



Universidad de Valladolid

Diseño de formación del profesorado desde la transformación social para el IES Galileo y el proyecto Pajarillos Educa.



Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid - Campus La Yutera

FEd

Alumno: JAVIER LOBO OTERO

Tutora: MARÍA TEJEDOR MARDOMINGO

Índice

Resumen	- 3 -
Abstract.....	- 3 -
1. Introducción	- 4 -
2. Justificación.....	- 4 -
3. Marco teórico	- 8 -
3.1. Formación docente.....	- 9 -
3.2. Comunidad educativa	- 13 -
3.3. Formación comunitaria	- 16 -
4. Diseño de proyecto de intervención	- 19 -
4.1. Diagnóstico de la realidad.....	- 19 -
4.2. Objetivos.....	- 24 -
4.2.1. Objetivos generales.....	- 24 -
4.2.2. Objetivos específicos	- 24 -
4.2.3. Resultados previstos	- 25 -
4.2.4. Impactos	- 26 -
4.2.5. Tabla resumen.....	- 29 -
4.3. Metodología	- 30 -
4.3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	- 30 -

4.3.2.	Aprendizaje servicios (ApS).....	- 32 -
4.3.3.	Aprendizaje dialógico.....	- 34 -
4.3.4.	Aprendizaje cooperativo crítico.....	- 35 -
4.3.5.	Estudio de casos	- 37 -
4.4.	Plan formativo.....	- 38 -
4.4.1.	Plan formativo docente.....	- 39 -
4.4.2.	Plan formativo para la comunidad.....	- 45 -
4.5.	Calendarización.	- 50 -
4.6.	Recursos.....	- 50 -
4.6.1.	Físicos.....	- 51 -
4.6.2.	Humanos.....	- 51 -
4.6.3.	Financieros	- 52 -
4.7.	Evaluación	- 52 -
4.7.1.	Criterios de evaluación	- 53 -
4.7.2.	Herramientas de evaluación.....	- 54 -
5.	Conclusiones	- 57 -
6.	Bibliografía.....	- 59 -

Resumen

Este proyecto formativo, se divide en dos intervenciones basadas en la pedagogía crítica, y las metodologías activas. Por un lado, pretende ofrecer un espacio de formación al profesorado del IES Galileo Galilei de Valladolid de cara a implementar en cursos posteriores un proyecto interdisciplinar a través de metodologías activas. Por el otro lado, se propone un espacio para que las personas del barrio participen y transformen la realidad comunitaria de Pajarillos en Valladolid, a través de la organización vecinal, el trabajo cooperativo y el diálogo.

Para lograr estos objetivos, se diseñan intervenciones flexibles que, en función de las decisiones que tomen las personas en formación, pueden variar o quedar como están, dando de esta forma un carácter democrático al plan formativo y ofreciéndoselo a las personas formadas para que lo hagan suyo. Todas las intervenciones propuestas, tienen un carácter colaborativo, plural, democrático, transformador y dialógico.

Abstract

This formative project has been divided in two interventions based on the critic pedagogy and active methodologies. On the one hand, intends to offer a formative space for the professorate of the IES Galileo Galilei from Valladolid, with the idea of implementing an interdisciplinary project in the near future. On the other hand, purposes an space for the people of the neighborhood to participate and transform the community reality of Pajarillos (Valladid) through local organization, cooperative work and dialogue.

These objectives will be achieved through flexible interventions, which could be changed depending on the decisions taken by the people in formation, giving a democratic nature to the formative plan, and including the participants into the process. All interventions have a collaborative, plural, democratic, transformative and dialogic nature.

1. Introducción

La escuela y la comunidad son dos elementos que a pesar de estar obligados a convivir e interactuar, en muchas ocasiones la relación no es todo lo buena que nos gustaría. A través de una formación del profesorado en metodologías activas y de una formación barrial enfocada al desarrollo comunitario, se pretende transformar las dinámicas escolares y comunitarias, acercándolas y favoreciendo una interdependencia positiva.

Este documento está estructurado en tres capítulos, siendo estos el marco teórico, el proyecto de intervención y las conclusiones. El marco teórico recoge una revisión bibliográfica de los últimos treinta años en torno a la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico y el desarrollo comunitario. En el capítulo del proyecto de intervención se desarrolla un plan de formación para el profesorado y la comunidad, junto con todos los datos de interés, como el contexto, los objetivos, la metodología, los recursos o la evaluación del mismo. En el último capítulo se recogen las conclusiones referentes al desarrollo de este documento y posibles proyectos futuros en esta línea.

Para el diseño de este proyecto, se han utilizado principalmente las competencias, pero también algunos conocimientos adquiridos durante el desarrollo del curso escolar. Además de mucha información y aportaciones de diferentes personas de la comunidad educativa de otros lugares de la geografía española, ya que se han realizado entrevistas, mantenido reuniones, charlas informales y diferentes comunicaciones con alumnado, docentes (No sólo de este contexto), familias y gente del barrio.

En base a las teorías de la pedagogía crítica y de las diferentes metodologías activas, consideramos que pueden ser apropiadas para dar respuesta a las necesidades detectadas en este contexto socioeducativo, por este motivo, centraremos nuestra intervención en torno a estas teorías.

2. Justificación

Durante el curso 2020/2021, un grupo de cuatro alumnos, de diferentes especialidades, del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas de la

Universidad de Valladolid, nos hemos coordinado para investigar y localizar la problemática que existe en torno al absentismo y el abandono escolar en el IES Galileo Galilei de Valladolid, y de esta forma diseñar una programación general anual, de carácter interdisciplinar que, trabajando en red con el barrio, mejore las condiciones y resultados académicos y sociales del alumnado.

En la primavera de 2021, durante el periodo de prácticas, mayoritariamente, hemos puesto en marcha parte del plan que habíamos diseñado, con la intención de motivar al profesorado a tomar nuestra programación y aplicarla en el curso 2021/2022. Pero, después de varias reuniones con el equipo docente, con la dirección y con la jefatura del centro, a pesar de su valoración positiva, encontramos un mismo mensaje repetido continuamente, “hace falta formación para el profesorado en este tema”.

Por otro lado, durante estos meses pudimos asistir a diferentes iniciativas barriales, que, a pesar de ser muy valiosas, consideramos que abarcaban solo a una parte de la población del barrio, y conversando con el alumnado y algunos responsables de las actividades detectamos cierto nivel de segregación étnica en las dinámicas comunitarias.

Estos dos problemas, nos llevaron a desarrollar este trabajo documentado, que pretende allanar el camino del profesorado de cara a involucrarse con una programación interdisciplinar y transformadora; por otro lado, trata de generar unas dinámicas barriales dialógicas, comunitarias y enfocadas en lograr una transformación positiva.

De esta forma, se pretende resolver la falta de formación del profesorado, pero sobre todo su inseguridad y temor a poner en marcha dinámicas de aula diferentes; y por otro lado se pretende dar respuesta a la problemática barrial que imposibilita que la comunidad avance unida en la consecución de sus objetivos comunes.

Para esto se desarrolla en el capítulo cuatro, de este documento, un plan de formación específico para el profesorado que abarca tanto la formación teórico práctica, como un acompañamiento durante los primeros meses de implementación. Por otro lado, se propone un plan de desarrollo comunitario que habilita situaciones para que la comunidad ponga en común inquietudes, conozca experiencias de otras comunidades y desarrolle soluciones conjuntas a problemas comunes.

Todo este documento abala la adquisición de las competencias adquiridas durante este máster, especialmente las que siguen:

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
- Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
- Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

3. Marco teórico

La formación de la comunidad educativa que se propone en este documento trata de constituir una estructura social que de forma general favorezca un desarrollo comunitario positivo para el barrio de Los Pajarillos y, más específicamente, abra la puerta a un éxito académico conjunto para el alumnado de primero de la ESO del I.E.S. Galileo Galilei.

En primer lugar, trataremos de enmarcar qué es la formación docente y en qué corriente pedagógica nos vamos a basar para desarrollar el plan formativo, buscando la cohesión entre diferentes fundamentos pedagógicos y teniendo en cuenta las preferencias y necesidades del profesorado.

En segundo lugar, vamos a hacer una aproximación terminológica al concepto comunidad educativa, tratando de incluir y valorar a los diferentes agentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando de esta forma que se generen las bases estructurales para el desarrollo de una educación de calidad en el entorno escolar y también en el extraescolar. Soler (2009) expresó que la participación de todo el mundo juega un papel destacado, hasta el punto de convertirse en una condición indispensable para que la educación sea crecimiento y transformación.

Por último, trataremos las concepciones y creencias de la propia comunidad en torno al proceso de enseñanza aprendizaje; y la posibilidad de propiciar un proceso formativo que nazca desde y para la comunidad, generando de esta forma un entorno de aprendizaje continuo a lo largo de la vida y que favorezca la participación comunitaria en el sistema educativo.

