



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TFM: Oportunidades de los
Entornos Personales de
aprendizaje (PLEs) en las
comunidades de aprendizaje

[MÁSTER DE PSICOPEDAGOGIA]

PRESENTADO POR: VERÓNICA CALLE CIRIERO

TUTORIZADO POR: SARA LORENA, VILLAGRÁ SOBRINO

RESUMEN

Con el presente trabajo fin de Master se pretende mostrar la realidad de las comunidades de aprendizaje dentro de un centro concreto.

El trabajo consta de 4 partes, en la primera de ellas hemos analizado de forma exhaustiva los dos conceptos sobre los que se va a sustentar todo el proyecto, Las comunidades de aprendizaje y los entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments PLEs, por sus siglas en inglés).

En un segundo bloque hemos realizado la propia investigación basándonos en un paradigma cualitativo. Dentro de este bloque daremos respuestas a una de las preguntas de la introducción: ¿Qué necesidades encontramos dentro de las Comunidades de Aprendizaje entre los miembros que la forman (docentes, voluntarios y alumnado)?

En el tercero de los bloques, se presenta una propuesta de intervención basada en la introducción de un PLE dentro de las Comunidades de Aprendizaje, para subsanar las necesidades encontradas.

Y por último abordamos la sección de conclusiones, donde nos planteamos si hemos podido dar respuesta a las preguntas iniciales. Dentro de este último bloque, exponemos una valoración sobre los pros y los contras que nos hemos encontrado para la elaboración del TFM.

PALABRAS CLAVE: Educación, Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, tecnologías de la información y la comunicación, entornos personales de aprendizaje, grupos interactivos, grupo acoge, colegio Miguel Íscar, Symbaloo.

ABSTRACT

The purpose of the present master degree work is to show the reality of learning communities within a particular school.

The work is structured in four sections. First, we propose a rigorous description of the main theoretical aspects that sustain our work which is focused on the analysis of the possibilities that Personal Learning Environments have in the particular Learning Community Miguel Íscar.

In the second section we present the research, which was carried out following a qualitative approach. This way, we focus in the following Issues: 1) What are the learning needs that people from the community Miguel Íscar have daily in their school? And 2) could Personal Learning Environments be useful as technology for promoting the collaboration and learning exchange among teachers, students and volunteers in the Miguel Íscar Learning Community?

The third section, addresses the proposal of an intervention according to the needs detected from the analysis mentioned above. Finally, in the last section we present the conclusions obtained from the study, as well as the advantages and disadvantages that we have found.

KEYWORDS: Education, learning communities, dialogic learning, information technology and communication (ICT), personal learning environments, interactive groups, Avoge research group, school Miguel Iscar, symbaloo.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1.OBJETIVOS	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 INTRODUCCION A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	8
2.2 ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	8
2.3 .PROYECTO INCLUD-ED	15
2.4 LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	18
2.5 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	21
2.6 FASES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	22
2.7 APRENDIZAJE DIALÓGICO	30
2.8 GRUPOS INTERACTIVOS	33
2.9 GRUPO ACOGE	34
2.10 CONCLUSIÓN	34
2. 11 ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)	35
3. METODOLOGÍA	43
4: ANALISIS DE DATOS	47
4.1 . EL CONTEXTO	48
4.2 PROPUESTA DE MEJORA	55
4.3 ANÁLISIS DE DATOS	48
5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	60
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
7. ANEXOS	70

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI está en permanente transformación, experimentando modificaciones continuas que no sólo afectan a aspectos culturales, sociales o políticos, sino que motivan también cambios que llegan hasta nuestras aulas y que se ponen de manifiesto en la heterogeneidad del alumnado que podemos encontrar en los distintos centros educativos de nuestro país.

A lo largo de estos años y hasta la fecha de hoy podemos observar que las aulas han experimentado novedades significativas: los alumnos son de muy diversas y distintas características, hemos pasado de clases con alumnos de una misma clase social a aulas donde podemos encontrar diversidad de alumnado como, por ejemplo, alumnado inmigrante, diferentes etnias, alumnos con NEE...

Todo esto, sin embargo, no parece que tenga un reflejo claro en el ámbito de la escuela ya que, a pesar de todas las transformaciones indicadas, esencialmente sociales, la escuela ha cambiado poco o muy poco. Aún se impone el modelo de aquellas escuelas de principios del siglo XX en las que el profesor se ponía delante de los alumnos y explicaba y explicaba, siendo los alumnos y alumnas meros observadores, personas que debían entender y aprender al pie de la letra lo que el profesor explicaba.

Según los últimos datos publicados acerca del fracaso escolar en Europa (2013), entre los jóvenes españoles de entre 18 y 24 se da un abandono escolar del 24,9 %, este porcentaje de jóvenes no cursaba ningún tipo de estudio en 2012. Este dato coloca a nuestro país con el porcentaje más alto de abandono escolar dentro de la Unión Europea, mientras en Europa el abandono escolar está en torno al 12,8 %.

En este mismo sentido la comisaria de Educación después del consejo de ministros de febrero de 2012 ha expuesto su preocupación por la comisión europea ante la actual situación de España por sus altas tasas de abandono escolar prematuro y por que el desempleo juvenil es de los más altos dentro de la Unión Europea. Androulla & Vassiliou (2012).

En consecuencia, y teniendo en cuenta estos datos, se nos plantean varias preguntas, a nuestro juicio, esenciales.

- ¿Estamos yendo en la dirección correcta con nuestro actual sistema educativo?
- ¿Cómo puede la escuela acondicionar sus recursos hacia una educación más integradora e inclusiva donde hacer frente de una manera adecuada a la diversidad de alumnado y a los cambios surgidos en la sociedad?
- ¿Cómo se puede acabar desde la escuela con este amplio porcentaje de abandono escolar, el cuál implicado un fracaso estrepitoso de nuestra educación?

Actualmente, en algunos de los centros educativos de nuestro país, se está empezando a implantar un nuevo modelo educativo, “Las comunidades de aprendizaje”. Según Ramón Flecha, autor de referencia sobre las comunidades de aprendizaje, estas contribuirán a superar esas desigualdades de las que hablábamos al principio y a sustituir esas situaciones de fracaso escolar por otras situaciones de éxito educativo.

Un aspecto muy importante sobre las comunidades de aprendizaje, es que no dejan al margen de la educación de sus hijos, a los padre y madres. Ya que uno de los puntos más fuertes dentro de las comunidades de aprendizaje es la participación directa por parte de las familias. En palabras de Ramón Flecha (2012), ¿quién puede decidir mejor las competencias de desarrollo de un niño mejor que su familia?

Por otro lado, una de las herramientas con las que hoy en día cuenta el alumnado son las proporcionadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TICs). Estas herramientas además de poder facilitar el aprendizaje de los alumnos, nos pueden ayudar a que su motivación ante las tareas aumente.

Como ya hemos dicho, Comunidades de Aprendizaje y TICs, son dos conceptos que pueden resultar imprescindibles para que la educación pueda eliminar el fracaso escolar que hoy en día encontramos en algunas de nuestras aulas.

Por todos estos datos, creemos importante aunar ambos conceptos para que entre ambos se puedan subsanar las necesidades que podamos encontrar dentro de los centros escolares.

Así se nos plantean varias preguntas claves para la realización del siguiente Trabajo de Fin de Máster:

¿Qué entendemos por Comunidades de Aprendizaje? ¿Qué entendemos por Entornos Personales de Aprendizaje?

¿Existen necesidades dentro de las Comunidades de Aprendizaje? Si es así, ¿podrían los Entornos Personales de Aprendizaje, subsanarlos?

A lo largo del presente trabajo trataremos de dar respuesta a todas estas preguntas.

1.1 OBJETIVOS

Para la realización del siguiente TFM nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo General:

1. Analizar las necesidades que tiene la comunidad de aprendizaje del colegio Miguel Íscar para que los profesionales desarrollen sus actividades y compartan información en su rutina laboral habitual.

Objetivos Específicos:

2. Realizar un estudio exhaustivo de los conceptos de Comunidad de Aprendizaje y entornos personales de Aprendizaje.
3. Analizar si los entornos personales de aprendizaje (PLEs) pueden subsanar las necesidades analizadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 INTRODUCCION A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como principal concepto del marco teórico encontramos las Comunidades de Aprendizaje dentro de las cuales fundamentaremos todo el trabajo de investigación.

En este punto realizaremos un pequeño recorrido sobre los antecedentes de este nuevo modo de entender la educación, para a continuación centrarnos en aquellos aspectos más importantes y característicos de las comunidades de aprendizaje, como son: conceptualización del término, fases de aplicación, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, y principios pedagógicos que sustentan las Comunidades de Aprendizaje.

También expondremos el proyecto Europeo Includ-ed¹ en el que se encuentran enmarcadas las comunidades de aprendizaje y dentro del cual se encuentra Ramón Flecha, profesor de la universidad de Barcelona e investigador principal del proyecto. Este proyecto se encarga de encontrar las estrategias adecuadas para terminar con las desigualdades dentro de las aulas educativas.

Por último, hablaremos sobre el grupo Acoge², quiénes se encargan de las Comunidades de Aprendizaje en la provincia de Valladolid.

2.2 ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El proyecto de las comunidades de aprendizaje parte del compromiso de transformar la educación tradicional en una escuela del presente, teniendo en cuenta las características de todos el alumnado, así como teniendo en cuenta la sociedad en la que nos encontramos, la sociedad del conocimiento (Castell. 2001).

Es un proyecto innovador, relativamente nuevo, que no nace de la nada, sino de diversas investigaciones de varios años (proyecto includ-ed) y de varias experiencias y prácticas docentes que se han puesto en marcha en varios países de todo el mundo. A continuación abordamos algunas de las experiencias más significativas.

School Development program ³“programa de desarrollo escolar” (Comer, 1996)

Debemos retroceder hasta 1968, para hablar de los inicios de uno de los primeros antecedentes de las comunidades de aprendizaje. Aunque no es hasta 1996 cuando se pone en marcha el programa. El precursor fue el profesor James Comer de la Universidad de Yale. El programa de desarrollo escolar de la universidad de Yale, en EEUU, es uno de los programas más antiguos y en el cuál se han inspirado muchos otros. Este programa está dirigido tanto a minorías como a chicos y chicas en situación de riesgo y de fracaso escolar. Su importancia radica especialmente en la dedicación a los ambientes más conflictivos, por su visión de los problemas de la escuela como un

¹ <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

² <http://grupoacoge.wordpress.com/about/>

³ <http://www.info.med.yale.edu/comer>

fenómeno comunitario y por su intención decidida de procurar que cada uno de los chicos y chicas pueda llegar al máximo de sus posibilidades, rechazando cualquier intento de imponer bajas expectativas a las personas marginadas. El programa, al igual que en la comunidades de aprendizaje, da relevancia a la participación de las personas vinculadas con la escuela (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, (2002).

El objetivo del programa según Racionero (2005, p.33) es “movilizar a toda la comunidad educativa para dar soporte al desarrollo global de la escuela y conseguir el éxito académico del alumnado ofreciendo las misma oportunidades a todos y a todas”

Según Racionero et al, (2002. .p. 34) se dan tres principios básicos para la implementación de la escuela:

- Colaboración: todos los participantes tienen voz y voto y son respetados por igual.
- Consenso: todas las decisiones que se vayan a tomar deben estar consensuadas por todos los participantes.
- Resolver los problemas sin culpabilizar: todos los problemas que surgen se solucionan en equipo y sin buscar culpables.

El programa se organiza en tres equipos Elboj et al (2002):

- Equipo de Planificación y Administración Escolar: en este equipo están representados todos los participantes del proyecto. Sus funciones son: dirección, coordinación de las actividades propuestas
- Equipo de Apoyo para Estudiantes: su objetivo es mejorar las relaciones de los participantes, así como prevenir los problemas que se pueden dar entre ellos. Esto se hará dándoles apoyo psicológico.
- Equipo de los Padres y Madres: los padres colaborarán en las clases, así como en otras actividades del centro. Esto se hará de manera conjunta con el profesorado.

Por último y según Racionero et al (2005, p.34) el programa de desarrollo escolar se basa en 3 criterios fundamentales: “la prevención, el desarrollo de los aspectos psicológico, académicos y sociales y la implicación de todos los agentes existentes en el contexto en el que se desarrollan los alumnos”

Sucess for all “éxito escolar para todos” (Slavin 1987)

Otro de los antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje es el programa “Sucess for All⁴” “éxito para todos” de la Universidad de Johns Hopkins.

El inicio de este programa se dio en 1987 en Baltimore. La universidad de Johns Hopkins y el departamento de Educación se organizaron para trabajar de forma conjunta en diferentes escuelas de la ciudad. Las características de estas escuelas eran las siguientes: bajo rendimiento escolar, problemas de asistencia, conflictos, fracaso escolar. El impulsor de este programa fue Robert Slavin. (Boman, G. & Hewes, G. (2002).

Los objetivos del programa son según Racionero & et al (2005. p.35)es “prevenir situaciones de fracaso escolar, haciendo de todos los niños y niñas ciudadanos de éxito, para poder desarrollar una verdadera democracia para todas las personas y con todas ellas”. La perspectiva, por tanto, de este programa es preventiva, insistiendo en un curriculum muy competente desde las primeras edades. Dentro de este proceso educativo, el fomento de la autoestima es un aspecto transversal del programa, ya que contrarresta las aportaciones negativas del entorno.

Dentro del aula se trabaja con el aprendizaje cooperativo en distintos grupos. (esto es lo que hoy en día se conoce como grupos interactivos). Estos grupos serán heterogéneos.

“Durante todo el proyecto participarán todos los miembros de la comunidad, con el objetivo de que el profesorado, las familias y la comunidad formen un solo equipo que trabajo para las necesidades y los derechos de los alumnos” (Racionero & et al (2005. p.36)

Accelereted Schools, “escuelas aceleradas de la Universidad de Stanford (Levin 1986)

Este programa, Accelereted Scholls⁵, está basado en un estilo distinto de trabajo, las cooperativas. Henry Levin, profesor de la universidad de Stanford, es el precursor de este programa, que se inicia en 1986. Para que el proyecto comience a funcionar el 90 %

⁴ <http://www.successforall.net>

⁵ <http://www.acceleratedschools.net>

de las personas que integran el centro, tanto profesorado, como alumnos y familiares, deben de estar en acuerdo con él.

El objetivo de este programa según Levin (2000 p.1) “ es la creación de escuelas que brinden oportunidades enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el curriculum”.

La estrategia fundamental es “enseñar utilizando técnicas pedagógicas utilizadas para niños y niñas con superdotación o talentosos, que tradicionalmente se han utilizado solo para un 5% del alumnado” Racionero et al (2005, p.36)

Las fases del proyecto según Elboj et al (2002). Son las siguientes:

- Se hará un inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, de los problemas sociales y de los y las estudiantes, de los recursos externos e internos, etc.
- Se establecerá una visión de lo que el centro va a ser y del objetivo común que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años.
- Comparación entre la visión de lo que podría ser el centro y la realidad, se detectan las necesidades.
- Se idearán los tres o cuatro objetivos prioritarios. Estos objetivos deberán estar consensuados por todos los miembros implicados en el centro
- Se formará un comité de gestión.
- Se diseñará un nuevo programa de intervención
- Por último se evaluarán los resultados de la intervención, esta se realizará por parte de todos los agentes implicados.

Este programa nace para mejorar el rendimiento del alumnado con mayor fracaso escolar, con menores expectativas a nivel académico, especialmente en los primeros cursos escolares, ya que este alumnado según Levin (2000. p,1) “necesita acelerar el proceso de aprendizaje, no como sucede hoy en día, rebajar los objetivos planteados”.

La participación de los familiares en el proyecto es fundamental para el buen funcionamiento del mismo, tanto dentro de la estructura de gobierno, como en la participación directa e indirecta de las distintas actividades propuestas por el centro.

