



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Grado en Maestro/a en Educación Primaria

**Fundamentos pedagógicos  
para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades  
de Aprendizaje**

Autor:

**D. Jesús Pizarro Sánchez**

Tutora:

**D<sup>a</sup> Henar Rodríguez Navarro**

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

*“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?”*

*Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.”*

(Freire, 1982, p. 92)

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

*A los niños/as y adolescentes protagonistas de este TFG y a todos los que necesitan de una educación que crea en sus posibilidades por encima de sus dificultades.*

*Al profesorado y miembros del equipo directivo del IES Leopoldo Cano, Eva, Ana, Juan Carlos y en especial a Celia por haberme permitido realizar y contextualizar el TFG en su centro.*

*A las voluntarias de Grupos Interactivos del IES, Esther, Eva, Sara, Cristina y Rosa por haber participado de forma activa y con gran ilusión.*

*A mi tutora Henar que sin su conocimiento, apoyo, dedicación y comprensión no habría sido posible desarrollar el TFG.*

*A todos los miembros del Grupo ACOGE y en especial a todas las personas que asistieron a las reuniones del Grupo de Análisis de la Interacción Social.*

*A la Jefa de Estudios y a mi tutora María del Colegio San Viator de Valladolid por haberme permitido asistir a los Grupos Interactivos del IES durante el periodo del Prácticum II.*

*Y muy especialmente a Silvia y nuestros dos peques, Elsa y Antonio por todo el “tiempo que les debo” después de estos cuatro intensos años de trabajo en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.*

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

**RESUMEN:**

Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje es el título de éste Trabajo Fin de Grado (TFG) que pretende realizar un análisis de las teorías que dan soporte a los Grupos Interactivos en las Comunidades de Aprendizaje y al papel del voluntariado en las clases de lenguas extranjeras. El TFG está contextualizado en el IES Leopoldo Cano de Valladolid en una situación real que es el aula de 1ºB en el área de conocimiento de lenguas extranjeras (inglés). Hemos podido observar cómo la participación de los voluntarios mejora los resultados y la convivencia en el aula con la evolución positiva del alumnado entre noviembre de 2012 y junio de 2013.

**PALABRAS CLAVE:**

Comunidad de Aprendizaje, Grupos Interactivos, Bilingüismo, Transformación, Diálogo Igualitario, Diversidad.

**ABSTRACT:**

Pedagogical foundations for bilingual teaching in “Learning Communities” is the name of this final essay which aims to make an analysis of theories that support the Interactive Groups in “Learning Communities” and the role of volunteering in foreign language classes. The essay is contextualized in the Leopoldo Cano Secondary School of Valladolid in a real situation in 1A & 1B groups in the curricular area of foreign languages (English). We have seen how the participation of volunteers improve outcomes and coexistence in the classroom with the positive evolution of students between November 2012 and June 2013..

**KEYWORDS:**

*Learning Communities, Interactive Groups, Bilingualism, Transformation, Equal Dialogue, Diversity.*

## ÍNDICES.

### Índice de contenidos.

### Índice de contenido

ÍNDICES.....	9
Índice de contenidos.....	9
Índice de tablas y cuadros.....	11
Índice de gráficos y figuras.....	11
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO II: OBJETIVOS.....	17
CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	23
III.1 Relevancia del mismo y relación con las competencias del Título.....	25
III.2 Fundamentación teórica y antecedentes.....	28
III.2.1 Contextualización.....	28
III.2.2 Fundamentación teórica.....	30
III.2.2.1 Teorías sociológicas.....	31
III.2.2.1.1 Las teorías sistémicas.....	31
III.2.2.1.2 Las teorías subjetivas.....	32
III.2.2.1.3 Las teorías duales.....	33
III.2.2.2 Teorías aprendizaje dialógico.....	34
III.2.3 Antecedentes en España.....	35
III.2.4 Otros antecedentes en otras partes del mundo.....	40
III.2.4.1 School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar). 40	
III.2.4.2 Success for All (Éxito para Todos).....	43
III.2.4.3 Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas).....	43
III.2.5 Bilingüismo, Plurilingüismo y Multilingüismo.....	45
III.3 Revisión bibliográfica.....	49
CAPÍTULO IV. METODOLOGIA Y DISEÑO.....	53
IV.1 Contextualización.....	55
IV.2 Fases de la intervención propuesta.....	58
IV.2.1 Fase 1: Diseño de cuestionarios.....	59
IV.2.2 Fase 2: Validación de cuestionarios.....	60
IV.2.3 Fase 3: Solicitud de autorizaciones para grabación.....	60
IV.2.4 Fase 4: Desarrollo de sesiones.....	60
IV.2.5 Fase 5: Diseño de contenidos para entrevistas finales.....	61
IV.2.6 Fase 6: Elaboración de conclusiones y recomendaciones.....	62
IV.2.7 Fase 7: Comunicación y difusión de resultados.....	62

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

CAPÍTULO V. CONTEXTO.....	63
V.1 Contexto geográfico.....	65
V.1.1 Situación del centro.....	65
V.1.2 Realidad educativa del centro.....	66
V.1.3 La gestión de la diversidad en el IES Leopoldo Cano.....	67
V.2 Problemas y fortalezas.....	67
V.3 Propuestas futuras.....	69
CAPÍTULO VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	71
VI.1 Recomendaciones específicas acerca del papel del voluntariado en las clases de lengua extranjera (inglés).....	73
VI.1.1 Decálogo de buenas prácticas para el voluntariado en Grupos Interactivos en lenguas extranjeras.....	78
VI.2 Claves de la interacción social para mejorar la dinámica de los grupos interactivos y aspectos educativos desde la perspectiva de la interacción social. .	80
VI.2.1 Voluntariado del IES: cuestionarios y entrevistas.....	80
VI.2.2 Profesora de lenguas extranjeras del IES.....	84
CAPÍTULO VII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	87
CAPÍTULO VIII. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	95
CAPÍTULO IX. ACRÓNIMOS.....	101
CAPÍTULO X. ANEXOS.....	
Anexo 1: Cumplimiento de las competencias básicas y específicas.....	A02
Anexo 2: Ref. bibliográficas Comunidades Aprendizaje / Bilingüismo.....	A05
Anexo 3.1: Cuestionarios evaluación voluntarios.....	A17
Anexo 3.2: Cuestionarios evaluación profesorado.....	A19
Anexo 4: Modelos de autorizaciones para grabar.....	A20
Anexo 5: Diseño preguntas tipo para entrevista con voluntarios-as Inglés..	A22
Anexo 6: Decálogos Grupos Interactivos G.A.I.S.....	A23
Anexo 7: Contexto IES Leopoldo Cano.....	A27
Anexo 8: Informe IES sobre resultados de Grupos Interactivos (1A 1B).....	A35
Anexo 9: Mapa conceptual de teorías.....	A36

## **Índice de tablas y cuadros.**

Tabla 1: Desarrollo de las competencias generales en el presente trabajo.....	26
Tabla 2: Desarrollo de las competencias específicas en el presente trabajo.....	27
Tabla 3: Listado de acrónimos en el TFG.....	103

## **Índice de gráficos y figuras.**

Ilustración 1: Mapa conceptual de las teorías sistémicas. ....	32
Ilustración 2: Mapa conceptual de las teorías subjetivas. ....	32
Ilustración 3: Mapa conceptual de las teorías duales. ....	33
Ilustración 4: Mapa conceptual de las teorías de aprendizaje dialógico. ....	35
Ilustración 5: Comunidades de Aprendizaje por comunidad autónoma. Febrero de 2013 .....	39
Ilustración 6: Teoría del Cambio del School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar).....	41
Ilustración 7: Fases de la investigación del TFG.....	58
Ilustración 8: Mapa de situación del IES Leopoldo Cano en la ciudad de Valladolid.....	66

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

# **CAPITULO**

# **1**

# **INTRODUCCIÓN**

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.**

Durante el curso 2012-2013 el IES Leopoldo Cano de Valladolid ha realizado el proceso para convertirse en Comunidad de Aprendizaje y seguir así el camino abierto en Valladolid por el CEIP Miguel Iscar que se convirtió el curso pasado en la primera Comunidad de Aprendizaje de Valladolid y segunda de Castilla y León (Canal UVa, 2011; «Transformación en el IES Leopoldo Cano.», 2013, pp. 4-6).

Una beca de Colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, me ha permitido vivir en primera persona la transformación de este colegio además de poder formar parte del Grupo ACOGE de la Universidad de Valladolid, el cual ha apoyado y seguirá apoyando e investigando este tipo de prácticas educativas inclusivas. Esto ha supuesto que a lo largo de casi un curso escolar he podido convivir con las personas que forman parte de este centro educativo, pudiendo observar los cambios, energías, problemas, alegrías y retos que significa presenciar un proceso como éste.

Esta memoria final de grado está dividida en ocho grandes capítulos. El primer capítulo en el que nos encontramos trata de introducir y contextualizar el trabajo planteado.

En el segundo capítulo encontraremos los objetivos planteados para este Trabajo Fin de Grado (TFG) consistentes en el proceso de análisis del papel del voluntariado en los Grupos Interactivos en el área de conocimiento de lenguas extranjeras (inglés).

El tercer capítulo realizamos una justificación de porqué las Comunidades de Aprendizaje son un tema clave y cómo su desarrollo es relevante en relación con las competencias transversales y específicas del título de grado de maestro/a en educación primaria. Este capítulo contiene igualmente la fundamentación teórica de las Comunidades de Aprendizaje basadas en el aprendizaje dialógico.

En el capítulo cuarto indico la metodología y diseño del trabajo realizado sobre la base de siete fases que van desde el diseño de cuestionarios hasta la difusión de las conclusiones y recomendaciones.

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

El capítulo cinco contempla el contexto de la intervención propuesto para ya en el sexto capítulo marcar y exponer los principales resultados agrupados en cuatro grandes apartados.

El séptimo capítulo indica las consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones y exponemos los principales resultados. En este punto destacamos que se tratan de recomendaciones prácticas que tienen por objeto, en primer lugar ser transferidas al profesorado del Instituto y después a cualquier otro centro educativo que esté interesado por la temática aquí planteada.

El capítulo octavo incluye la bibliografía utilizada. Todas las citas que hay a lo largo del TFG y la bibliografía final siguen las normas de la *American Psychological Association* (APA) en su sexta edición (Abalos, 2003; «APA Style», 2013). El anexo 2 detalla un listado alfabético con otras referencias bibliográficas complementarias.

Finalmente el trabajo se cierra con una serie de anexos técnicos que contemplan en profundidad algunos de los trabajos realizados.

Es importante aclarar en esta introducción que nuestro trabajo no pretende ser el típico estudio teórico sobre lo que es una Comunidad de Aprendizaje, sus ventajas etc..., puesto que ya existen muchos estudios que lo avalan..



Valladolid, a 25 de Junio de 2013  
Jesús Pizarro Sánchez

# **CAPITULO**

# **2**

# **OBJETIVOS TFG**

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

## **CAPÍTULO II: OBJETIVOS.**

El título de nuestro proyecto responde a un objetivo claro: pretende analizar los fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje. Se trata de un título demasiado ambicioso para lo que debe ser un TFG por lo que es necesario que contextualicemos el trabajo y lo centremos más para evitar ser demasiado generalistas y así poder alcanzar conclusiones y resultados que puedan ser útiles para la práctica educativa en general y en particular para el contexto dónde hemos realizado la investigación.

Así pues y para centrar el trabajo hemos considerado que existen ciertas actuaciones educativas de éxito demostradas por la comunidad científica internacional y que contribuyen claramente a mejorar el aprendizaje del alumnado y que mejoran la convivencia en los centros educativos. El proyecto IN-CLUDED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación ), financiado por el VI Programa Marco para la Investigación: *La Ciudadanía y la Gobernanza en una Sociedad del Conocimiento*, ha identificado una serie de actuaciones (Carol & Mulcahy, 2012) de éxito en el campo de las Comunidades de Aprendizaje y que son las siguientes:

- Grupos Interactivos.
- Tertulias Dialógicas.
- Formación de familiares.
- Participación educativa de la comunidad.
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- Formación dialógica del profesorado.

(Vieira Parra, 2010, p. 71) Nos indica que la *organización de los Grupos Interactivos en el aula constituye una de las principales aportaciones del proyecto Comunidades de Aprendizaje.*

De todas estas medidas de éxito he seleccionado “Grupos Interactivos” puesto que es la medida que más se acerca al tratamiento educativo desde un punto de vista curricular y lo consideré oportuno para insertar dicho procedimiento organizativo al de inglés, además he asistido los miércoles por la mañana a las clases del área curricular de lenguas extranjeras (inglés) de 1ºA y 1ºB del Instituto Leopoldo Cano de Valladolid, pudiendo conocer de primera mano el papel del voluntariado.

Los Grupos Interactivos son («Definición de Grupos interactivos», 2013) *“la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los Grupos Interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor/a responsable del aula. De este modo, se logra evitar la segregación y competitividad que se genera al sacar al alumnado etiquetado como “difícil” o “lento” del aula para aplicarle adaptaciones curriculares y que ha dado lugar a un aumento del fracaso escolar (especialmente del alumnado segregado) y de conflictos. Por el contrario, en los Grupos Interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad”*.

En este contexto se ha considerado centrar el trabajo en los fundamentos pedagógicos y el papel del voluntariado en clases de lenguas extranjeras para poder llegar a una serie de conclusiones.

#### OBJETIVO GENERAL

**Analizar el papel del voluntariado en los Grupos Interactivos en el área de conocimiento de lenguas extranjeras (inglés)**

Los objetivos específicos perseguidos para este Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

- **Primero.-** Extraer una serie de recomendaciones específicas acerca del papel del voluntariado en las clases de lengua extranjera (inglés) a través del análisis de la información obtenida en el G.A.I.S. (Grupo de Análisis de la Interacción Social) en lo que se refiere a Grupos Interactivos.
- **Segundo.-** Analizar las claves de la interacción social para mejorar la dinámica de los grupos interactivos.
- **Tercero.-** Analizar y extraer aspectos educativos desde la perspectiva de la interacción social y el aprendizaje dialógico que sirvan para el aprendizaje de las segundas lenguas (inglés).

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

# CAPITULO

# 3

## JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

## **CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.**

### **III.1 Relevancia del mismo y relación con las competencias del Título**

El objetivo fundamental del título de Grado Maestro/a en Educación Primaria es (Universidad de Valladolid, 2008)

*“formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria”.*

Los estudiantes hemos desarrollo durante nuestros estudios una serie de competencias generales que en el presente trabajo hacemos visibles. La relevancia del tema es clave puesto que las Comunidades de Aprendizaje son una de las experiencias formativas testadas científicamente que podremos poner en marcha de una u otra forma dentro de nuestra práctica docente.