El proceso que se propone en este documento busca la inclusión de todos los agentes de la comunidad educativa en un espacio conjunto de diálogo, desarrollo comunitario y aprendizaje, eliminando barreras existentes basadas en prejuicios y desconocimiento. Tanto el profesorado debe sumergirse en el barrio para conocer su realidad y participar de ella, como las familias deben conocer las intenciones y motivos del profesorado respecto a sus hijas e hijos. De esta manera evitaremos situaciones como la siguiente:

“Tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo, pero, al preguntársele si conoce a Madalena, dice: <<La conozco. Es negra, pero es competente y decente>>”

Paulo Freire (1996. P. 48)

En este proceso, al igual que Flecha (2008) asumimos que la persona humana está dotada de la acción, por tanto, es un agente que actúa, construye y transforma el medio en el cual se desarrolla y vive. Por ese motivo apostamos por que la propia comunidad protagonice ese cambio que permita lograr ese desarrollo comunitario positivo.

3.1. Formación docente

La formación docente, se puede desarrollar de dos formas distintas, en función de si la entendemos como un proceso que consiste en la asistencia a diversos cursillos opcionales y la titulación en ellos con fines administrativos, ya sean salariales, o meritocráticos; o bien, si la entendemos como ese proceso longitudinal que acompaña al docente durante toda su vida profesional, e incluso después, el cual responde a las necesidades profesionales de un buen docente, incorporando conocimientos, competencias, herramientas y aptitudes a su práctica diaria y transformando de esta forma al propio docente de forma continua.

A través de la formación, queremos fomentar un rol docente, propio de las metodologías activas, un rol docente que es, como dice Flecha (2008, p54.), radicalmente diferente al tradicionalmente asumido. En vez de ser un actor solitario, pasa a ser un coordinador profesional del proceso de enseñanza aprendizaje. Deja de ser un informador y transmisor del currículo obligatorio nacional, para ser un constructor y reestructurador del currículo.

Para que el docente se sitúe correctamente en su rol, es fundamental entender esa diferencia que señala Freire (1996) entre la autoridad y el autoritarismo y también entre la libertad y el libertinaje.

“Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos autoridad con autoritarismo, libertad con libertinaje”.

Paulo Freire (1996) p 60.

No debemos confundir la autoridad, que supone la preferencia del conocimiento y la experiencia en la toma de decisiones, con el autoritarismo al que a veces el profesorado recurre involuntariamente para dominar situaciones en las que no se siente totalmente seguro.

Para Freire (1996) la práctica coherente en los diferentes planos es imprescindible para enseñar bien. En referencia a esto, escribía este párrafo en su libro La pedagogía de la autonomía:

“De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan solo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber hecho de experiencia que busco superar junto con él. Punto tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago”.

Paulo Freire (1996) p. 98.

La escuela y la práctica docente del profesorado deben trabajar aunadas por favorecer la curiosidad del alumnado y hay que evitar que su curiosidad se vea coartada por el entorno pedagógico. Es, para esto, fundamental el papel democrático del docente y su

dinamización de la participación activa del alumnado, no solo con intervenciones en el aula, sino también con tiempos de reflexión, de investigación, de debate, etc.

Cuando el proceso educativo no es igual que antes, no se puede seguir evaluando como se hacía anteriormente. La evaluación, según Flecha (2008. P. 57), no puede servir ni ser interpretada por el alumnado como un castigo, sino que debe ser una herramienta para promover los máximos aprendizajes instrumentales y sociales. Además, la evaluación debe servir como proceso de cohesión entre el alumnado, el profesorado y, en definitiva, la comunidad.

El profesorado capaz de generar procesos educativos integrales, debe ser, en palabras de Campos (2009, p.50), innovadores mestizos e híbridos, herejes y conspiradores capaces de atravesar las fronteras disciplinares e institucionales, y de iniciar cooperaciones múltiples, territoriales, verticales, horizontales (Cooperaciones esencialmente conflictivas). Profesionales de la educación que trabajan tanto de puertas para dentro como de puertas para fuera; que no solo realizan bien su trabajo, sino que, además, se comprometen con lo social y hacen lo correcto. Campos (2009) les nomina como “motores influyentes sobre las personas para que se esfuercen y desarrollen todas sus capacidades”.

Por su parte, Melendro (2016. p.11), haciendo referencia al profesorado que trabaja con colectivos en riesgo, especialmente desde que se empezó a deteriorar el estado del bienestar, pormenoriza la importancia de que el profesorado esté potentemente formado en la praxis, para que de esta forma disponga de recursos e instrumentos con los que afrontar eficazmente situaciones de elevada vulnerabilidad y puedan ser promotores del cambio y la transformación social a partir de su acción socioeducativa.

Con respecto al rol docente y su práctica pedagógica, Trilla (2002. p.201), enmarcado en su teoría de la pedagogía de la felicidad, aclara que el proceso de enseñanza aprendizaje no consiste en ludificar el contenido, en revestir el aprendizaje o en colorear el conocimiento. Esa mentalidad daría por hecho que “a los niños no les apetece aprender y lo que hay que enseñar no es apetecible”. Para Trilla, una pedagogía realmente felicitaría parte de los supuestos contrarios: tanto el aprender (proceso) como el conocimiento (contenido) son apetecibles; o pueden serlo, y es tarea pedagógica conseguirlo.

A pesar de aceptar que el hecho de que un profesor sea chistoso, dicharachero o gracioso es algo muy interesante, Trilla apunta que sería demasiado exigente demandar de un docente, además de su buena práctica, todas estas características, que si bien, son bienvenidas, no son imprescindibles para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea potente y enriquecedor. Lo que sí señala como fundamental es que el docente disfrute de lo que enseña y disfrute del propio proceso. Del mismo modo también apunta que no hay necesidad de convertir las clases en concursos televisivos o de convertir al docente en un bufón, aspectos que eventualmente pueden ser útiles, pero que no deben protagonizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Todo docente debe reflexionar acerca de su práctica y de este modo poder revisar sus actuaciones buscando mejorar como profesional. En palabras de Freire (1996. P. 24) *“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería o la práctica en activismo”*. Esta dicotomía teoría práctica, permite no solo, durante la reflexión identificar errores o aciertos, sino, además, fomenta la atención durante la práctica, permitiendo identificar errores en el momento e incluso corregirlos.

“Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”.

Paulo Freire (1996) p. 40.

Toda esta reflexión debe ocurrir, principalmente, a través del pensamiento crítico tal y como lo entiende Bermúdez (2015. p. 4), consistente en un proceso intencionado, meta-cognitivo y auto-correctivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones.

En palabras de Bermúdez (2015. p. 14) el pensamiento sistémico sirve para deconstruir y reconstruir los sistemas y procesos más amplios y complejos en los que las personas

actúan y los eventos suceden... Puesto que el significado de una determinada cosa radica en las relaciones que tiene (o que no tiene) con otras cosas.

Entendemos de esta manera que la mejor forma para reflexionar sobre la práctica diaria es a través de un estilo compuesto por el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico que permita al docente ahondar en su práctica profesional, comprendiendo la realidad que le rodea y analizando pormenorizadamente las causas y consecuencias de sus intervenciones más complejas.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta siempre cualquier cambio, es la resistencia de los agentes implicados. Torres (1998. pp. 45-51) explica que las concepciones y creencias del profesorado suelen suponer una gran resistencia al cambio. Con el fin de desbordar esas defensas, es preciso mediar, para que el profesorado pierda el miedo a la libertad, ya que la reflexión sobre las propias creencias y sobre la práctica hace salir de un mundo de certezas y rutinas a otro de toma de decisiones, debates e inseguridades, a un mundo donde hay que asumir la imperfección que conlleva la complejidad del quehacer educativo.

3.2. Comunidad educativa

El concepto comunidad educativa, engloba todos esos agentes que de forma directa o indirecta tienen efecto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. Agentes que pueden ser personas, instituciones, asociaciones o incluso espacios próximos a la escuela. ¿A qué nos referimos con “tener efecto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje”? Nos referimos a diferentes niveles de influencia, desde el más evidente como es la participación directa e institucional como la del profesorado o el alumnado, hasta la más situacional y casual, como pueden ser los comentarios de los vecinos o comerciantes del barrio durante el camino escolar, pasando, por supuesto, por la participación de las familias, la influencia de los parques o zonas recreativas, o las actuaciones periódicas de las asociaciones barriales.