La organización interna de las escuelas aceleradas tiene tres bases: (Elboj et al, 2002)

- Unidad de propósito: se tendrá que dar un acuerdo entre todos los implicados en el proceso sobre todas aquellas que se propongan.
- Dar el poder: ya nadie tendrá más poder que los otros. Para instaurar todo el programa se forma un comité (director, familias y profesorado) que se encargará de coordinar toda la escuela.
- Construir desde la base: aprovechar todos los recursos educativos, humanos y económicos de todas clases que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad

Este proceso no está exento de dificultades. El cambio en una escuela acelerada no es pequeño, motivo por el cual hay que planificarlo bien y debe tener apoyo técnico, formación y ayuda. Hay que tener presente que una de las ideas básicas de las escuelas aceleradas es que no hay que poner parches en los centros educativos, sino cambiar la estructura de arriba abajo. Los costes son importantes en función de las escuelas pero no determinan poder empezar el proceso de transformación. Elboj et al, (2002)

Tres son los principios básicos que orientan este proceso de transformación, Racionero et al (2005. P. 37):

- La unidad en los objetivos
- La autorización con responsabilidad
- La construcción sobre las potencialidades

Las escuelas de personas adultas de Verneda-Sant Martí

Centrándonos en España las Comunidades de Aprendizaje tienen su origen en las escuelas de personas adultas de Verneda-Sant Martí⁶, formada en 1978, en la ciudad de Barcelona. Esta escuela se crea por la necesidad de los vecinos de contar con los servicios básicos: guardería, centro de educación de personas adultas, grupos de jóvenes. Y con el sueño de formar una escuela ideal para que todas las personas del propio barrio puedan participar y beneficiarse de ella. Actualmente está dirigido, sobre todo, a aquellas personas que no han podido acceder a una buena educación, sin excepción. Dentro del centro se llevan a cabo actividades para la enseñanza de la

⁶ <http://www.edaverneda.org>

formación básica, informática, actividades culturales, sociales, actividades fuera del centro, etc. (Casals, 2012)

Haciendo referencia a las palabras de Valls el centro se define como “un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, y que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas”(p.181)

Según Casals (2012, p. 81) , los principios básicos que guían esta escuela son “ la escuela estará al servicio de las necesidades de los vecinos del barrio, la toma de decisiones estarán abiertas a todos los que la integran, y la enseñanza gratuita, se apoya en la pedagogía de Paulo Freire”

La fundamentación de la acción educativa del centro de esto es acabar con la exclusión social, dejando que exista una amplia participación por parte de todos aquellos que quieran asistir al centro. (Valls, 1999)

La escuela colabora con distintos centros y asociaciones, elabora material adaptado a los participantes, y el horario del centro es amplio, para favorecer la participación de más personas. (Valls, 1999).

Existen, por otro lado, dos asociaciones que participan de manera directa y continua con el centro, Ágora, asociación mixta que está abierta todos los días y la asociación Heura, que es una asociación específicas de mujeres que participan con la escuela. Racionero et al (2005).

El objetivo básico del centro, según Valls (1999, p 182), es “Ofrecer máximo número posible de personas adultas facilidades para que participen, organicen o propongan actividades relacionadas con la educación”.

El principio pedagógico que sustenta la escuela “es el aprendizaje dialógico, el dialogo entre iguales, de tú a tú” Casals (2012, p. 84)

La escuela está formada por varios órganos de gestión Elboj, (2002):

- Asamblea: la forman todos los implicados en el centro, y se realiza un vez a principio de año.

- Consejo de centro: está formado por un representante de cada grupo, y se deciden los gastos de gestión, los temas en los que se va a implicar el centro, etc. Estas reuniones se realizan una vez al mes aproximadamente.
- Coordinación Mensual (COME): se tratan temas de organizaciones, formación, programaciones, etc. Está formado por el profesorado y personas colaboradoras y también pueden asistir a las reuniones los propios participantes. Estas reuniones se realizan por la noche una vez al mes.
- Coordinación Semanal (COSE): se encarga de la gestión día a día, está formada por profesores y representantes de las asociaciones.
- Comisión de actividades: está constituida por los propios participantes del centro y su función es organizar salidas, viajes, semanas culturales, etc.

Como todo proceso educativo, la escuela de personas adultas de Verneda-Sant Martí, lleva a cabo un sistema de evaluación. En este caso el sistema de evaluación consta de tres procesos distintos Valls, (1999).

- La evaluación de los grupos: cada participante se autoevalúa su propia evolución dentro del centro. además cada profesor valora los trabajos de cada participante y comenta con ellos su proceso educativo.
- Evaluación de las actividades generales: se evalúa la puesta en práctica de las actividades realizadas y se hacen propuestas para el siguiente curso. Esta evaluación se realiza a través de unas jornadas al finalizar el curso.
- Evaluación del proceso general de la escuela: a mitad de curso se celebran unas jornadas donde se valora todo el proyecto de la escuela de personas adultas de Verneda-Sant Martí. En esas jornadas se proponen propuestas para la mejora del centro

Todos estos antecedentes de los que hemos hablado tienen, un punto en común; todas estas experiencias y programas han centrado su actividad en aquellos contextos más desfavorecidos, con el objetivo de favorecer y garantizar el acceso a todas las personas a una enseñanza de calidad.

2.3 PROYECTO INCLUD-ED

En esta sección abordaremos las particularidades de este proyecto. Para ello nos centramos en presentar a las entidades que lo coordinan, así como los objetivos que se persiguen.

El proyecto *Includ-ed* (*strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*), ha estado financiado por el VI Programa Marco (2002-2006).

Este proyecto ha sido una de las investigaciones más amplias sobre el sistema escolar en Europa y está dedicado a la educación, centrándose de manera más concreta en las estrategias educativas.

La duración del proyecto ha sido de 5 años y se ha desarrollado por un equipo de más de 100 investigadores pertenecientes a catorce países europeos entre los que encontramos al profesor de la universidad de Barcelona, Ramón Flecha, que, además, es el investigador principal del proyecto.

Includ-ed está coordinado por un centro de investigación español: el centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El objetivo general de este proyecto consiste en identificar y analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como indagar sobre las estrategias educativas que generan, por el contrario, mayor exclusión social. De acuerdo con Valls (2002), para ellos se prestará especial atención a los grupos más vulnerables y desfavorecidos.

Se tratará, por tanto, de encontrar aquellas estrategias y actuaciones que nos lleven a un éxito educativo.

El programa *Includ-ed*⁷ responde a siete preguntas,

- “¿Qué sistemas y reformas educativas generan altos índices de fracaso escolar y cuáles generan bajos índices?”
- “¿Qué prácticas educativas (a nivel de sistema, escuela y aula) incrementan el fracaso escolar y cuáles llevan al éxito educativo?”

⁷ <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

- “¿Qué impacto tiene la inclusión o exclusión educativa en la inclusión o exclusión en otras áreas de la sociedad, como empleo, vivienda, salud o participación política?”
- “¿Cómo influye la inclusión o exclusión educativa en diversas áreas de la sociedad como el empleo, la vivienda, la salud y la participación política?”
- “¿Cómo está afectando la inclusión educativa a los grupos más vulnerables, especialmente a las mujeres, los jóvenes, los migrantes, los grupos culturales, y las personas con discapacidades?”
- “¿Qué intervenciones mixtas entre la educación y otras áreas de la política social contribuyen a superar la exclusión y a fomentar la cohesión social en Europa?”
- “¿Cómo contribuye la implicación de la comunidad en la educación a reforzar los vínculos entre la educación y diversas áreas de la sociedad?¿Cómo contribuyen estas intervenciones mixtas a la cohesión social?”
- “¿Cómo se integran los resultados de los diferentes proyectos?”

Entre los estudios que se han realizado con este proyecto encontramos: veintiséis estudios de caso en centros de distintos niveles educativos y, seis estudios longitudinales, de cuatro años cada uno, en centros que cuentan con participación de su entorno.

También se han realizado encuestas y estudios estadísticos con organizaciones no gubernamentales.

Todas estas técnicas y estrategias se han bautizado como “metodología comunicativa de investigación” Flecha, García, Gómez, & Latorre, (2009). Este tipo de metodología incluye un trabajo en conjunto e igualitario con los distintos colectivos implicados en la investigación. Como ya hemos comentado anteriormente las técnicas de recogida de datos y las experiencias desarrolladas a lo largo del proyecto han sido variadas: entrevistas, observaciones grupos de discusión, grupos de trabajo con diferentes colectivos (profesores de distintas etapas educativas, expertos en el tema, familias, etc.)

Los resultados finales de este proyecto se han presentado en el parlamento Europeo en más de una ocasión (Valls, 2012) También se han realizado diferentes presentaciones, conferencias, seminarios, ruedas de prensa, para poder dar a conocer el proyecto.

El objetivo final de las comunidades de aprendizaje y del proyecto Includ-ed es ofrecer a la comunidad educativa diferentes estrategias y herramientas que ayuden a que el fracaso escolar desaparezca y así lograr que el alumnado logre acceder a unas mejores expectativas de futuro. Es decir, se trata de mejorar el conocimiento del alumnado, con actuaciones de éxitos educativo, como por ejemplo, actuaciones inclusivas, participación de familias y el entorno (Flecha, 2012).

ACTUACIONES DE ÉXITO

- Inclusión	- Formas de éxito de participación de las familias y la comunidad
<p>Criterios: actuaciones que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado y la reorganización de los recursos humanos (incluyendo sólo profesionales o también la participación de la familias y la comunidad)</p> <p>Evitan la adaptación del currículo al nivel previo de aprendizaje del alumnado</p>	<p>Criterios: formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar del alumnado en relación con su contexto en centros con bajo nivel socioeconómicos y alumnado inmigrante.</p>
<p>Tipos: grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos. Desdobles en grupos heterogéneos</p> <p>Ampliación del tiempo de aprendizaje</p> <p>Adaptaciones curriculares individuales inclusivas</p> <p>Optatividad inclusiva.</p>	<p>Tipos: participación educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de familiares y de la comunidad - Participación en las aulas y en otros espacios de aprendizaje. <p>Participación decisiva.</p> <p>Participación evaluativa.</p>

Tabla 1. Actuaciones de éxito educativo, Flecha (2012)

Estas actuaciones de éxito educativo, serán positivas incluso encontrándose en contextos desfavorecidos.

Pero, ¿qué relación encontramos entonces en el proyecto *includ-ed* con las comunidades de aprendizaje?

Como ya hemos dicho anteriormente las comunidades de aprendizaje nacen para acabar con las desigualdades en las aulas y para conseguir llevar a cabo una mejor inclusión educativa. Por tanto podemos afirmar (basándonos en el análisis teórico realizado hasta el momento) y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, que una de esas prácticas de éxito educativo de las que hablábamos anteriormente y las cuales son el objetivo del proyecto *includ-ed* son las comunidades de aprendizaje.

2.4 LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De acuerdo a lo comentado anteriormente nuestro sistema educativo actual está atravesando un momento muy delicado. La actual situación de los jóvenes respecto a la desempleo juvenil y lo altos datos de abandono escolar y fracaso escolar obtenidos en España en los últimos años, nos hace pensar que no estamos yendo en el buen camino.

Para subsanar todos estos problemas del sistema educativo y acercarnos hacia unas actuaciones de éxito educativo (Flecha, 2002), nos encontramos con un nuevo estilo de educación: las comunidades de aprendizaje. Estas tienen se encuentran enmarcadas en la actual sociedad de la información y tiene en cuenta a todo el entorno que de forma más o menos indirecta está involucrada o relacionada con la escuela.

Para acercarnos a la conceptualización del término “Comunidades de Aprendizaje” tomaremos las palabras de Torres (2001. p.1):

“Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para adecuarse a sí misma, a sus niño, jóvenes y adultos, gracias un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnostico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortaleza para superar dichas carencias”.

Otra definición de comunidades de aprendizaje es la dada por Flecha, Puigvert (2002. p.1)

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el dialogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos”

Por tanto, podemos determinar que las comunidades de aprendizaje nacen de la necesidad de dar una respuesta más adecuada a todos aquellos alumnos y alumnas que, por distintas causas, no estén en condiciones de igualdad respecto al resto de compañeros. Al mismo tiempo, nacen para ayudar a aquellos alumnos que por circunstancias personales y sociales no han sido capaces de obtener buenos resultados académicos.

El objetivo último de las comunidades de aprendizaje es fomentar un buen clima de convivencia, entre todos aquellos implicados en el proceso educativo de los alumnos y las alumnas. Las comunidades de aprendizaje no son un modelo más que interviene en un solo sentido, es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el maestro y el alumno, sino que facilita además la intervención de otros agentes voluntarios como pueden ser estudiantes de magisterio, familiares, otros maestros y maestras, etc..

De acuerdo con Rodríguez & Gallego (2012), las comunidades de aprendizaje se desarrollan a través de las siguientes acciones:

- La formación de familiar
- Los grupos interactivos
- Comisiones mixtas de trabajo
- Asambleas grupo-clase
- Consenso de normas

A continuación exponemos un cuadro comparativo entre una escuela tradicional y una comunidad de aprendizaje.

ESCUELA TRADICIONAL	COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo

Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no-formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (profesores y otros sujetos que asumen funciones educativas)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde la educación pre-escolar hasta la educación superior)
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque inter-sectorial y territorial
Ministerio de educación	Varios ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Tabla 2 Cuadro comparativo entre educación tradicional y comunidades de aprendizaje (Torres, 2001, p.3)

2.5 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Como ya hemos dicho las Comunidades de Aprendizaje no se basan en los principios pedagógicos de una escuela tradicional, sino que en ellas estos principios u orientaciones van a depender, como siempre, del contexto en el que nos situemos, de las características del centro en el que nos encontremos, para así poder acercarse más a las necesidades del alumnado y de esta manera garantizar una educación de mayor calidad.

Pero aun así, existen unas orientaciones básicas que van a identificar las Comunidades de Aprendizaje. Valls (2002, p.230-233) recoge las 4 orientaciones pedagógicas siguientes:

Participación: este es uno de los principios principales sobre el que se deben guiar las Comunidades de Aprendizaje, ya que uno de los objetivos finales de estas es superar las desigualdades y promueven la cohesión social, superando la exclusión social (Valls, 2002). Por tanto, la participación de todos los agentes (maestros, familias, alumnos, voluntarios, organizaciones) que intervengan en las Comunidades de aprendizaje será esencial para lograr ese objetivo.

Las decisiones que se vayan a adoptar serán consensuadas por todos los agentes implicados y el director pasa a ser el coordinador de todos los participantes y el que pone en marcha las tareas presentadas.

Centralidad de aprendizaje: en las Comunidades de Aprendizaje el eje que las sustenta es el aprendizaje, pero no sólo el aprendizaje del alumnado, sino el aprendizaje de todos aquellos agentes que se involucren en la educación de los alumnos y las alumnas. Este aprendizaje se puede realizar a través de varios métodos: grupos interactivos, aprendizaje dialógico (conceptos explicados más adelante), actividades culturales organizadas por el centro, para todo el contexto en el que se sitúa. De esta forma tanto alumnado como los agentes implicados, tienen la posibilidad de aprender distintas herramientas y estrategias para poder adaptarse a la actual sociedad de la información.

Expectativas positivas: es necesario centrarse más en aquellos puntos fuertes del alumnado que en sus dificultades. Con el aprendizaje dialógico lograremos enfatizar todas las capacidades del alumnado, compartiendo entre ellos distintos conocimientos. De esta forma, los alumnos/as serán capaces de experimentar experiencias de éxito educativo, y su motivación y autoestima ante los aprendizajes será más elevada.

El progreso permanente: este proceso deberá estar en continua revisión. La evaluación es uno de los puntos más importantes a tener en cuenta en los procesos educativos.

La evaluación de todo el proceso podrá realizarse tanto por los agentes implicados, como por agentes externos al proceso, de esta será una evaluación más objetiva, crítica y reflexiva,

2.6 FASES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como podemos comprender, una comunidad de aprendizaje no es algo que surja de la noche a la mañana, sino que el proceso para que un centro pase de ser una escuela tradicional a ser una Comunidad de Aprendizaje, viene definido por una serie de fases, las siguientes vienen propuestas por el CREA (Valls, 1999 p.234):

FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
PUESTA EN MARCHA	<ol style="list-style-type: none"> 1. SENSIBILIZACIÓN 2. TOMA DE DECISIONES 3. SUEÑO 4. SELECCIÓN DE PRIORIDADES 5. PLANIFICACIÓN
CONSOLIDACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 6. INVESTIGACIÓN 7. FORMACIÓN 8. EVALUACIÓN

Tabla 3. Fases del proceso de transformación en comunidades de aprendizaje (Valls, 1999, p.234)

Como, se ve reflejado en la tabla anterior, el proceso de transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje, viene precedido de dos grandes fases: Puesta en Marcha y Consolidación.

La primera de ellas, Puesta en Marcha, se compone a su vez de 5 subfases, sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación.

Puesta en marcha (5 fases): Iturbe & Totorikaguena, (2002)

1. Fase de sensibilización

La duración estimada de esta fase será de unas 30 horas. En ellas tanto el claustro del centro, como el resto de la comunidad educativa, siempre que sea posible, conocerán todas las características del proyecto que se va a iniciar. Se les presentarán los antecedentes, así como las teorías actuales que sustentan las Comunidades de aprendizaje.

Si es posible se producirá una primera reunión con el CREA (centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades, centro que ha participado en el proyecto *includ-ed*, donde nacen las Comunidades de Aprendizaje en España). En esta reunión se expondrá, la situación del centro educativo, sus dificultades y posibilidades entorno a la transformación.

Es importante, aunque no imprescindible, poder empezar con la transformación al inicio del curso.