La siguiente tabla elaborada sobre la base de los ítems establecidos en el Libro Blanco del Título del Grado de Magisterio (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, p. 85) trata de resumir la presencia de las competencias transversales del título en el TFG aquí propuesto. La columna de la derecha nos marca y detalla hasta que punto cada uno de los ítem están presentes en el trabajo:

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	GRADO DE PRESENCIA	REFERENCIAS
<b>INSTRUMENTALES</b>		
Capacidad de análisis y síntesis	muy alta	Capítulos I y II
Capacidad de organización y planificación	alta	Todos capítulos
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	alta	Todos capítulos y exposición final
Conocimiento de una lengua extranjera	media	aplicación en el aula
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	media	La sociedad de la información / Software Libre como aspectos a considerar en las Comunidades de Aprendizaje
Capacidad de gestión de la información	alta	Elaboración del TFG, recogida info en bases de datos
Resolución de problemas	alta	Fases prácticas del trabajo
Toma de decisiones	alta	Fases prácticas del trabajo
<b>PERSONALES</b>		
Trabajo en equipo	alta	G.A.I.S. / Grupos Interactivos
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	alta	G.A.I.S. / Grupos Interactivos
Trabajo en un contexto internacional	alta	Fundamentación teórica en los EEUU y UK
Habilidades en las relaciones interpersonales		Fases prácticas del trabajo
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad		Fases prácticas del trabajo
Razonamiento crítico	alta	Redacción TFG y diseño de método
Compromiso ético	alta	Todos los alumnos participan y se tienen autorización
<b>SISTÉMICO</b>		
Aprendizaje autónomo		Desarrollo global de TFG
Adaptación a nuevas situaciones	alta	Fases prácticas del trabajo
Creatividad	alta	Elaboración de cuestionarios, diseño de encuestas
Liderazgo		Fases prácticas del trabajo
Conocimiento de otras culturas y costumbres	alta	Diversidad en las aulas
Iniciativa y espíritu emprendedor	alta	Aplicación práctica en el aula y recomendaciones
Motivación por la calidad	alta	Todos capítulos
Sensibilidad hacia temas medioambientales	no aplica	Tema Transversal

Tabla 1: Desarrollo de las competencias generales en el presente trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco Título del Grado de Magisterio (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, p. 85*).

También en ese mismo Libro Blanco se detallan las competencias específicas, que a su vez son las que están en la propia guía de la asignatura de TFG que hemos tratado de resumir en una tabla:

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

## *Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	GRADO DE PRESENCIA	REFERENCIAS
1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)	alta	Capítulo III: Fundamentación Teórica
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemo lógica y la especificidad de su didáctica	alta	Análisis de los contenidos de G.I. propuestos en las aulas de inglés.
3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica	alta	Capítulo III: Fundamentación Teórica y Voluntariado
<b>SABER HACER</b>		
4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	alta	Fases prácticas del trabajo
5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa	alta	Capítulos I y II
6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural	alta	Bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje
7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación	baja	El TFG se basa en el aprendizaje dialógico
8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo	alta	Bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas	media	Bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje. No ha sido necesario elaborar material específico
10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	media	La sociedad de la información / Software Libre como aspectos a considerar en las Comunidades de Aprendizaje
11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos	media	Media análisis detallado del contexto del marco práctico de actuación
12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación	media	Bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje. No ha sido necesario realizar la evaluación
13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva	alta	Las Comunidades de Aprendizaje
14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos	no aplica	Tema Transversal
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa	alta	G.A.I.S. / Grupos Interactivos
<b>SABER ESTAR</b>		
16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional	alta	Aprendizaje Dialógico
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias	alta	G.A.I.S. / Grupos Interactivos
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa	alta	Parte práctica de voluntariado en el aula.
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno	alta	Voluntariado de las Comunidades de Aprendizaje y Participación en órganos de decisión
<b>SABER SER</b>		
20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	alta	Voluntariado de las Comunidades de Aprendizaje y Participación en órganos de decisión
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	alta	Todos los alumnos participan y se tienen autorización
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	alta	Uso de medidas de máximos y de éxito contrastadas internacionalmente: Grupos Interactivos en Comunidades de Aprendizaje
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	alta	Capítulo de conclusiones

**Tabla 2:** Desarrollo de las competencias específicas en el presente trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco Título del Grado de Magisterio (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005*).

El detalle de cada una de las competencias aquí indicadas en las tablas 1 y 2 (Universidad de Valladolid, 2008) están reflejados en el anexo nº 1.

## **III.2 Fundamentación teórica y antecedentes.**

### **III.2.1 Contextualización.**

Los sistemas educativos están afectados por factores políticos de diversa índole. No hay que olvidar que se trata de un sector muy regulado y con muchos intereses económicos y políticos. El sector de la educación mueve en nuestro país alrededor del 5% del Producto Interior Bruto (PIB) (2011) según datos del Banco Mundial (Banco Mundial - Indicadores del desarrollo mundial, 2013). Este 5% de gasto público comprende el gasto público total (corriente y de capital) en educación expresado como porcentaje del PIB en un año determinado. El gasto público en educación incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios o transferencias para entidades privadas (estudiantes/hogares y otras entidades privadas).

Durante los pocos años que llevamos de siglo, en España, hemos conocido tres leyes educativas y probablemente en pocos meses llegará la cuarta ley educativa. Existen numerosos factores que provocan estos cambios. Uno de ellos es el relativo al adoctrinamiento que se está dando a la educación en nuestro país y que está provocando “poco a poco” y “ley a ley” una reducción grande en la calidad educativa de la escuela pública y privada concertada.

Basta para entenderlo con observar la evolución temporal de leyes educativas españolas a lo largo de nuestra historia:



**1857:** Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano).

**1970:** Ley General de Educación (LGE).

**1990:** Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) e inicio del proceso de traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas.

**2002:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

**2006:** Ley Orgánica de Educación (LOE).

**2013:** Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (aprobada por Consejo de Ministros del 17/05/2013 y actualmente en tramitación parlamentaria).

Se observa fácilmente que desde los años 90 se están produciendo cambios continuos que están provocando cierta inestabilidad en el sistema educativo español. Esta inestabilidad “legal”, junto con el descenso en el presupuesto destinado a educación, son sin lugar a dudas algunos de los factores que están “ayudando” a que España ocupe uno de los últimos puestos en el informe PISA. Prueba de ello es el más del 30% de tasa de abandono escolar según los últimos informes PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development & Programme for International Student Assessment, 2011) que contrastan con las tasas inferiores al 1% en países como Finlandia o con los objetivos de la Unión Europea de alcanzar un 10% para el año 2020.

En este sentido, en el contexto Español nos encontramos con esa tasa superior al 30% y que preocupa a toda la comunidad escolar y en especial a las familias. La Comunicación de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2006) relativa a “Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020” nos marca posibles caminos que favorecen situaciones de aprendizaje en las cuales el fracaso escolar es menor. Las situaciones estudiadas en dicho documento son metodologías de éxito educativo demostradas científicamente y que favorecen la reducción del fracaso escolar y mejoran los resultados académicos y que deben incorporarse a la metodología de nuestros docentes entre las que destacan las Comunidades de Aprendizaje o “*Schools as 'learning communities'*”.

No cabe duda que los cambios políticos afectan de forma negativa al sector de la educación pública y concertada puesto que sus procesos de adaptación son más rígidos que los de los centros privados al estar sujetos a la legislación más compleja. Un ejemplo claro puede ser el ratio de alumnado por clase que está regulado para los centros públicos y concertados. Una modificación en el ratio modifica las plantillas docentes y el número de líneas de los centros y en definitiva la calidad de la enseñanza situación que no afectará a los centros privados no concertados que pueden mantener sus ratios y profesorado.

La sociedad de la información es otro de los grandes cambios de finales del siglo XX.

El desarrollo del presente trabajo considera el contexto actual y los cambios sociales y económicos que se están produciendo en las últimas décadas y años. Durante los ochenta sufrimos una fase de crecimiento y cambios derivados de la crisis del petróleo de 1973. Hasta entonces los cambios eran pausados y podríamos decir que meditados pero desde mitad del siglo pasado y sobre todo desde la década de los 90 con el auge de la sociedad de la información vemos la rapidez de los cambios (*Comunidades de aprendizaje*, 2002, p. 15) “[...] *los cambios ahora son muy rápidos que en muchas ocasiones se puede observar que no existe suficiente personal preparado para ocupar los puestos de reciente aparición*”.

En este punto recojo un fragmento de la intervención de Richard Stallman en una charla dada en la Universidad de Palma de Mallorca en el 2004. Richard Stallman (Stallman, 2004) es un programador estadounidense y fundador del movimiento por el software libre en el mundo:

*“Las escuelas deben formar ciudadanos. No solo deben enseñar hechos y datos sino también el espíritu de buena voluntad. Las escuelas deben tener una regla: si llevas un programa a la clase no puedes guardarlo solo para ti, debes compartirlo con los demás alumnos para enseñar lo que es la cooperación”.*

El software libre es una cuestión de la libertad de los usuarios de ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software y la escuela debe ser precisamente eso, un espacio donde se permita intercambiar, cambiar y mejorar en lo que considero que son los principios universales de la enseñanza tanto para las Comunidades de Aprendizaje como para cualquier otro centro educativo.

### **III.2.2 Fundamentación teórica.**

La fundamentación teórica de las Comunidades de Aprendizaje la podemos localizar en las teorías para el aprendizaje dialógico que tienen su base en las teorías sociológicas

contemporáneas. Analizaremos brevemente a través de una serie de mapas conceptuales las teorías sociológicas y del aprendizaje dialógico que son las bases más cercanas. También señalaremos las teorías relacionadas con el bilingüismo y la importancia y relación que existe en el diálogo y comunicación. En el anexo 9 están recogidas todas en un mapa conceptual.

### **III.2.2.1 Teorías sociológicas.**

Las teorías sociológicas contemporáneas (Flecha García, 2001, p. 18) marcan tres grandes grupos de subteorías:

- Teorías Sistémicas.
- Teorías Subjetivas.
- Teorías Duales.

Estas teorías han ido evolucionando a lo largo del siglo XX para llegar a las bases del aprendizaje dialógico. La fundamentación teórica aquí propuesta no pretende explicar todas estas teorías puesto que sería una labor demasiado grande para un TFG. En este punto tan solo quiero dejar constancia de la necesidad de comprender que las distintas disciplinas en las últimas décadas han sufrido un giro dialógico desde el cual podemos comprender las teorías del aprendizaje dialógico actuales.

#### **III.2.2.1.1 Las teorías sistémicas.**

Las teorías sistémicas entienden la sociedad como un sistema formado por otros subsistemas difícilmente flexibles al cambio que tienen una concepción de la sociedad como un sistema frente al cual no habría sujetos sociales capaces de transformarlo.

El funcionalismo estructural es una corriente que surge entorno a 1930 en el área de las ciencias sociales aplicando las ideas de la biología, de forma parecida a cómo funciona el cuerpo humano, es considerado como un sistema formado por otros subsistemas

(sistema digestivo, locomotor, sistema nervioso...), en el ámbito social igual, es entendido por campos político, social, jurídico y el estudio de la sociedad era el análisis de su mantenimiento, no de su transformación como las posteriores teorías que veremos. Autores como Pearson, Merton o Weber se encuentran dentro de estas teorías estructuralistas.

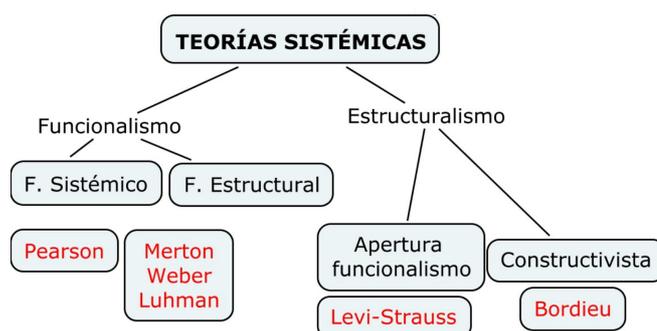


Ilustración 1: Mapa conceptual de las teorías sistémicas.  
Fuente: Henar Rodríguez Navarro.

### III.2.2.1.2 Las teorías subjetivas.

En la fenomenología, Alfred Schutz («Las teorías de Alfred Schutz», 1913) dio un giro exterior para analizar el mundo intersubjetiva, el mundo social. La visión sociológica desde esta perspectiva exige por tanto el análisis profundo como la interpretación de las vivencias conscientes del individuo. Por ejemplo, para entender cómo son las relaciones entre un claustro debemos preguntar a las personas que protagonizan todo lo que ocurre en ese ámbito e interpretar sociológicamente esas respuestas. Las personas y no lo sistemas (como en las teorías estructuralistas previas) protagonizan las acciones sociales.

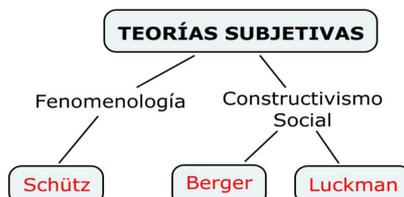
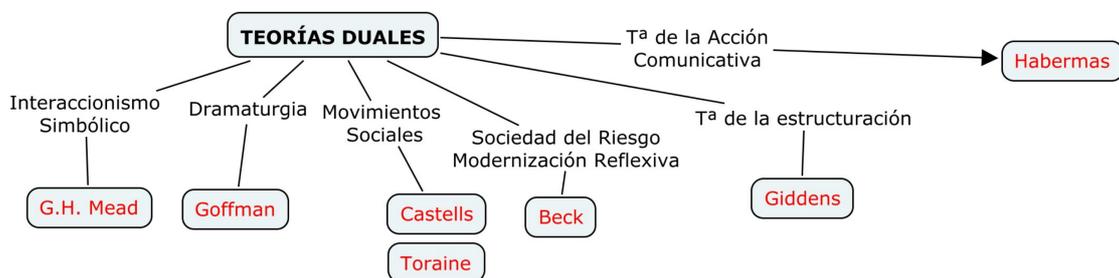


Ilustración 2: Mapa conceptual de las teorías subjetivas.  
Fuente: Henar Rodríguez Navarro.

### **III.2.2.1.3 Las teorías duales.**

Este tercer bloque de teorías, las duales, marcan un cambio hacia lo que sería el aprendizaje dialógico. Jürgen Habermas en muchos casos es considerado al igual que Paulo Freire en teorías sociales. Ambos coincidieron (*Comunidades de aprendizaje*, 2002, p. 40) en sus propuestas de acción dialógica para extender las relaciones democráticas suponiendo ya un punto de inflexión de paso de la teoría social a la comunicativa y más aún cuando Jürgen Habermas es conocido por muchos como (Flecha García, 2001, p. 19) uno de los tres padres fundadores de la sociología moderna. En este sentido ya plantea un cierto giro en sus teorías (Habermas, 2001). En total son seis subcorrientes que han sido analizadas por (Flecha García, 2001) y que resumimos con el siguiente mapa conceptual:



**Ilustración 3:** Mapa conceptual de las teorías duales.

Fuente: Henar Rodríguez Navarro.

Las seis teorías duales van desde la dramaturgia de Erving Goffman que elaboró un modelo de dramaturgia que concibe la interacción entre personas como si fuera una representación teatral (el individuo se presenta ante los demás controlando las impresiones que les produce. Al presentar solo una parte de sí mismo, el actor social se relaciona con subjetividad, decidiendo que deseos y sentimientos muestra) hasta Anthony Giddens que marca una nueva modernidad en sus teorías de los 80 las cuales las pudo poner en parte en práctica en el Reino Unido (Flecha García, 2001, p. 103) “asesorando a Blair en políticas que pronto se convirtieron en una referencia clave en Europa y otros continentes”.

### III.2.2.2 Teorías aprendizaje dialógico.

A lo largo de los últimos años del siglo XX se inicia un giro dialógico de las ciencias sociales y aparece un grupo de teorías y corrientes que hemos agrupado bajo el nombre de teorías de aprendizaje dialógico en lo que varios autores ya han denominado “el giro dialógico de las ciencias sociales”.