Un ejemplo de cómo se puede plasmar esto en la práctica, nos lo muestra la iniciativa llevada a cabo por el colegio Cristóbal Colón del barrio de Los Pajarillos, donde desde 2020 se está poniendo en marcha un huerto escolar en el que no solo participa el alumnado, el profesorado y las familias, sino que además se está implicando a otras personas del barrio para que aporten sus experiencias previas, como una vecina que comparte sus recetas para realizar mermeladas y conservas con los productos hortícolas. Según Caride (2017. P. 263) los huertos escolares, al integrar a la comunidad, deben llegar a constituir espacios socioeducativos de gran valor educativo y social, dado que no sólo sirven para mejorar la acción educativa, sino también para promover una cultura social comprometida con la sostenibilidad; si a ello se une “la participación de entidades externas, cohesionadas en torno a un proyecto educativo compartido, se irá progresivamente conformando una red de colaboración comunitaria más amplia, que permitirá avanzar mejor y en beneficio de todos; convirtiendo la iniciativa en un huerto escolar comunitario”

Entendiendo de esta forma la comunidad educativa, no podemos comprender la escuela como una institución aislada de la comunidad. Ni siquiera como una entidad independiente dentro de la comunidad. Hay que entender la escuela como un espacio comunitario que realmente forme parte de esa estructura social en la que se produce la enseñanza aprendizaje día a día, mañana y tarde, entre semana y los fines de semana, durante el curso y durante el verano también.

Por lo tanto, si es la propia escuela parte de la comunidad, el currículo escolar no puede ser elaborado solo por una parte de esta comunidad. No se puede entender un currículo elaborado por expertos a nivel institucional y concretado por docentes a nivel de centro, sin la participación del resto de la comunidad. Como dice Flecha (2008. P.49) el concepto de currículum, que orienta el qué enseñar, desde una dimensión dialógica de la pedagogía, implica la participación protagónica de todos los agentes sociales y educativos involucrados en los procesos curriculares de la escuela (expertos, profesores de aula, equipos directivos, alumnado, familiares y vecinos, entre otros), así como el cumplimiento de los objetivos curriculares para todo el alumnado, sin exclusiones. De esta forma, los criterios de enseñanza aprendizaje y de evaluación se construyen colaborativamente entre todos los miembros involucrados en la transformación de la

escuela. De esta forma son tan válidos los definidos como obligatorios por currículum nacional como los aportados por los otros participantes en la construcción colectiva del currículum.

Además, esta pluralidad no solo es imprescindible a nivel escolar, sino que se extrapola a la propia comunidad. Según Soler (2009. p. 25), haciendo referencia a la educación comunitaria, la participación de todo el mundo juega un papel destacado, hasta el punto de convertirse en una condición indispensable para que la educación sea crecimiento y transformación. Desde su punto de vista, la escuela no termina en la valla del patio, sino que sale y se entrelaza con la dinámica de la comunidad. *“El espacio y la vida escolar tienen que ser una ventana abierta al mundo... tienen que ayudarnos a entender lo conocido y a descubrir lo desconocido”*.

En el mismo libro, Campos (2009. P. 49) enfatiza que todo educa, y este todo tiene lugar, en su mayor parte, en la comunidad y en la relación con todos y cada uno de sus agentes. Obviamente esta interrelación continua y profunda no es fácil, *“La comunidad no es un lugar libre de conflicto. No es un lugar para evitar el conflicto, es el lugar para resolverlo”*. El conflicto hay que entenderlo como un proceso de aprendizaje, en el que se conoce mejor a uno mismo y a las personas que se tienen alrededor.

“La escuela como lugar de encuentro y acogida. La escuela es un lugar para el descubrimiento de los demás, de los que tenemos al lado, de los que llegan de fuera, de los que son parecidos y de los que son diferentes. La escuela es un lugar que aún puede hacernos iguales, y tenemos que saber aprovecharlo”.

Soler (2009) pp. 26-27

Además, la escuela debe cumplir una función comunitaria, sirviendo de espacio educativo no solo en horario escolar y solo para el alumnado, sino también para las familias y agentes comunitarios en horario extraescolar e incluso en los periodos vacacionales, solventando así uno de los mayores problemas que acontecen, mayoritariamente, en las grandes ciudades en la actualidad, que en palabras de Trilla (2002. p. 164) es la dificultad que tienen las familias para llenar de contenido el tiempo desocupado de los niños debido a las condiciones de vida contemporáneas, como la incorporación al mercado laboral de

la mujer, los horarios laborales disfuncionales, las unidades familiares más reducidas o los espacios urbanos hostiles al juego espontáneo del alumnado.

Para poder intervenir, hay que entender que tanto la exclusión como la segregación están muy presentes en la mayoría de comunidades, si no es por motivos étnicos, lo es por motivos de orientación sexual o si no, lo es por cualquier otro motivo. En referencia a esto, escribe Núñez (2007. p. 6) que la exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista, de la mercantilización de todos los sectores sociales.

Núñez (2007. p. 9) también habla sobre el uso indiscriminado de los términos “valores y habilidades” en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y a las prácticas de las culturas en los que se generan, cobran sentido, se transmiten, se transforman y/o caen en el olvido...

3.3. Formación comunitaria

Respecto a la formación del resto de la comunidad educativa, es imprescindible que sea una formación participativa, una formación que implique a las familias y también a otros agentes del barrio. No es suficiente con ofrecer algún taller al que los padres puedan acudir para solventar sus dudas sobre algún tema concreto. Hay que generar espacios que permitan al barrio crear comunidad y aprendizaje en torno a la escuela. Es fundamental que la oferta de espacios y actividades que se abran al barrio nazcan de este, atendiendo a sus inquietudes, preferencias y cultura. Respecto a esto, Flecha (2005) escribe:

“Los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender. No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje en la infancia fueron fallidas y negativas. No desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales”.

Flecha (2005) p. 50.

Según hemos podido comprobar durante el tiempo que hemos pasado en el barrio, hablando con las personas, en muchísimas ocasiones las experiencias escolares de las personas del barrio no han sido agradables, no han sido satisfactorias ni útiles en sus vidas. Esto generará un rechazo inicial a participar de estos espacios de enseñanza-aprendizaje. Dirán que no les gusta aprender, que no les apetece hacer cosas inútiles, dirán que no tienen tiempo o que están cansados. Respecto a este tema, el deseo de los sujetos, Freire (2015) hace una magnífica reflexión, en la que plantea la posibilidad de buscar el motivo que lleva a las personas a querer ciertos hechos, en principio no deseables; que yo extrapolo a rechazar elementos, que, en principio, deberían ser deseables y atractivos, como lo es aprender en comunidad:

“En este intento de desarrollar una pedagogía del deseo, me interesa explorar posibilidades que dejen en claro que estar en la calle no es un acontecimiento <<natural>> sino un acontecimiento social, político, económico. Me interesa explorar los motivos de permanecer en la calle. Este tipo de investigación nos llevará a hacer varios descubrimientos. Tal vez descubramos que la gente no vive en la calle porque quiere. O incluso que, aunque las personas perciban que quieren vivir en la calle, sin embargo, pueden cuestionarse e intentar descubrir por qué quieren eso y buscar los orígenes de ese deseo”.

Freire (2015) p. 45.

Para evitar todo este conflicto, hay que transformar la estructura estandarizada de enseñanza aprendizaje. Hay que romper con la creencia de que el saber proviene de la escuela y que sus destinatarios son el alumnado y en tal caso las familias. Para esto, es muy importante que se empiece a tratar a la comunidad educativa como tal, como una comunidad, en la que sus miembros enseñan y aprenden y la cual dispone de ciertos recursos para facilitar esos procesos de enseñanza aprendizaje, como las instalaciones, los materiales o el personal docente, que resultan ser tanto miembros de la comunidad, como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, pero que deben alejarse de la perspectiva tradicional de la educación.

De esta forma, se puede utilizar la propia comunidad como recurso pedagógico, aprovechando incluso espacios y tiempos que no pertenecen a la escuela. Caride (2017).

p. 261) no solo concibe las comunidades como un recurso pedagógico, sino que además considera que se debe promover una pedagogía comunitaria en las que el desarrollo y la sostenibilidad sean dos de sus principales referentes. Además, para que el desarrollo se produzca, a nivel comunitario, debe hacerse *con* y *desde* la propia comunidad. También, Caride (2017. p. 262) menciona en la siguiente página que lejos de desaparecer con la globalización y un cierto auge del individualismo, se ha reavivado el interés por la comunidad, lo que puede ser importante para la consecución de nuestro objetivo.

La intención de esta estrategia de intervención es generar espacios de aprendizaje para todos los miembros de la comunidad educativa, permitiendo así su implicación y desarrollo colectivo, además de que estos espacios ofrecen nuevas expectativas a las personas que, por motivos personales, estaban separadas del ámbito educativo. Como refleja Flecha (2005. p. 50) al hablar de una voluntaria que acude a colaborar en grupos interactivos y que comprende a través de la observación de comentarios “que en esa casa se había creado un nuevo espacio de aprendizaje y que esa transformación era una de las claves de la motivación y éxito educativo de ambas, la madre y la niña”.