La puesta en marcha de esta fase se realiza en 2 momentos diferentes:

1. Sesiones de trabajo, información y debates y
2. Formación General Específica del Claustro

Sesiones de trabajo, información y debates: este momento podrá realizarse en gran grupo y en pequeños grupos. A estas sesiones es importante que acudan, padres, madres, entorno, estudiantes etc. En ellas se trabajarán los siguientes temas:

- Las bases sobre las que se sustenta el proyecto de transformación: líneas generales, fases, forma de aplicación, expectativa de los alumnos, etc.
- Análisis de la situación en la que nos encontramos.
- Análisis de los antecedentes de la Comunidades de Aprendizaje.
- Explicación del proceso de transformación a las Comunidades de Aprendizaje, en este punto se explica de una manera más exhaustiva todo el proceso.
- Por último se analiza las necesidades de formación que tienen los agentes implicados en el proceso.

También se formarán grupos de debate, que lo formarán familiares, claustro de profesores y equipo directivo.

Formación general específica del claustro: estas sesiones son específicas para el claustro de profesores, pero la presencia de los familiares, voluntarios, etc.. sería importante para que conociesen aspectos más curriculares relacionados con el proceso de transformación.

En este momento se analizará el funcionamiento de la escuela, atendiendo a los aspectos que se detallan a continuación:

- Organización y funciones del profesorado.
- Atención a la diversidad: se analizará los diferentes colectivos con los que se encuentra el centro.
- Horarios.
- Participación de las familias.
- Posibilidades de voluntariado.
- Etc.

Se formará una comisión específica para elaborar una informe de situación, donde se expondrán las conclusiones de las sesiones y las aportaciones expuestas en esta primera fase.

Debemos remarcar que es muy importante la participación de todos los agentes implicados en el proceso de transformación en esta primera fase. Ya que en ella se explica y analiza todas las características de una Comunidad de Aprendizaje a lo largo de esta primera fase. Del conocimiento adquirido en ella, dependerán las fases posteriores.

2. Fase de toma de decisiones

Después haber conocido qué es una Comunidad de Aprendizaje, cuáles son sus características, fases y puntos a favor, llega el momento de transformar el centro educativo en el que nos encontremos en una Comunidad de Aprendizaje. Para ello todas las personas implicadas deberán tomar conciencia de los que significa en realidad una Comunidad de Aprendizaje, y se deberán cumplir las siguientes características (Valls, 1999):

- El 90% del claustro de profesores y el Equipo directivo al completo, deben de estar de acuerdo.

- El proyecto tiene que ser aprobado por el Consejo Escolar
- El AMPA debe de aprobar por mayoría el proyecto
- Debe haber implicación de la comunidad escolar.
- La dirección general de educación correspondiente de dar el apoyo a la transformación, dando al centro una autonomía pedagógica y financiera para realizar el proyecto.

La duración de esta fase será de aproximadamente un mes.

3. Fase de sueño

En esta tercera fase, la fase del sueño, es cuando realmente se empieza a realizar el proceso de transformación. Este proceso durará unos 3 meses aproximadamente.

Esta fase, se divide a su vez en 3 momentos:

- Diseño del centro ideal, a través de diferentes reuniones: cada uno de los grupos, de forma separada, sueña con la escuela que quieren conseguir, para que forme a sus hijos. Deben pensar en una escuela ideal, distinta a como la ven en el presente.
- Modelo del centro que se quiere tener: con todas las ideas proporcionadas de la escuela ideal por parte de todos los sectores, se llega a una idea común, a través de un dialogo igualitario, de cómo quieren que sea su centro.
- Se explicitan los principios básicos que van a guiar las Comunidades de Aprendizaje en el centro: se concretan todas las ideas planteadas, y se decide cómo estas ideas se van a ir implantando en el centro y cómo se van a aplicar los principios de las Comunidades de Aprendizaje.

En este momento se puede decir que la transformación se ha iniciado, aunque aún queda mucho por hacer.

4. Fase de selección de prioridades

En esta fase analizaremos los medios con lo que cuenta el centro. En primer lugar se buscará información sobre el centro educativo y su contexto, entre otros, se buscará información de:

- La historia del centro, medios y recursos económicos y materiales con los que cuenta, instalaciones de las que dispone, potencialidades, etc.
- De la formación y especialidades del profesorado, así como el tiempo que llevan en el centro.
- Se analizará al personal administrativo, para ver si pueden tener una nueva función dentro de las comunidades de aprendizaje.
- Del alumnado, se tendrá en cuenta el número, la asistencia, los resultados de los procesos educativos, éxitos y/o fracasos escolares, etc.
- De las familias, se buscará información sobre su cultura, su lengua, la procedencia, la participación en el centro, etc.
- Sobre el entorno, que tipos de servicios públicos están alrededor del centro, que entidades pueden colaborar con la escuela, etc.

Toda esta información obtenida se analizará y se llegará a un acuerdo para mejorar las condiciones en las que se encuentra el centro: ¿Qué es lo que sobra o falta, para poder hacer realidad ese sueño del que hablábamos en otras fases?

Un segundo punto de esta fase es la selección de prioridades, en este momento debemos analizar cuáles son los puntos más importantes y esenciales para el proceso de transformación. En primer lugar se realizará un cronograma con aquellas transformaciones que se tienen que realizar, especificando cuales son las más importantes, las más necesarias, tanto a corto y largo plazo. También deberemos tener en cuenta aquellas transformaciones que están consensuadas por todos los agentes implicados.

5. Fase de planificación

Esta es la última de las fases de la puesta en marcha del proceso. La duración de la misma será de aproximadamente de dos meses, y su objetivo como bien se indica es planificar como llevar a cabo la transformación del proceso.

Formación de las comisiones por prioridades: se formarán tantas comisiones como prioridades sean necesarias para el cambio. Estas comisiones estarán formadas por distintos agentes, familiares, profesorados, voluntarios, etc.

Activación del plan de acción: en este momento cada comisión realizará expondrá diferentes ideas para la realización del cambio. Estas ideas serán expuestas a los órganos del centro para que sean aprobadas, y se pongan en marcha.

A continuación, mostramos un cuadro resumen acerca de las partes de la fase de puesta en marcha, que acabamos de exponer

FASES DE LA PUESTA EN MARCHA	
SENSIBILIZACIÓN	<p>Aproximadamente un mes.</p> <p>Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar.</p> <p>Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas.</p> <p>Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.</p>
TOMA DE DECISIONES	<p>Un mes.</p> <p>Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.</p>
SUEÑO	<p>Entre uno y tres meses.</p> <p>Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.</p> <p>Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.</p> <p>Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.</p>
SELECCIÓN DE	<p>De uno a tres meses</p>

PRIORIDADES	Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto Análisis de datos obtenidos Selección de prioridades
PLANIFICACIÓN	Entre uno y dos meses Diseñar grupos de acción heterogéneos Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad

Tabla 4. Cuadro 2. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación (Valls, 199. p.272)

Ya está en marcha el proceso de transformación, aunque aún queda mucho para el cambio total. A continuación exponemos la segunda fase, la fase de Consolidación, compuesta por 3 subfases.

Consolidación (3 fases):

Para que podamos realizar con efectividad estas fases de consolidación es necesario que los equipos directivos del centro donde se quieren instaurar las comunidades de aprendizaje, tengan una duración constante dentro del centro.

6. Fase de investigación

En esta fase se trata de investigar todos aquellos cambios que se han producido en el proceso de transformación y aquellos que están por llegar.

7. Fase de formación

En esta fase todos los agentes implicados en el proceso de transformación (maestros, familiares, alumnos y voluntarios) recibirán la formación adecuada para poder participar en dentro de las comunidades de aprendizaje. La formación se dará tanto a los profesores implicados, como a los familiares.

8. Fase de evaluación

Todo proceso educativo necesita ser evaluado para poder comprobar si se está llevando a cabo de forma adecuada, y cuáles pueden ser los aspectos a mejorar. De igual manera, todo el proceso de transformación del que hemos hablado debe ser evaluado de una forma permanente. Esta evaluación debe ser realizada desde dentro, es decir, deben llevarla a cabo todos aquellos implicados en el proceso de cambio de la escuela.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción. Experimentación del cambio
PROCESO DE FORMACIÓN	Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso. Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.
PROCESO DE EVALUACIÓN	Evaluación continua de todo el proceso

Tabla 5. Procesos para la continuidad del proceso de transformación (dos cursos escolares) (Valls, 1999. p 273)

Debemos indicar, que para que un centro educativo pueda pasar a ser una Comunidad de Aprendizaje, todos los implicados en el proceso deben estar de acuerdo, entender los objetivos que implica el cambio y comprometerse a la participación del proyecto. Estas fases que hemos indicado, así como la duración de cada una de ellas, dependerán de las características del centro educativo, es decir del contexto en el que nos situemos.

¿Por qué realizar la transformación de una escuela tradicional a Comunidades de aprendizaje?

Como hemos visto, el proceso de transformación de una escuela tradicional a una Comunidad de aprendizaje, no es algo sencillo que suceda de la noche a la mañana, sino

que supone un largo camino. Pero, ¿quiénes son los que inician este cambio? ¿por qué se realiza? Según Valls 2002 son 3 los agentes implicados en las propuestas de cambio.

- A iniciativa del centro
- A iniciativa de las administraciones
- A iniciativa de las familias

Sean cuales sean los agentes que inicien el cambio, lo que sí es seguro, es que este se produce por la preocupación de la educación del alumnado, y para intentar solucionar los problemas educativos en los que hoy día se encuentran enmarcados nuestro sistema educativo.

2.7 APRENDIZAJE DIALÓGICO

Uno de los grandes pilares de las comunidades de aprendizaje es el aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico se fundamenta en la perspectiva dialógica fundamentada en los trabajos desarrollados por Freire en la década de los sesenta en la educación. Este pedagogo propuso un aprendizaje dialógico entre toda la comunidad, familia, alumnado, voluntarios, profesorado, etc. Ya que todas las personas del entorno del niño influyen en su aprendizaje y deben planificarlo conjuntamente (Flecha, 1999).

La principal característica del aprendizaje dialógico es la interacción y la comunicación, ambos como factores claves del aprendizaje. Aubert, Flecha, García & Racionero, (2008)

Debemos recordar siempre, para tener claro la importancia de este tipo de aprendizaje, que la comunicación es uno de los componentes fundamentales en el desarrollo del ser humano. De hecho, la forma de comunicación por excelencia en los humanos es el lenguaje, a través del cual las personas somos capaces de interactuar los unos con los otros.

Según Aubert et al (2008 p. 38) el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

Se ha demostrado que a través de un dialogo dirigido se alcanzan acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja. Aubert, (2008)

Valls (2002 p.312) define el aprendizaje dialógico como “el resultado de las interacciones que produce el dialogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a un consenso, con pretensiones de validez”.

Por tanto, los principios del aprendizaje dialógico son, de acuerdo con Flecha 2008. p. 163-228):

- Diálogo igualitario: todas las opiniones se tienen el cuenta.
- Inteligencia cultural: en ella se contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Dentro encontramos la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- Transformación: este tipo de aprendizaje transforma las relaciones entre los alumnos y su entorno
- Dimensión instrumental
- Creación de sentido
- Solidaridad
- Igualdad de diferencias

A continuación exponemos un cuadro comparativo entre los 3 principales estilos de aprendizaje, aprendizaje tradicional, aprendizaje significativo y aprendizaje dialógico.

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es	La realidad es una	La realidad es una

	independiente de los individuos que la conocen y utilizan	construcción social que depende de los significados que dan las personas	construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

Tabla 6. Cuadro resumen, comparativa entre aprendizaje tradicional, aprendizaje significativo y aprendizaje dialógico. Valls (1999. p.173)

Observando la tabla anterior, puedo concluir diciendo que la característica principal de este nuevo aprendizaje, el aprendizaje dialógico, radica en que se base en la construcción y las relaciones humanas y su contexto, en contraposición a los otros dos aprendizajes, que se basan básicamente en el individuo como uno solo sin contar con el entorno.

2.8 GRUPOS INTERACTIVOS

Otra de las formas esenciales de aprendizaje utilizadas en las comunidades de aprendizaje son los llamados grupos interactivos.

Hoy en día cuando un alumno/a tiene alguna dificultad, lo que se hace en la escuela es sacarlos del aula para trabajar de forma individualizada. Con los grupos interactivos por el contrario, lo que se pretende es que todos los alumnos, sea cual sea su ritmo de aprendizaje, se queden en el mismo aula, y que sea el profesor el que entre en el aula ordinaria para ayudar a los tutores.

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de estos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes. 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. (Flecha, 1999).

El principio básico de este procedimientos es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. Este intercambio de conocimientos no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia.(Flecha, 1999)

Una de las claves de los grupos interactivos están formados por:

- Agrupamientos de alumnos: los grupos interactivos son agrupamientos de 3 a 4 alumnos de distintas características, es decir tienen que ser grupos heterogéneos. Cada grupo realizará una actividad, y esta será supervisada por una persona adulta.
- El tutor: es el que organiza y coordina la actividad
- Otros profesores: dentro del aula pueden entrar otros profesores para ayudar a aquellos alumnos con más problemas en el aprendizaje o en la resolución de la actividad.
- Voluntarios: Pueden ser desde familiares de alumnos hasta antiguos alumnos, pasando por alumnos en prácticas de la universidad, asociaciones, etc. La figura del voluntario es algo imprescindible tanto para la realización de los grupos interactivos como para la configuración y puesta en marcha de las comunidades de aprendizaje.

2.9 GRUPO ACOGE

Actualmente este modelo educativo se está implantando en algunos colegios de nuestra comunidad autónoma gracias al grupo de investigación reconocido perteneciente a la Universidad de Valladolid; grupo ACOGE.

El grupo Acoge es un grupo heterogéneo de profesionales donde encontramos desde profesorado universitario de los grados de educación primaria e infantil hasta educadores sociales, pasando por distintos maestros tanto de primaria como de secundaria. Todos ellos se unen para colaborar conjuntamente en temas de interés social en la escuela.

2.10 CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta todos estos conceptos podemos concluir diciendo, por una parte, que el proyecto de comunidades de aprendizaje nace para subsanar el fracaso escolar y eliminar aquellos conflictos que suceden en determinados centros educativos, transformándolos en centros con un mayor éxito escolar.

Y por otra parte, que una comunidad de aprendizaje se basa básicamente en la utilización del aprendizaje dialógico y de los grupos interactivos. Donde el objetivo

final es lograr la igualdad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La diferencia de una Comunidad de Aprendizaje con una escuela tradicional radica en la participación no sólo del profesorado del centro, sino también de todas aquellas personas que rodean el contexto del alumno, como familiares, voluntarios, distintas asociaciones etc...

2.11 ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)

No podemos hablar de un nuevo modelo de educación, sin hablar de uno de los materiales educativos más utilizadas actualmente: las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

Como hemos explicado anteriormente, uno de los objetivos de este TFM, es la utilización de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para subsanar las necesidades encontradas en la Comunidad de Aprendizaje del Colegio Miguel Íscar. Por tanto, dentro de este epígrafe expondremos con profundidad el concepto de PLE, pasando primero por la definición de qué entendemos por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

Es importante dejar clara, la necesidad que hoy en día tiene la escuela de insertar las TICs, en la educación.

2.11.1 Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Para poder acercarnos al concepto de entornos personales de aprendizaje (de ahora en adelante PLEs), antes debemos conocer el término de tecnologías de la información y de la comunicación.

Las TIC han tenido un gran impacto e influencia en la educación de los últimos años. Dada la nueva era de la información, las nuevas tecnologías han asaltado las aulas, dejando atrás una escuela de lápiz y papel. Haciendo referencia a palabras de Cabero (1997) actualmente en la escuela nos encontramos con una gran paradoja y es que, por una parte, existe una amplitud de tecnologías presente en los centros educativos, pero por otra parte nos encontramos que la práctica de la enseñanza se sigue apoyando en dos medios básicos: el libro de texto y el profesor como transmisor de la información.

Según palabras Collins & Halverson (2010) existen aspectos incompatibles entre la sociedad que aprende con tecnologías y la sociedad que aprende exclusivamente con los medios tradicionales de la escuela:

- El aprendizaje igual para todos frente a la posibilidad –y necesidad– de personalización. La noción del docente como experto único y fuente clave de toda información válida y relevante, frente a la proliferación de fuentes de información diversas.
- La obsesión por una evaluación estandarizada frente a la necesidad de evaluaciones especializadas.
- La creencia de que el conocimiento radica en la cabeza de las personas frente a la evidencia de que el conocimiento depende de recursos externos con los que establecemos relaciones.
- La visión del conocimiento relevante como algo que se adquiere en su totalidad o en gran parte en una institución o de cierto tipo de fuentes de información frente a la explosión y fragmentación del conocimiento en los soportes digitales y en red y, finalmente.
- El cambio de paradigma de trabajo, desde una pedagogía que cree en el aprendizaje por exposición a la información a una que pone el énfasis en aprender haciendo y, sobre todo, en aprender a aprender para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Puesto que, como ya hemos apuntado, nos encontramos inmersos en la era de las tecnologías, los docentes debemos utilizar las herramientas con las que actualmente contamos, acercándonos definitivamente a esas nuevas tecnologías para así poder trasladarlas a la educación y, por extensión a la nueva sociedad del siglo XXI. Sociedad que, por otra parte, ha nacido bajo un ordenador, bajo las redes sociales de las cuales dependen.