Los fundamentos del aprendizaje dialógico se han estudiado en muchos trabajos de investigación. En (Vieira Parra, 2010, p. 61), se nos indica:

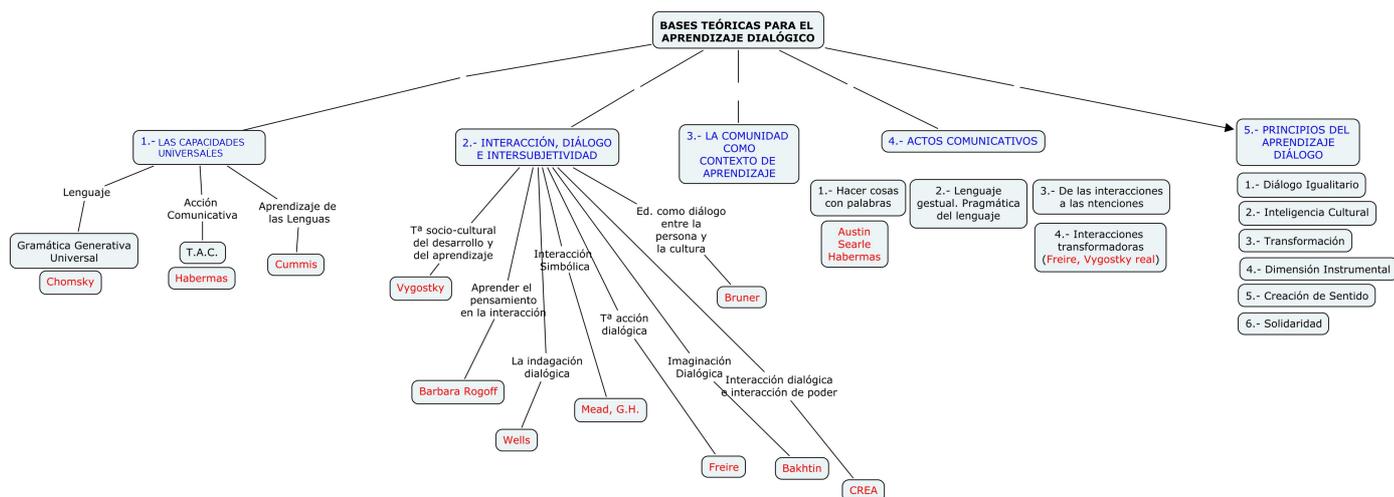
*“La perspectiva dialógica en la educación desarrollada ya en los años sesenta por Paulo Freire, pedagogo brasileño, considerado por muchos como el pedagogo más importante de este siglo. El educador y escritor*

## ***Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje***

*parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña son importantes e influyen en el aprendizaje de los mismos. Por tanto, Freire propone un diálogo que incluya a toda la comunidad desde la familia, el alumnado, el profesorado y el voluntariado, o sea, a todos los agentes educativos y, por eso, la importancia de planificar conjuntamente todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños y las niñas.”*

Así y según (Freire, 1982, p. 55) la educación debe ser “*dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas*”.

El aprendizaje dialógico se basa por tanto en la teoría crítica de la comunicación y la necesidad de diálogo, negociación y argumentación en la relación educativa. Además de los cinco principios de aprendizaje dialógico, a los que habría que añadir un sexto, el principio de “Igualdad de diferencias” («Utopía y Educación: Aprendizaje Dialógico», 2013) el cual afirma que todos somos diferentes y eso es lo que nos iguala.



**Ilustración 4:** Mapa conceptual de las teorías de aprendizaje dialógico.  
 Fuente: Henar Rodríguez Navarro.

### III.2.3 Antecedentes en España.

Los antecedentes y la aplicación de estas teorías en el contexto español lo podemos abordar desde un artículo que se denomina “Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje” (Serradell & Racionero, 2005) en el que se plantean y se presentan algunas de las experiencias que han inspirado el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje en España y en especial en Cataluña y en el que se describen varios casos como el de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, de Barcelona y otras escuelas que en el País Vasco iniciaron experiencias en educación infantil y primaria así como otras experiencias pioneras a nivel internacional.

En este punto surgen en España las Comunidades de Aprendizaje que ya han sido analizadas en muchos estudios. No se trata de una metodología o un enfoque nuevo. Su

origen en España lo encontramos en Barcelona en el centro de educación de adultos de *La Verneda Sant Martí* situado en un barrio obrero de Barcelona. Aquí en 1978 se inicia un proceso transformador y a lo largo de los años con la referencia del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona se desarrolló esa perspectiva de éxito educativo igualitario para todas las etapas educativas. La Escuela de la Verneda es (Serradell & Racionero, 2005)

*“lo que sus participantes quieren que sea. La Escuela está gestionada por las mismas personas participantes, y para conseguirlo se han establecido unos órganos de gestión en los que están representados el profesorado, el voluntariado y las personas participantes”.*

Desde esta experiencia de éxito, poco a poco se ha ido construyendo un conocimiento conjunto acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje derivados de su puesta en acción en las aulas en distintos niveles educativos así como metodologías para su puesta en marcha.

Las Comunidades de Aprendizaje plantean un número grande de actuaciones exitosas y validadas por la comunidad científica internacional. Este trabajo está centrado en los Grupos Interactivos por las razones expuestas anteriormente (capítulo II). En este sentido, existen muchas definiciones (en el capítulo 2 ya indicábamos una) de lo que es un Grupo Interactivo en las Comunidades de Aprendizaje, pero nos quedaremos con dos, la del cuaderno de pedagogía por su sencillez, claridad y por ser actual (Casabona & Espinet, 2012):

*“Los Grupos Interactivos son una de las distintas formas de agrupación inclusiva en el aula y, según los resultados del proyecto INCLUD-ED, tienen una gran capacidad de generar éxito educativo. Responden a una determinada organización del aula en la que se aplican los principios del*

*aprendizaje dialógico. Fundamentados en contribuciones como las de Vygotski (1979), quien remarca la dimensión social del aprendizaje y apunta la necesidad de interacción entre personas adultas y niños, los Grupos Interactivos parten de una premisa: deben generar el máximo de interacciones posible y en estas debe darse la máxima heterogeneidad posible.”*

La segunda definición es la propuesta por (Vieira Parra, 2010, pp. 71-72):

*“Son una práctica educativa que permite que todo el alumnado pueda estar trabajando conjuntamente en un mismo espacio físico. En su disposición tiene como característica formar varios grupos heterogéneos dentro del aula, compuesto generalmente de 7 a 8 alumnos. Para dar un mayor apoyo en el desarrollo de la dinámica de los Grupos Interactivos, el profesorado dispone en el aula de la colaboración y de la participación de diferentes perfiles de voluntariado. Esta situación, permite que las tareas que en condiciones normales requieran emplear el doble de tiempo para realizarlas. Esto resulta posible porque el voluntariado, a través de un proceso rotativo, va rotando por todos los grupos con una actividad específica y va apoyando al alumnado en las diferentes tareas académicas que les son asignadas.”*

El papel del voluntariado en las Comunidades de Aprendizaje ha sido analizado en múltiples estudios a nivel internacional. El voluntariado es un elemento clave en el proceso puesto que ayuda a que se multipliquen las posibilidades de interacción del alumnado.

Esta persona adulta es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como nos indica (Molina Roldan, 2007, p. 287):

*“Es necesaria la figura de una persona adulta dinamizadora del grupo que asegure esta interacción que por sí sola puede no producirse, pero que es muy importante para potenciar el aprendizaje dentro del grupo.”*

En Europa hay más de 100 millones de voluntarios y existe un interés creciente hacia este tipo de colectivos (Comisión Europea, 2011). El voluntariado en España está reconocido legalmente a través de la Ley 6/1996 del voluntariado que expone en su artículo primero que el objetivo del voluntariado *“es promover y facilitar la participación solidaria de los ciudadanos en actuaciones de voluntariado, en el seno de organizaciones sin ánimo de lucro públicas o privadas”* (Jefatura del Estado, 1996).

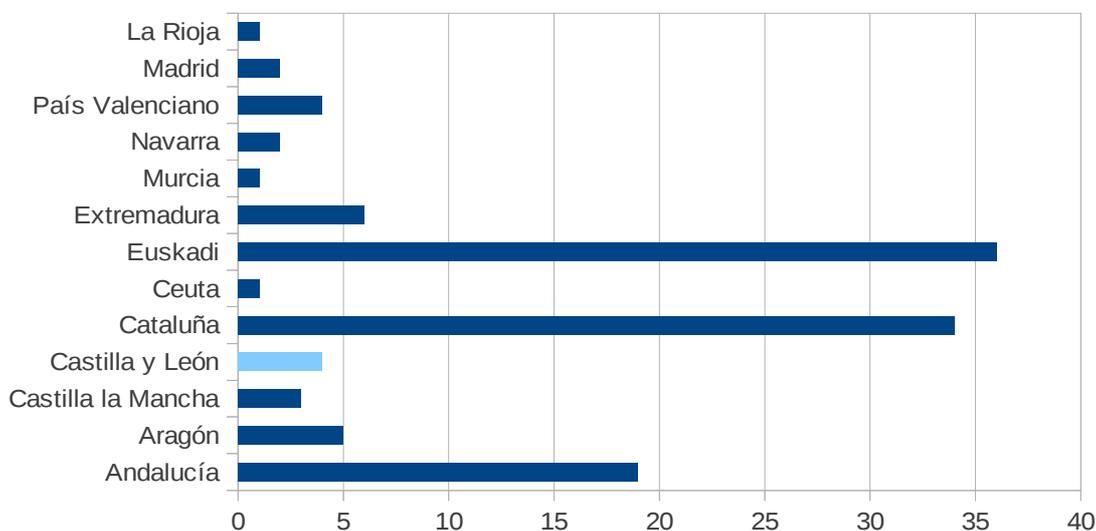
Los agrupamientos son muy importantes en las aulas de infantil, primaria y secundaria; son herramientas útiles que nos sirven para mejorar el andamiaje (Vigotsky, 1995) en los niños y crear una cultura de trabajo en equipo en la que se produzca un aprendizaje dialógico (Freire, 1988).

Así hay muchas referencias al papel del voluntario/a y a la formación que necesitan los familiares para entrar en las aulas (Yeste & Munté, 2012) o de la propia participación de las familias en la vida escolar en múltiples contextos (Carmelo, 2006; Flecha García, 2006).

Las ventajas del uso de voluntariado las podemos encontrar en (Molina Roldan, 2007) que nos indica las siguientes:

- El voluntariado facilita el trabajo en pequeño grupo.
- El voluntariado como forma de centrar la atención del alumnado.
- El voluntariado como ayuda.
- El voluntariado induciendo ayuda.
- Aprendizaje a través de interacciones entre el voluntariado y otros compañeros y compañeras.
- El voluntariado como motivación.

Actualmente hay Comunidades de Aprendizaje repartidas a lo largo de toda España, aunque hay ciertas regiones donde su desarrollo ha sido mayor. En el gráfico podemos observar como entre Cataluña y el País Vasco están casi el 60% de todas las Comunidades de Aprendizaje españolas.



**Ilustración 5:** Comunidades de Aprendizaje por comunidad autónoma. Febrero de 2013

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de <http://utopiadream.info>.

Castilla y León es una de esas regiones donde menos Comunidades de Aprendizaje se han desarrollado. Durante muchos años estuvo un centro concertado del barrio de Gamonal en Burgos como Comunidad de Aprendizaje aunque recientemente ha dejado de ser lo. Actualmente hay dos centros en Valladolid que representan poco más del 1.5% del total nacional.

En cuanto a la presencia de las Comunidades de Aprendizaje en relación con los niveles educativos, entorno al 75% de las Comunidades de Aprendizaje están funcionando en centros de educación infantil y primaria y en la mayoría de los casos en centros públicos.

La situación y el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje en España está creciendo de forma rápida alimentado por las situaciones de exclusión social que se van acrecentando con la crisis económica actual.

### **III.2.4 Otros antecedentes en otras partes del mundo.**

Además de los antecedentes existentes en España hay que considerar que antes del año

1978 hubo otras experiencias pioneras a nivel mundial tales como las indicadas en (*Comunidades de aprendizaje*, 2002; Serradell & Racionero, 2005; Valls Carol, 2000, pp. 191-204; Vieira Parra, 2010, pp. 80-91) principalmente en los Estados Unidos aunque también hay otros antecedentes en Brasil, Canadá o Reino Unido entre otros. Vamos a tratar de detallar tres experiencias de éxito y de referencia mundial:

- 1. School Development Program.**
- 2. Success for All.**
- 3. Accelerated Schools.**

#### **III.2.4.1 School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar)**

**School Development Program** (Programa de Desarrollo Escolar) de la Yale University (*Comunidades de aprendizaje*, 2002, p. 62) es uno de los programas educativos más antiguos de los Estados Unidos (se inicia en 1968). Está dirigido principalmente a minorías y colectivos en riesgo de exclusión social y de fracaso escolar.

El programa ha sido implementado en más de 1000 escuelas de 26 estados diferentes (Yale School of Medicine, 2013a).

La principal característica del programa es la completa implicación de toda la comunidad educativa. Su objetivo no es el éxito académico. Su objetivo es el desarrollo global. El programa crea fuertes vínculos entre todos los componentes involucrados: familiares, profesorado, cuidadores, etc... lo cual hace que los niños imiten conductas e interioricen actitudes, valores, etc.. Los principios de estos centros tal y como nos indica Peter Elboj son la colaboración, consenso y la resolución de problemas.

Para comprender este programa podemos analizar la siguiente imagen.

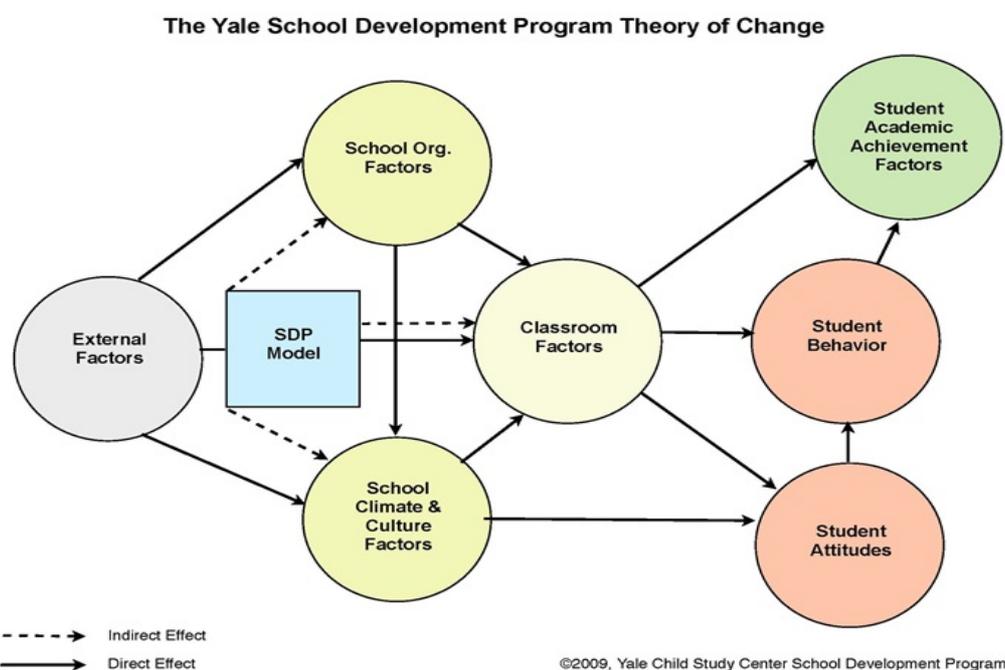


Ilustración 6: Teoría del Cambio del School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar)

Fuente: (Yale School of Medicine, 2013b)

El diagrama muestra la teoría del cambio. La hipótesis seguida es que este modelo SDP (School Development Program):

- Influye directamente en los resultados de la organización y la gestión de la escuela.
- Influye en la cultura escolar, tanto directamente como a través de su efecto sobre la organización y gestión.
- Afecta a las prácticas de aula, tanto directamente como a través de sus efectos sobre la organización y la cultura escolar.