Desde este enfoque pedagógico, se busca que la comunidad, no solo sea un espacio educativo, sino que, además, se pretende que se desarrolle, generando un cambio positivo en la vida de sus vecinos. Todo esto lo concreta Flecha (2008. P. 46) cuando dice que la persona está dotada de la acción, por tanto, es agente-actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive.

“La escuela perdura, pero tiene que cambiar; debe adaptarse a los tiempos, espacios y modos de gestionar la información, abrirse a la realidad del entorno físico y humano en el que está ubicada, permitir la fluidez de las personas de fuera a dentro de la escuela y viceversa, buscar sinergias con el aliado que es la sociedad y, todo ello porque los modos de aprender han cambiado”.

Rodríguez et. al (2018)

4. Diseño de proyecto de intervención

4.1. Diagnóstico de la realidad

El barrio de los Pajarillos de Valladolid se encuentra al este de la ciudad. Su espacio geográfico está delimitado por: el río Esgueva al norte, que lo separa del barrio La Pilarica; al sur por la carretera de Soria, que lo separa del barrio Delicias; al oeste por la vía ferroviaria, que lo separa del barrio Circular; y al este por la circunvalación Va-20, que lo separa del barrio Las Flores. El barrio se divide en dos zonas: Pajarillos Bajos (verde en el mapa) al oeste, entre las vías y el Paseo Juan Carlos I; y Pajarillos Altos (azul en el mapa) al este, entre el Paseo Juan Carlos I y la VA-20.

Su construcción tiene lugar entre finales de los 50 y principios de los años 60. Aunque la mayoría de viviendas se edifican e torno a 1970. Es un barrio bastante poblado y multicultural, de nivel socioeconómico bajo, medio-bajo.



Imagen 1. Mapa de Valladolid. Localización del barrio Los Pajarillos.

El IES Galileo, ubicado en la calle Villabañez 52, en Pajarillos Altos, fue inaugurado en 1978. Un año más tarde, en enero del 79, se realojó a las personas del Poblado chabolista de la Gravera de San Isidro, al conocido, irónicamente, como Poblado de La Esperanza, colindante con el instituto, donde, a día de hoy, se conserva el alto muro de hormigón (evocando recuerdos oscuros de la historia de Europa) que separaba el nuevo poblado de realojo del Instituto público.

Este realojo acabó siendo conocido en Valladolid como “supermercado de la droga” Revilla (2003), lo que provocó un gran desprestigio para la población gitana y del barrio de Pajarillos que se estigmatizó, convirtiéndose en un lugar señalado por el resto de la ciudad.

“A mediados de la década de los 90, «La Esperanza» se había convertido en todo lo contrario de lo que pretendía ser”.

Berzal (2015)

En el 2003, 24 años después de que se produjera el realojo en el Poblado de La Esperanza, se procedió a un nuevo realojo de los vecinos a la barriada 29 de octubre, que toma su nombre de la fecha de fundación de Falange Española en 1933. Desde entonces el barrio se encuentra sumergido en un proceso de inclusión, obstaculizado por los prejuicios de gran parte de la población sobre los vecinos realojados y también por la falta de identidad comunitaria de los vecinos del barrio.

En el barrio está configurada la red Pajarillos Educa, que implica a los diferentes centros de primaria y secundaria del barrio y también al LATE (Laboratorios de Arte y Transformación Educativa) localizado en el CEAS Pajarillos, además de otras asociaciones del barrio como la fundación Secretariado Gitano y Fundación Juan Soñador, las AMPAS de los colegios e institutos, la Casa Aleste, el equipo social de la barriada “29 de octubre” y la Federación de Educación de Personas Adultas.

El CEAS Pajarillos, que tomamos como referente comunitario, fuera del centro educativo, es de nueva construcción (2018), situándose sobre las ruinas del antiguo colegio Santiago López. Este espacio ha sido rehabilitado; previamente a la reforma era el centro neurálgico del narcotráfico en el barrio, y uno de los más frecuentados de la ciudad. Desde la reforma,

esa zona del barrio ha cambiado bastante, mejorando sustancialmente la seguridad de la zona y abriéndose al resto del barrio.

El nivel formativo de los vecinos y las vecinas del barrio está bastante por debajo de la media nacional. A falta de datos actualizados, en un estudio realizado en verano de 2005, se muestra la siguiente tabla a cerca del nivel de estudios alcanzado por las personas, mayores de 15 años, empadronadas en el barrio.

ZONA ESTADÍSTICA	No sabe leer ni escribir	Titulación inferior al graduado escolar	Graduado escolar o equivalente	Bachiller, FP de 2º grado o títulos equivalentes o superiores	Total
Pajarillos Bajos	168	9.123	4.215	2.381	15.887
Páramo San Isidro-Poblado Esperanza	98	788	555	340	1781
Pajarillos Altos	73	1.789	845	418	3.125
Total:	339	11.700	5.615	3.139	20.793

Tabla 1. Nº de personas, mayores de 15 años, empadronadas en el barrio. Año 2005.

Podemos comparar estos datos con los que refleja un estudio del MECD sobre ese mismo año a nivel estatal, aunque hay que tener en cuenta, que, en este caso, el MECD solo tiene en cuenta a la población entre 25 y 64 años, lo que dificulta realizar comparaciones fiables, pero puede servir para orientarnos en cierta medida.

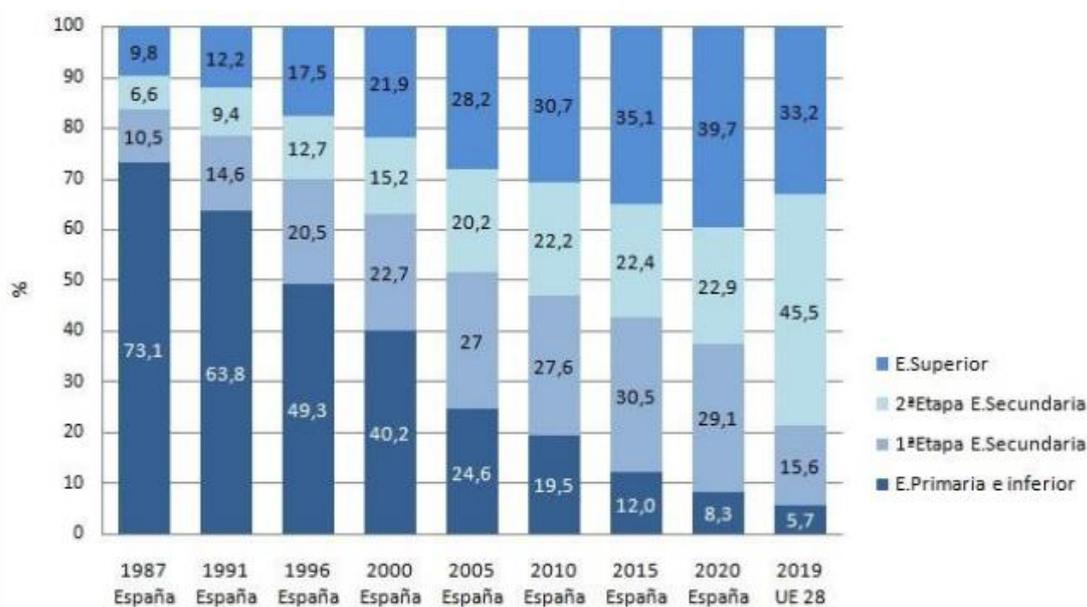


Tabla 2. Porcentaje de españoles por nivel de estudios y por año. MECD 2020.

Comparando porcentajes podemos observar que mientras que, en el barrio de Pajarillos, los vecinos que tienen la educación primaria o menos como estudios más altos, suponen un 58,2% de la población, en España solo el 24.6% de la población se encuentra en este grupo.

En cuanto al grupo de vecinos de Pajarillos que tienen la ESO como estudios más altos, suponen un 26,9% del barrio, dato que coincide plenamente con la población española en esa franja de estudios (27%).

Por último, analizando los estudios de bachillerato, FP superior y estudios superiores en general, nos encontramos que, en barrio de Pajarillos, se encuentran en este grupo el 14.9% de los vecinos, mientras que en el general de la población española se encuentran un 48,4%.

Respecto al absentismo, este mismo estudio arroja unos datos demoledores. En el barrio no se han hecho estudios posteriores, con tanta precisión, por lo que asumimos los datos de este estudio, que a pesar de ser datos del curso 2004/2005, son similares a los de cursos posteriores, según los testimonios de los directores de diferentes centros educativos del barrio. E incluso durante el curso 2019/2020, debido a la pandemia de la COVID-19, los índices de alumnado absentista se han disparado a porcentajes irrisorios, como un 30% en el IES Galileo Galilei, un 80% en el CEIP Cristóbal Colón o un 100% en el IES Leopoldo Cano, que ha visto paralizada su actividad y apenas realiza algunas clases online con un pequeño porcentaje del alumnado.