El concepto de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, muy amplio. Según Adell (1997) podemos definir las TICs como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de los datos”

Las características de las TICs, según Cabero (1998) son las siguientes:

-Inmaterialidad, Interconexión, Interactividad e Instantaneidad

Según García & Gallego (2002. p. 182) las TICs dentro de la educación “son un instrumento cognitivo que, si es adecuadamente utilizado, puede modificar el aprendizaje y mejorar la mente humana”

Siguiendo a estos mismos autores podemos identificar como TICs “a toda aquella tecnología que, de algún modo, está coordinada por un ordenador, es decir, programas informáticos, multimedia, videos digitales, CDROM, DVD, y sobre todo al gran invento de internet que son las redes sociales”

Por tanto, no debemos hablar de las TICs, sin hacer una aproximación conceptual al término Internet.

Según. Caruso (2005. p.2)...”internet es una red de redes, que contiene una gran cantidad de computadoras que forman parte de esas redes, con información almacenada y en parte, accesible. Es una nueva forma de comunicación que permite poner en contacto de forma sencilla, barata y a tiempo real, personas situada en los dos extremos del planeta”

Por otro lado, y teniendo en cuenta el uso de internet dentro de la educación Adell (2005. p. 5) expone que “internet es un recurso didáctico de primera magnitud. Cuyo uso está mediado por nuestras prácticas e ideas sobre cómo se produce el aprendizaje y cómo podemos contribuir los docentes en este proceso. Un entorno constructivista favorece su integración en el currículo”

Hoy en día han surgido diferentes programas y herramientas informáticos que nos hacen más fácil acercarnos a la información a través de internet. Estamos hablando de un concepto relativamente nuevo, como son los Entornos Personales de Aprendizaje, (PLEs por sus siglas en inglés).

2.11.2 Entornos personales de aprendizaje

Para la conceptualización del nuevo término, Entorno Personal de Aprendizaje, vamos a analizar diferentes definiciones del concepto.

Cabero (2013. p.4), define el concepto de PLE “desde dos planteamientos básicos, el primero el tecnológico- instrumental: conjunto de herramientas de la web 2.0. que

utiliza el aula para organizarse, su conocimiento, sus relaciones personales y su hábitat virtual. Y el segundo, un planteamiento pedagógico, desde el cuál los PLEs podrían ser considerados como sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control de gestión y de su propio aprendizaje. Entendemos que este aspecto es especialmente importante y, de gran utilidad para proporcionar apoyo a los estudiantes, de manera que puedan fijar sus propias metas de aprendizaje; gestionar su aprendizaje; formalizar los contenidos y proceso; y el proceso de comunicarse con los demás durante el proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje.”

Pero no podemos tratar el concepto de PLEs, sin citar a dos autores de referencia: Castañeda & Adell (2013). Según ambos autores no se trata de un sistema tecnológico llamado a sustituir o complementar los actualmente existentes, sino de un nuevo enfoque sobre cómo podemos utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje tanto en la formación inicial como a lo largo del ciclo vital. Parafraseando a estos autores definimos los entornos personales de aprendizaje como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua a trabajar, es decir, es el entramado que cada persona crea en la red, ‘materializado’ en las herramientas que utiliza para crear su propio entorno de aprendizaje”, según Castañeda et al, (2013. p.15)

Estos mismos autores exponen que el interés por estos entornos de aprendizaje radica en que el planteamiento de esos entornos y sus ecologías sugieren asumir completamente un momento tecnológico y social concreto que tiene unas consecuencias ineludibles que marcan una gran diferencia en el ámbito de lo que conocemos como tecnología educativa.

2.11.3 Componentes de un PLE

Las partes de las que consta un PLE según Castañeda & Adell, (2013. P. 15):

- Herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que accedo que me ofrecen dicha información en forma de objeto o artefacto (mediatecas).

Leer/Acceder a la información:

Herramientas: newsletters, blogs, canales video, lista de RSS, etc.

Mecanismos: búsqueda, curiosidad, iniciativa, etc.

Actividades: conferencias, lectura, revisión de titulares visionado de audiovisuales.

- Herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que puedo transformar la información (sitios donde escribo, comento, analizo, recreo, publico).

Hacer / Reflexionar haciendo

Herramientas: blogs, cuaderno de notas, canal de video, sitio de publicación de presentaciones visuales, página web

Mecanismos: síntesis, reflexión, organización, estructuración, etc.

Actividades: creación de un diario de trabajo, hacer un mapa conceptual, publicar un vídeo propio, etc.

- Herramientas y estrategias de relación: entornos donde me relaciono con otras personas de/con las que aprendo. Es decir, un PLE son es sólo algo individual y formado por “mí y mis cosas” sino que incluye mi entorno social para aprende (Red Personal de Aprendizaje o Personal Learning Network PLN) con sus fuentes y relaciones como parte fundamental de ese entorno.
- Entonces decimos que en el PLE se integra la PLN, es decir, las herramientas, los procesos mentales y las actividades que me permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimientos así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio. Castañeda y Adell (2013)

Compartir Herramientas

Herramientas de software social, seguimiento de la actividad en red, sitios de red social.
En general todas las herramientas con una red social subyacente.

Mecanismos: asertividad, capacidad de consenso, diálogo, decisión, etc.

Actividades: encuentros, reuniones, foros, discusiones, congresos, etc.

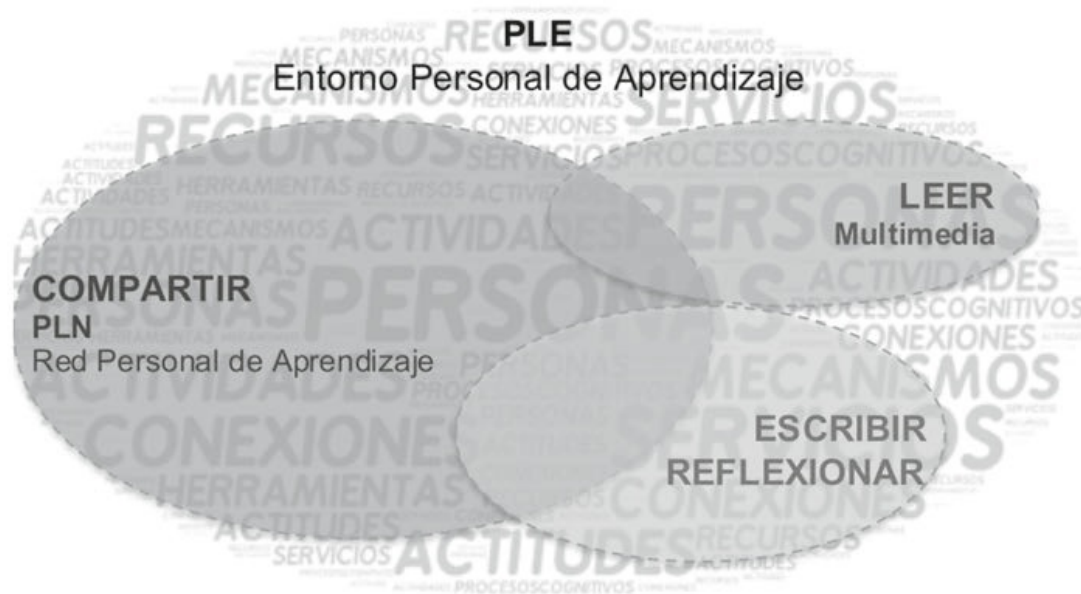


Tabla 7. Partes integrantes de un PLE. Castañeda et al, (2013 p.16)

Antecedentes de los entornos personales de aprendizaje

Podemos afirmar que aunque el término PLEs es un concepto relativamente nuevo, a lo largo de la vida, todas las personas han formado sus propios entornos de aprendizaje.

La idea de PLE surge en el proyecto NIMLE (Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment) en el año 2001. Este proyecto estaba financiado por el JISC (Joint Information Systems Committee de la Gran Bretaña). Dentro de este proyecto es cuando se empiezan a desarrollar las ideas para un entorno de aprendizaje centrado en el alumnado. Castañeda y Adell (2013).

La primera vez que se usó de forma oficial el término de PLE fue el año 2004 por JISC en un congreso anual. Castañeda y Adell (2013).

En los primeros años coexisten 2 corrientes de pensamiento entorno a los PLEs: Castañeda & Adell (2013 p.13).

- “1ª heredera directa de las ideas del proyecto NIMLE y en la sesión del Congreso de 2004 del JISC, que entienden PLE como un artefacto tecnológico y cuyo objetivo es crear y generalizar la mejor herramienta de PLE posible (Wilson, 2005, 2007; Van Harmelen, 2006, 2008; Taraghi et al. 2009; Vavuola y Sharples, 2009; y en nuestro país, Casquero et al., 2008).
- 2ª PLE como una idea pedagógica sobre cómo aprenden las personas con tecnología, respaldada por diversos autores (Attwell, 2007, 2010; Waters, 2008; Downes, 2010, Adell y Castañeda, 2010, entre otros)”.

Así hoy en día se afirma y según Castañeda & Adell (2013. p.15) que “PLE es un enfoque pedagógico con unas enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente. Un concepto tecno-pedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y de las emergentes dinámicas sociales que tienen lugar en los nuevos escenarios definidos por esas tecnologías”

Es decir un PLE es una herramienta que nos orienta para entender de que forma aprender cada persona, en este caso utilizando de una forma adecuada las diferentes nuevas tecnologías que tenemos a nuestro alcance.

Una vez explicados los entornos personales de aprendizaje, se nos plantea un nuevo problema, ¿Qué tipo de herramienta de ayuda es la más adecuada para organizar nuestros PLEs? Las herramientas que nos van a ayudar a formar nuestros PLE son las llamadas páginas de inicio o dash board.

Según palabras de Taraghi, Ebner, Till y Mühlburgeer (2009), estas herramientas tratan de facilitar a los usuarios un entorno personalizado a partir de la conjunción de miniaplicaciones integradas, adaptables a sus necesidades de aprendizaje.

Una página de inicio o dash board es una herramienta que nos permite centralizar y organizar tanto información de diferentes recurso web como también esas

miniaplicaciones o utilizadas (widgets o gadgets) que facilitan el acceso a funciones de uso frecuente por el usuario. Podremos indicar contenidos, guardar enlaces a webs de nuestro interés, incrustar vistas minimizadas de sitios web, disponer de una calculadora online o la lista de tareas pendientes, todo en una única vista de la herramienta. (Ramirez, Cormenzana, Conde & Pons, 2013).

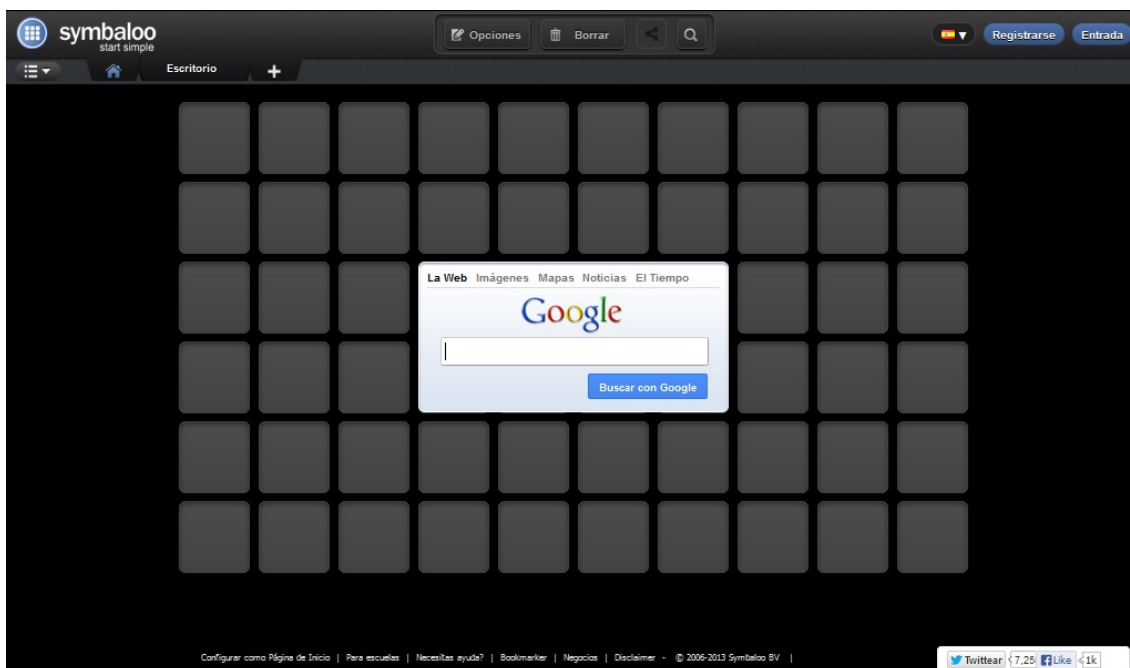


Ilustración 1. Ejemplo Dashboard

Si nos ponemos a navegar por la red, nos encontraremos con varias páginas de inicio que nos van a permitir formar nuestro entorno personal de aprendizaje, las páginas de inicio o (dash board) que podemos utilizar son las siguientes:

- Symbaloo
- iGoogle
- netvibes
- pageflakes
- pearltrees
- flavors.me

Estas 6 páginas son herramientas de ayuda para la organización del PLE.

Hasta ahora hemos realizado un estudio significativo de dos conceptos las Escuelas de Aprendizaje y los Entornos Personales de Aprendizaje, respondiendo de esta manera a los dos primeras preguntas planteadas en la introducción.

A continuación, en los capítulos posteriores se pretende analizar las necesidades que encontramos dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Miguel Íscar. y subsanarlas con la ayuda de un PLE. Como hemos explicado, existen multitud de PLE, para este trabajo vamos a utilizar el symbaloo

3. METODOLOGÍA

Una vez abordado el marco teórico que sustenta este trabajo de fin de Máster y analizados los conceptos de Comunidades de Aprendizaje y PLEs, a continuación, nos vamos a centrar en exponer el tipo de metodología que hemos utilizado para recoger los datos que nos han ayudado a identificar algunas de las necesidades tecnológicas de la Comunidad de Aprendizaje del centro Educativo Miguel Íscar (Valladolid).. El primer paso para poder llegar a la investigación es la conceptualización de investigación educativa, pasando por la definición de investigación. Otro de los puntos clave para este apartado es el tipo de metodología a utilizar, por eso expondremos pequeñas nociones sobre la metodología existente para después decantarnos por la adecuada para nuestro trabajo.

Tipos de metodología

A la hora de plantearnos la investigación debemos tener claras dos opciones, la metodología que vamos a emplear y qué técnicas de recogida de datos son las más adecuadas.

Dentro de una investigación educativa podemos encontrar dos tipos de metodología, una metodología cuantitativa y una metodología cualitativa. Antes de posicionarnos acerca de cuál de ellas es la correcta para el análisis de nuestro trabajo, vamos a realizar un marco teórico en el que vamos a fundamentar nuestro posicionamiento metodológico.

En primer lugar, debemos tener claro qué es lo que entendemos por metodología.

“La metodología es la estrategia de investigación que elegimos para responder a las preguntas de investigación y dependerá tanto de éstas como del marco teórico de la investigación” Hueso et al (2012, p.8).

Metodología cuantitativa

La metodología de investigación cuantitativa, según Hueso & Cascant (2012), se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando (p.1).

El principio de este tipo de metodología, según los mismos autores, es que las partes representan al todo, es decir, habiendo estudiado a un número determinado de personas podemos determinar cómo es toda la población en su conjunto. Las técnicas utilizadas en este tipo de investigación, entre otras, son las entrevistas, las encuestas o la medición.

