cafetera”, “Ir todos a la piscina”, “Sueño con seguir contando con la ayuda y participación de tanta gente”, “Tertulias literarias para mayores”, “Sueño que el colegio siga adelante y no cierre” o “Que entre todos podamos conseguir que las instalaciones permanezcan abiertas, pudiendo ser útiles, no sólo para los niños, sino para que la gente colabore y participe sintiendo que todos somos importantes” y otros algo más complicados, pero ¡no imposibles!: “Nubes de chocolate en los árboles”, “Las clases llenas de galletas y caramelos”, “Piscina en el patio de abajo”, “Ampliar el colegio (crear instituto y guardería)”, “Animales (mascota en clase: hámster, perro, gato...)”, “Una barbacoa” o “Más recreo”.

También recogimos algunos sueños que nos motivaron a todos a continuar como lo estábamos haciendo hasta ese momento: “Por un centro en el que todos trabajemos juntos, donde todas las voces cuenten y donde el diálogo sea el hilo conductor de nuestra escuela”, “Que no falte entusiasmo, ilusión y ganas de hacer cosas nuevas por parte de los profesores, que motiven cambios que favorezcan al alumno”, “Que los niños se sientan orgullosos del cole, de los profesores y de los que hacen lo hace posible. ¡Una apuesta en común! Niños, diversión, padres, entrega, profesores, enseñanza, voluntarios, generosidad... el colegio de TODOS”, “Nuestro sueño es que el colegio de Valsaín sea un referente de enseñanza y de educación en toda la provincia” y “Que padres y profesores sigamos colaborando como hasta hoy, para sacar el cole adelante”.

Con todos estos sueños en nuestras manos, no podíamos evitar, niños, niñas, profesorado y familias, el sentir una gran alegría, a la vez que satisfacción por el trabajo bien hecho y motivación para seguir así, en mi opinión el camino elegido había sido el acertado.

Al finalizar el curso una madre aportó la siguiente reflexión “la fase del sueño fue un éxito total para enfocar las Comisiones que hemos hecho” (2Fa1), con esta frase me hizo caer en la cuenta de la importancia de cada fase para conseguir las posteriores, en este caso, algo tan sencillo como es soñar, nos ayudó a guiar el resto del proceso.

7.3. FASE DE SELECCIÓN DE PRIORIDADES

Hemos valorado en las dos fases anteriores la importancia de tener ilusión con el proyecto y la motivación y convencimiento de creer en ellos mismos y en los logros que pueden conseguir. En esta fase se destaca la palabra *unión*.

Primero se valoraron los sueños, se vieron cuáles eran los más urgentes y factibles de conseguir. “Para poder poner en práctica las diferentes actuaciones del proyecto se establecieron comisiones de trabajo (equipos de trabajo) formados por distintos miembros de la comunidad educativa, que han tenido autonomía para organizar su actividad dado que debían cumplir los objetivos que se habían marcado. Todas las actividades que se han planificado e implementado han sido supervisadas por la comisión gestora y por el Consejo Escolar” (Plan de Mejora de Centro 2012-2013, anexo 6, p.44).

Se formaron cuatro comisiones diferentes: “C. de Difusión, C. de Infraestructuras, C. de Actividades Culturales y C. de Gestión de Recursos” (Memoria Plan de Mejora. 2012-2013 y anexo 6, p.43). Un padre en una de las entrevistas hacía la siguiente valoración “el paso que da una Comisión es para que otra Comisión enganche, y lo que haga otra Comisión es para que otra siga funcionando” (2Fa2).

Esta unión, que como recogía en mi cuaderno, hizo la fuerza, y al final de curso se pudo comprobar que todas las comisiones habían logrado sus objetivos, y todos los miembros de la comunidad son conscientes de ello, lo que les da las fuerzas necesarias para seguir trabajando así. “Todas las Comisiones, pues, han conseguido, creo, los objetivos que este año nos proponíamos, que eran la biblioteca, la calefacción y subir el número de alumnos” (2Fa1) “las Comisiones han funcionado fenomenal, reuniéndonos muy a menudo y han sido Comisiones muy prácticas y muy útiles” (Ma4).

A lo largo del curso he podido observar que esta forma de organizar un centro, es perfectamente válida y logra muchísimas más cosas que con el trabajo independiente de las partes implicadas; es decir, buscar objetivos comunes y luchar por ellos unidos es la mejor forma de alcanzarlos.