Los “factores de clase” (Yale School of Medicine, 2013b) son importantes, puesto que

influyen en el resultado y rendimiento de los estudiantes, tanto directamente como indirectamente a través de su influencia sobre otros resultados, actitudes y comportamiento. Esta teoría provoca una escuela transformadora en la que se construyen relaciones interpersonales positivas, se promueve la eficacia del profesorado y con la competencia se fomenta actitudes positivas hacia los estudiantes, se aumentan conductas pro-sociales de los estudiantes, y se mejora el rendimiento académico del estudiante.

Mientras que las flechas en la figura indican la dirección principal de influencia, nos damos cuenta de que, en realidad, las relaciones son recíprocas y que existen circuitos de retroalimentación entre prácticamente cada par de puntos en el modelo.

Las prioridades del programa enlazan con su propio enfoque, que se basa en tres criterios (Serradell & Racionero, 2005, p. 34):

- a) La prevención.
- b) El desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales.
- c) La implicación de todos los agentes existentes en el contexto en el que se desarrollan los niños y las niñas.

Igualmente, la implementación en los centros se guía a través de tres orientaciones (Serradell & Racionero, 2005, p. 34):

- a) La colaboración (dado que se trabaja en equipos y/o en grupos).
- b) El consenso (que permite el diálogo que debe ser igualitario).
- c) La no culpabilización (que facilita la resolución de problemas).

#### **III.2.4.2 Success for All (Éxito para Todos)**

El programa Éxito para Todos (Success for All [SFA]) era (Serradell & Racionero,

2005, p. 35) un programa que en sus inicios se dirigía especialmente a escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. Fue desarrollado por el profesor Robert Slavin. Inicialmente tenía unos objetivos muy ambiciosos que se basaban en conseguir que todo el alumnado, incluso el menos aventajado y en situación de exclusión social adquiriera (*Comunidades de aprendizaje*, 2002, p. 69) “*firmes raíces cognitivas, intención y confianza para aprender*”.

Todo esto se tradujo en la creación de la “Success for All Foundation (SFAF)” («Success For All - About Us», 2013) que es una organización sin fines de lucro dedicada al desarrollo, evaluación y difusión de los modelos de reforma de investigación probadas para las escuelas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato y que apoyó a muchos niños considerados en riesgo de exclusión social.

Actualmente según datos recogidos de la SFAF existen más de 1000 escuelas en los Estados Unidos que siguen este modelo y entorno a 100 en el Reino Unido y Canadá. Dispone de un presupuesto anual de cerca de 30 millones de dólares y del apoyo del Departamento de Educación del que recibió 50 millones de dólares para realizar labores de investigación e innovación (año 2010).

#### **III.2.4.3 Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas)**

Las escuelas aceleradas son un (*Comunidades de aprendizaje*, 2002, p. 66) programa iniciado en el año 1986 por Henry Levin. En tan solo diez años pasó de tener dos centros piloto a llegar a más de 1000 escuelas en más de 40 estados americanos (Fullan, 2005, p. 137). Actualmente son más de 1.500 las escuelas y los institutos que se han transformado en escuelas aceleradas (Serradell & Racionero, 2005, p. 36). El modelo está inspirado en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática del trabajo. Un ejemplo cercano lo tenemos en Pontevedra en la escuela O Pelouro que se creó en 1973 y que tiene un modelo educativo («La Escuela O Pelouro», 2013) que se inscribe en el paradigma sociocrítico como “pedagogía interactiva intersextiva”, que conlleva una función escolar basada en la investigación-acción y

siempre centrada en el niño. Para poder participar en las escuelas aceleradas el 90% del profesorado y personal de la empresa tiene que estar de acuerdo, igual que ocurre en las Comunidades de Aprendizaje.

En las escuelas aceleradas («Principios de las Accelerated Schools.», 2013), se invita a todos los miembros de la comunidad escolar a participar: padres, estudiantes, miembros del personal escolar y miembros de la comunidad a desarrollar la visión de la escuela, entender sus problemas y trabajar juntos para lograr sus objetivos sobre la base de tres principios:

- **Unidad de propósito:** La comunidad escolar decide sobre los objetivos de la escuela que se convierten en el objetivo de los esfuerzos de todos. Todo el mundo en la escuela está tirando en la misma dirección.
- **Empoderamiento y responsabilidad:** La comunidad escolar participa en la toma de decisiones educativas, comparten responsabilidad de la aplicación de esas decisiones y comparten la responsabilidad por el resultado de esas decisiones.
- **Construir sobre las fortalezas:** Existe el compromiso de buscar y construir sobre las fortalezas de cada persona en la comunidad escolar para de esta forma conseguir lo mejor de cada persona (ya sea alumnado, profesorado o simplemente personal del centro) en un compromiso de todos los componentes del centro escolar y para todos.

El proceso utilizado para la puesta en marcha de las escuelas aceleradas tiene muchas similitudes con el proceso utilizado en las Comunidades de Aprendizaje. En las escuelas aceleradas el NCAS forma al director o directora del centro para ser la persona que coordine. En las Comunidades de Aprendizaje es similar aunque la formación se realiza por asesores externos del CREA distribuidos por toda España. Esta formación dura aproximadamente un año y tiene varios elementos de evaluación para asegurarse que los principios del modelo se siguen. Se parte del análisis de la situación en la que existen

muchos niños que están muy por debajo del nivel que les correspondería. Así en vez de bajar el nivel de toda la escuela lo que se pretende es aumentar el nivel de estos niños y darles el impulso necesario. Se trata de acelerar el proceso y no de rebajar las expectativas y el nivel. Se trata de motivar a los que menos expectativas tienen y conseguir así que acaben sus estudios. Esto provoca igualmente que se aumente el nivel y que los niños con más capacidades tengan mayores posibilidades de desarrollarlas que bajando el nivel.

En este contexto la participación de las familias es clave. Los familiares deben estar completamente de acuerdo con el proceso y firmar su compromiso con el centro escolar. El documento explica claramente a las familias su compromiso puesto que es un pilar básico para el éxito del programa.

### **III.2.5 Bilingüismo, Plurilingüismo y Multilingüismo.**

Nos encontramos ante tres conceptos que son utilizados en diferentes contextos y que en ocasiones utilizamos como sinónimos.

El multilingüismo es, según una definición del Consejo de Europa (Council of Europe, 2007), la presencia de varias lenguas en un espacio determinado, independientemente de la lengua que ellos utilizan. El multilingüismo es en el corazón mismo de la identidad europea, ya que las lenguas son un elemento fundamental de la identidad cultural de todos los europeos.

El plurilingüismo se refiere a la "*capacidad de las personas para utilizar más de un idioma en la comunicación social, sea cual sea su dominio de las lenguas. Es por tanto la capacidad de los individuos para utilizar más de un idioma en la comunicación social, sea cual sea su dominio de los idiomas*" (Jean-Claude, 2005)

La Real Academia Española indica que el plurilingüismo y el multilingüismo tienen el mismo significado: («Diccionario de la lengua española - multilingüismo», 2013, «Diccionario de la lengua española - Plurilingüismo», 2013)

*1. m. Coexistencia de varias lenguas en un país o territorio.*

Finalmente el bilingüismo es la habilidad que tienen las personas para comunicarse en dos lenguas diferentes. La Real Academia Española indica que el bilingüismo es («Diccionario de la lengua española - Bilingüismo», 2013):

*1. m. Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.*

Tal y como se indica en («¿Qué es ser bilingüe? - Nosoloele», 2013)

*“[...] bilingüe y bilingüismo son dos términos ampliamente usados sin que las personas sepan exactamente qué es lo que quieren decir con cada uno de ellos; es decir, sin precisar los límites de su aplicación (Cohen, 1975). Desde el punto de vista lingüístico, psicológico y social se han propuesto diferentes explicaciones de lo que es un bilingüe. La definición tradicional (Hammers & Blanc, 1989) señala que el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas con la fluidez característica de un hablante nativo; además, las usa habitualmente y con el control de un nativo. Según Enzo Titone (Titone, 1976:13):” El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión”.*

La multiculturalidad y la globalización en la sociedad del siglo XXI marcan la

existencia del bilingüismo y los contenidos y la metodología planteada. En las personas (y en los niños también) existe una nota esencial en un contexto de progreso. Vivimos en una sociedad altamente tecnológica y donde todo lo que existe a nuestro alrededor nos permite comunicarnos al instante sin distancias. En este contexto el concepto de educación está cambiando. Desde un importante informe de la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*, 1996) se nos marca que la educación se fundamenta en los cuatro pilares siguientes:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer (significa que tiene que aprender a aplicar los conocimientos teóricos de manera que desarrolle estrategias y destrezas en la vida.).
- Aprender a vivir.
- Aprender a ser (tener iniciativa personal).

Estos cuatro pilares deben estar presentes en el bilingüismo y también en toda comunidad de aprendizaje. Estos conceptos ya antes habían sido propuestos por otros autores como (Habermas, 2001, p. 392), pero nunca se habían propuesto desde el campo político.

También es clave la adquisición del lenguaje (la lengua inglesa). Se tiene que hacer siguiendo las teorías psicolingüísticas actuales en las que se considera que el lenguaje se aprende en comunicación y para la comunicación.

Jim Cummins por su parte es el autor clave de la enseñanza de las segundas lenguas de forma comunicativa al crear entornos de comunicación que generan la necesidad de utilizar la destreza del hablar para aprender la lengua. Es el modelo con el que se funcionan en muchas escuelas en Canadá. Su importancia es más importante puesto que sus ideas van en la misma línea que las Comunidades de Aprendizaje. El punto de arranque de sus teorías (Cummins, 2000, p. 6) se basa en que afirma que las interacciones entre el profesorado y el alumnado representan el determinante directo del

éxito o fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela. Estas interacciones son coherentes desde una sola perspectiva disciplinaria aislada o desde el campo del aprendizaje dialógico.

Así pues la interacción social, la ayuda del experto son las bases para las actividades en el bilingüismo. Sorprendentemente muchos de los autores clave en el lenguaje de interacción serían similares a los de las Comunidades de Aprendizaje. Nos referimos a Vygotsky, Bruner y Freire así como autores del enfoque comunicativo usando la lengua acompañada de sus funciones (Ek, Trim, Ek, & Council of Europe., 1998). Así el uso de la lengua se debe plantear en un contexto social dado y la función de los docentes será la de ser facilitadores del aprendizaje. Los materiales que se utilizarán tendrán el carácter de auténticos y el profesorado será el iniciador de las tareas dando las instrucciones adecuadas. Un enfoque que en todo caso es muy cercano al aprendizaje dialógico de las Comunidades de Aprendizaje.

En las aulas nos encontramos con contenidos típicos del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) y por tanto debemos consultar y tener en cuenta las bases de este enfoque. La definición de lo que es CLIL (Marsh, Mehisto, & Frigols, s. f.):

*[...] **dual-focused educational approach** in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both: content and language mastery to predefined levels.*

Por tanto nos referimos a un enfoque en el que debemos trabajar dos aspectos con la misma importancia: el contenido (que puede ser plástica, música, matemáticas o ciencias) y el lenguaje (*inglés*).

Por lo que se refiere a la adquisición del lenguaje (lengua inglesa), metodológicamente he considerado las teorías psicolingüísticas en las que se considera que el lenguaje se aprende en comunicación y para la comunicación. Así pues la interacción social, la

ayuda del experto son las bases para las actividades que también lo son en las Comunidades de Aprendizaje como hemos visto repetidamente.

En las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje a lo largo de la historia hemos pasado por diversas etapas. La clave está en la interacción y en facilitar actividades y contenidos en los cuales el alumnado pueda hablar en otra lengua. Esta interacción que es buena para las Comunidades de Aprendizaje es clave en el bilingüismo y en el aprendizaje de una segunda lengua.

Las actividades pueden diseñarse desde enfoques propuestos comunicativos tales como por ejemplo los relativos a las microhabilidades de comprensión, comunicación y/o expresión (Cassany, Luna, & Sanz, 2002).

También es necesario comprender y aplicar el marco común de referencia “*Common European Framework of Reference for Languages*” (Consejo de Europa, 2001) en el cual el aprendizaje se construye “*haciendo*” y junto con el enfoque comunicativo serían sus dos pilares clave y en los que la LOE se basa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### **III.3 Revisión bibliográfica.**

En el capítulo 8 se indica la bibliografía detallada utilizada para el presente TFG conforme la normativa de la APA en su sexta edición. A lo largo de las explicaciones he ido citando y nombrando a los distintos autores y libros, estudios, o tesis claves. No obstante y dado que en dicho capítulo se propone una bibliografía ordenada de forma alfabética aquí vamos a tratar de indicar las principales referencias junto con alguna aclaración. Con el objetivo de no ser repetitivo en este apartado no vamos a poner la referencia bibliográfica completa pues ésta está disponible en el capítulo 8. En el anexo 2 hemos recogido un listado pormenorizado de referencias que hemos localizado relativas a los Grupos Interactivos, Comunidades de Aprendizaje y bilingüismo.

Síntesis de las mejores teorías y prácticas educativas de la actualidad:

- Pedagogía crítica del siglo XXI de Aubert y Duque. 2004
- Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. Cuadernos de pedagogía, (429), 34-36 de Casabona y Espinet. 2012.

Las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje;

- Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información, de Aubert, Flecha, Racionero y García. 2008.
- Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, de Elboj, Puigdemívol y Soler. 2002.

Planteamientos actuales entorno a la multiculturalidad:

- El velo elegido de botton, L.; Puigvert, L.; Taleb, F. 2004.
- Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social de Touraine, A.; Wieviorka, M; Flecha, R. 2004.
- Educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. de Puigdemívol, I. 2005.
- A la sombra de este árbol de Freire, P. 1997.
- Las otras Mujeres de Puigvert, L. 2001.
- El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa de Gómez, J. 2004.
- Teoría Sociológica Contemporánea de Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. 2001.

También existen varias tesis que tomaremos como referencia en nuestro TFG y que iremos citando a lo largo del trabajo tales como las tres siguientes:

- “Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

para la sociedad de la información”. (Valls Carol, 2000).

- “Los Grupos Interactivos: Una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad” (Molina Roldan, 2007).
- “Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje” (Vieira Parra, 2010).

Finalmente las bases teóricas del bilingüismo serían:

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment
- Threshold 1990. Ek, J. A. van. 1998.
- Using Languages To Learn And Learning To Use Languages. Tie-Clil. Marsh, D.
- Uncovering CLIL : content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J.(2008.
- Language learning strategies: what every teacher should know. Boston (etc.): Oxford, R. L. 1998.
- Principles and practice in second language acquisition. Krashen, S. D. (1982)

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

# CAPÍTULO

# 4

# METODOLOGIA Y DISEÑO



## **CAPÍTULO IV. METODOLOGIA Y DISEÑO.**

### **IV.1 Contextualización.**

En este capítulo voy a explicar el proceso que he seguido para el estudio elegido y las herramientas y estrategias utilizadas.