Metodología cualitativa

Por otro lado, la metodología cualitativa, según Taylor, & Bogdan, (1986, p. 3) es aquella investigación donde se utilizan datos descriptivos como las palabras de las personas, ya sea hablada o escrita, y/ o las conductas observables. Según estos mismos autores la metodología cualitativa se caracteriza por:

1. Ser inductiva, es decir, a partir de determinadas experiencias se extrae el principio general implícito en las primeras experiencias. Es un tipo de investigación flexible.
2. Se da desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia todo el contexto en el que se encuentra el grupo a investigar.
3. En la investigación cualitativa se interactúa dentro de un contexto natural, por eso a este tipo de investigadores se les conoce como naturalistas.
4. Se experimenta la realidad tal y como los investigados la experimentan, introduciéndose en su contexto natural.
5. El investigador cualitativo no tiene en cuenta sus propios conocimientos o creencias, se expone a las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez.
6. En la investigación cualitativa se busca una comprensión detallada de las perspectivas de las personas. No se tiene en cuenta la verdad ni la moralidad.
7. Es un tipo de investigación humanista. Se estudia a las personas en todo su contexto, para poder llegar a conocerlas en su totalidad.

8. Se da importancia a la validez de los estudios.
9. Dentro de este tipo de investigación todos los contextos son válidos para el estudio. Como ya hemos explicado anteriormente, todos los contextos que forman parte de la vida del grupo investigado son válidos para ser analizados.

En palabras de Denzin & Lincoln, (2005)

“La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en series de representaciones, que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y recuerdos. De esta manera, la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.” A continuación exponemos un cuadro comparativo sobre ambos tipos de paradigmas, donde quedan resumidas las características principales de cada uno de ellos, realizado por Bodgan y Taylor: (pp. 7-8).

Teniendo en cuenta el problema planteado al inicio del trabajo, y las características de ambos tipos de investigación, nuestro proyecto se va a fundamentar en una metodología cualitativa, ya que cuenta con las características explicadas anteriormente. Entre ellas resaltamos:

Es inductiva partimos de las experiencias de determinadas observaciones para extraer unas conclusiones generales.

Es holística, ya que tenemos en cuenta todo el contexto, no nos centramos únicamente en el individuo, sino en todo lo que le rodea.

Es subjetiva, utilizamos los datos obtenidos sin incorporar nuestro conocimiento u opinión acerca del contexto observado.

Y por último nos adentrarnos está basada en la realidad de un centro educativo, el Centro Miguel Íscar. es decir, hemos interactuado dentro del contexto natural, interpretándolo tal y como es en realidad.

Metodología

El proceso seguido para la realización del trabajo ha sido el siguiente:

En primer lugar se ha realizado un análisis de datos sobre los conceptos básicos que sustentan la presente investigación, que son Comunidades de Aprendizaje y Entornos personales de aprendizaje. Este estudio y análisis es fundamental para poder conocer más en profundidad todos aquellos aspectos que rodean a ambos términos, y poder así trabajar sobre ellos de una forma más adecuada.

Según Rodríguez, G., Gil, J. & Jiménez, E. (1999) se entiende el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200).

En segundo lugar se han realizado diferentes reuniones con el GAIS (Grupo de Análisis de la Interacción Social). Este grupo está conformado por profesores y estudiantes de la universidad de Valladolid, todos ellos interesados en la puesta en práctica y mejora de las Comunidades de Aprendizaje en nuestra ciudad. Durante las reuniones se realizan visualizaciones de videos de distintas sesiones de grupos interactivos de la Comunidad de Aprendizaje del colegio Miguel Íscar. Una vez visualizadas cada sesión cada miembro expone diferentes comentarios que les ha surgido al visualizar el video. Todos los comentarios realizados durante las reuniones quedan reflejados en diferentes informes. Los temas sobre los que se trata en las sesiones son los siguientes:

1. Mejora de los aprendizajes del alumnado: cómo las interacciones mejoran los aprendizajes.
2. Mejora de la convivencia: cómo las interacciones mejoran la convivencia del alumnado.
3. Ayudas entre alumnado.
4. Construcción conjunta del conocimiento cuando hay familiares.
5. El rol del voluntario en los grupos interactivos.
6. Los aprendizajes de la propia materia curricular.

7. Interacciones con alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje.
8. “Boundaries” aspectos cognitivos que pueden servir para mejorar el aprendizaje de todas las áreas.
9. Otros aspectos

Técnicas de recogida de Datos

En estas reuniones se ha llevado a cabo la observación como técnica de recogida de datos. Durante la observación se ha recogido información acerca de las sesiones de grupos interactivos que se están dando en el Colegio Miguel Íscar de Valladolid. (véase en el Anexo 1)

Según De Ketele (1984, p.12) podemos definir observación como:

“proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, dirigido a un objeto con el fin de obtener información”

Por tanto, esta observación nos ha servido para poder acercarnos un poco más a la realidad de las Comunidades de Aprendizaje, cómo son, cómo se realizan y quiénes participan en ellas. Estas observaciones han sido no estructuradas y no participativas, debido al poco tiempo con el que hemos contado para su realización.

4: ANALISIS DE DATOS

En el siguiente capítulo expondremos el análisis de los resultados obtenidos a través de las técnicas utilizadas para la realización del presente trabajo. Una vez analizados los resultados expondremos una propuesta de mejora para subsanar aquellas necesidades que hemos encontrado en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje que se está llevando a cabo en el centro Miguel Íscar de Valladolid.

En primer lugar analizaremos las características del centro Miguel Íscar, en el cual nos hemos centrado para realizar la investigación.

4.1 EL CONTEXTO

El centro educativo sobre el que se va a centrar el presente trabajo es el colegio Miguel Íscar, un centro de educación infantil y primaria (CEIP) que integra alumnado con

necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), entre los que encontramos escolarizados entorno a un medio centenar de alumnos y alumnas de etnia gitana.

El centro está ubicado en el barrio España de la ciudad de Valladolid. Este barrio tiene un nivel socioeconómico bajo, con un amplio número de viviendas en estado deficiente, carentes de equipamientos básicos. Dentro del barrio podemos encontrar edificaciones irregulares.

Para la atención del alumnado el centro cuenta con 13 maestros y maestras, entre los cuales encontramos dos maestras de Ed. Infantil, 3 tutores de Ed. Primaria, y varios maestros especialistas en lengua extranjera, Ed. Física, Ed. Compensatoria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Religión Evangélica y Religión Católica.

En el actual curso escolar el centro se encuentra en la fase de puesta en marcha de las comunidades de aprendizaje, habiendo realizado con anterioridad la fase de sensibilización.

4.3 ANÁLISIS DE DATOS

Antes de abordar el análisis de datos, es fundamental definir qué entendemos por análisis de datos:

Según Rodríguez, et al. (1999) entienden el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200).

Llegado a este punto, no debemos olvidar el primero de los objetivos propuesto al inicio del presente proyecto, analizar las necesidades que tiene la Comunidad de Aprendizaje del colegio Miguel Íscar para que los profesionales desarrollen sus actividades y compartan información en su rutina laboral habitual.

El procedimiento de análisis que hemos escogido para el análisis de datos es la Clasificación y categorización. El objetivo de este procedimiento, es dar al material recogido una forma ordenada, que conduzca a la formación de conceptos, teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, se intenta identificar las categorías más importantes a partir de los datos; que serán reformuladas y remodeladas a lo largo de

todo el proceso de análisis, y por comparación con el marco teórico y la bibliografía específica, hasta dar con la estructura definitiva, Woods (1987, pp. 138-160)

Por tanto, para este análisis de datos hemos tenido en cuenta las conclusiones de las reuniones del GAIS (véase anexo 1) entre las que señalamos las siguientes:

1. Todos tienen que salir con algo aprendido. Aseguraros de que todos los miembros del grupo han alcanzado los conocimientos propuestos para cada sesión.
2. Habla con tus alumnos de lo beneficioso que es saber trabajar en grupo: da importancia y validez a la heterogeneidad de sus miembros; propicia un ambiente democrático valorando la participación y la interacción de todos; promueve la solidaridad y el alcance de logros de forma conjunta.
3. Trabaja de forma colaborativa con el claustro, entre todos compartiréis dificultades y logros que os va a enriquecer en vuestra práctica educativa.
4. Recuerda que tu tarea en grupos interactivos es promover el trabajo en grupo, programar las actividades y supervisar la práctica. Antes de iniciarte conoce cuales son los principios básicos de los grupos interactivos (GI): grupos realizados para resolver tareas académicas mediante el diálogo con el resto de compañeros/as, tratando de generar más aprendizajes y mejor convivencia.
5. Identifica las dificultades y sugiereles elementos de referencia (libros, internet...) donde pueden obtener la información que necesitan. No les resuelvas tú las tareas, ni permitas que se copien los resultados de las tareas.
6. Evalúa el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ellos puedes utilizar las estrategias que se te ocurran como por ejemplo: intercambiar los trabajos para cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, mediante la autoevaluación: que cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo...
7. Es tarea del profesor responsable del aula organizar actividades multinivel dentro del mismo grupo con los mismos contenidos curriculares para que puedan ser ejecutadas con éxito por todos.

8. Debemos contar con el apoyo de especialistas dentro de los grupos interactivos para que puedan supervisar las actividades que realizan y solventar las dificultades que puedan ir surgiendo. Estos especialistas también deben incorporar actividades.
9. Todos los integrantes del grupo deben conocer los apoyos técnicos que precisan sus miembros, con la finalidad de utilizarlas cuando sean necesarias.
10. Es necesario evaluar el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ello podemos utilizar las siguientes estrategias: intercambiar los trabajos para que cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, utilizar la autoevaluación donde cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo
11. Coevaluación entre los alumnados: las interacciones les permiten autoevaluarse.
12. Cambia el concepto cultural en el contexto, conexionando el centro educativo y la familia para dejar de ser dos entes aislados y sin relación.
13. La implicación de la familia es la clave para facilitar la dinámica de los grupos interactivos.
14. Si no existe un sistema fácil de acceso a los materiales el voluntario no influirá positivamente en la dinámica de los grupos
15. La falta de una puesta en común formal al finalizar las sesiones impide la reflexión común de todos los voluntarios para la subsanación de incidencias y la propuesta de Es imprescindible que la tarea sea multinivel, para facilitar la dinámica de los grupos interactivos.
16. Respetar y atender a los distintos ritmos de aprendizaje favorece también la dinámica.
17. Es importante favorecer el acceso al aula de apoyos externos a los alumnos con necesidades educativas, y que estos apoyos diseñen actividades específicas para ese alumnado.

18. El tiempo puede ser insuficiente para que los alumnos culminen con éxito las tareas.
19. En ocasiones, no existe un número de voluntarios comprometidos suficientes.
20. Sería conveniente que existiese un tiempo para evaluar la actividad y resumir lo que se ha trabajado, servirá de conclusión para afianzar lo trabajado.
21. Sería recomendable que el voluntario accediera con antelación, a los contenidos que se van a trabajar.
22. Un aspecto importante sería poder archivar los materiales utilizados a lo largo del curso.
23. Es favorable que se pueda realizar una evaluación al final de la sesión por parte tanto de profesores, voluntarios y alumnos. En la evaluación se evaluaría por una parte los conocimientos trabajados y adquiridos. Y de otra parte la actitud frente a los aprendizajes.
24. Las actividades dinámicas y motivadoras favorecen los aprendizajes.

Teniendo en cuenta estas aportaciones y conclusiones, podemos concluir especificando las necesidades que subyacen de la informaciones anteriores. Para una mejor comprensión, dividimos la necesidades en 3 bloques:

- a) Necesidades entre el profesorado
- b) Necesidades entre el profesorado y los voluntarios - familia que participan en los grupos interactivos
- c) Necesidades entre el profesorado y los alumnos/as

A) Necesidades entre el profesorado

Uno de los miembros fundamentales en una Comunidad de Aprendizaje es el profesorado que trabaja en el centro. Un aspecto muy importante es que exista una buena coordinación entre todos ellos, ya que de esta manera se conseguirá que la Comunidad de Aprendizaje tenga mayor éxito en el centro.

Dentro de los grupos interactivos se favorece la intervención dentro del aula de un maestro especialista cuando dentro de esta exista uno o más alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Por este motivo sería interesante que el maestro especialista pudieran tener acceso a las actividades que se van a realizar dentro del grupo interactivo y por otra parte que ellos otro tipo de actividades tanto para el alumnado en general como actividades más específicas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Es importante que las actividades que se realizan dentro de los grupos interactivos puedan ser compartidas por los demás profesionales. No solo es fundamental compartir el tipo de actividades, sino también otra serie de items que serán de utilidad a lo hora de que los otros profesores se enfrenten ante las mismas actividades. Estos items pueden ser entre otros:

¿Cómo se ha producido la actividad?,

¿Se ha producido algún problema durante la realización de la actividad?

¿Cómo se ha enfrentado el alumnos a las distintas actividades?

¿Les ha resultado sencilla o complicada la actividad?

¿Cuáles han sido las actividades más motivadoras y cuales más aburridas para los alumnos?

Por otro lado, la recopilación de todo el material, es algo que servirá no sólo para el curso en el que se esté realizando, sino que también servirá de ayuda para que en futuros cursos puedan ser utilizados por distintos profesionales, es decir, reutilización de recursos.

Es fundamental que entre todos los profesores haya “red de redes” en otras palabras, que puedan ayudarse unos a otros, dándose ideas y proponiendo actividades.

Todas estas necesidades surgen porque el tiempo del que disponen los profesores para relacionarse entre ellos durante las horas lectivas es mínimo.

B) Necesidades entre el profesorado y los voluntarios – familia que participan en los grupos interactivos

El voluntario, ya sea un familiar de algún alumno o alguien ajeno al centro, es una figura nueva e imprescindible que incorporan las Comunidades de Aprendizaje. Nunca antes se había dejado que alguien que no fuese el propio maestro entrara en el aula para ayudar en los aprendizajes de los alumnos. Por eso para que esta nueva figura cumpla de una forma correcta su función dentro de la Comunidad de Aprendizaje, como es la de orientar al alumnado para que ellos solos puedan realizar las tareas a través de las diferentes habilidades comunicativas, se debe realizar una correcta coordinación entre estos y el profesorado del centro.

Al analizar la figura del voluntario dentro de los grupos interactivos hemos percibido como este entra en el aula sin tener ningún conocimiento previo acerca de la actividad que se va a realizar en el aula.

Por otro lado, al terminar el tiempo de la sesión de los grupos interactivos no se encuentra tiempo para que el tutor y el voluntario puedan hablar acerca de lo que cada uno de ellos han podido observar sobre el comportamiento que han tenido los alumnos. Es decir, no hay tiempo material para poder realizar una evaluación post- sesión entre el voluntario el maestro. Del mismo modo, también sería importante poder tener una reunión pre- sesión para hablar de los puntos que se van a tratar en el aula, en ese día.

Es importante también que el voluntario sepa las características del grupo interactivo al que va a asistir, y los alumnos con los que se va a encontrar. De este modo las interacciones que pueda realizar con el alumnado estarán vinculadas con el entorno inmediato en el que se mueve el alumno.

Por último es necesario, que el profesor sepa compartir, informar y hacer partícipe de una manera adecuada a los familiares, para que estos se sientan motivados para poder participar de una manera más asidua dentro de las Comunidades de Aprendizaje, con los grupos interactivos.

Es importante que los padres puedan estar informados en todo momento de aquellos avances y logros en los aprendizajes de sus hijos.

C) Necesidades entre el profesorado y los alumnos/as

Un aspecto esencial en la relación entre el alumnado y el profesorado es que haya una buena interacción comunicativa entre ambos, es decir, que los alumnos entiendan de

forma adecuada las instrucciones que el tutor está dando acerca de la actividad a desempeñar. En ocasiones, las pautas que se dan sobre la actividad a realizar son escasas debido al poco tiempo del que se dispone, ya que cada sesión de grupos interactivos tiene una duración determinada de veinte minutos.

Es importante que los alumnos puedan exponer sus opiniones sobre la sesión del grupo interactivo al terminar la clase. Qué expresen cómo se han sentido, qué es lo que han aprendido, cuáles son las ayudas que han podido y han sabido dar a sus compañeros y cuáles son las ayudas que ellos han necesitado. En otras palabras que sepan evaluar su propio proceso de metacognición. Es interesante también que se pueda realizar una coevaluación con los alumnos al final de cada clase.

No todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, ni todos tienen las mismas características, por eso es destacable, que se planteen actividades multinivel. Tanto para aquellos alumnos que por sus características terminen antes con las actividades, como para aquellas que les cueste más realizarlas.

Por último un aspecto muy relevante para que exista un buen aprendizaje y una buena disposición ante la tarea es la motivación. Para que exista dicha motivación las actividades deben ser distintas, y deben poder realizarse a través de diferentes materiales. No sólo se deben usar las actividades de lápiz y papel, sino que se deben tener en cuenta la cantidad de recursos con los que hoy en día contamos gracias a las nuevas tecnologías.

Por último, para finalizar una necesidad que involucra a todos los miembros en la comunidad de aprendizaje es la de adquirir mayores soportes informáticos que puedan abarcar a todos ellos como PCs en el propio aula.