CENTROS	ALUMNOS E.I.		ALUMNOS E.P.		ALUMNOS ESO		TOTAL	
	TOTAL	ABSENTISTAS	TOTAL	ABSENTISTAS	TOTAL	ABSENTISTAS	TOTAL	ABSENTISTAS
CRISTÓBAL COLÓN	97	9	233	37			330	46
MIGUEL HERNÁNDEZ	91	11	183	38			274	49
NARCISO A. CORTÉS	133	9	261	39			394	48
LESTONAC	39	9	106	22	94	16	239	47
GALILEO					348	48	348	48
DIEGO DE PRAVES					176	45	176	45
LEOPOLDO CANO					172	23	172	23
TOTAL	360	38	783	136	790	132	1933	306
PORCENTAJES		10,55		17,36		16,70		15,83

Tabla 3. Nº de personas matriculadas absentistas en el curso 04/05.

Por lo tanto, podemos decir que es un barrio con un gran problema de absentismo además de una población poco cualificada, dando lugar a un contexto educativo poco favorable y desmotivante, al no contar, gran parte del alumnado, con referentes educativos en la familia, que les ayuden a seguir estudiando.

Ya analizado el contexto del barrio, es importante analizar la organización del IES Galileo Galilei. Como se ha explicado previamente, es un instituto de educación secundaria público, del barrio de Pajarillos.

En la ESO cuenta con 2 líneas bilingües (MEC-British y sección bilingüe de la Junta de CYL), con otras líneas no bilingües, entre las que se encuentran los programas de atención a la diversidad. En 1º y 2º, el Proyecto de Autonomía (PA) y PMAR en 2º y 3º.

En bachillerato existen tres itinerarios posibles: ciencias sociales y humanidades, científico-tecnológico e investigación-excelencia (BIE).

En la formación profesional se ofertan cuatro familias profesionales: Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones, y Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

Durante los meses que hemos pasado conociendo la situación y a los agentes del barrio, hemos podido comprobar que el centro está tremendamente marcado por la historia que rodea al barrio, que lo estigmatiza, aunque la realidad es bien diferente, porque está muy lejos de ser un centro problemático. Pero desde antes de llegar al barrio, ya se oyen comentarios, se leen noticias y se escuchan historias que hablan sobre el pasado de coexistencia con el poblado de la Esperanza y muestran los vestigios testimoniales que aun hoy quedan.

El interior del centro es un espacio amplio, bien diseñado, decorado con exposiciones de trabajos del alumnado en torno a la igualdad, la convivencia y los valores democráticos. Exposiciones que dejan entrever que existe cierto interés por salir de la cuadratura de la educación tradicional y promover un proceso educativo activo y transformador.

A pesar de esto, el centro pierde alumnado en la ESO y bachillerato año tras año. Existen líneas con poco alumnado debido a que hay gente del barrio que lleva a sus hijos e hijas a otros centros, de otros barrios, que consideran más prestigiosos. Para frenar esta sangría,

desde el centro se han desarrollado diferentes proyectos con el objetivo de atraer a alumnado procedente de familias acomodadas. Proyectos como el bilingüe, que da prestigio académicamente al centro; o el proyecto de autonomía, que trata de acompañar al alumnado con mayores dificultades durante los primeros cursos de la ESO; tratan de estabilizar el número de alumnado.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivos generales

1. Diseñar un proceso formativo en el profesorado de la ESO del IES Galileo Galilei.
2. Diseñar espacios pedagógicos para que los miembros de la comunidad educativa participen de las dinámicas escolares de forma activa y constructiva.

4.2.2. Objetivos específicos

- 1.1. Diseñar un proceso participativo y transformador del profesorado implicado en el proyecto de transformación educativa del IES Galileo Galilei.
- 1.2. Alcanzar, al menos eventualmente, con este proceso, al profesorado no implicado en el proyecto de transformación educativa del IES Galileo Galilei. (Concretar porcentaje).
- 2.1. Habilitar espacios en el centro para su utilización fuera del horario escolar por las familias y/o asociaciones barriales.
- 2.2. Fomentar la constitución de espacios barriales para la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo comunitario.

4.2.3. Resultados previstos

- 1.1.1. Todo el profesorado implicado en el proyecto acude al menos al 85% de las horas de formación.
- 1.1.2. Al menos el 60% del profesorado, aplica en el aula, de forma explícita, aprendizajes de la formación durante el desarrollo de la misma.
- 1.1.3. Todo el profesorado formado, participa activamente en la implementación del proyecto de innovación educativa del IES Galileo Galilei.
- 1.2.1. Algún docente que inicialmente no estaba implicado en la formación, decide acudir, al menos, en dos ocasiones.
- 1.2.2. Los aprendizajes de los docentes no implicados en el proyecto, se reflejan en su práctica diaria en el aula.
- 2.1.1. El patio se abre al menos 4 tardes a la semana para uso y disfrute de la gente del barrio.
- 2.1.2. La biblioteca se abre de lunes a viernes por las tardes para ofrecer un espacio donde estudiar y/o realizar trabajos.
- 2.1.3. La sala de usos múltiples se abre de lunes a viernes por las tardes y los sábados por las mañanas, para ofrecer a la comunidad educativa un espacio comunitario donde desarrollar desde actividades lúdicas, hasta formaciones, pasando por reuniones o talleres barriales.
- 2.2.1. La comunidad educativa se organiza para extender estas dinámicas fuera del espacio escolar.

2.2.2. Se ofrecen ideas para utilizar espacios públicos para desarrollar desde actividades lúdicas, hasta formaciones, pasando por reuniones o talleres barriales.

4.2.4. Impactos

1.1.1.1. La alta asistencia permitirá al profesorado formar una perspectiva global y estructurada sobre los contenidos de la formación.

1.1.1.2. El profesorado tejerá una red de colaboración presencial durante las horas de formación que se podrá extrapolar al ámbito escolar.

1.1.2.1. La aplicación de los aprendizajes durante la propia formación permitirá reflexionar colectivamente sobre ello y construir aprendizaje a partir de las experiencias propias.

1.1.2.2. La puesta en práctica de los aprendizajes, genera inercia y experiencias en el centro, que pueden ser utilizadas para adaptar y mejorar el proyecto de innovación educativa.

1.1.3.1. La implicación de todo el profesorado en poner en marcha el proyecto, garantiza una implementación uniforme y coordinada, que facilita el buen desarrollo de éste.

1.1.3.2. Al implicarse el 100% del profesorado, no hace falta formar a nadie nuevo para poner en marcha el proyecto.

1.2.1.1. Los docentes no implicados inicialmente pueden conocer el proceso formativo e interesarse por él, expandiendo las prácticas del proyecto de innovación docente a otros cursos.

- 1.2.1.2.Los docentes no implicados inicialmente conocen el proceso formativo y se interesan por él, facilitando la ampliación a más cursos, del proyecto de innovación, en próximos años.
- 1.2.2.1.La puesta en práctica de las dinámicas del proyecto de innovación fuera de los grupos seleccionados inicialmente, supone una forma de reconocer déficits y mejoras posibles de cara a diseñar una ampliación del proyecto.
- 1.2.2.2.La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, puede generar dinámicas comunitarias más amplias que las inicialmente esperadas, facilitando y mejorando los resultados de los grupos de 1º de Eso.
- 2.1.1.1.La utilización del patio escolar para uso barrial fomenta la actividad física en espacios seguros dentro del barrio.
- 2.1.1.2.Se posibilita la realización de pequeñas exposiciones o ferias que pueden servir para dar a conocer al barrio lo que se hace en la escuela o para que el propio barrio traiga a la escuela elementos que puedan ser utilizados con fines didácticos.
- 2.1.2.1.Se ofrece un espacio cómodo y adecuado para que el alumnado y las familias puedan realizar actividades intelectuales, que pueden ir desde el estudio, hasta la solicitud de becas, pasando por la realización de trabajos o investigaciones.
- 2.1.3.1.Permite a la comunidad educativa desarrollarse en espacios seguros y apropiados.
- 2.1.3.2.Se pueden realizar exposiciones, actos o reuniones que sirvan para construir aprendizaje desde la comunidad.
- 2.2.1.1.Se abren espacios comunitarios en torno a la actividad barrial, favoreciendo el desarrollo conjunto.
- 2.2.1.2.Se incrementa la participación comunitaria en las políticas e iniciativas del barrio.

2.2.2.1. Los miembros de la comunidad educativa utilizan espacios públicos cerrados como CEAS o salones municipales para sus actividades.