Durante el curso 2011-2012 he podido participar como voluntario en el CEIP Miguel Iscar colaborando con el equipo directivo y participando en diversas actividades. En el curso 2012-2013 he tenido la oportunidad de participar como voluntario de Grupos Interactivos en el Instituto Leopoldo Cano en el curso de primero y en las clases de lengua extranjera (inglés) y de igual forma durante este curso he podido participar en las reuniones del G.A.I.S. (Grupo de análisis de la interacción social) organizados por el Grupo ACOGE de la Universidad de Valladolid. Este grupo se ha reunido para analizar de forma colaborativa vídeos de experiencias prácticas realizadas en Grupos Interactivos.

Con estos ingredientes no ha sido complejo plantear una metodología de TFG basada en una mezcla entre la investigación-acción y la metodología comunicativa crítica.

Consideramos la investigación-acción puesto que tal y como indica (Latorre, 2003) *“la naturaleza de la enseñanza es compleja y se hace difícil entender que existan investigadores externos al aula en periodos cortos y que puedan llegar a comprender las situaciones”* así (Elliott, 1990) *nos marca y define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* Las características de la investigación-acción (Kemmis & Fitzclarence, 1988):

- Participativa y Colaborativa.
- Crea comunidades autocríticas.
- Proceso sistemático de aprendizaje.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios e impresiones.

- Análisis crítico de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Por su parte consideramos la metodología comunicativa crítica (Vargas, Davila, & Flecha, 2004). La metodología comunicativa crítica ha sido desarrollada por el CREA de la Universitat de Barcelona y sus principios se basan en:

- Universalidad de las competencias lingüísticas (Chomsky).
- La persona como agente social transformador (Giddens).
- Racionalidad comunicativa.
- Sentido Común.
- Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa.
- Inexistencia de un desnivel metodológico.
- La objetividad como intersubjetividad.

Estos principios los demostramos en nuestro trabajo ya que hemos trabajado de forma comunitaria a través del G.A.I.S. en el cual han participado alguna familia, profesorado de los centros, alumnado de magisterio y profesorado de la universidad, creando conocimiento entre todos estos miembros, sin importar más una opinión que otra, y mezclando diversos enfoques, opiniones, en eso radica el interés e importancia de este trabajo.

El proceso de trabajo ha sido el siguiente. En primer lugar, consideramos la experiencia y entrevistas personales realizadas con profesorado, equipo directivo y voluntariado del CEIP Miguel Iscar desarrolladas durante el curso pasado y que nos han servido como punto de arranque para el presente TFG. Con esta información hemos iniciado los trabajos de voluntariado en el IES Leopoldo Cano, donde teníamos la oportunidad de entrar en las clases de inglés de 1ºA y 1ºB.

La primera fase de este proyecto se puso en marcha en octubre de 2012 y su objetivo era la de conocer en detalle y desde dentro el funcionamiento de una Comunidad de Aprendizaje y de los Grupos Interactivos al tiempo que conocer el trabajo de campo y

que el alumnado de las aulas se habituase a nuestra presencia más que como investigadores como voluntarios de la universidad.

La segunda fase fue el diseño de instrumentos de trabajo que pudieran ayudarnos a comprender mejor el trabajo que se realiza en los Grupos Interactivos. Para ello me he servido de la revisión bibliografía indicada anteriormente y especialmente del siguiente input:

- Cuestionario INDEX for INCLUSION elaborado por el Grupo Acoge.
- Modelo de cuestionarios: Para voluntariado elaborado por Grupo ACOGE (2011)
- Guión de entrevistas personales elaborado por Elena Rueda y adaptado para el IES y el bilingüismo.
- Informes y notas de las Reuniones de trabajo del Grupo G.A.I.S. elaborados de forma colaborativa.
- Actas y notas de las Jornadas de trabajo del Grupo ACOGE.
- Documentos del centro y específicamente el informe sobre “Aspectos que han funcionado, aspectos que no han funcionado y propuestas de mejora”.

## **IV.2 Fases de la intervención propuesta.**

Con estos elementos señalados anteriormente planificamos el trabajo de campo consistente en el desarrollo de siete fases complementadas con mi participación como voluntario en el IES y mi participación en el G.A.I.S..

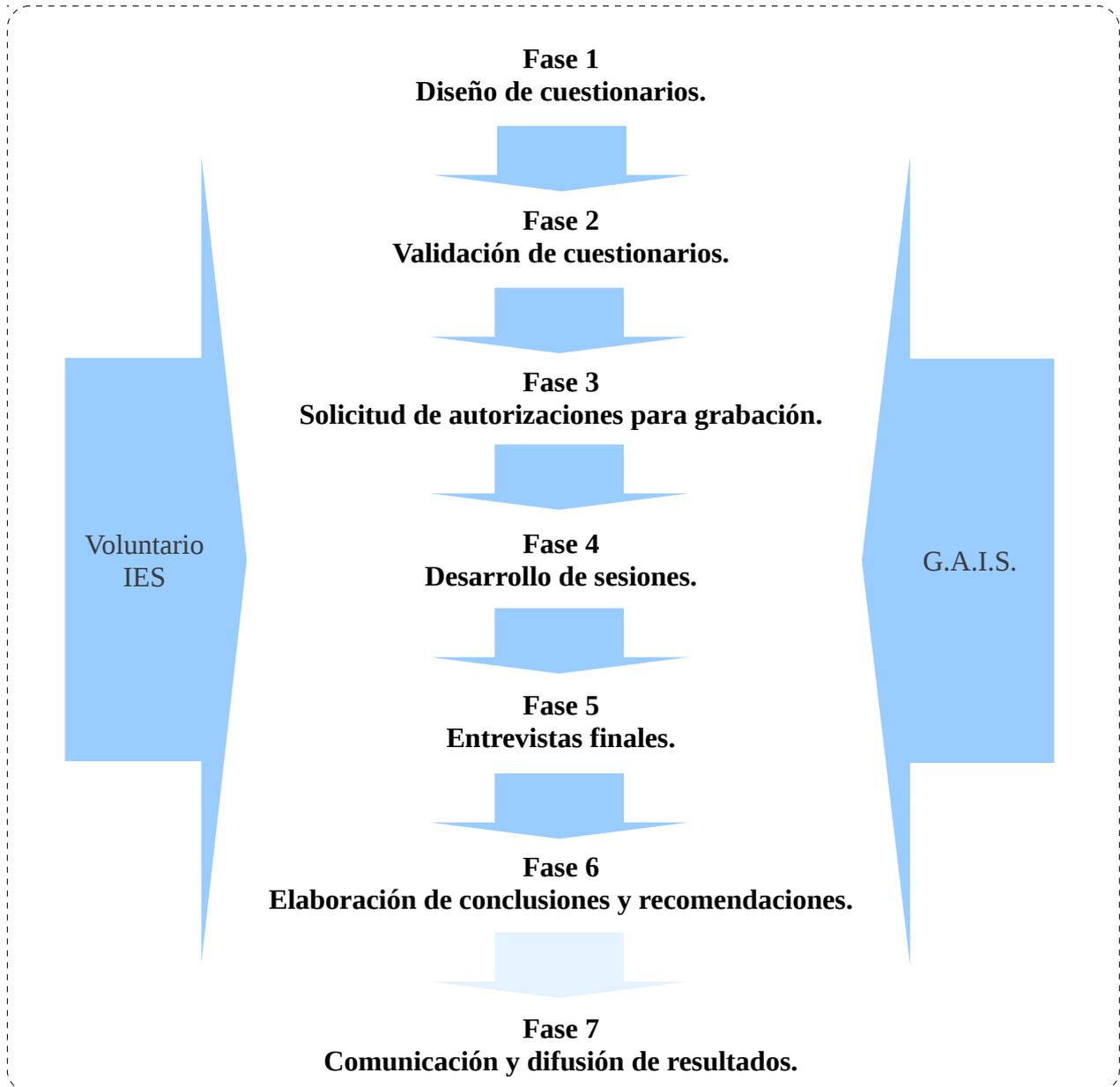


Ilustración 7: Fases de la investigación del TFG.  
Fuente: Elaboración propia.

Todas estas fases se complementaron con un Diario de Aula en el IES, la observación programada, planificada y sistemática y mi participación en el G.A.I.S..

A continuación vamos a detallar y explicar los trabajos desarrollados en cada una de las fases.

#### **IV.2.1 Fase 1: Diseño de cuestionarios.**

Hemos diseñado dos tipos de cuestionarios conforme a la persona o personas que debían cumplimentarlo:

- Voluntariado (alumnado o ex- alumnado de la universidad).
- Profesorado.

Se usó de guión el cuestionario de evaluación de Grupos Interactivos desarrollado por el Grupo ACOGE en 2011 con ciertas adaptaciones para ser usado en nuestro contexto. El uso de este cuestionario fue muy útil puesto que al haber sido diseñado y validado anteriormente nos ofrecía la ventaja de la rapidez para su puesta en funcionamiento. Tan solo fue necesario adaptarlo al contexto del Instituto y modificar algunas preguntas ambiguas o que no eran relevantes. Para realizar estas modificaciones tuvimos una entrevista con una voluntaria de la universidad que asiste tanto al Instituto Leopoldo Cano como al Colegio Miguel Iscar y que estaba habituada a la cumplimentación de estos cuestionarios.

El diseño del cuestionario destinado al profesorado fue inicialmente propuesto por el profesorado del instituto como herramienta de control y posteriormente acordamos ciertas modificaciones para poder recoger más información destinada al TFG.

El diseño final utilizado para cada uno de los cuestionarios se adjunta en los anexos números 3.1 y 3.2.

#### **IV.2.2 Fase 2: Validación de cuestionarios.**

De las tres técnicas más habituales en la validación de datos (triangulación, saturación y negociación) hemos optado por utilizar la de negociación puesto que al tratarse de un cuestionario y no de datos parecía más adecuado. En ella el análisis de los cuestionarios lo realizábamos de forma paralela varias personas para posteriormente llegar a un acuerdo y tomar uno en consideración.

La validación fue especialmente importante en lo relativo al cuestionario del profesorado puesto que el otro ya había sido utilizado y estaba testado en otra Comunidad de Aprendizaje.

#### **IV.2.3 Fase 3: Solicitud de autorizaciones para grabación.**

Este paso era clave para poder iniciar las grabaciones en las aulas puesto que sin ellas no habría sido posible realizar las grabaciones. No fue posible grabar hasta no disponer de todas las autorizaciones. El modelo de solicitud utilizado lo hemos incluido en el Anexo 4.

#### **IV.2.4 Fase 4: Desarrollo de sesiones.**

Una vez desarrolladas las fases previas (1 a 3) iniciamos el trabajo de grabación y análisis. Las primeras sesiones de grabación nos han servido para que los niños y también el voluntariado tuviesen más naturalidad al ser grabados y se “olvidasen” de alguna forma de las cámaras y grabadoras. Estas primeras sesiones nos sirvieron para ubicar las cámaras fijas en el aula y analizar la acústica.

Durante este periodo he realizado un total de cuatro grabaciones de vídeo en el Instituto. Después de cada sesión hemos entregado a cada una de las voluntarias el cuestionario de recogida de datos indicado en el anexo 3.1. No obstante la limitación en el número de sesiones grabadas y en el número de cuestionarios realizados hace imposible el análisis estadístico de los datos desde el punto de vista cuantitativo.

El uso de vídeos facilita el análisis aunque lo hace más complejo puesto que surgen muchos más elementos que puedan analizarse.

El objetivo inicial era seleccionar fragmentos de vídeo para luego visionarlo en el grupo G.A.I.S. aunque finalmente no se pudieron visionar los vídeos del IES por falta de tiempo. No obstante el visionado grupal de los vídeos del CEIP y el individual del IES nos ha permitido recopilar información relevante y clave en relación a diversos aspectos relacionados con el papel del voluntariado.

#### **IV.2.5 Fase 5: Diseño de contenidos para entrevistas finales.**

Las entrevistas fueron el elemento final de todo el proceso. Dado que en la entrevista hay interacción, tuve especial cuidado en relación con aspectos que no se tienen en cuenta en la observación.

Inicialmente esta fase se planteó como un grupo de discusión con todos los voluntarios que habían entrado a las clases de inglés a lo largo del curso 2012-2013. La imposibilidad de varias personas de asistir a una jornada de trabajo de este tipo nos hizo reconducirlo hacia la realización de entrevistas individuales en las cuales era más sencillo concretar una fecha y hora. Finalmente el 21 de junio celebramos esta reunión pero los resultados de la misma no han sido incorporados a este TFG.

El primer aspecto fue determinar el tipo de entrevista, informal, dirigida, estructurada abierta, o estructurada cerrada. De todas ellas optamos por la estructurada abierta puesto que las preguntas las teníamos elaboradas y secuenciadas previamente y aunque las respuestas planteadas eran libres las respuestas siempre eran más objetivas y se podían comparar de cierta forma con los resultados de otras entrevistas. Además nos facilitaba la recogida de datos y su análisis a pesar de ser respuestas libres.

Aunque parezca que no lo es, las entrevistas finales fueron un proceso muy planificado puesto que tuve que estudiar los siguientes pasos:

1º Seleccionar el objetivo de la entrevista. Que en nuestro caso era recoger impresiones e información sobre el voluntariado que entra a las clases de inglés en el IES.

2º Registro de la información. Valoramos trabajar con lo más objetivo que era

volver a grabar pero al final optamos por la toma de notas puesto que para grabar habría sido necesario autorizaciones y considerábamos que, además las aportaciones podrían ser mejores sin la cámara.

3º Establecer guión de la entrevista y tipo de interacciones entrevistado-entrevistador puesto que nos puede determinar los resultados de la entrevista. El guión lo hemos incluido en el anexo 5.

4º El desarrollo propiamente de la entrevista con las fases siguientes:

Inicial: búsqueda de calma y algo intrascendente para cambiar la tensión. Hay que controlar las ventajas del diálogo.

Intermedia: desarrollo de las preguntas clave.

Final: información adicional y agradecimiento personal.

#### **IV.2.6 Fase 6: Elaboración de conclusiones y recomendaciones.**

Con toda la información recogida de las distintas fuentes y su análisis procedemos a realizar un documento de conclusiones y recomendaciones que son abordados de forma resumida en el capítulo 7.

#### **IV.2.7 Fase 7: Comunicación y difusión de resultados.**

La última fase de todo este proceso es la comunicación y difusión de los resultados. Esta fase no está incluida en el presente TFG. El objetivo de esta fase es dar a conocer los resultados y recomendaciones a todo el equipo directivo y resto de profesorado del instituto. Esta fase se realizará al iniciarse el nuevo curso escolar en septiembre. Una vez realizada esta primera difusión se valorará la posibilidad de difundirlo a otros centros escolares, cumpliéndose así la función social del TFG.

Esta fase séptima cierra todo un primer ciclo de la investigación-acción. A partir de él se debería continuar con una nueva espiral de ciclos de investigación-acción (Elliott, 2000, p. 89) de la forma que se indicó por Kurt Lewin en 1980 o cualquiera de las adaptaciones posteriores para ir ahondando más en los procesos de E-A y así mejorar nuestro desarrollo profesional como docentes.

# CAPITULO

# 5

# CONTEXTO



## **CAPÍTULO V. CONTEXTO.**

### **V.1 Contexto geográfico.**

#### **V.1.1 Situación del centro.**

El centro donde se ha realizado la intervención es el Instituto Leopoldo Cano de Valladolid. Se trata de un centro bilingüe en francés, pero donde se dan también clases de inglés. El centro se ha convertido en Comunidad de Aprendizaje en este curso escolar. También podríamos considerar de forma secundaria el contexto del CEIP Miguel Iscar dado el trabajo complementario que se ha realizado en los grupos de discusión pero en este TFG nos centraremos en el contexto del IES.