Algunas de las reflexiones en cuanto a las comisiones fueron: “creo que hemos puesto nuestro granito de arena desde la Comisión de difusión, con el facebook, con el periódico que hemos hecho estos dos trimestres y algún artículo que hemos sacado en el Adelantado de Segovia también. Yo creo que se nos conoce ya un poquillo por ahí” (Ma4), “la Comisión ha funcionado bien y en seguida se ha puesto a ello, ha ido a hablar con el Ayuntamiento o con quien hiciera falta, y han estado muy pendientes de que todo pudiese

funcionar bien” (Ma2), “propusimos en esa Comisión que participaran abuelos o gente con cierto nombre o renombre en el pueblo para que vieran en el Ayuntamiento que la Comunidad de Aprendizaje iba más allá que el colegio. A la gente que se lo propusimos ni se lo planteó, vinieron dos abuelos con nosotros a la reunión y defendieron el proyecto tanto o más que nosotros, y la prueba es que salimos de esa reunión consiguiendo la calefacción”, en definitiva “las Comisiones que ha sido, me parece, uno de los factores más integrantes de las familias en el trabajo de la Comunidad” (2Fa2).

7.4. ÁMBITOS EN LOS QUE INFLUYE LA TRANSFORMACIÓN

Una vez valorados los cambios que han conllevado las fases de la transformación, nos proponemos valorar, qué hemos conseguido con ellos, hasta dónde hemos llegado.

Tanto en las entrevistas, como en el cuaderno, como en la observación de todo lo que hemos realizado a lo largo del curso, se ha visto una gran participación de toda la comunidad, hasta tal punto que se ha ampliado el nivel de alcance de nuestro centro.

En un primer nivel, ha influido al centro, organización, estructuras, metodologías, participación,...el ser comunidad de aprendizaje ha mejorado la participación y con ello la relación del profesorado con las familias y de las familias con el profesorado. Un docente nos comentaba que “la relación de los profesores con los padres se ha salido del horario escolar, que yo creo que es el mayor cambio que existe” (Ma1).

En un segundo nivel a las familias. El ver a los padres y madres tan involucrados con el colegio, así como los cambios en la metodología utilizada por los docentes, ayuda a la implicación del alumnado en el centro y la valoración del mismo. Igualmente favorece la unión del niño o niña con su padre y su madre, al hablar de cosas del colegio o poder hablar de cosas que han visto en clase. “Antes no me contaba nada de clase, y ahora, «¡hoy hemos hecho esto! Y ¡hoy hemos estado con éstos! Y ¡qué bien porque me han ayudado y yo he ayudado! »” (2Fa3).

En el tercer nivel podríamos hablar de la implicación de toda la comunidad local en el centro, “porque todo el mundo del pueblo sabe lo que está haciendo el colegio y participa del colegio, sobre todo muchos abuelos y abuelas” (2Fa2). También ha mejorado la relación con el ayuntamiento de la zona y diferentes agentes de la misma.

Mientras que en el cuarto nivel hablaríamos ya de influencia a nivel provincial, desde las administraciones, profesorado de otros centros, medios de comunicación (televisión, radio y prensa), la Universidad de Valladolid, etc. “instituciones que estaban ahí pero que, a lo mejor, no teníamos una relación tan directa o tan cercana, pues, este año han

sido mucho mejores, tanto a nivel de la Junta de Castilla y León, la Dirección Provincial y la Inspección que han estado muy pendientes y apoyando mucho el proyecto” (Ma2). Y podríamos hablar también a nivel nacional, gracias a la difusión realizada vía facebook.

Me gustaría destacar en este apartado la implicación de la Universidad de Valladolid en el centro, primeramente por formación que recibimos sobre el proyecto por parte de algunos de sus profesores (Luis Torrego, Suyapa Martínez y Juan Barba), la colaboración en algunas de nuestras actividades, la difusión que han hecho hacia su alumnado y resto de profesorado de la universidad, e incluso abrieron la universidad a nuestros alumnos y alumnas, esta actividad llegó mucho a nuestro alumnado, ya que el explicar delante de universitarios lo que se hacía en su colegio, les hizo sentirse motivados y muy orgullosos, tanto así que la madre de un niño del colegio comentó lo siguiente en la entrevista “el que un niño llegue con 10 años y diga «yo quiero estudiar en esa universidad porque me ha gustado mucho», eso te llena, a mí por lo menos, de orgullo” (2Fa1).