Por todo lo expuesto hasta ahora en el presente trabajo, utilizaremos los PLEs, como una herramienta para subsanar aquellas aspectos a mejorar dentro de las comunidades de aprendizaje. Estos entornos serán el nexo de unión entre la intervención de los diferentes profesionales inmersos en este nuevo estilo de educación: tutores, maestros y voluntarios. De esta manera todo lo relacionado con el alumnado queda reflejado un PLEs.

De otro lado, los PLEs para los alumnos serán la forma de que cada uno de ellos puedan organizar de una forma adecuada los conocimientos aprendidos día a día.

4.2 PROPUESTA DE MEJORA

En este momento debemos recordar el segundo de los objetivos planteados, analizar si los Entornos de Aprendizaje pueden subsanar las necesidades encontradas en las Comunidades de Aprendizaje.

Analizados los datos anteriormente teniendo en cuenta las conclusiones extraídas de las dos técnicas de recogida de información, observación y entrevista, hemos realizado una propuesta de mejora que ayudará a subsanar aquellas necesidades que la Comunidad de Aprendizaje del colegio Miguel Iscar tiene hoy en día.

La propuesta de intervención consiste en la realización de diferentes entornos de aprendizaje, uno dirigido a los alumnos del centro y otro enfocado a los profesores y los voluntarios y familiares de alumnos.

Estos entornos serán el nexo de unión entre la intervención de los diferentes profesionales inmersos en este nuevo estilo de educación: maestros, familiares y voluntarios. De esta manera todo lo relacionado con el alumnado quedará reflejado un Entorno Personal de Aprendizaje (PLEs).

De otro lado, estos entornos, PLEs, serán la forma de que cada alumno pueda organizar de una forma adecuada los conocimientos aprendidos día a día.

Gracias a esta propuesta vamos a poder dar respuesta a esas necesidades de las que hemos hablado anteriormente.

Como ya hemos explicado durante el marco teórico, un Entorno Personal de Aprendizaje es según Castañeda et al, (2012) un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua a trabajar, es decir, es el entramado que cada persona crea en la red, ‘materializado’ en las herramientas que utiliza para crear su propio entorno de aprendizaje.

Por tanto, este tipo de herramientas nos sirve para organizar, recopilar, procesar y compartir información entre varios usuarios.

Hoy en día existen multitud de entornos personales de aprendizaje dentro de la web, entre las más conocidas encontramos Symbaloo, iGoogle. Nosotros para este proyecto nos vamos a centrar en Symbaloo-EDU, ya que este PLE es el que nos ofrece más posibilidades y el que más se está utilizando dentro del contexto educativo, además de ser la más atractiva visualmente y la más fácil de utilizar.

Según Urbina, Arrabal, Conde & Ordinas (2013, p.7) el symbaloo-EDU es:

“Una aplicación que no necesita ningún tipo de instalación, aunque sí es necesario abrir una cuenta dentro de ella para poder utilizarla. Es una herramienta, muy visual, que permite ir incorporando elementos de nuestro PLE de una manera simple. Posee un diseño flexible para poder ampliar y organizar la información, lo cual hace que podamos ir desarrollando y hacer nuestra red de recursos tan compleja como necesitemos”. La aplicación se compone de un conjunto de ítems o widgets, cada una de las cuales Symbaloo-EDU las entiende como una página de inicio o escritorio independiente entre sí. Ofrece, además, la posibilidad de compartir y hacer públicas estas páginas de inicio o escritorios permitiendo a los usuarios visitantes hacer uso de las mismas, sin necesidad de abrir una cuenta.

Symbaloo-EDU, por tanto, es un único escritorio o un conjunto de escritorios llamados webmix. Cada uno de estos escritorios, tiene la posibilidad de albergar hasta 60 bloques también llamados ítems o widgets capaces de enviarnos a distintas direcciones webs según hayan sido creadas. Queda a la imaginación del diseñador la distribución organizativa del programa ya que en ocasiones podremos acceder a una nueva webmix al hacer clic sobre algún widget, es decir, un escritorio webmix puede hacer la función de submenú de otro escritorio para organizar y estructurar la información a compartir.

Cada escritorio se puede personalizar con todo tipos de widgets ya sean genéricos de la biblioteca de Symbaloo-EDU o creados nuevos. La facilidad de crear, desplazar y modificar estos elementos hacen que el PLE se diseñe cómodo, rápido y con un escritorio muy vistoso gracias a la cantidad de colores y símbolos que caracterizan cada uno de los ítems que junto con los fondos de escritorio hacen que su uso sea ágil e intuitivo.

Los ítems o widgets tienen diferentes formas de manifestar su contenido. Las más comunes son: abriendo una nueva ventana con el contenido de una página web, o

mostrando la información en el cuadrante central del escritorio o como se ha mencionado anteriormente enviándote a un nuevo escritorio con nuevos ítems.

El administrador del PLE no solo será el encargado de insertar los widgets o ítems en el escritorio sino que también irá actualizando y modificando la información según las necesidades del aula. Los usuarios por su parte interactuarán con el conjunto de ítems gestionando su aprendizaje y aumentando la participación tanto de los alumnos como el resto de figuras implicadas dentro de la Comunidad de Aprendizaje.

El `symbaloo_Edu` que a continuación se va a exponer está enmarcado en el contexto de la Comunidad de Aprendizaje del colegio Miguel Íscar de Valladolid, y está dirigido a la etapa de Educación Primaria.

Dicho PLE se ha elaborado para subsanar las necesidades reflejadas en el punto anterior.

El `symbaloo-EDU` que hemos realizado, está compuesto por un escritorio principal llamado: “PLE Centro”. (véase Anexo 3)

Dentro de este escritorio encontramos diferentes apartados, donde destacan diferentes enlaces a webs como la propia página del centro escolar, la web de Educacyl y un tablón de anuncios donde tanto familias como alumnado podrán acceder a las últimas informaciones relacionadas con el centro. También encontramos otros ítems menos significativos como pueden ser buscadores, diarios digitales, o información de interés para los alumnos del centro. Por último y como parte más importante en esta página principal se localizan 3 ítems, en los que se desarrollan la actividad principal del PLE para la Comunidad de Aprendizaje, que son “Alumnos”, “Profesores” y “Voluntarios / Familia.” Cada uno de ellos te traslada a un escritorio diferente destinado a cada una de las partes que compone dicho PLE.

Dentro del escritorio descubrimos el ítem “Alumnos” (Anexo 3). Esta webmix personalizada se ha creado para la utilización y disfrute del alumnado de Educación Primaria del centro escolar, para que puedan gestionar su propio aprendizaje.

Dentro de este encontramos los siguientes grupos de Widgets:

- Un conjunto de ítems de interés juvenil como “Educalandia” y “Plan Estirón” donde se permite al alumno aprender de una forma divertida.
- Otro conjunto de ítems relacionado con la materia que se imparte en el centro, junto con otra información añadida donde podrán ampliar sus conocimientos en los campos de “matemáticas”, “música”, “dibujo”, “ciencias”, “historia” y “geografía”.
- Un grupo de widgets necesarios para acompañar en el aprendizaje son los ítems de consulta como los “Diccionarios de inglés”, “de la Real Academia Española” y de “sinónimos y antónimos” así como el buscador “Google”.
- Para finalizar, entre otros ítems, nos encontramos con los más participativos. Por un lado el “Blog alumnos” y el “Foro alumnos” donde podrán recibir información actualizada sobre actividades realizadas y futuras, podrán comentar entre ellos los temas relacionados con las tareas propuestas en clase teniendo en cuenta que el profesor tomará el rol de mediador. Otros widgets semejantes son “Gmail” y “Moodle” donde los alumnos estarán en contacto directo con el profesor para tratar dudas y entregar trabajos.

Otro gran escritorio que descubrimos al pulsar sobre “Profesores” (Anexo 4) en el webmix principal. Este escritorio va destinado al profesorado del centro desde el cual este colectivo gestionará la información recibida, interactuará con alumnos, voluntarios y familia, modificará y ampliará conocimientos que necesiten los alumnos durante el curso y podrán personalizarlo con otra información según sus intereses.

En su interior encontramos los siguientes conjuntos de widgets:

-Un conjunto de bloques muy importantes como son: “Blog profesores” y “Foro profesores” donde podrán comunicar y compartir información de tareas realizadas y de tareas por realizar en el aula, así como metodología, experiencias y valoraciones de dichas actividades con el fin de mejorar la comunicación dentro del grupo y trabajar desde una única perspectiva sobre el alumnado.

Los ítems llamados: “Blog Alumnos” y “Foro alumnos” es donde los alumnos pueden interactuar sobre temas tratados en el aula. El ítems “Grupos interactivos” le sirve al profesor estar en contacto continuo con los voluntarios y familiares del alumnado para

tratar los progresos y avances realizados con los alumnos ya que dicha comunicación facilita la coordinación entre los miembros.

-Otro conjunto de widgets necesarios para la comunicación con el alumnado y que ya hemos explicado anteriormente son: “Gmail” y “Moodle”.

-Dos ítems organizativos como: “Agenda” y “Cuaderno de notas”

-Varios bloques informativos de interés del profesorado como son los ítems: “CREA” y “Grupo ACOGE” y otros de menor peso y de interés personal como pueden ser el diario “El mundo” o la emisora: “Radio Nacional de España noticias” para recibir información contemporánea.

Por último explicaremos el tercer webmix dirigido a “Voluntarios y Familias” (Anexo 5). Este escritorio posee fundamentalmente widgets dirigidos a la comunicación directa con el profesorado por medio de ítems “Grupos interactivos” anteriormente mencionado. Como novedad encontramos widgets “Actividades realizadas” donde el voluntario en sincronización con el profesor gestionarán y acumularán las actividades realizadas en el aula para así componer un histórico de tareas, dentro de este ítem también se pueden incorporar las opiniones acerca de cómo se han llevado a cabo las actividades en el aula, exponiendo si se ha producido algún problema, si han sido actividades motivadoras, etc.. Esta información también puede ser incorporada dentro de los blog o foros existentes dentro del propio PLE. Este último webmix también posee widgets de “Gmail” y “myMail” para que los padres puedan estar en comunicación directa con el profesor y viceversa.

Para finalizar, se ha introducido en todos los escritorios una serie de widgets que no son necesarios con el aprendizaje, sino que facilitan una información relativa a la hora y día actual, temperatura exterior, calendario y el ítems “Symbaloo” como ayuda del manejo del PLE en caso de duda.

Una Comunidad de Aprendizaje, como ya hemos dicho, incorpora al aprendizaje del alumno no solo a los maestros, sino también a todo el entorno de los alumnos, por eso creemos que esta herramienta es de lo más interesante, ya que a través de ella se puede compartir toda la información a todos los miembros de la Comunidad.

El PLE siempre estará abierto a diferentes modificaciones, teniendo en cuenta las necesidades de cada momento. Estas novedades serán realizadas únicamente por el administrador de la cuenta, que en este caso será el profesor tutor.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A lo largo del presente trabajo Fin de Máster se ha pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje?

¿Qué necesidades existen hoy en día en la Comunidad de Aprendizaje del Colegio Miguel Ísar?

¿Qué es un PLE?

¿Pueden los PLEs subsanar las necesidades encontradas en la Comunidad de Aprendizaje del centro Miguel Íscar?

Para poder llegar conclusión adecuada hemos trabajado en varios aspectos. En primer lugar hemos desarrollado un estudio significativo acerca de los conceptos principales sobre los que nos hemos basado para pasar a continuación a realizar una metodología desde una perspectiva cualitativa. Por último, el análisis de datos para llegar a las conclusiones que a continuación exponemos:

Las Comunidades de Aprendizaje nacen para transformar las escuelas “tradicionales” de hoy en día en un sueño donde el respeto y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa estén asegurados y cuya prioridad sea el éxito educativo de todos aquellos alumnos que pertenezcan a esa comunidad.

La Comunidad de Aprendizaje une dentro de un aula a distintos agentes (maestros, voluntarios y alumnos), lo que implica que tenga que existir una mayor coordinación entre todos ellos para que, de esta forma, se logre que se funcione de la mejor forma posible.

Por este motivo, se ha creado un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), con el fin de que exista una mayor coordinación entre todos los agentes, y de esta manera poder subsanar las necesidades requeridas.

Para ello, hemos creado diferentes blogs y otros recursos, dentro del propio PLE, donde tanto profesores como alumnos y voluntarios pueden realizar los comentarios que crean adecuados acerca de la actividad docente que están desarrollando dentro del aula.

Los profesores pueden “colgar” las actividades realizadas y comentar cual ha sido el comportamiento de los alumnos ante las actividades: si han sido o no difíciles, si se ha podido realizar de forma correcta o si han resultado motivadores. Es decir, pueden realizar una evaluación de las sesiones. Por supuesto, estas valoraciones podrán ser visualizadas por el resto de profesionales. Dentro de estos recursos todos los profesores podrán dar su opinión sobre las diferentes actividades desarrolladas y dar ideas al mismo tiempo acerca de otro tipo de tareas que puedan ser adecuadas.

Por otro lado, los voluntarios tendrán la oportunidad de tener acceso a las actividades que se van a realizar antes de introducirse en el aula. Y después de las sesiones tendrán la oportunidad, al igual que los profesores, de que sus opiniones al respecto de las clases queden reflejadas.

Por último, y gracias al PLE, los alumnos podrán autoevaluarse. Podrán, también, indicar las facilidades o complicaciones que para ellos han tenido las actividades *así como resolver dudas o realizar preguntas* que no hayan tenido tiempo de realizar en el aula.

Por todo esto, creemos que gracias a la ayuda de un PLE dentro del aula *sí* que podemos subsanar aquellas necesidades de las que hablábamos anteriormente.

Para Adell (2005, citado por Dias, 1999) *los entornos de aprendizaje son los instrumentos más sencillos con los que podemos integrar internet en el aula*. Para este autor, las aulas con entornos de aprendizaje se convierten en:

Aulas activas en las que los estudiantes participan en la elaboración de la información relevante.

Aulas constructivas en las que las ideas nuevas se integran en los conocimientos previos y se promueve la construcción de nuevos significados.

Aulas colaborativas en las que una comunidad de aprendizaje anima a que cada miembro contribuya a las metas del grupo y al aprendizaje de los demás compañeros.

Aulas en las que se realizan actividades intencionadas en las que los estudiantes persiguen objetivos en los que, a su modo, han participado y que están claramente formulados.

Aulas conversacionales en las que el intercambio de ideas es permanente.

Aulas personalizadas en las que las actividades y proyectos tienen mucho que ver con la realidad diaria que rodea la escuela.

Aulas reflexivas en las que se reflexiona sobre lo que se aprende y cómo se aprende y sobre lo que vale la pena aprender.

Teniendo en cuenta estas aportaciones de Adell, creemos que es adecuada la inclusión de un PLE dentro de los centros educativos.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Debilidades

Dentro del período de realización del Trabajo Fin de Máster nos hemos encontrado con alguna dificultad.

La primera de ellas fue los pocos conocimientos previos que tenía respecto a los conceptos sobre los que íbamos a tratar. El término entornos personales de aprendizaje era totalmente nuevo para mí.

El otro de los conceptos, el de Comunidades de Aprendizaje, aunque era algo de lo que habíamos trabajado durante el Máster de psicopedagogía, nunca se me había dado la oportunidad de entrar dentro de una Comunidad de Aprendizaje y visualizar que era exactamente eso de lo que ahora todo el mundo habla.

Ambos inconvenientes supusieron para mí un esfuerzo mayor a la hora de iniciarme en el proyecto. Fueron muchas las horas que le tuve que dedicar para tener claros ambos conceptos y saber de forma clara qué era lo que se me iba a plantear.

Por otro lado, nos hemos encontrado con alguna limitación metodológica. La estructuración del Máster ha hecho que el tiempo para su realización haya sido algo escaso.

También han existido algunos problemas a la hora de realizar el trabajo de campo dentro del centro escolar. Al inicio del proyecto se proponía la realización de una entrevista al profesorado del centro, pero por motivos ajenos a mí, estas no se han podido realizar.

El tiempo en este caso, ha impedido que nuestra propuesta se haga real. Por este motivo no podemos llegar a la respuesta de la 3ª de las preguntas planteadas en la introducción. ¿Pueden los PLEs acabar con las necesidades que ofrece la Comunidad de Aprendizaje del colegio Miguel Íscar? Para poder responder a esta pregunta se necesitaría la puesta en marcha de la propuesta de mejora y la realización de una evaluación completa de todo el proceso.

Fortalezas

Pero no todo, han sido inconvenientes o dificultades. He tenido la opción de poder adherirme al GAIS, el grupo de análisis de la Interacción Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Este grupo está formado por diferente profesorado de educación primaria y secundaria, familias y voluntariado, profesorado y alumnado de la universidad de Valladolid, todos ellos relacionados activamente con Comunidades de Aprendizaje.