La intervención se ha desarrollado en las aulas de primero de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente la clase B para la cual los maestros están habilitados para impartir clase.<sup>1</sup>

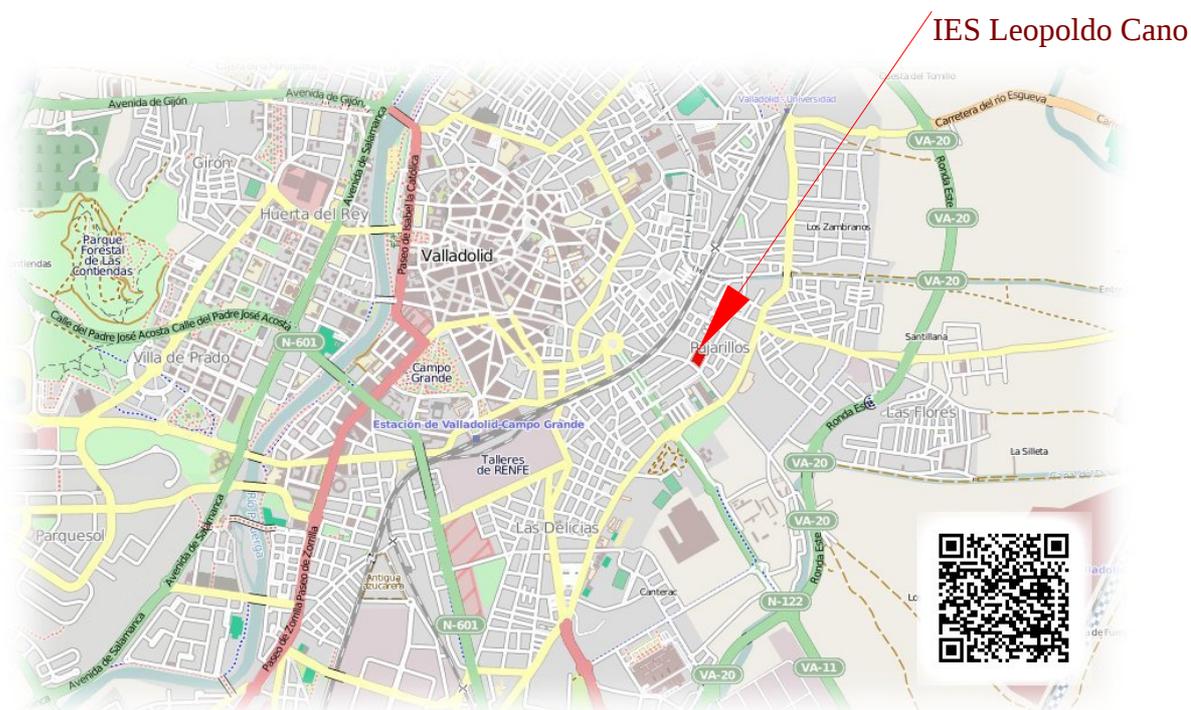
El IES Leopoldo Cano está situado en Valladolid, en el barrio de Pajarillos, que se encuentra ubicado en la zona este de la ciudad. Pajarillos es un barrio popular, muy cercano al centro histórico de Valladolid y a las zonas universitarias, un barrio que tuvo su origen en la segunda mitad del siglo XX, en los años 60, como consecuencia de la expansión industrial por la implantación de dos grandes empresas Fasa-Renault y Michelin, las dos de origen francés.

Nacido en el año 1968 el Instituto Leopoldo Cano ha ido formando como centro de bachillerato a sucesivas promociones de jóvenes, quienes en un alto porcentaje han continuado su formación con estudios superiores universitarios.

El IES “Leopoldo Cano” tiene una situación central dentro del barrio de Pajarillos. El mapa nos muestra en color sombreado rojizo la ubicación geográfica exacta del Instituto en la ciudad de Valladolid.

---

1 Hasta la implantación de la LOGSE, la educación primaria abarcaba hasta 8º de EGB que es el equivalente a segundo de Educación Secundaria Obligatoria de la actual LOE. Los maestros están habilitados para la enseñanza oficial hasta los 14 años.



**Ilustración 8:** Mapa de situación del IES Leopoldo Cano en la ciudad de Valladolid.  
Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de software libre de Openmaps.

### **V.1.2 Realidad educativa del centro.**

Actualmente el centro cuenta con un total de 173 alumnos/as de la enseñanza presencial distribuidos de la siguiente forma:

- 1º ESO: 2 grupos (1 bilingüe): 39 alumnos/as.
- 2º ESO: 2 grupos (1 bilingüe): 32 alumnos/as.
- 3º ESO: 1 grupo 27 alumnos/as (con un grupo bilingüe +1 grupo de alumnos/as de diversificación).
- 4º ESO: 1 grupo: 25 alumnos/as (con un grupo bilingüe +1 grupo de alumnos/as de diversificación).
- 1º Bachillerato: 1 grupo 24 (10 CyT y 14 HCS, entre ellos con un grupo de 8 alumnos/as del currículo mixto español-francés Bachibac).
- 2º de Bachillerato: 1 grupo : 26 (11 CyT y 15 HCS).

Además el IES Leopoldo Cano ofrece Enseñanza a Distancia de Personas Adultas, con

un número en aumento de alumnado matriculado en esta modalidad de 1030 alumnos/as. También hay un grupo de profesores que se desplazan al Centro Penitenciario de Valladolid para dar clases tutoriales de secundaria y bachillerato un día a la semana.

### **V.1.3 La gestión de la diversidad en el IES Leopoldo Cano**

Desde la última década y en especial desde la implantación de la LOE, la gestión de la diversidad es uno de los objetivos prioritarios del centro, y su atención va mejorando de año en año con nuevas propuestas y nuevas actuaciones que van consiguiendo razonablemente buenos resultados.

El Plan de acción tutorial, nuevos enfoques metodológicos con adaptaciones curriculares, en muchos casos significativas, el trabajo de dos profesores en el aula, el tratamiento de la convivencia, Comunidades de Aprendizaje, etc... son algunas de las herramientas utilizadas para mejorar.

El anexo 7 contempla un detalle mayor del contexto del centro escolar donde se ha realizado la intervención con un informe de elaboración propia sobre la base de documentos del instituto.

## **V.2 Problemas y fortalezas.**

La intervención propuesta ha contado con problemas de diversa índole que poco a poco hemos ido solucionando para la puesta en marcha de los Grupos Interactivos en las clases de inglés. Uno de los problemas con los que tuvimos que trabajar fue el de la falta de tiempo. Era complicado por parte de todos los voluntarios y la profesora poder encontrar los momentos adecuados para reflexionar sobre las cosas que estaban pasando en el aula, sobre la propia planificación de las actividades, o la transformación del instituto.

Gracias a la utilización de internet con el correo electrónico, calendarios de google y el escaneo de fichas y actividades pudimos organizar el trabajo en el día a día y solventar esta falta de presencialidad conjunta.

Otra limitación que hemos tenido hace referencia al número de sesiones analizadas con vídeo y su validación vía cuestionarios. Inicialmente estaba previsto que no fueran necesarias autorizaciones específicas para grabar en el aula, pero finalmente y como criterio de prudencia se optó por elaborar autorizaciones específicas (anexo 4). La falta de las autorizaciones nos retrasó la fecha prevista de inicio de las grabaciones. A esto se unió el día a día del centro con sus salidas, tutorías, viajes internacionales, etc... que hicieron imposible desarrollar y apoyar todas las sesiones que nos habría gustado.

Una consecuencia de esto fue que el número de cuestionarios recogidos de los voluntarios fuese menor de lo esperado al desarrollar menos sesiones de las previstas. De esta forma hemos prescindido de la parte cuantitativa de los cuestionarios puesto que los resultados de los mismos no nos ofrecen una muestra y distribución estadística suficiente. El análisis estadístico de los datos no es representativo y por tanto nos limitaremos a realizar un análisis cualitativo de los cuestionarios recogidos.

Otra limitación la encontramos con una sesión final en la que se pretendía realizar un grupo de discusión con todos los voluntarios que habían entrado a las clases del inglés a lo largo del curso 2012-2013. La imposibilidad de varias personas de asistir a una jornada de trabajo de este tipo nos hizo reconducirlo hacia la realización de entrevistas individuales en las cuales era más sencillo concretar una fecha y hora. No obstante la profesora organizó una sesión de agradecimiento el último día curso para recoger feedback y agradecer a todos los voluntarios su trabajo y dedicación. Los resultados de esta reunión no están incorporados al presente TFG.

La principal fortaleza ha sido el trabajo realizado por Celia, la profesora de inglés que

en todo momento ha creído en el proyecto y ha “tirado” de él firmemente permitiendo incluso nuestra intervención cuando ella no estaba presente por razones personales o profesionales. Esto unido a un grupo de voluntarias (Eva, Sara, Esther, Rosa y Cristina) que en todo momento han estado muy involucradas, nos ha permitido realizar el presente TFG.

También hay que destacar la actitud del alumnado que a pesar de las cámaras ha sabido estar a la altura y comportarse de forma excelente.

### **V.3 Propuestas futuras.**

En lo que se refiere a las propuestas futuras hay que considerar los trabajos que pueda realizar el Grupo ACOGE y en concreto el G.A.I.S. Las prioridades propuestas en el corto plazo para el curso 2013-2014 son las siguientes:

- Aplicación del trabajo en la Etapa de Educación Infantil.
- Creación de una estructura didáctica general donde introducir las actividades de Grupos Interactivos distinguiendo dos tipos de tareas clave:
  - o 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 ser realizadas de forma individual o en el mejor de los casos por parejas.
  - o Tareas Específicas que son en las que centraríamos el trabajo del G.A.I.S. creando una estructura común de organización de la tarea y aportando ejemplos para cada una de las áreas de conocimiento. Estas las subdividimos a su vez en resolutivas, pensadas para la resolución de problemas y creativas, en las que el objetivo es crear. Etapas de la creatividad de Gilford o la gramática de fantasía (Rodari, 1983). Otra herramienta podría ser el “teatro foro”. En bibliotecas tutorizadas este tipo de actividades ya se están llevando a cabo.

- Trabajo de evaluación dentro de los Grupos Interactivos a través de los cuestionarios con la elaboración de un sistema de indicadores más sencillo y flexible al propuesto en esta intervención que permita una explotación estadística y cuantitativa de los resultados y que facilitase la difusión de los resultados hacia otros centros educativos.
- Proyecto de Innovación Docente denominado “*ACOGE: Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado*” aprobado recientemente para su desarrollo a lo largo del curso 2013-14.

Además habría que ir considerando la importancia del bilingüismo como elemento de mejora en la inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Los sueños de las familias van adaptándose e incluyendo nuevo pasos.

En todo caso este TFG y otros tantos de temáticas similares que actualmente se están desarrollando en el seno del G.A.I.S. nos sirven como punto de arranque para iniciativas posteriores tales como trabajos de profundización que puedan desarrollarse en trabajos de fin de máster, tesinas, tesis, publicaciones, participación en congresos, ponencias, etc...

# CAPITULO

# 6

# EXPOSICIÓN DE RESULTADOS



## **CAPÍTULO VI. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados de los trabajos de la intervención realizada los podemos organizar entorno a los tres objetivos específicos del TFG:

- Extraer una serie de recomendaciones específicas acerca del papel del voluntariado en las clases de lengua extranjera (inglés) a través del análisis de la información obtenida en el G.A.I.S. (Grupo de Análisis de la Interacción Social) en lo que se refiere a Grupos Interactivos.
- Analizar las claves de la interacción social para mejorar la dinámica de los grupos interactivos.
- Analizar y extraer aspectos educativos desde la perspectiva de la interacción social y el aprendizaje dialógico que sirvan para el aprendizaje de las segundas lenguas (inglés).

Estas tres categorías están complementadas de una u otra forma con el visionado de los vídeos de las sesiones grabadas. El visionado de los vídeos nos confirman muchas de las afirmaciones que se realizarán y además gracias a las cámaras fijas hemos podido observar comportamientos que normalmente pasan desapercibidos como el interés o desinterés existente por ciertos niños y cómo evoluciona y cambia en función de la presencia de un voluntario u otro o si éste es de la universidad o un profesor/a de apoyo del centro entre otros.

### **VI.1 Recomendaciones específicas acerca del papel del voluntariado en las clases de lengua extranjera (inglés).**

El Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.) del Grupo Acoge se ha reunido en cuatro ocasiones a lo largo del segundo cuatrimestre del curso 2013-2014 en la Facultad de Educación y Trabajo Social.

La primera reunión del G.A.I.S. celebrada el 26 de marzo de 2013 se tradujo en el visionado de una serie de vídeos sobre los Grupos Interactivos desarrollados en el CEIP Miguel Íscar y su posterior análisis por un grupo de expertos (maestros, profesores universitarios, voluntarios, alumnado de la universidad y doctorandos, entre otros todos ellos de diferentes departamentos).

La segunda reunión del G.A.I.S. celebrada el 24 de abril de 2013 contó además de la participación de los miembros activos con una invitada especial, con una familiar voluntaria del CEIP Miguel Iscar.

Fruto del desarrollo de estas dos reuniones se elaboraron dos informes (uno por cada reunión) con una serie de conclusiones agrupadas por grandes temáticas en las que destacamos las referencias relacionadas con la participación del voluntariado (G.A.I.S., Rodríguez Navarro, & Clavero, 2013; G.A.I.S., Rodríguez Navarro, & Nieto, 2013). Se indicaron a lo largo de las sesiones una serie de aspectos que facilitan la dinámica de los Grupos Interactivos y que a continuación analizamos desde el enfoque de las lenguas extranjeras y que son las siguientes:

- El voluntario debe establecer un objetivo de la tarea, pero dicho hecho sólo facilitará la dinámica en el caso de que se oriente para desarrollar y poner en juego las habilidades comunicativas (listening, reading, speaking, writing e interacting) del alumnado. Es decir, las instrucciones que se den han de ser claras para que la tarea sea entendida, pero siempre han de producirse para regular y coordinar únicamente. Para este paso, y al tratarse de clases en otra lengua es necesario que el voluntario, que no tiene necesariamente que tener un nivel alto de inglés, disponga de un tiempo adicional de preparación.
- El papel del voluntario es ayudar a enseñar, para mejorar cualitativamente dichas interacciones. Cuando el voluntario no tiene las competencias lingüísticas adecuadas, el peso y valor de las interacciones entre el alumnado es mayor y el voluntario sólo puede coordinar y favorecer las interacciones para que lleguen a

un consenso. El papel del voluntario, cuando dispone de las competencias lingüísticas adecuadas, puede incrementarse y ayudar al alumnado.