Además de todos estos ámbitos ha llegado a otros que son más difíciles de valorar cuantitativamente, como comentaba una maestra en una de las entrevistas, “además, hay otro cambio que es el que no se ve pero el que más se siente, que es el ambiente” (Ma5), “tú llegas aquí y respiras ilusión” (Ma5).

7.5. MEDIDAS DE ÉXITO

Se comenzó el curso llevando a cabo los **Grupos Interactivos** en los diferentes grupos del centro (infantil, primer ciclo y segundo y tercer ciclo) y por ello es donde más se han visto las mejorías “veo gran cambio en los grupos interactivos que hacía al principio del curso con los que hago ahora, veo mejoras en los niños y veo mejoras en mí” (Ma4), principalmente esta medida está ayudando al alumnado en sus relaciones sociales, “aprender a eliminar las individualidades y a crear una conciencia grupal” (2Fa2) y un padre manifestó que “para mi hija....que se lo explique otro niño pues la viene muy bien porque se lo explica un profesor pero luego, a la vez, se lo explica un niño y para mi hija lo veo mucho mejor” (1Fa5).

“Les costó un poco meterse en la dinámica de los grupos interactivos pero luego han funcionado bien” (Ma1), “es curioso ver que están en los grupos interactivos, que viene gente y ahí continúan con su actividad y no se mueven, o sea, están a lo suyo y les da igual que haya tres personas observando que haya ocho” (Ma1)

Por otro lado en el segundo y tercer ciclo de primaria se comenzaron a llevar las **Tertulias Literarias Dialógicas** a partir del segundo trimestre. “El libro que decidieron leer

fue Don Quijote de la Mancha contado a los niños (adaptación de Rosa Navarro Durán Ed. Edebé” (Memoria Plan de Mejora de centro 2012-2013. Anexo 6, p.45). La valoración por parte del profesorado queda reflejada en una de las respuestas de las entrevistas “Las tertulias nos han costado un poco más introducir la dinámica pero, bueno, al final tienes alumnos que dan más información que otros” (Ma1), “nos ha beneficiado, nos ha servido para que los chicos puedan expresarse, puedan dirigir una tertulia, puedan ser críticos...” (Ma1); mientras una madre comentó “ellos aprenden a leer libros, a luego comentar ese libro, no solamente a leerle sino luego a comentarle y a hablar en público, hablar delante de otras personas, que eso creo que para una persona mayor es difícil pero si ya lo aprendes desde que eres pequeño, pues, ya llevas medio camino recorrido” (2Fa1) un padre explicó “se dan cuenta de que su opinión es tan válida como la de un profesor, como la de un padre o la de cualquier otra persona que opina, y por lo tanto, él se siente con valor como diciendo «mi opinión, soy un alumno pero mi opinión vale tanto como la de cualquier otra persona»” (2Fa2).

Por último se pusieron a finales de mayo las **Bibliotecas Tutorizadas**, “la principal dificultad con la que, en un principio, nos encontramos era que la Biblioteca no la podíamos usar ni podíamos registrar fondos, ni catalogar porque teníamos la misma dificultad del curso pasado: desde el 17 de febrero de 2012 se había quitado la calefacción del edificio que contenía la Biblioteca y se había sustituido por dos radiadores que no eran suficientes para calentar la estancia” (Memoria de Plan de Mejora de Centro, 2012-2013).

Cuando finalizamos la fase de sueño vimos que, el reabrir la biblioteca, era uno de los sueños que debíamos y podíamos cumplir y a partir de la formación de comisiones nos pusimos a trabajar en ello. Primero conseguimos calefacción para el edificio donde se encontraba, después pasamos a tejuelar y registrar todos los libros, nos abrieron una puerta nueva para que estuviera unida al aula de informática y la decoramos, todo ello nos llevó unos cuatro meses.

“Aunque la puesta en marcha de la biblioteca ha sido tardía, las tres semanas que ha podido disfrutar de esta medida de éxito, han sido muy enriquecedoras, para el alumnado y la comunidad, ya que no sólo ha sido nuestro alumnado el que ha hecho uso de ella, yendo a hacer las tareas o estudiar por la tarde allí, sino también ex alumnos del centro. Según las personas que han estado de voluntarias, la medida ha sido muy positiva, los niños y niñas hacían las tareas con una predisposición diferente a cuando las hacen en sus casas, es otra forma de aprender estando con los amigos” (Cuaderno de la investigadora, anexo 6, p.46).

En las entrevistas se han recogido comentarios como: “Los niños vienen con mucha alegría a las 4 de la tarde” (Ma1), “como tienen un ambiente de trabajo están más a gusto que en casa” (Ma1) y “además, como tienen apoyo de los adultos funcionan mejor” (Ma1).