2.2.2.2. Se utilizan plazas, avenidas y parques como recursos espaciales para desarrollar actividades comunitarias.

4.2.5. Tabla resumen.

Objetivo General	Objetivo específico	Resultado esperado	Impacto
Desarrollar un proceso formativo en el profesorado de 1º ESO del IES Galileo Galilei.	Desarrollar un proceso participativo y transformador del profesorado	> 85% de las horas de asistencia.	La alta asistencia permitirá una perspectiva global y estructurada
		>60% aplica los aprendizajes durante el desarrollo de la formación.	Red de colaboración presencial del profesorado
		Todo el profesorado participa en la implementación del proyecto.	Reflexión colectiva y construcción de aprendizaje
			Inercia y experiencias que mejoran el proyecto de innovación
	Alcanzar con este proceso a profesorado no implicado en el proyecto	Se implican en la formación docentes que no estaban.	Implementación uniforme y coordinada
		Aplican el aprendizaje docentes que no estaban en la formación.	No hace falta formar a nadie nuevo para la implementación
			Aplicación de las metodologías activas a otros grupos
			Facilita la expansión del proyecto de innovación a otros cursos
Diseñar espacios pedagógicos para que los miembros de la comunidad educativa participen de las dinámicas escolares de forma activa y constructiva.	Habilitar espacios en el centro para su utilización fuera del horario escolar.	> 4 tardes/semana se abre el patio.	Utilización del patio escolar para la actividad física
		La biblioteca se abre de lunes a viernes por las tardes.	Utilización del patio escolar para pequeñas exposiciones o ferias
		La sala de usos múltiples se abre de lunes a viernes por las tardes y los sábados por las mañanas.	Espacio adecuado para realizar actividades intelectuales.
			Permite el desarrollo comunitario en espacios seguros y apropiados.
	Fomentar la constitución de espacios barriales.	La comunidad extiende estas dinámicas fuera del centro.	Permite la realización de exposiciones, actos o reuniones.
		Se ofrecen ideas para utilizar espacios públicos comunitariamente.	Se abren espacios comunitarios en torno a la actividad barrial.
			Se incrementa la participación comunitaria en las decisiones de barrio.
			Utilización de espacios públicos cerrados para actividades.
			Se utilizan plazas, avenidas y parques como recursos espaciales.

Tabla 4. Fuente: elaboración propia

4.3. Metodología

El ser humano tiende a repetir las experiencias vitales que ha tenido. En el caso del profesorado, si toda su etapa estudiantil ha estado enfocada de cierta manera, es muy difícil que por iniciativa personal modifique ese estilo docente, aunque solo sea por comodidad y seguridad. Por este motivo es esencial que la metodología utilizada para formar al profesorado sea la misma que pretendemos que después, el profesorado ponga en marcha en el aula con su alumnado. De esta forma, el docente vivenciará la experiencia que pretende desarrollar después facilitándole su aplicación.

Para poner en marcha la formación, por lo tanto, vamos a utilizar como eje metodológico el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje servicios (ApS) con la intención de vertebrar la acción formativa. A este eje metodológico, lo complementan para darle cuerpo diferentes metodologías como el aprendizaje dialógico, el estudio de casos o el aprendizaje cooperativo crítico.

Las metodologías elegidas, son consideradas adecuadas para una educación centrada en competencias. Y ofrecen la posibilidad de combinarse de diferentes formas para que el alumnado pueda aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, haciendo referencia a los cuatro pilares de la educación de Delors (1994).

4.3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.

Está basado en el aprendizaje experimental y reflexivo, siempre orientado a la acción. Es de gran importancia el proceso investigador alrededor de un tema y es fundamental entender que el profesor no es la fuente principal de información, sino que los estudiantes asumen mayor responsabilidad en su aprendizaje y son los que a través de la investigación, el diálogo y la puesta en práctica construyen conocimiento. Es una forma

fantástica de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en proyectos reales y de esta forma dotarles de significado. Además, trabajar de esta manera permite desarrollar varias áreas o materias simultáneamente, fomentando la interrelación entre ellas y, por lo tanto, de nuevo, dotando a los aprendizajes de significado.

Su estructura podemos determinarla en cuatro fases según Fuente Robles, Pérez Villar y Martín Cano (2016):

- A. **Información:** Recopilación de información, fuentes y formaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada.
- B. **Planificación:** Elaboración del plan de trabajo y metodología, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección de estrategias de resolución a seguir.
- C. **Realización:** Acción experimental, investigadora, creativa, autónoma y responsable.
- D. **Evaluación:** Exposición, defensa y autoevaluación de resultados conseguidos.

Con el desarrollo de esta metodología se pueden conseguir los siguientes aprendizajes:

- **Conocimientos:** Fundamentos teórico-prácticos de las diferentes situaciones y los diferentes elementos trabajados a lo largo del proyecto. Herramientas para la resolución de problemas o necesidades.
- **Habilidades y destrezas:** Pensamiento crítico y sistémico. Manejo de información, expresión oral y escrita. Trabajo en equipo, planificación, organización y toma de decisiones. Análisis, síntesis y conceptualización. Investigación e innovación.
- **Actitudes y valores:** Iniciativa, constancia, sistematización, responsabilidad y respeto.

En esta metodología, el profesor deberá guiar a los estudiantes a lo largo del proyecto, ofreciendo recursos y orientación, y estando disponible para aclarar dudas y motivarlos a trabajar de forma autónoma.

El docente debe planificar y secuenciar ciertas tareas que orienten el proyecto, siempre adecuadas al tema escogido y al momento en el que se encuentra cada proyecto. Es una

tarea exigente, pero a la vez imprescindible. Es muy importante revisar continuamente el plan de trabajo de cada equipo y la consecución de objetivos parciales, además de revisarles individual y grupalmente los progresos del para poder orientarles y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de que el grupo esté dividido en subgrupos de trabajo, es importante hacer reuniones para discutir y proponer mejoras sobre el avance de las tareas de los diferentes subgrupos. Es apropiado utilizar sesiones de clase para satisfacer las necesidades de los subgrupos y dar orientaciones generales, investigar colectivamente e incluso hacer puestas en común a través de diferentes formatos.

Por su parte, el alumnado se introduce en un proceso de investigación creadora: construyen nuevos conocimientos y desarrollan habilidades, trabajando desde los conocimientos y habilidades que ya poseen. Este método de enseñanza aprendizaje se centra en el alumnado y promueve, principalmente, su motivación intrínseca, aunque también la extrínseca en cuanto a la motivación de ver esos resultados colectivos tan potentes y el reconocimiento de la comunidad educativa. Inevitablemente se parte del aprendizaje cooperativo y mejora sustancialmente en base al diálogo y al debate constructivo entre los miembros.

La evaluación de este proceso se divide en las evaluaciones continua y final en base a las destrezas demostradas, los procesos desarrollados y los resultados logrados, teniendo las siguientes partes:

- A. Entrega grupal de la memoria del proyecto.
- B. Puesta en escena del proyecto.
- C. Reflexión individual a cerca del proyecto.

4.3.2. Aprendizaje servicios (ApS)

En el aprendizaje-servicio (ApS a partir de ahora) el alumnado identifica en su entorno próximo una situación social, ambiental, cultural... con cuya mejora se compromete, diseñando y poniendo en marcha una actividad o proyecto solidario que pone en juego conocimientos, competencias, actitudes y valores.

El ApS es una metodología activa que intenta modificar la realidad comunitaria y dotar de sentido los aprendizajes del alumnado. Conecta con las demás metodologías propuestas que se definen en este apartado y si fuese necesario, con otras también: la educación basada en competencias, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, los cuatro pilares de la educación de Delors (1994), las inteligencias múltiples de Gardner (1994), la convivencia positiva, la gamificación y por supuesto con el aprendizaje dialógico, especialmente con su pilar transformador.

Frente a estas situaciones, el alumnado no se limita a sensibilizarse, sino que pasa a la acción, se compromete a mejorar la situación, desarrollando una actividad o proyecto solidario del cual se sienten protagonistas.

Todo ello pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por eso el ApS consiste en un proyecto educativo con finalidad social.

Toda la comunidad se beneficia del aprendizaje servicio. Desde el alumnado, ya que favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social; hasta el profesorado, debido a que concreta la educación para la ciudadanía, educación en valores o cualquier otra asignatura de estas características, además facilita la evaluación de las competencias básicas, mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad; pasando por las organizaciones sociales, ya que difunde sus valores y las causas que promueven y refuerza su acción transformadora; y la comunidad en su conjunto, mejorando las condiciones de vida de las personas, reforzando el sentimiento de pertenencia de sus miembros, enriqueciendo el entorno a través de actividades o exposiciones y estimulando la participación ciudadana.

4.3.3. Aprendizaje dialógico

Desde este paradigma metodológico, se ajusta la intervención a las necesidades de la actual sociedad que debe dar un giro dialógico, alejándose de la sociedad tradicional en la que las normas eran mucho más estancas y dirigían las vidas de las personas mucho más estrictamente. Este giro se debe a que, en la actualidad, las sociedades deben confiar en el poder del diálogo como motor de cambio, como herramienta para cambiar ciertas normas, para construir sociedad, para reducir la violencia.