- El voluntario puede mejorar la dinámica si estructura la tarea y la divide en pasos, además de si profundiza en la misma para dar cabida a distintos niveles de complejidad. La extrapolación y la generalización a partir de la tarea base, que es igual para todos los componentes del G.I., va a permitir la extensión del trabajo a todo el alumnado en función de sus aptitudes y capacidades.
- El acceso a los materiales de forma previa por parte del voluntario también influye muy positivamente en la dinámica, puesto que disponiendo de ellos, se llevará a cabo una mejor preparación de la estructuración de la actividad y sus posibles alternativas, tal y como antes indicábamos. No obstante la dinámica del aula no siempre permite poder planificar los G.I. con el suficiente tiempo y por otro lado los voluntarios no siempre disponen de todo el tiempo. Los materiales al ser en otra lengua, requieren del voluntario mayor tiempo para su comprensión, más aún cuando el voluntario es un familiar y no tiene grandes conocimientos de la lengua extranjera.
- El voluntario debe fomentar que se produzcan interacciones. Depende de él que éstas se produzcan en mayor o menor medida. Es importante no anticiparse en las retroalimentaciones y forzar a la explicitación razonada entre el alumnado. Si un alumno/a recibe aprobación sobre su trabajo antes de que el resto haya terminado, los compañeros reproducirán la misma respuesta o comportamiento sin haber ahondado en el porqué y sin plantearse más opciones y por tanto sin que se produzca el aprendizaje.
- La evaluación grupal de la sesión entre voluntariado y con el profesorado facilitaría la dinámica y el funcionamiento de G.I. para las siguientes sesiones en marcha.
- El visionado y la grabación de vídeos también puede favorecer aunque requiere

de un tiempo del que muchas veces no se contará por parte del profesorado y/o voluntariado.

- El voluntario debe asegurarse que todo el alumnado de su grupo entiende la actividad para poder trabajar con ella. El conocimiento de la lengua extranjera por parte del voluntario es clave puesto que en ausencia de éste el voluntario/a no tendrá la seguridad de estar trabajando en el camino adecuado.
- El voluntario/a debe tratar de promover las interacciones y las ayudas entre iguales y la participación activa de todos en la resolución de la actividad reforzando positivamente las actuaciones de cada uno para fomentar su autoestima.
- El voluntario/a debe establecer relaciones con el contexto para dar sentido a la actividad.
- El voluntario/a debe identificar las dificultades de la actividad y fomentar que sean los propios niños quienes con su ayuda mutua traten de resolverlas.
- También se concluyó que el voluntario debe asegurarse de que la tarea se resuelve con éxito lo cual obliga a que el voluntario tenga conocimientos (en mayor o menor medida) de la lengua extranjera. Así entre las conclusiones encontramos que “el voluntario debe guiar la autoevaluación y coevaluación del grupo” lo cual implica sin duda la necesidades de conocer la lengua extranjera.
- El voluntario debe favorecer un ambiente democrático y libre de estereotipos, dando protagonismo a todos los miembros del grupo y permitiendo que se intercambien los roles (por ejemplo corrigiendo a todos, no siempre al mismo).

De igual forma y en estos dos primeros informes se identificaron una serie de aspectos que dificultan la dinámica de los Grupos Interactivos:

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

- Cuando las interacciones que el adulto realiza en los grupos no se relacionan con el entorno inmediato del alumnado pueden impedir la creación de sentido hacia el aprendizaje.
- La falta de una puesta en común formal al finalizar las sesiones, impide la reflexión común entre todos los voluntarios para la subsanación de incidencias y la propuesta de mejoras.
- El voluntario debe conocer los principios básicos de los Grupos Interactivos de lo contrario se puede deteriorar el funcionamiento de los mismos.
- Cuando los voluntarios actúan constantemente de guías y no facilitan la interacción entre los iguales, para que sean ellos los que vayan dando respuesta a las actividades. Aún cuando el voluntario tenga competencias adecuadas para la E-A de lenguas extranjeras no debe actuar como profesor/a de apoyo para contrastar respuestas o ir más rápido. El voluntario no es más que un facilitador.
- En las clases de lenguas extranjeras en el IES en ocasiones los adultos voluntarios asumen los roles que cada alumno/a tiene en el grupo (*“el listo”, “el vago”,...*) y no reconducen las situaciones que se generan cuando el alumnado tiene asumido su propio role (*“Yo a lo mío que esto es muy fácil”, “Yo se lo copio a este que siempre lo tiene bien”, “yo no sé hacer esto”,...*)
- Otro aspecto que dificulta la dinámica de los G.I., es el desconocimiento previo por parte del voluntario, de las actividades que se van a realizar lo cual ya hemos indicado que en lenguas extranjeras puede ser un gran problema para el voluntario que se encuentra totalmente fuera de contexto. Esta situación es más compleja cuando el nivel en el que trabajan los grupos es mayor.

### **VI.1.1 Decálogo de buenas prácticas para el voluntariado en Grupos Interactivos en lenguas extranjeras.**

La tercera reunión del G.A.I.S. celebrada el 16 de mayo de 2013 elaboró una serie de decálogos para alumnado, profesorado y voluntariado. En el anexo 6 hemos incluido el resultado de todos los decálogos elaborados y a continuación indicamos el decálogo adaptado para el voluntario que entre en el aula en el área curricular de lenguas extranjeras (G.A.I.S., Rodríguez Navarro, & Jiménez, 2013):

1. Antes de iniciarte conoce cuáles son los principios básicos de los Grupos Interactivos y asegúrate de conocer el contexto social del centro y el alumnado que encontrarás en la clase y de que podrás participar regularmente.
2. Debes tener un nivel básico de inglés (A2 / B1) para participar, pues al iniciar la actividad deberás asegurarte que el alumnado entiende la actividad, puedes hacer que verbalicen la tarea que tienen que realizar y se la cuenten unos a otros en vez de contárselo tú todo. Lo ideal es que si tu nivel de inglés es adecuado se lo cuentes en inglés ayudándote de mímica, gestos, etc... Si eres familiar y no tienes este nivel también puedes participar pero quizá te cueste un poco más que si entras en las clases de otras áreas de conocimiento.
3. Enseñanza de máximos. Debes destacar las habilidades de cada componente del grupo y no permitir que den importancia a los déficits de los compañeros de grupo. No rebajes las expectativas de nadie, 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 interacciones en inglés y la ayuda 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.

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

El objetivo es que todos estén activos en el aprendizaje, todos tienen que aprender y todos tienen algo que enseñar.

5. Identifica las dificultades y sugiere elementos de referencia (diccionarios de inglés, libros, internet...) donde pueden obtener la información que necesitan. No resuelvas tú las tareas, ni permitas que se copien los resultados de las tareas entre el alumnado.
6. El inglés puede ser usado como lengua franca cuando existen niños/as de distintas nacionalidades. Trata de establecer conexiones entre los contenidos de aprendizaje y su contexto a través de ejemplos que sabes le resultarán cotidianos. Incita a que esas situaciones cotidianas se las expliquen entre ellos, porque las conocerán mejor que nosotros/as y el aprendizaje entre iguales será más duradero.
7. Cuida en todo momento que exista 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. El respeto entre ellos y con el voluntario/a son importantes.
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: “*good job, very good, excellent, ...*”
9. Crea un clima distendido que ofrezca confianza y seguridad. Normaliza la utilización de los apoyos si algún alumno/a 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 ello puedes utilizar las estrategias tales como por ejemplo: 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, 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...

## **VI.2 Claves de la interacción social para mejorar la dinámica de los grupos interactivos y aspectos educativos desde la perspectiva de la interacción social.**

### **VI.2.1 Voluntariado del IES: cuestionarios y entrevistas.**

#### *Cuestionarios.*

Anteriormente hemos indicado que de cada una de las sesiones grabadas recogimos un cuestionario de cada uno de los voluntarios con el objetivo de recoger datos concretos sobre el desarrollo de la sesión.

Los principales aspectos procedentes de dichos cuestionarios son los siguientes:

- Aspectos que favorecen el desarrollo de Grupos Interactivos.
  - *AR: Favorece el desarrollo de los GI el que estuvieran en grupos elegidos por ellos mismos.*
  - *AC: Las actividades propuestas eran variadas.*
  - *AO: Fue un acierto realizar los grupos diferentes a otros días ya que hubo alumnos que participaron más que en otras ocasiones.*
- Aspectos que dificultan el desarrollo de Grupos Interactivos.
  - *AR: Hay alumnos que no tienen claro cómo funcionan los Grupos Interactivos.*

- *AR: Tanto la profesora como el voluntario dan la tarea y resuelven las dudas que surgen.*
- *AC: Las tareas son diseñadas para trabajo personal no para realizarse en GI.*
- *I: No hubo tiempo de realizar resumen final.*
- *I: Debe haber un control de tiempo para que se avise al voluntario dos o tres minutos antes para ir cerrando la actividad.*
- *AC: La tarea propuesta no dio pie a muchas interacciones. Se tenían que poner de acuerdo sobre una serie de preguntas sobre temas de los cuales no sabían prácticamente nada.*

#### *Entrevistas.*

Durante la última fase de la investigación hemos realizado una serie de entrevistas a voluntarios procedentes de la universidad. Se trataba de una entrevista guiada. Las preguntas preparadas para dichas entrevistas están incluidas en el anexo 5. Se han realizado cinco entrevistas. De todas ellas recojo los datos más significativos:

#### **Aspectos personales.**

Todos los voluntarios eran alumnos o ex-alumnos de la Universidad de Valladolid y de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Algunos de ellos voluntarios tanto en el IES Leopoldo Cano como en el CEIP Miguel Iscar.

Dos estudiantes se han incorporado recientemente a la clase como voluntarias. Por lo demás el resto de voluntarios lo son desde el inicio de curso. Todos ellos manifestaron que les habría sido útil haber realizado alguna sesión de formación previa sobre lo que significa e implica ser voluntario en G.I.

El nivel de inglés por lo general es alto. Son voluntarios en su gran mayoría (todos menos uno) que están en cuarto curso y que realizan la mención en lenguas extranjeras (inglés).

### **Definiciones.**

Todos los voluntarios supieron dar una definición más o menos aproximada de lo que era una comunidad de aprendizaje. En la mayor parte de los casos utilizaron ejemplos y medidas de éxito que conocían por haber participado en ellas siendo en mayor o menor medida definiciones que pueden considerarse válidas.

Aunque algún voluntario tenía intereses específicos para realizar el TFG en temas relacionados con las Comunidades de Aprendizaje, no ha sido el caso de la gran mayoría de Voluntarios que han indicado que el tiempo que dedican a ser voluntaria no lo consideran como un tiempo perdido sino que es un reto y una oportunidad para demostrar que son capaces de trabajar en el aula y de asumir una serie de responsabilidades que a la postre les servirán en el mundo profesional.

### **Role del voluntariado.**

Los voluntarios han manifestado que su role es procurar que los alumnos/as se comuniquen entre ellos para adquirir tanto conocimientos del área como estrategias de aprendizaje. Otros voluntarios han indicado que su función era la de apoyar al profesor en el aula aunque quizá la mejor respuesta fue aportada por una de las voluntarias que indicó *“Mi función es facilitar que se produzcan interacciones de calidad entre los miembros del grupo”* lo cual demuestra claramente el alto conocimiento existente sobre los G.I. Por parte del voluntariado.

En lo relativo a las situaciones o dudas han manifestado que siempre tienen dudas sobre han actuado bien o no saben cómo enfrentarte en determinadas situaciones para sacar adelante el G.I. En estas situaciones manifestaron que fueron ayudados por los otros voluntarios o las propias reuniones del G.A.I.S.. Es fundamental que el profesorado del G.I. no esté en un grupo puesto que limita su intervención y no puede ayudar al resto de voluntarios en situaciones que puedan surgir.

### **Evolución del alumnado.**

Todos coincidimos que se han producido cambios en el alumnado. Se ha destacado el caso de dos niñas del instituto que estando en el mismo grupo solo una de ellas intervenía estando la otra al margen y, sin embargo, estando en diferentes grupos ambas intervenían y ayudaban a sus compañeros. Se ha visto una evolución a la hora de prestar ayuda ya que al principio de curso había alumnos que no lo hacían y al final.

### **Hoja de Evaluación.**

Según algunas de las voluntarias las hojas de evaluación que habían cumplimentado eran demasiado largas y que debía realizarse dos versiones una larga y otra corta. El cuestionario largo cuando es la primera vez que se entra en una determinada clase y cuestionario corto cuando ese voluntario ya ha entrado en el aula. Varios indicaron que el cuestionario era complicado de rellenar pero lo valoraron positivamente puesto que les ayudaba a reflexionar sobre las actividades desarrolladas. En relación con la pregunta de si hacía falta algún instrumento/indicador ninguno manifestó la necesidad de otros indicadores adicionales.

Se propuso elaborar una hoja de evaluación pero centrándose en un grupo en concreto o organizándola de tal manera que no fuese tan general porque hay aspectos que irán variando dependiendo de los grupos.

*Los voluntarios han manifestado que a pesar de toda la preparación previa que pueda realizarse en relación con la actividad programada para un determinado grupo en inglés hay más variables y el profesorado debe considerar que la distribución del tiempo para cada uno de los grupos (tres en la intervención propuesta) debe ser diferente. El voluntario necesita más tiempo para realizar las actividades con el primer grupo que con los siguientes, a pesar de ser la misma tarea.*

### **VI.2.2 Profesora de lenguas extranjeras del IES.**

La elaboración de cuestionarios después de cada sesión por parte de la profesora de inglés dependió en gran medida de la disponibilidad de voluntarios en el aula. Tan solo hemos podido recoger el cuestionario completo en tres ocasiones puesto que en las otras dos sesiones grabadas el número de voluntarios era insuficiente y la profesora se incorporaba a un grupo por lo que el cuestionario de esa sesión no era completo y en otra sesión la profesora no estaba disponible en el aula.

La profesora manifestó que podría ser útil realizar sesiones de formación previa con los voluntarios. Indicó que una práctica que ella realizaba con los voluntarios nuevos era que en las dos primeras sesiones entraban como observadores viendo como se desarrollaban las clases y el role de los voluntarios.

Otro tema indicado es que las actividades propuestas a lo largo de las sesiones tienen una intención comunicativa clara en la cual primamos que se trabajasen las habilidades de “*listening*” y “*speaking*”, “*reading*” y de forma secundaria el “*writing*” y esto era una razón por la cual, es necesario que el voluntariado tenga conocimientos de inglés.

El voluntario cuando procede de un contexto social diferente al del centro educativo (nos referimos especialmente a cuando el voluntario es un alumno/a de la universidad) debe conocer el ambiente y la situación social y económica de las familias y alumnado. A veces con la lectura de algún documento del centro como el PEC u otro documento puede servir. También es clave que el voluntario/a tenga una reunión previa con el profesor/a con el que entrará para que éste le explique las situaciones específicas en el aula. Se trata de una reunión informal con las fotografías del alumnado en el que se realice un análisis tipo sociograma de las relaciones entre iguales, niveles situaciones personales, etc...

Para cada uno de los grupos se ha realizado la evaluación de una serie ítems: ayudar, ser ayudado, hablar bien, realizar la tarea y cooperación. Los cuestionarios reflejan que hay ciertos alumnos “muy amigos” que trabajan mejor si están separados que si trabajan de forma conjunta. Esta circunstancia se da tanto entre alumnado con notas bajas como con

el alumnado que tiene mejores notas

El ayudar y ser ayudado funciona muy bien cuando tenemos diversidad. Hay tres alumnos árabes y al realizar los grupos éstos trabajan mejor cuando están cada uno en un grupo.

El mayor avance que se recoge en los cuestionarios se refiere al ítem de “realizar tarea” que en casi todas las sesiones durante todo el curso se ha realizado. Esto es según la profesora, un gran avance con respecto al resto de clases “tradicionales” donde el grado de cumplimiento de la realización de las tareas y número de tareas es mucho menor.

También nos indica la profesora que la actitud del voluntario/a es importante puesto que cuando demostramos interés, éste se traslada de inmediato hacia el alumnado que trabaja mejor.