La valoración, por tanto, de estas tres medidas de éxito ha sido muy positiva por parte de todos, pero a su vez, reconocen que queda mucho por mejorar y aprender, por lo que el curso que viene, seguirán trabajándolas.

El llevar a cabo metodologías diferentes con el alumnado, hace que se cambie la rutina y les motiva mucho más, y el partir de la motivación hace que la actividad, si está bien llevada, funcione con éxito.

7.6. RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

Este apartado se considera uno de los ámbitos en los que ha influido la transformación del centro en comunidad de aprendizaje (el alumnado), pero debido a la preocupación que mostraban las familias, en cuanto a si sus hijos e hijas lograrían los conocimientos establecidos por la LOE (2006) con la aplicación de este programa, hemos decidido tratarle de forma independiente. De esta forma en los datos recogidos de las entrevistas, queda aún más claro si el rendimiento del alumnado mejora o no.

En este sentido conviene destacar que si lo que queremos valorar son los logros académicos, no ha habido un cambio significativo, pero según la valoración algunos padres reconocían que “las medidas de éxito ayudan a reforzar los conocimientos” (1Fa1), porque además de trabajar lo dado ya en clase, tienes que ayudar a compañeros que no están haciendo lo mismo que tú, el hecho de pensar cómo explicárselo, les hace adquirir unos conocimientos que les va a resultar muy difícil de olvidar.

Por otro lado si nos olvidamos del nivel académico y miramos al alumnado de forma integral, como nos solicita las LOE (2006), son muchos los logros que se han conseguido este curso y han quedado de manifiesto en las entrevistas grupales realizadas a las familias y el profesorado, como podemos ver a continuación, en algunas de las frases extraídas de las mismas.

En las entrevistas a los familiares seleccionamos las siguientes:

- “Estas cosas sirven para que un niño aprenda a respetar, que es fundamental, y a tener solidaridad, que trabajen en grupo” (2Fa1).
- “Van a desarrollar, desde mi punto de vista, una personalidad fuerte” (2Fa2).
- “Mi hijo tenía muy poca autoestima en algunas cosas y los grupos le ayudaron” (2Fa3).

- “Llegas a cualquier otro sitio y oyes a nuestros niños hablar y se nota más la diferencia, son como más echados para adelante, tienen confianza en sí mismos” (1Fa2).

- “Fomentan el compañerismo y la forma de ayudarse unos a otros” (1Fa3).

En las entrevistas al profesorado seleccionamos las siguientes:

- “Van adquiriendo hábitos de trabajo grupal, trabajo colectivo, que son menos individualistas, que incluso, a veces, anteponen el trabajo grupal a su propio trabajo porque están muy interesados en ayudar a sus compañeros, en que nadie se quede un poco más atrás en esas actividades de los grupos” (Ma3).

- “A nivel en las relaciones entre los chicos, a nivel personal, a nivel de confianza” (Ma2).

- “Aunque no estés haciendo grupos interactivos, no hace falta que le digas a uno que enseñe a otro, que le explique, porque lo hacen ya” (Ma1).

- “Yo lo que sí también he visto es que hemos mejorado, además de las relaciones, la atención y la concentración” (Ma1).

Por tanto, podemos decir que, el convertirnos en comunidad de aprendizaje, y el aplicar las medidas de éxito, ha mejorado el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado. Tanto a nivel académico, reforzando con diferentes actividades sus conocimientos y ampliándolos, como a nivel personal, mejorando sus relaciones, su autoestima, su motivación, su participación, su valoración del centro, su solidaridad con los demás,...

8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIÓN FINAL

8.1. CONCLUSIONES

En conclusión, la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el centro ha sido todo un éxito: se ha elevado la participación de la comunidad educativa y de todas aquellas personas interesadas en el centro, se han puesto en marcha medidas de éxito que han permitido a las familias implicarse y ser partícipes del proceso de aprendizaje de sus propios hijos e hijas, el alumnado ha aprendido la importancia del diálogo y de las interacciones sociales en su propio aprendizaje, se han creado redes sociales para poder gestionar recursos humanos, sociales y culturales, se ha difundido el proyecto, se ha aumentado la previsión de matrícula para el próximo curso, se ha colaborado de forma continua con la Universidad, se ha conseguido tener calefacción en la Biblioteca,..., en

definitiva, se ha creado un sentimiento de comunidad muy fuerte, donde todos y todas aportan y todos y todas son escuchados.