Gracias a la incorporación en este grupo he podido aprender estructuración de las Comunidades de Aprendizaje y más en concreto de la forma de actuación dentro de los grupos interactivos.

Por tanto un punto a favor es que se ha hecho teniendo en cuenta un contexto real, y aunque la propuesta de intervención no hayan podido llevarse a cabo, dado el poco tiempo con el que he contado, es una propuesta real con una buena perspectiva de futuro, e introducirla dentro del centro educativo.

Otro punto a favor a cerca de la propuesta de intervención, es que es ampliable a otros contextos, no sólo para a aquellos centros que sean Comunidad de Aprendizaje, sino también otros centros que aún sigan con el método de escuela tradicional.

Por último me gustaría terminar con una frase de Teresa de Calcuta:

“Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo,
Enseñarás a sonar, pero no soñarán tu sueño,
Enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida,
Sin embargo, en cada vuelo, en cada vida, en cada sueño,
perdurará siempre la huella del camino enseñado”

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.

ADELL, J. (2011). *La competencia digital*. Entrevista en vídeo ubicada en YouTube. Recuperado el 15 de Abril de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=tjC1LOC0r1g>

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2013). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Alonso, C. & Gallego, D. (2002). Tecnología de la información y la comunicación. *Revista de educación*. 329, 181-205.

Alzina, R. (2009). *Metodología cualitativa de la investigación*. Madrid: La Muralla

Arrabal, M., Conde, M., Ordinas, C.& Urbina, S. (2013). Las páginas de inicio como herramientas de ayuda para organizar el PLE. Un análisis comparativo. *EduTec*. [en línea]. Marzo de 2013, núm, 43 [fecha de consulta: 9 de Junio de 2013]. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/EduTec-e_n43

Urbina_Arrabal_Conde_Ordinas.pdf

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Bingham, V. & Moore, B. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.

Cabera, J. (2013). Los entornos personales de aprendizaje. *EDMETI*. 2, 3-6.

Bernal, J. & Gil M. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*. 285, 33-39.

Bisquerra, R (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla

Buendia, L., Colás, M.& Pina, f (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

Casabona, N. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 34-36.

Casals, J. (2011). Un lugar donde las personas se atreven a soñar [Versión electrónica]. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 80-86.

Casals, J. (2012). Ramón Flecha. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 20-26.

Castell, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.

Chatti, M. A. (2013). *Personal learning environments, networks, and knowledge*. Recuperado el 30 de Abril de 2013 en Disponible en http://www.elearn.rwthachen.de/dl1151/Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf

Cohen, L., Casanova, M. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cook, T. & Reichardt, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.

Elboj, C., Puigdemívol I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20.

Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

Gallego, B. & Rodríguez, H. (2012). La convivencia. *Comunidades de aprendizaje*, 6, 1-2.

García, N. (2002). *Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales. Las comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 9 de Junio de 2013 en <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>.

García, R., Gómez, A., Flecha, R. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Cultura y educación*. 21 (2), 183-196

García, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

Gatt, S. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 50-52.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona. El Roure

Grupo Acoge (s. f). Recuperado el 26 de Mayo de 2013 de, <http://grupoacoge.wordpress.com/>

Hueso, A., & Cascant M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universitat politècnica de valència

Includ-ed. (s.f). Recuperado el 26 de Mayo de 2013 de, <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>.

Iturbe, X. & Totorikaguena, K. (2002). Fases del sueño. ¿cuál es tu centro ideal?. *Cuadernos de pedagogía*. 316, 46-48

Levin, H. (2000). Las escuelas Aceleradas: Una década de evolución. *PREAL*, 18 p. 12-13

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado el 16 de Julio de 2013 <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

Rodríguez , G., Gil, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Román, J. & Pastor, E. (1984). *Técnicas para la entrevista*. En *La tutoría*. Barcelona: CEAC.

Silva, F. y Pelachano, V. (1979). *La entrevista*. Valencia: Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación.

Symbaloo (s. f) Recuperado el 18 de Agosto de, <http://edu.symbaloo.com/>

TARAGHI, B.; EBNER, M.; TILL, G. y MÜHLBURGER, H. (2009). Personal Learning Environment – a Conceptual Study. *Conference ICL2009*, Villach, Austria. Recuperado el 30 de Abril de 2013 en <http://ebookbrowse.com/20156291-personal-learning-environment-a-conceptual-study-8w-pdf-d338889593>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:Paidós

Torres, M^a R. (2001). Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. Recuperado el día 18 de Mayo del 20013 de

http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidad_de_aprendizaje_la_educacio_en_funcion_del_desarrollo_local_y_del_aprendizaje.pdf

Urbina, S., Arrabal, M., CONDE, M. & ORDINAS, C. (2013). Las páginas de inicio como herramienta de ayuda para organizar el PLE. Un análisis comparativo. *EDUTEc, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43 Recuperado el 18 de Mayo de 2013 http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/paginas_inicio_herramientas_organizar_PL E_analisis.html

Valls, M.R. (1999). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Valls, R. (2012). El proyecto Includ-ed. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 14-17.

Vila, R. & Fiorucci, M. (2010). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Madrid: La muralla.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Attwell, G. (2007). Personal learning environments-the future of elearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-7. Disponible en <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561>. Pdf

Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Romo, J. y Benito, M. (2010). Towards an eLearning 2.0 provisioning strategy for universities. En *Proceedings of the The PLE Conference 2010*, 8 y 9 de julio de 2010, Barcelona, España. ISSN: 2182-8229

Wilson, S. (2008). Patterns of personal learning environments. *Interactive Learning Environments*,

16(1), 17–34. doi:10.1080/1049482070177266.

van Harmelen, M. (2008). Design trajectories: Four experiments in PLE implementation. *Interactive*

Learning Environments, 16(1), 35–46. doi:10.1080/1049482070177268

7. ANEXOS

ANEXO 1: REUNIONES GAIS

Resumen de los informes de las reuniones GAIS.

Tras las reuniones se realizaban una serie de informes con las conclusiones obtenidas, en torno a los siguientes aspectos:

10. Mejora de los aprendizajes del alumnado: cómo las interacciones mejoran los aprendizajes.

a. Aspectos positivos:

Carácter grupal del aprendizaje: tanto el éxito como el fracaso son de todos, los que derivan en una forma de actuar concreta.

Coevaluación entre los alumnados: las interacciones les permiten autoevaluarse.

b. Aspectos negativos:

Errores en la comunicación, que si no son corregidas se pierden oportunidades de aprendizaje.

Imitación, técnica muy utilizada sin comunicación reflexionada.

11. Construcción conjunta del conocimiento cuando hay familiares.

a. Aspectos positivos:

Cambia el concepto cultural en el contexto, conexionando el centro educativo y la familia para dejar de ser dos entes aislados y sin relación.

La implicación de la familia es la clave para facilitar la dinámica de los grupos interactivos.

b. Aspectos negativos:

Sobreprotección en el contexto del alumno del familiar voluntario en los grupos interactivos.

Si la participación no es sistemática y comprometida dificultará la dinámica de los grupos interactivos.

12. El rol del voluntario en los grupos interactivos.

a. Aspectos positivos:

El voluntario mejora la dinámica de los grupos interactivos

b. Aspectos negativos:

Si no existe un sistema fácil de acceso a los materiales el voluntario no influirá positivamente en la dinámica de los grupos

La falta de una puesta en común formal al finalizar las sesiones impide la reflexión común de todos los voluntarios para la subsanación de incidencias y la propuesta de mejora.

13. Los aprendizajes de la propia materia curricular.

a. Aspectos positivos:

Mejora del aprendizaje en todo tipo de alumnado.

14. Interacciones con alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje.

a. Aspectos positivos:

Es imprescindible que la tarea sea multinivel, para facilitar la dinámica de los grupos interactivos.

Respetar y atender a los distintos ritmos de aprendizaje favorece también la dinámica.

Es importante favorecer el acceso al aula de apoyos externos a los alumnos con necesidades educativas, y que estos apoyos diseñen actividades específicas para ese alumnado.

15. “Boundaries” aspectos cognitivos que pueden servir para mejorar el aprendizaje de todas las áreas.

a. Aspectos positivos:

Finalización de las tareas para conseguir sensación de logro.

Facilita la dinámica de los grupos interactivos la relación de los conocimientos que están siendo trabajados con los previos de los alumnos y con situaciones vividas en el aula.

b. Aspectos negativos:

El tiempo puede ser insuficiente para que los alumnos culminen con éxito las tareas.

En ocasiones, no existe un número de voluntarios comprometidos suficientes.

16. Otros aspectos

Sería conveniente que existiese un tiempo para evaluar la actividad y resumir lo que se ha trabajado, servirá de conclusión para afianzar lo trabajado.

Sería recomendable que el voluntario accediera con antelación, a los contenidos que se van a trabajar.

Un aspecto importante sería poder archivar los materiales utilizados a lo largo del curso.

Es favorable que se pueda realizar una evaluación al final de la sesión por parte tanto de profesores, voluntarios y alumnos. En la evaluación se evaluaría por una parte los conocimientos trabajados y adquiridos. Y de otra parte la actitud frente a los aprendizajes.

Las actividades dinámicas y motivadoras favorecen los aprendizajes.

Conclusiones finales del GAIS

En este informe recogemos el trabajo realizado por el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.) de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en su tercera reunión, fechada el 16 de mayo de 2013. El grupo está formado por profesorado de educación primaria y secundaria, familias y

voluntariado, profesorado y alumnado de la facultad, todos ellos relacionados activamente con Comunidades de Aprendizaje.

Esta reunión cerraba un ciclo de tres sesiones programadas. El análisis a lo largo del ciclo completo ha partido del visionado de diferentes grabaciones de sesiones de trabajo en las aulas de la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Miguel Iscar. Mediante el diálogo igualitario de todos los componentes del grupo hemos llegado a conclusiones en torno a los siguientes aspectos:

- La mejora de los aprendizajes y la convivencia entre el alumnado a través de la interacción.
- Las ayudas que se ponen de manifiesto en el trabajo en grupos interactivos.
- La construcción conjunta de conocimiento cuando están presentes en el aula familiares.
- El papel del voluntariado en los grupos interactivos.
- El alumnado con discapacidad: participación y aprendizajes.
- “Boundaries”, aspectos cognitivos que pueden servir para mejorar el aprendizaje de todas las áreas.

Todos estos aspectos analizados, se ponen de manifiesto en cada uno de los informes correspondientes a cada sesión.

Con las conclusiones obtenidas, hemos querido realizar unos decálogos que sirvan de orientación básica, tanto para alumnado, profesorado y voluntariado que forman parte de grupos interactivos, para la mejora y la optimización de los resultados de trabajo en esta práctica educativa. Presentamos a continuación cada uno de los decálogos, dirigido en particular a cada uno de los agentes involucrados. Así mismo hemos visto conveniente realizar uno con carácter general, que englobe aquellos aspectos fundamentales a tener en cuenta cuando organizamos grupos interactivos como forma de trabajo en el aula.

DECALOGOS

DECALOGO DEL ALUMNADO

25. ALEGRA. No estás solo, formas parte de un grupo.
26. CONOCELOS. Conoce a los miembros de tu equipo, sus habilidades y sus dificultades.
27. DEJATE AYUDAR. Aprovecha las habilidades de cada uno para ayudarte en aquello que tú tienes más dificultades.
28. TU TAMBIEN PUEDES AYUDAR. Como ya conoces las dificultades de tus compañeros, ayúdales en todo lo que puedas.
29. RESPETA Y HAZTE RESPETAR, todas las opiniones de tus compañeros son importantes... la tuya también.
30. DESCUBRE, con la ayuda de las personas que están en tu grupo, toda la información que desees conocer, verás cómo aprender así es más divertido.
31. MANTENTE ACTIVO EN EL GRUPO. Cuando copias no aportas nada tuyo, no aprendes... te aburres
32. ESCUCHA A LOS ADULTOS. Están para daros apoyo cuando lo necesitéis. Cuenta con ellos y escucha bien atento lo que te dicen.
33. TODOS TENEIS QUE HABER APRENDIDO ALGO. Aseguraros de que todos los miembros del grupo han alcanzado los conocimientos propuestos para cada sesión.
34. CORREGIROS los trabajos. De los errores también aprendemos.

DECALOGO DEL PROFESORADO

1. Habla con tus alumnos de lo beneficioso que es saber trabajar en grupo: da importancia y validez a la heterogeneidad de sus miembros; propicia un ambiente democrático valorando la participación y la interacción de todos; promueve la solidaridad y el alcance de logros de forma conjunta.
2. Contagia a las familias tu entusiasmo. Invítalas a compartir y participar en los logros de los aprendizajes de sus hijos.
3. Las actividades que programes para trabajar en grupos interactivos deben favorecer: afianzar conocimientos previos, ampliar el foco de complejidad de los conocimientos adquiridos y generalizar el aprendizaje funcional a otros entornos.

4. Prepara tantas actividades como número de grupos tengas. Cada actividad debe contener diferentes niveles de dificultad para que puedan ser adecuadas a los diferentes ritmos de aprendizaje.
5. Presenta las actividades a los alumnos de forma clara y estructurada. Asegúrate que todos han entendido qué es lo que tienen que hacer.
6. Programa actividades ajustadas para el tiempo de realización. Deja siempre al final de la sesión un tiempo que permita la reflexión y el diálogo sobre lo que se ha trabajado y aprendido en cada uno de los grupos.
7. Utiliza el diálogo igualitario en la comunicación entre todos los participantes activos del proceso de enseñanza aprendizaje: familiares, voluntarios, profesorado, alumnado.
8. Hazte corresponsable de los logros y dificultades de todos tus alumnos. Introduce en el aula todos los recursos personales y técnicos necesarios para aumentar los aprendizajes instrumentales.
9. Trabaja de forma colaborativa con el claustro, entre todos compartiréis dificultades y logros que os va a enriquecer en vuestra práctica educativa.
10. Recuerda que tu tarea en grupos interactivos es promover el trabajo en grupo, programar las actividades y supervisar la práctica.

DECALOGO DEL VOLUNTARIADO

1. Antes de iniciarte conoce cuales son los principios básicos de los grupos interactivos (GI): grupos realizados para resolver tareas académicas mediante el diálogo con el resto de compañeros/as, tratando de generar más aprendizajes y mejor convivencia.
2. Asegúrate de que todos los alumnos y alumnas entienden la actividad y trabajan en ella, puedes hacer que verbalicen la tarea que tienen que realizar y se la cuenten unos a otros en vez de contárselo tú todo.
3. Da importancia y destaca las habilidades de cada componente del grupo. No permitas que den importancia a los déficits de los compañeros de grupo. No rebajes las expectativas de ningún alumno o alumna, no sabemos cuánto puede aportar cada uno/a, permíteles que suban de nivel y que no sea tu expectativa la que les frene.
4. Promueve las interacciones y las ayudas entre iguales para lograr una participación activa de todos en la ejecución de la actividad. Valora todas las intervenciones,

- especialmente las de aquellos que tienen más dificultades para ello. El objetivo es que todos estén activos en el aprendizaje.
5. Identifica las dificultades y sugiereles elementos de referencia (libros, internet...) donde pueden obtener la información que necesitan. No les resuelvas tú las tareas, ni permitas que se copien los resultados de las tareas.
 6. En la medida de lo posible establece conexiones entre los contenidos de aprendizaje y su contexto a través de ejemplos que sabes le resultarán cotidianos y sobre todo incita a que esas situaciones cotidianas se las expliquen entre ellos, porque se conocerán mejor que nosotros/as.
 7. Cuida en todo momento que haya un ambiente democrático e intenta romper los roles que entre ellos mismos tienen establecidos (“el listo”, “el torpe”, “el lento”, “el perfeccionista”...). Reconduce de vez en cuando las situaciones proponiendo intercambios de roles, es decir, intenta equilibrar la balanza si ves que siempre ayuda el mismo o que siempre es el mismo el que recibe ayuda, creando complejos o protagonismos.
 8. Utiliza siempre refuerzos positivos para crear interés y motivación por la participación y la realización de las actividades, sin dejar de decir lo que no se debe hacer.
 9. Crea un clima distendido que les de confianza y seguridad. Normaliza la utilización de los apoyos si algún alumno o alumna precisa de ellos. Si algún alumno/a necesita que un profesor/a especialista esté con él, éste debe incorporarse al grupo como un apoyo más.
 10. Evalúa el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ellos puedes utilizar las estrategias que se te ocurran como por ejemplo: intercambiar los trabajos para cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, mediante la autoevaluación: que cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo...