La profesora, según indican los voluntarios, escuchaba como realizaban la tarea y corregía cuando pronunciaban mal o hacían mal alguna estructura. Les daba ejemplos para que lo repitieran bien. La profesora se mantiene en su role de experta, interviniendo en todos los grupos para la resolución de dudas y el mejor desempeño de tareas.

La distribución de espacios y el tiempo utilizado ha sido adecuado y el “ruido” generado no era especialmente grande para el espacio.

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

# CAPITULO

# 7

## CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

## **CAPÍTULO VII. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

Elaborar un capítulo con consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones no es una tarea fácil. No son pocos los factores internos y externos así como condicionamientos que existen en el campo de las Comunidades de Aprendizaje y el bilingüismo. Durante estos cuatro años de carrera en los cuales he podido ser voluntario en las dos Comunidades de Aprendizaje de Valladolid, colaborar activamente con el grupo ACOGE, realizar el Prácticum en dos centros escolares muy diferentes, uno público en una zona céntrica y otro concertado en una zona periférica, he podido observar como las familias de los alumnos/as de los centros escolares tienen grandes metas para sus hijos, que esperan que accedan a la universidad, continúen un negocio familiar o profesión. Esas metas cambian mucho cuando el contexto no es el que estamos acostumbrados a ver desde la universidad y tiene minorías étnicas, inmigrantes y colectivos en verdadero riesgo de exclusión social. En esos casos las prioridades cambian mucho y ya no son de “máximos” sino que son de “mínimos” que aprendan a leer, a escribir, a sumar, a restar... y ya no hablemos de áreas de conocimiento como lenguas extranjeras o conocimiento del medio. Recuerdo con mucho cariño y emoción la charla del inspector educativo del Colegio La Paz de Albacete en el CEIP Miguel Iscar ante un gimnasio abarrotado de familias de etnia gitana. El inspector nos fue explicando como los “sueños” de las familias fueron cambiando poco a poco para que en pocos años el sueño de algunas de las familias fuese que sus hijos fueran a la universidad.

Este TFG se ha desarrollado dentro del marco del proyecto Comunidades de Aprendizaje para aportar una reflexión sobre fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje considerando como enfoque clave el del papel del voluntario en las clases de inglés. Para ello, en el marco

teórico hemos recopilado aquellas experiencias educativas de éxito inclusivas a nivel global que plantean la participación del voluntariado y que puedan estar dando respuesta al fracaso escolar de más del 30% que tenemos en España y a los problemas de conflictividad.

En el marco teórico se han tratado los temas que caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje y al bilingüismo y hemos podido observar que existen nexos entre ambos, puesto que el aprendizaje dialógico es una de las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje y lo encontramos como un elemento facilitador del bilingüismo en las aulas.

Los centros tratan de crear valores que favorezcan las mejores capacidades intelectuales cuando muchas veces lo que se requiere es que el alumnado adquiera habilidades sociales para realizar comunicación efectiva y la flexibilidad de responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI siempre cambiante. La escuela actual en muchos casos está anclada en los principios establecidos de Jean-Jacques Rousseau del siglo XIX en lo que se denominó “*la escuela nueva*”.

En este contexto la misión de la escuela debe ser:

- Conseguir un nivel académico alto con una base de idioma.
- Respeto por su entorno familiar, escolar y social.
- Comunicación efectiva y confianza.
- Tolerancia y colaboración con una clara conciencia moral.
- Fuerte elemento social y cooperativo a través de las Comunidades de Aprendizaje.

La segunda parte del trabajo en la cual hemos recogido diferentes datos de un contexto específico nos han servido para completar el TFG y confirmar fundamentos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje en las Comunidades de Aprendizaje.

Comprobamos con nuestra propia práctica que el papel del perfil del voluntariado es

clave en los Grupos Interactivos. La participación del voluntariado procedente de la universidad es un elemento facilitador para la transformación del centro. Es un primer paso para la incorporación de familiares que es donde se aprecia una mejora mayor en la convivencia y donde el alumnado aprenderá a vivir de modo crítico y en sociedad. Estamos seguros que interculturalidad a través de familiares enriquecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados y la evolución de los niños y niñas que han participado en los G.I. son sensiblemente mejor que en otras áreas curriculares donde no han entrado voluntarios. El papel del voluntario es ayudar a enseñar, para mejorar cualitativamente dichas interacciones y cuando el voluntario no tiene las competencias lingüísticas adecuadas el peso y valor de las interacciones entre el alumnado es mayor y el voluntario solo puede coordinar y favorecer las interacciones para que lleguen a un consenso.

El inglés es un elemento clave y vertebrador en la sociedad actual del siglo XXI. Las interacciones en el aprendizaje de las lenguas extranjeras son muy importantes. En una clase normal están muy limitadas pero gracias a los Grupos Interactivos estas interacciones se multiplican. Esto se relaciona con el enfoque comunicativo del aprendizaje de las segundas lenguas propuesto por Cummins (1980) con su concepción de la “Interdependencia lingüística”. Los modelos educativos derivados de este presupuesto de Cummins, generan entornos educativos que promueven la interacción lingüística, generando necesidades en el alumnado a partir de la reconfiguración del contexto educativo, para que tengan que hablar la segunda lengua...el modelo canadiense para el aprendizaje de la segunda lengua ha adoptado esta perspectiva alcanzando un éxito demostrado con sus escuelas multi-lingües.

En las clases de inglés el acceso a los materiales de forma previa por parte del voluntario es también muy importante e influye muy positivamente en el desarrollo del grupo puesto que el voluntario puede llevar a cabo una mejor preparación de la estructuración de la actividad y sus posibles alternativas.

El diseño de las tareas es importante puesto que de ello depende en gran medida el éxito

del Grupo. Debemos realizar un diseño universal que permita diseñar actividades multinivel las cuales ofrecen un margen amplio de flexibilidad en el que cada estudiante puede alcanzar el máximo de sus aprendizajes capaces y que a su vez ofrezca posibilidades al diálogo para aprender y mejorar la convivencia . Es lo que se denomina DUA, Diseño Universal de Aprendizaje.

Las G.I. mejoran y facilitan el aprendizaje de las segundas lenguas con actividades comunicativas que ayudan al desarrollo de competencias comunicativas con actividades que serían:

- Multinivel, abiertas y con continuidad en relación con la UD.
- Consideran el aprendizaje periférico.
- Ajustadas al tiempo dispuesto para cada Grupo.
- Generan sensación de logro. Para ello el cierre de la actividad tiene que tener un “producto” o “deliverable” o “entregable”.
- La tarea tiene que estructurarse en pasos para facilitar la comprensión del alumnado.
- Deben permitir que se realice una autoregulación y el diálogo igualitario.

Es cierto que al tratarse del primer año de G.I. en el IES, todavía es necesario pulir diferentes aspectos organizativos como por ejemplo el planteamiento de las actividades para realizar actividades más propicias hacia el aprendizaje dialógico.

El visionado de vídeos de forma grupal ayuda a los voluntarios y profesorado a conocer estrategias y actividades que pueden desarrollarse en un Grupo Interactivo siendo un elemento de autocrítica y autoevaluación por parte de todos. Incluso en este punto nos planteamos si es adecuado que incluso los propios niños puedan participar en estas sesiones para tener la referencia de todos los colectivos.

Desde el G.A.I.S. hemos desarrollado y definido una serie de decálogos de buenas

*Fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje  
bilingüe en las Comunidades de Aprendizaje*

prácticas destinados a los componentes de los Grupos Interactivos, alumnado, profesorado, voluntariado que sin lugar a dudas permitirá que todos puedan realizar mejor su trabajo.

Como conclusión general de nuestro TFG, podemos afirmar que la aplicación de los fundamentos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje en los Grupos Interactivos en clases de inglés con los voluntarios de fondo han permitido mejorar los resultados académicos de los niños y niñas de primer curso del IES Leopoldo Cano.

Y para concluir esperamos que el presente trabajo pueda ayudar a la transformación de otros centros educativos y a consolidar el IES Leopoldo Cano como una Comunidad de Aprendizaje.

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

# CAPITULO

# 8

# BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

## **CAPÍTULO VIII. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.**

- Abalos, C. C. (2003). Revisión acerca de las normas para la presentación de referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA), (2), 229-241.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). Libro Blanco Título del Grado de Magisterio.
- APA Style. (2013). Recuperado 3 de marzo de 2011, a partir de <http://www.apastyle.org/>
- Banco Mundial - Indicadores del desarrollo mundial. (2013). Gasto público en educación, total (% del PIB). Recuperado 25 de marzo de 2013, a partir de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/1W?display=default>
- Canal UVa. (2011, diciembre 21). Celtas Cortos apoyan mañana en el CEIP Miguel Iscar la primera iniciativa de Comunidad de Aprendizaje en la región. Recuperado 7 de junio de 2013, a partir de <http://canaluva.elnortedecastilla.es/actualidad/celtas-cortos-apoyan-ma%C3%B1ana-en-el-ceip-miguel-iscar-la-primera-iniciativa-de-comunidad-de>
- Carmelo, S. L. (Ed.). (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12047>
- Carol, M. R. V., & Mulcahy, C. (2012). El proyecto INCLUD-ED. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 14-17.
- Casabona, N. M., & Espinet, I. O. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 34-36.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Grao.
- Comisión Europea. (2006). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones de 31 de enero de 2011, denominada «Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020» [COM(2011) 18 final].
- Comisión Europea. (2011). La Comisión Europea promueve el voluntariado transfronterizo. Recuperado 15 de junio de 2013, a partir de [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1050\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1050_es.htm)
- Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. (2002) (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge

- University Press.
- Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Definición de Grupos interactivos. (2013). Recuperado 28 de mayo de 2013, a partir de [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=18](http://utopiadream.info/ca/?page_id=18)
- Diccionario de la lengua española - Bilingüismo. (2013). Recuperado 13 de junio de 2013, a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=biling%C3%BCismo>
- Diccionario de la lengua española - multilingüismo. (2013). Recuperado 19 de junio de 2013, a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=multiling%C3%BCismo>
- Diccionario de la lengua española - Plurilingüismo. (2013). Recuperado 19 de junio de 2013, a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=pluriling%C3%BCismo>
- Ek, J. A. van, Trim, J. L. M., Ek, J. A. van, & Council of Europe. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flecha García, R. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Flecha García, R. (2006). La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje, 59-68.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (40ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2005). *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change*. Springer.
- G.A.I.S., Rodríguez Navarro, H., & Clavero, R. (2013). *Conclusiones primera reunión Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.)*. Valladolid: Universidad de Valladolid - Grupo Acoge - G.A.I.S.
- G.A.I.S., Rodríguez Navarro, H., & Jiménez, M. (2013). *Conclusiones tercera reunión Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.)*. Valladolid: Universidad de Valladolid - Grupo Acoge - G.A.I.S.
- G.A.I.S., Rodríguez Navarro, H., & Nieto, C. (2013). *Conclusiones segunda reunión Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.)*. Valladolid: Universidad de Valladolid - Grupo Acoge - G.A.I.S.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Jean-Claude, B. (2005). Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way

- of Life in Europe. Council of Europe.
- Jefatura del Estado. (1996, enero 17). Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado. Boletín Oficial del Estado. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1071>
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=193750>
- La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el sigloXXI*. (1996). Madrid: Santillana [etc.].
- La Escuela O Pelouro. (2013). Recuperado 8 de junio de 2013, a partir de <http://www.opelouro.org/index.php/home>
- Las teorías de Alfred Schutz. (2013). Recuperado 8 de junio de 2013, a partir de <http://conocimientossociologia.blogspot.com.es/2011/03/las-teorias-de-alfred-schutz.html>
- Latorre, A. (Antonio). (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marsh, D., Mehisto, P., & Frigols, M. J. (s. f.). European Framework for CLIL Teacher Education.
- Molina Roldan, S. (2007, julio 19). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=480243>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, & Programme for International Student Assessment. (2011). *PISA 2009 results*. Paris: OECD. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Principios de las Accelerated Schools. (2013). Recuperado 8 de junio de 2013, a partir de <http://www.acceleratedschools.net/principles.htm>
- ¿Qué es ser bilingüe? - Nosoloele. (2013). Recuperado 8 de junio de 2013, a partir de <https://nosoloele.wordpress.com/2013/02/11/que-es-ser-bilingue/>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias* (1ª ed.). Barcelona: Argos Vergara.
- Serradell, O., & Racionero, S. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, (35), 29-39.
- Stallman, R. M. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Success For All - About Us. (2013). Recuperado 8 de junio de 2013, a partir de <http://www.successforall.org/About-Us/>

**Trabajo Fin de Grado**  
**Grado Maestro/a en Educación Primaria**

- Transformación en el IES Leopoldo Cano. (2013). *Comunidades de Aprendizaje. Escuela*. Barcelona.
- Universidad de Valladolid. (2008). Memoria de la Titulación de Grado: Maestro/a en Educación Primaria.
- Utopía y Educación: Aprendizaje Dialógico. (2013). Recuperado 16 de junio de 2013, a partir de <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>
- Valls Carol, R. (2000, diciembre 20). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=242517>
- Vargas, J., Davila, A., & Flecha, R. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (11), 21-34.
- Vieira Parra, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, Barcelona.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Yale School of Medicine. (2013a). School Development Program | Child Study Center. Recuperado 7 de junio de 2013, a partir de <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/index.aspx>
- Yale School of Medicine. (2013b). Theory of Change > School Development Program | Child Study Center. Recuperado 7 de junio de 2013, a partir de <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/about/change.aspx>
- Yeste, C. G., & Munté, M. Y. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 58-60.

# CAPITULO

# 9

# ACRÓNIMOS

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***

## CAPÍTULO IX. ACRÓNIMOS.

<b>ACRÓNIMO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>AC</b>	Aspectos Curriculares
<b>AMPA</b>	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
<b>AO</b>	Aspectos Organizativos
<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>AR</b>	Aspectos Relacionales
<b>B1</b>	Nivel B1 marco europeo de las lenguas
<b>C1</b>	Nivel C1 marco europeo de las lenguas
<b>CEIP</b>	Colegio de Educación Infantil y Primaria
<b>CLIL</b>	Content and Language Integrated Learning
<b>CREA</b>	Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades
<b>CyT</b>	Ciencias y Tecnología
<b>DUA</b>	Diseño Universal de Aprendizaje
<b>E-A</b>	Enseñanza Aprendizaje
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>G.I.</b>	Grupo Interactivo
<b>GAIS</b>	Grupo de Análisis de la Interacción Social
<b>HCS</b>	Humanidades y Ciencias Sociales
<b>I</b>	Incidentes
<b>IES</b>	Instituto de Educación Secundaria
<b>LGE</b>	Ley General de Educación
<b>LOCE</b>	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de Educación
<b>LOGSE</b>	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
<b>NCAS</b>	National Center for Accelerated Schools Centro Nacional de Escuelas Aceleradas
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro
<b>PIB</b>	Producto Interior Bruto
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>SDP</b>	School Development Program
<b>SFA</b>	Success for All
<b>SFAF</b>	Success for All Foundation
<b>TFG</b>	Trabajo Fin de Grado
<b>TFM</b>	Trabajo Fin de Master
<b>UVA</b>	Universidad de Valladolid

Tabla 3: Listado de acrónimos en el TFG.  
Fuente: Elaboración propia



# CAPITULO

# 10

# APÉNDICES

***Trabajo Fin de Grado***  
***Grado Maestro/a en Educación Primaria***