Según Aubert, García y Racionero (2009) el aprendizaje dialógico tiene los siguientes principios:

***Diálogo igualitario:* que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas**

***Inteligencia cultural:* que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales**

***Transformación:* desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto (la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproductivistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas**

***Dimensión instrumental:* el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática**

***Creación de sentido:* significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros**

***Solidaridad:* en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta**

***Igualdad de diferencias:* es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad**

Tabla 5. Principios del aprendizaje dialógico. Aubert, García y Racionero (2009)

4.3.4. Aprendizaje cooperativo crítico

El aprendizaje cooperativo no consiste simplemente en trabajar en grupo, va un paso más allá. Según diferentes autores, el trabajo en grupo, sin mayor implicación sería considerado aprendizaje colaborativo, pero el aprendizaje cooperativo requeriría de una mayor implicación. La cooperación añadiría al trabajo común un matiz de solidaridad y ayuda mutua que mejoraría la calidad del trabajo y del aprendizaje. Pero según Ovejero (2018), ambos términos, cooperativo y colaborativo, son sinónimos y significan lo mismo, entendiendo que la distinción entre ellos es terminológica, correspondiendo el

cooperativismo a la psicología constructivista y el colaboracionismo a la pedagogía de Rousseau y Freinet.

Además, Ovejero (2018) hace hincapié en la importancia del grupo en el rendimiento individual, tanto en el laboral como en el escolar. Y explica que el trabajo cooperativo mejora el estatus de los estudiantes dentro del grupo clase, mejora su autoestima y, por tanto, su rendimiento.

El propio aprendizaje cooperativo está encaminado pedagógicamente al aprendizaje dialógico, que es el resultado de un diálogo entre iguales basado en la fuerza de los argumentos y no en la jerarquía, lo cual solo es posible en un aprendizaje cooperativo.

Ovejero (2018) señala nueve características que debe tener el aprendizaje cooperativo para poder considerarse como tal:

- A. **Interdependencia positiva:** Todo el alumnado depende del resto para alcanzar sus objetivos y si alguno no realiza su trabajo, todos saldrán perdiendo.
- B. **Interacción directa, cara a cara:** Siempre que se pueda se debe primar la presencialidad frente a la cooperación online, ya que permite al alumnado tener una interrelación más cercana y completa. Aunque si no se puede realizar presencial, es mejor realizar cooperación online que trabajo individual y aislado.
- C. **Responsabilidad individual:** Cuando son difíciles de identificar las aportaciones individuales al trabajo cooperativo, es un riesgo que algunos estudiantes se aprovechen del trabajo de los demás. Para evitar la holgazanería social, término acuñado por Latané, Williams y Harkins (1979), lo mejor es diseñar una tarea que responsabilice a todos los miembros del grupo.
- D. **Habilidades sociales e interpersonales:** El alumnado debe saber ejercer el liderazgo, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos. Se aprende a cooperar cooperando, así que es normal que en las primeras experiencias cooperativas se detecten déficits de habilidades sociales y surjan problemas que, poco a poco se irán solucionando a medida que se aplican las estrategias y herramientas interpersonales necesarias.
- E. **Autoevaluación grupal:** Es muy importante que se evalúe el trabajo en grupo que se está realizando para detectar elementos a mejorar y elementos acertados que se

deben conservar, además también se pueden valorar que actuaciones individuales dentro del grupo deben mejorar y cuales deben continuar para lograr los objetivos comunes.

- F. **Participación equitativa:** El docente debe velar porque el nivel de implicación y participación en la tarea sea similar, lo que no implica que todo el mundo tenga que hacer lo mismo, ni que se deba exigir el mismo nivel de todo el alumnado.
- G. **Igualdad de oportunidades:** El aprendizaje cooperativo debe buscar que cada uno rinda en función de sus posibilidades y aporte según sus conocimientos y capacidades.
- H. **Heterogeneidad:** El grupo debe ser heterogéneo en diferentes aspectos: étnico/cultural, género, capacidad, clase social, etc. Para de esta forma poder aportar pluralidad de conocimientos, experiencias vitales, capacidades... Además de para simular la sociedad, que es heterogénea.
- I. **Liderazgo compartido:** La figura de líder, debe ser flexible y cambiar en función de la actividad o de la situación. Habrá una alumna que pueda liderar mejor una actividad matemática en el aula y tal vez otro alumno lidere mejor una actividad de socialización con la gente del barrio.

4.3.5. Estudio de casos

Esta metodología consiste en la adquisición de aprendizajes mediante el análisis intensivo y completo de casos reales o simulados, y sus posibles resoluciones.

Stake (1998) explica la importancia de buscar y presentar perspectivas múltiples de las actividades y de los temas, descubrir y reflejar las diferentes formas de ver las cosas, e incluso en algunos casos, de resolver testimonios contradictorios o valores contrapuestos.

El proceso consiste en la presentación por parte del docente de un caso concreto, de extensión variable según el diseño organizativo, para su estudio junto con un guión de trabajo que oriente dicho proceso estructurado según de Miguel (2006).

- A. **Presentación del caso:** después de una lectura individual del caso se realiza un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor.
- B. **Análisis detenido del caso:** identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles intentando dar respuestas a cada uno de los elementos que lo componen e identificación de la naturaleza de las decisiones a tomar. Puede realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias.
- C. **Elaboración de conclusiones y recomendaciones:** de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual.

Es muy importante la selección del caso. Debe ser motivador y responder a los objetivos de estudio, además de ser significativo para el alumnado.

A la hora de plantearlo como estrategia didáctica se diferencian tres modelos según de Miguel (2006), en función de sus propósitos:

- A. **Centrado en el análisis de casos**, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos.
- B. **Centrados en la aplicación de principios**, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso.
- C. **Centrados en el entrenamiento**, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

4.4. Plan formativo

La formación está compuesta por dos grandes ámbitos del proyecto, una orientada a formar al profesorado para poder implantar un proyecto de innovación docente y la otra está orientada a la comunidad educativa para generar dinámicas y espacios comunitarios que favorezcan el desarrollo positivo del barrio.

4.4.1. Plan formativo docente

Como estrategia para que este plan formativo se ajuste lo más posible a las necesidades y expectativas del profesorado, se ha diseñado un proyecto de investigación Lobo (2021) que, a través de una serie de entrevistas semiestructuradas al propio profesorado, durante el mes de septiembre, servirá como evaluación inicial y permitirá adaptar y orientar la formación, mejorando sustancialmente sus resultados.

La formación del profesorado tendrá lugar una tarde a semana. Consideramos que, por ejemplo, los jueves por la tarde, podría ser una buena opción debido a que en el calendario escolar 21/22 es cuando menos festivos hay y mejor se puede aprovechar. La formación se dará en las instalaciones del propio centro. La acción formativa se subdivide en tres bloques, para optimizar la formación y garantizar una puesta en práctica eficiente y progresiva del aprendizaje. El primer bloque abarca los meses de octubre, noviembre y diciembre; el segundo bloque abarca los meses de enero, febrero y marzo; y el tercer bloque abarca los meses de abril, mayo y junio. Aumentando progresivamente, bloque a bloque, la aplicación práctica y el debate acerca de lo aplicado, ajustándose a la estructura de cuatro fases expuesta en el apartado de metodología. Durante los tres bloques, el formador hará las funciones de acompañante, guía y apoyo pedagógico del equipo docente, con el fin de ofrecer un respaldo externo a la intervención en el centro.

Las fases del ABP, según Fuente Robles, Pérez Villar y Martín Cano (2016), pueden entremezclarse, generando situaciones difíciles de enmarcar en uno u otro apartado, pero que efectivamente corresponden al proceso de aprendizaje basado en proyectos.

- A. **Información:** Recopilación de información, investigación, fuentes y formaciones necesarias para conocer y entender las metodologías activas. Esta fase durará todo el proceso, aunque en su mayor parte tendrá lugar durante el bloque primero, de septiembre a diciembre, ya que después, los esfuerzos se centrarán mucho más en el diseño, la puesta en práctica, la reflexión... y la búsqueda de información se reducirá a momentos puntuales que la organización así lo demande.

- B. **Planificación:** Elaboración del plan de trabajo, organización de los docentes y metodología, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección de estrategias de resolución a seguir. Esta fase es transversal a todo el proyecto, ya que a medida que cambien los objetivos a corto plazo, cambiará también la organización del grupo docente.
- C. **Realización:** Esta fase se centra eminentemente en los dos últimos bloques, pudiendo aparecer en el primer bloque de forma puntual y espontánea. En el segundo bloque, esta fase se manifestará de forma mayoritariamente individual, aunque pueden ocurrir acciones conjuntas en momentos puntuales. Durante el tercer bloque, esta fase se manifiesta de forma colectiva y estructurada en torno a un resultado final.
- D. **Evaluación:** La evaluación se centra en los dos últimos bloques, ya que es cuando están programadas las intervenciones en el centro. Tanto durante las intervenciones individuales como durante las colectivas, se debe dar un debate cooperativo y dialógico durante las formaciones para analizar la realidad práctica y poder mejorar las intervenciones y, por supuesto, la formación de los propios docentes.