1. Es tarea del profesor responsable del aula organizar actividades multinivel dentro del mismo grupo con los mismos contenidos curriculares para que puedan ser ejecutadas con éxito por todos.
2. Las actividades propuestas deben promover aprendizajes funcionales; para ello debe existir conexión con las experiencias personales del alumnado.
3. Debemos contar con el apoyo de especialistas dentro de los grupos interactivos para que puedan supervisar las actividades que realizan y solventar las dificultades que puedan ir surgiendo.
4. El adulto responsable del grupo debe asegurarse de que todos los alumnos y alumnas entienden la actividad y trabajan en ella. Puede hacer que verbalicen la tarea que tienen que realizar y se la cuenten unos a otros en vez de contárselo él.
5. Es fundamental que el adulto de importancia y destaque las habilidades de cada componente del grupo. No debemos permitir que den importancia a los déficits de los compañeros de grupo. Esto favorecerá que no se rebajen las expectativas hacia ningún alumno o alumna, favoreciendo que suban de nivel sin que ninguna expectativa equivocada pueda frenarles.
6. El adulto debe promover las interacciones y las ayudas entre iguales para lograr una participación activa de todos en la ejecución de la actividad. Valora todas las intervenciones, especialmente las de aquellos que tienen más dificultades para ello. El objetivo es que todos estén activos en el aprendizaje.
7. Todos los integrantes del grupo deben conocer los apoyos técnicos que precisan sus miembros, con la finalidad de utilizarlas cuando sean necesarias.
8. Debemos fomentar que se presten ayuda unos a otros, para permitir la disminución de la competitividad, mediante la aceptación de las diferencias y la potenciación de la solidaridad entre diferentes culturas y niveles de aprendizaje.
9. Debemos cuidar en todo momento que haya un ambiente democrático, intentando romper los roles que entre ellos mismos tienen establecidos (“el listo”, “el torpe”, “el lento”, “el perfeccionista”...). Reconduciendo de vez en cuando las situaciones, proponiendo intercambios de roles, intentando equilibrar la balanza si vemos que siempre ayuda el mismo o que siempre es el mismo el que recibe ayuda.
10. Es necesario evaluar el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ello podemos utilizar las siguientes

estrategias: intercambiar los trabajos para que cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, utilizar la autoevaluación donde cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo

LINEAS FUTURAS DE TRABAJO

Como se expuso en la introducción de este informe, con esta reunión se cerraba un ciclo programado de trabajo para el presente curso escolar. El grupo ha decidido continuar con el trabajo iniciado queriendo concretar líneas de trabajo para el próximo curso.

Una de las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis realizado en el grupo, es que el éxito de la participación y los aprendizajes que se consigue trabajando en grupos interactivos, está estrechamente relacionada con el tipo de actividades que el profesorado programa. Nos hemos planteado, en base a esta conclusión hacer un trabajo de estructuración de las tareas para analizar cuales promueven más las interacciones sociales. Partimos de diferenciación entre *tareas ordinarias* y *tareas específicas*:

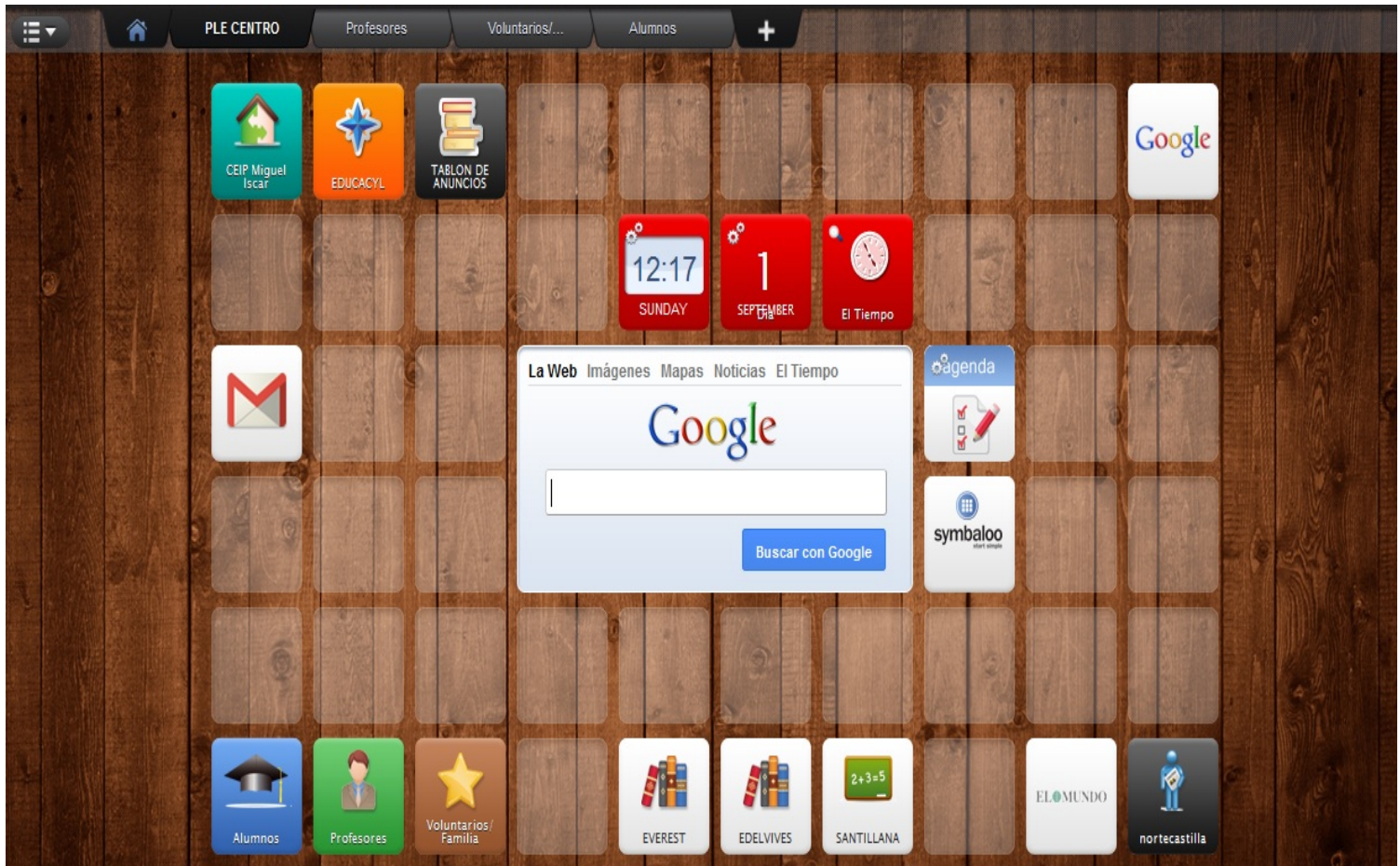
1. Tareas ordinarias: engloban aquellas actividades planteadas en el libro de texto. Con este tipo de tareas nos encontramos con la dificultad para trabajarlas dentro de grupos interactivos, que están pensadas para realizar de forma individual, cada uno a su ritmo u dan poco pie a la interacción.
2. Tareas Específicas que son en las que centraríamos nuestro trabajo. Creando una estructura común de organización de la tarea y aportando ejemplos para cada una de las áreas de contenido. Estas las subdividimos a su vez en *resolutivas*, pensadas para la resolución de problemas y *creativas*, en las que el objetivo es crear.
 - a. Las resolutivas deben partir de una fase inicial de presentación clara del contenido que queremos trabajar, que podría ser previa al trabajo en grupos interactivos. A partir de aquí, debemos proponer actividades con diferentes niveles de dificultad que permitan al alumnado autorregularse. El alumnado en todo momento tiene que tener a su disposición recursos donde pueda obtener la información referente. Las

tareas deben promover la participación y la discusión sobre el tema en cuestión. La funcionalidad y la relevancia de los contenidos implícitos en las tareas debe estar siempre presente para provocar motivación en el alumnado. Queremos analizar cómo debemos organizar el procedimiento (programación de la tarea) para que sea inclusivo sin debilitar el rendimiento de todos. El procedimiento deberá incluir tareas con dificultades intermedias, tareas de apoyo, adaptaciones pero con un espacio común compartido en el que puedan discutir.

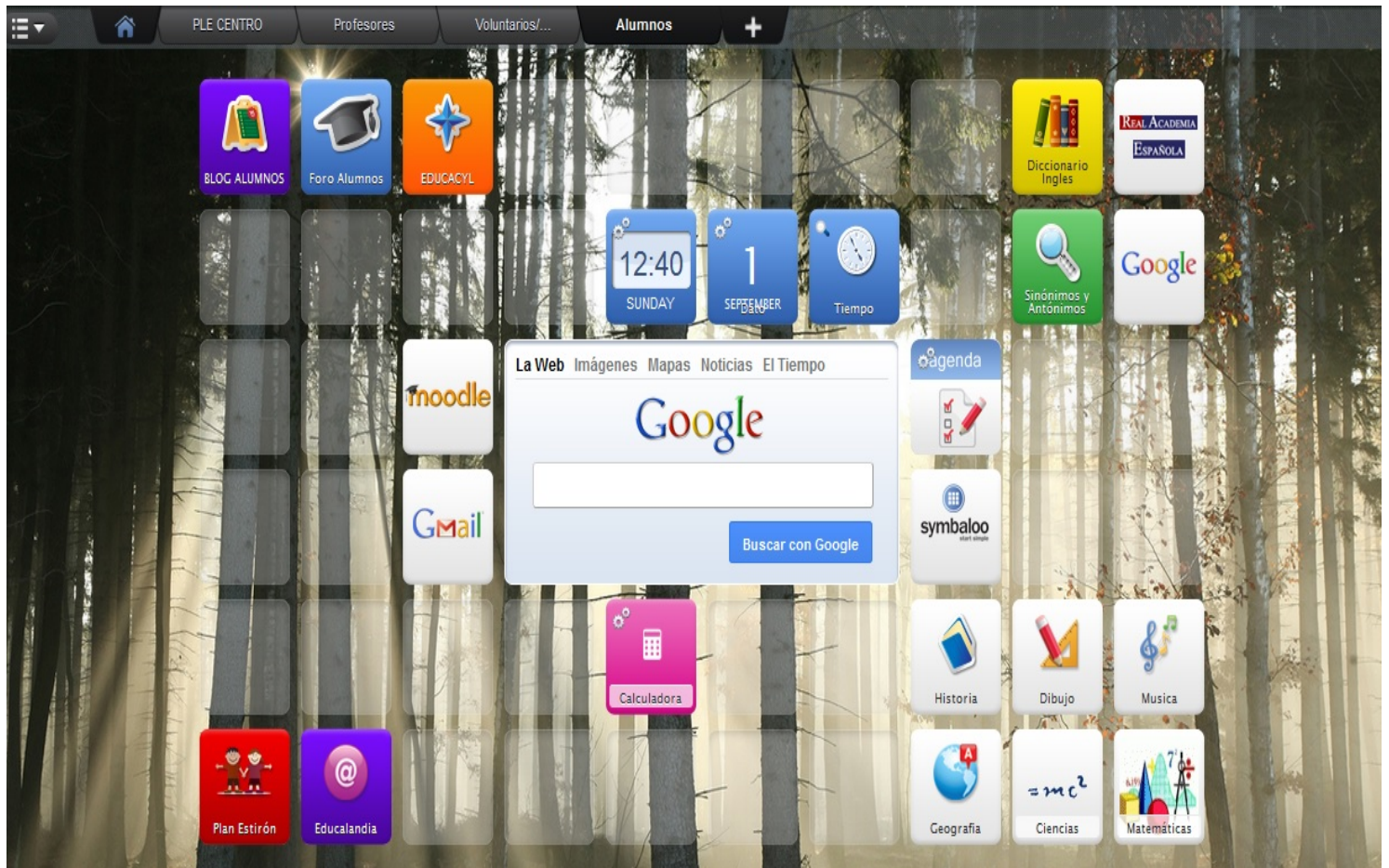
- b. Las creativas basadas en la recopilación de “ingredientes”, parámetros, elementos, para componer algo entre todos. Hacer cosas con el lenguaje, las matemáticas, el arte, el cuerpo...Etapas de la creatividad de Gilford: en donde partiendo de la selección de un conjunto de palabras, objetos, conceptos...los clasificamos en paquetes que tengan sentido y luego darles una intencionalidad con una producción estética, de impacto o de información a otras personas, con el objetivo de compartir el conocimiento. (Rodari, G. 2002. *Gramática de la fantasía*). Otra herramienta podría ser el “teatro foro”. En bibliotecas tutorizadas este tipo de actividades se están llevando a cabo.

Nos proponemos de cara al curso que viene, profundizar en esta línea de trabajo con el objetivo de crear una estructura general que sirva de guía al profesorado en la programación de actividades a realizar en grupos interactivos, con un ejemplo ilustrativo para cada una de las áreas de aprendizaje. Se propone hacer un seminario con profesores de diferentes áreas y crear un trabajo en conjunto.

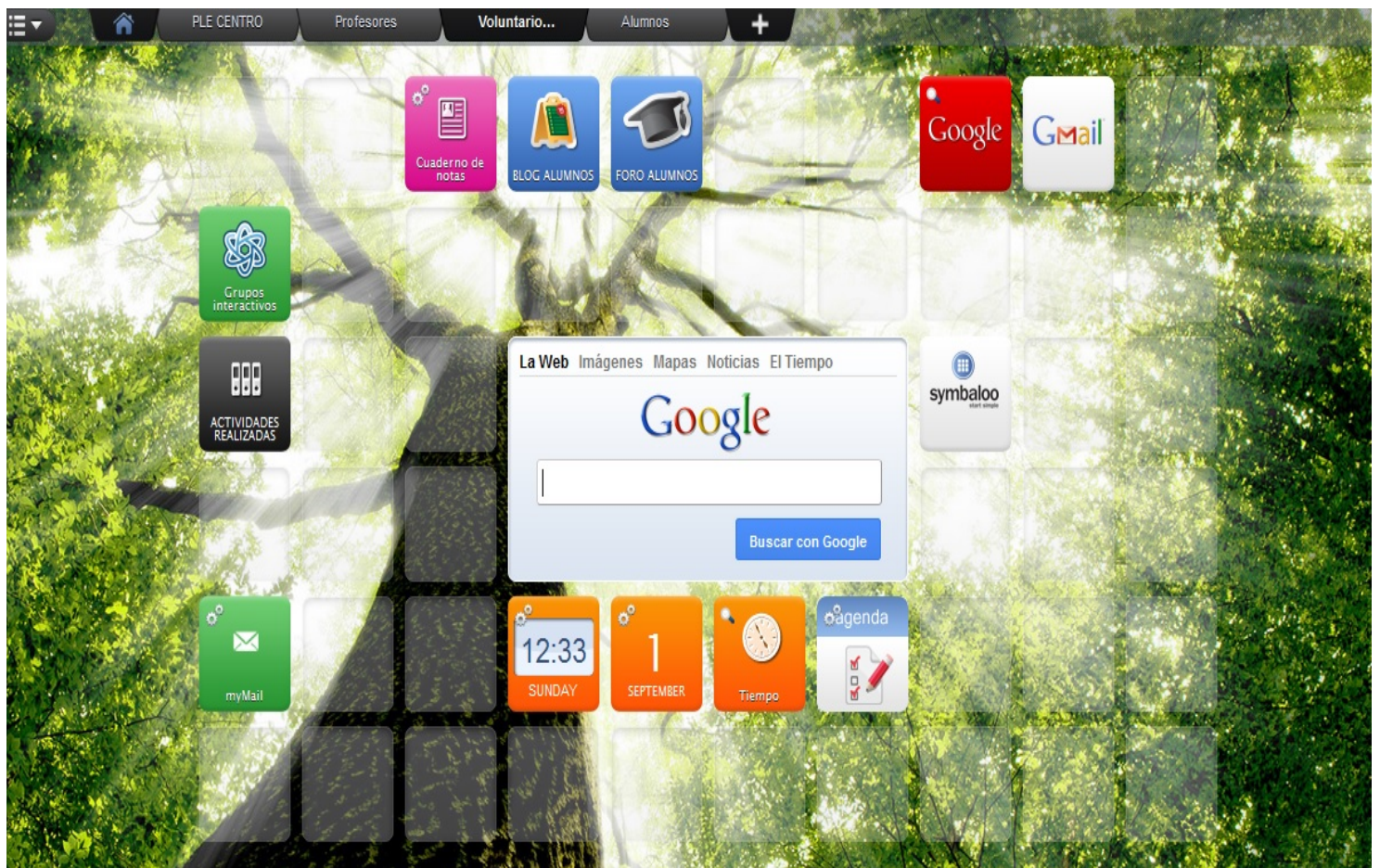
ANEXO 2: SYMBALOO-EDU: PLE-CENTRO



ANEXO 3: SYMBALOO-EDU: ALUMNOS



ANEXO 4: SYMBALOO-EDU: VOLUNTARIOS/ FAMILIA



ANEXO 5: SYMBALOO-EDU: PROFESORES