8.2. RECOMENDACIONES

El trabajo Fin de Grado ha pretendido mostrar cómo ha sido la transformación de un centro rural en comunidad de aprendizaje, lo cual corresponde sólo con uno de los dos bloques de la formación de las comunidades de aprendizaje, la puesta en marcha. Ahora sería muy interesante investigar su segundo bloque, la consolidación, para ver así la evolución del mismo.

Por otro lado estaría muy bien aplicar algún tipo de técnica o instrumento de investigación, al alumnado, voluntariado, etc.; para saber cómo se valora el proyecto desde otros puntos de vista.

También sería oportuno, a la hora de valorar las medidas de éxito, llevar algún tipo de registro, para sacar conclusiones más objetivas, que sirvan para posteriores investigaciones.

8.3. REFLEXIÓN FINAL

Comenzábamos el trabajo con una frase de Ramón Flecha “los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible”, y después de todo el análisis realizado en la investigación puedo decir, que gracias a los sueños que tuvimos al principio de la transformación, el colegio CEIP La Pradera, ha conseguido mejorar su realidad.

Es por esta razón por lo que me gustaría acabar con algunos de los sueños que llegaron a nuestro centro, que muestran una escuela, que hemos conseguido hacer realidad y que estoy segura de que vamos a seguir haciéndolo año tras año.

“Sueño con una escuela abierta, dinámica y que aproveche todas las oportunidades para aprender”, “Una escuela donde TODOS trabajemos juntos, donde todas las voces cuenten y donde el diálogo sea el hilo conductor”, “Sueño que no falte entusiasmo, ilusión y ganas de hacer cosas nuevas por parte de los profesores, que motiven cambios que favorezcan al alumno” y “Sueño con seguir contando con la ayuda y participación de tanta gente”.

Por tanto hemos creado como muestra este sueño, “Una escuela que me proporcione sensaciones tan buenas que nunca pueda olvidar”. Sólo espero que esta comunidad siga soñando con “No despertar de este sueño nunca”.

A modo personal, me gustaría agradecer a los compañeros y compañeras, a los niños y niñas, a las familias,...a todos los que han hecho posible este proyecto, por dejarme formar parte de él, gracias por este “Dulce Sueño”.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 31-44.
- Alcalde A.I., Buitrago, M., Castanys, M., Fálces, M.P., Flecha, J.R., presentación González, P., Jaussí, M.L., Lavado, J., Odina, M., Ortega, S., Palenzuela, A.I., Planes, Ll., Puigdemívol, I., Ramis, M., Rubio, A. y Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Comer, J.P.; Haynes, N.M.; Joyner, E.T.; Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comer, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comunidades de Aprendizaje. *Aprendizaje dialógico*.
<http://utopiadream.info/ca/wpcontent/uploads/2010/11/Aprendizaje-Dialogico.pdf> (Consulta: 4 de julio de 2012).
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha García, J.R. y Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, 1, 11-20.
- Flecha, L. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 113-126.

- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. (148-164). Madrid: Akal.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Equipo de investigación del Proyecto INCLUD-ED. *Actuaciones de éxito en las escuelas Europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jaussí, M.L. (2008). El aprendizaje dialógico, base de las transformaciones educativas. *Aula de Infantil*, 44, 31-34.
- Levin, H. M. (1987). «New Schools for the Disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, 14, 60-83.
- Levin, H. M. (1993). *The accelerated schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Levin, Henry M. et al. (1995). *Volver a pensar la educación*. Vol II: *Prácticas y discursos educativos*. En *Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27 (2), 7-33.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43(2), 279-294.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, 35, 29-39.
- Slavin, R.E. et al. (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks California): Corwin Press.
- Slavin, R.E. et al. (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R.E.; Olatokunbo, S.F. (1998). *Show me the evidence!: proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-88.

REFERENCIAS NORMATIVAS

- *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

10. ANEXOS

ANEXO 1: CUADRO-RESUMEN DE LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

ANEXO 2: FASES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

ANEXO 3: TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN: ENTREVISTA GRUPAL PROFESORADO Y FAMILIAS INICIAL.

ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN: ENTREVISTA GRUPAL PROFESORADO Y FAMILIAS FINAL.

ANEXO 6: ANOTACIONES DEL CUADERNO DE LA INVESTIGADORA Y REFERENCIAS DE LA MEMORIA DEL PLAN DE MEJORA 2012-2013.