A fin de que el resto del profesorado conozca que esta formación se está llevando a cabo y que el propio alumnado sea consciente de ello, se colocarán carteles por el centro, especialmente en lugares comunes y de tránsito.

TEMPORALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN DOCENTE

Curso 2021 / 2022 IES Galileo Galilei

<p style="text-align: center;">PRIMER TRIMESTRE</p> <p style="text-align: center;">OCT - DIC</p> <p style="text-align: center;"><i>Proyecto de investigación conjunto sobre metodologías activas.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Experimenta en primera persona los beneficios y dificultades de realizar un proyecto cooperativo.</i></p>	
	<p style="text-align: center;">SEGUNDO TRIMESTRE</p> <p style="text-align: center;">ENE - MAR</p> <p style="text-align: center;"><i>Aplica en el aula las diferentes metodologías estudiadas.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Reflexiona colectivamente sobre su implementación.</i></p>
<p style="text-align: center;">TERCER TRIMESTRE</p> <p style="text-align: center;">ABR - JUN</p> <p style="text-align: center;"><i>Crea un proyecto común entre varias áreas de conocimiento.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Evalúa conjuntamente todo el proceso y disfruta de los resultados.</i></p>	

LOS JUEVES A LAS 19H EN LA SALA DE USOS MÚLTIPLES

Imagen 2. Difusión de la formación docente. Fuente: Elaboración propia.

4.4.1.1. Primer trimestre

Es el bloque formativo inicial, que se llevará a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, será eminentemente documental, consistiendo en la puesta en marcha de un proyecto de investigación conjunto sobre metodologías activas, en el que los docentes en formación podrán experimentar en primera persona los beneficios y dificultades de realizar un proyecto cooperativo, a la vez que descubren y conocen diferentes metodologías activas, que a su vez pueden servir para mejorar su trabajo cooperativo, y para reflexionar sobre su propia formación. A medida que vayan descubriendo metodologías activas, se irán dando cuenta de que son las que están utilizando ellos mismos para formarse, lo que generará un plus de valor al proceso. Durante este bloque formativo se dan simultáneamente las dos primeras fases del aprendizaje basado en proyectos, la información y la planificación, permitiendo la reorganización y reestructuración del grupo a medida que la investigación avanza y el aprendizaje va ocurriendo.

4.4.1.2. Segundo trimestre

Es el bloque formativo dedicado a empezar a aplicar en el aula las diferentes metodologías estudiadas y a reflexionar colectivamente sobre su implementación. Se llevará a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo.

Las sesiones servirán para diseñar colectivamente diferentes intervenciones educativas puntuales de uno o más docentes para experimentar en el aula su utilización, además, una vez puestas en marcha las intervenciones, en las sesiones colectivas se analizará y debatirá sobre su eficacia y su utilidad, proponiendo mejoras y valorando modificaciones.

En este bloque se trabajará la planificación conjunta de las diferentes intervenciones a realizar en las aulas. Una vez diseñadas, se llevarán a cabo las actividades planificadas, ya sea de manera individual por un docente para su área académica o bien por varios docentes creando un primer espacio común que servirá para tomar contacto con las dinámicas del tercer y último bloque formativo. Por supuesto se da la cuarta fase del

aprendizaje basado en proyectos, ya que las sesiones formativas, además de para diseñar actividades nuevas, deben servir, prioritariamente para analizar, evaluar y reflexionar conjuntamente acerca de las intervenciones ya realizadas.

A lo largo de estos meses se puede recurrir a la fase uno del aprendizaje basado en proyectos para recabar información que se necesite puntualmente como resultado de la reflexión o de la puesta en práctica.

A modo de ejemplo, se propone una intervención interdisciplinar entre las materias de Tecnología y de Geografía e Historia. En esta sesión de dos horas consecutivas, se propone trabajar las máquinas y los mecanismos a lo largo de la historia, y como han mejorado la calidad de vida.

En esta sesión, organizando la clase en grupos de cuatro personas, se ofrecerá un listado nominal de máquinas y mecanismos y se plantearán varias cuestiones a resolver, a cerca de su origen, su utilidad, su evolución, su descubridor (si se conociese) y se daría comienzo a una primera parte de la sesión, de documentación, en la que cada grupo trabajaría sobre una de las máquinas o mecanismos. Una vez documentados, se planteará la elaboración de una sencilla presentación para presentar la máquina o mecanismo en cinco minutos al resto de la clase (No tiene por qué ser proyectada). Y, por último, durante la segunda hora de clase, se realizarían las presentaciones y debates correspondientes.

4.4.1.3. Tercer trimestre

En este último bloque de la formación, se propone la posibilidad de crear un proyecto común de los diferentes docentes en formación para ponerlo en marcha de manera interdisciplinar durante los meses de abril, mayo y junio.

Las sesiones iniciales servirán para diseñar y coordinar el proyecto y a partir de mayo, las clases servirán de control, debate y evaluación de la intervención. De este modo, los docentes, pueden recibir feedback externo (de la persona formadora), que puede enriquecer sus debates y reflexiones, incluso en algunas situaciones se puede invitar a miembros de la comunidad para que contribuyan a las reflexiones comunes, ya sea

alumnado, que aporte como se vive desde el otro lado, o familias, que den su punto de vista.

En este bloque formativo se darán principalmente las fases dos, tres y cuatro del aprendizaje basado en proyectos, ya que se trabajará la planificación conjunta del proyecto interdisciplinar, a través del diálogo y el trabajo cooperativo, basándose en los aprendizajes adquiridos en los meses anteriores. Una vez diseñado el proyecto, se pondrá en marcha de forma conjunta y coordinada por todos los docentes en formación, de manera que hagan una práctica conjunta, cooperativa y estructurada sobre la realidad educativa del centro. Durante todo este bloque, desde los primeros días de puesta en práctica, se debe realizar una evaluación continua, conjunta y reflexiva que permita a los docentes en formación mejorar su práctica y por tanto su aprendizaje. A lo largo de todo este bloque se puede recurrir a la fase uno del aprendizaje basado en proyectos para recabar información que se necesite puntualmente como resultado de la reflexión o de la puesta en práctica.

A modo de ejemplo, se propone una intervención interdisciplinar entre las materias de Tecnología, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Educación Física, Educación Plástica y de Geografía e Historia. Este pequeño proyecto tendrá una carga horaria de veinte horas a lo largo de cuatro semanas.

El grupo clase, se organizará en cuatro grupos de seis personas, que cada semana asumirán una tarea diferente, siendo necesaria una asamblea inicial en la que se trate sobre la evolución del proyecto, qué se ha aportado ya y qué se necesita trabajar esa nueva semana. De esta forma el alumnado podrá organizarse y orientarse mutuamente y distribuir de manera autónoma el trabajo necesario.

La propuesta consiste en la elaboración y representación de un pequeño teatro musical sobre astronomía en la época renacentista. Se trabajarán para ello conocimientos y competencias propias de todas las áreas, a través de diferentes tareas y responsabilidades como pueden ser escribir un guión, diseñar un decorado, construir un decorado, entender y transmitir el contexto histórico, utilización del cuerpo para comunicar, utilización de ritmos y cantos para hacer música, conocer el sistema solar, o comprender y explicar factores físicos sobre astronomía y sus herramientas de observación.

4.4.2. Plan formativo para la comunidad

La formación de la comunidad tendrá lugar una tarde a semana. Consideramos que, por ejemplo, los miércoles por la tarde, podría ser una buena opción debido a que en el calendario escolar 21/22, junto con los jueves, es cuando menos festivos hay y mejor se puede aprovechar. Además, así no coincidirían los días de formación docente y comunitaria posibilitando interacción entre estas formaciones. Posiblemente tenga lugar en las instalaciones del propio centro, o tal vez en el CEAS. Se centra principalmente en el desarrollo de habilidades sociales, aunque también se trabajan destrezas personales. Además, se trata de generar conciencia comunitaria y promover dinámicas barriales que faciliten una organización común.

“Hay que valorar el interés y el esfuerzo que a lo largo del tiempo han mantenido los vecinos de Pajarillos para asociarse y hablar de sus problemas y buscar soluciones razonadas y consensuadas entre todos. Hay que destacar el gran entramado asociativo que existe en el barrio”.

Estudio barrio de Pajarillos (2007).

Durante esta formación también se van a seguir, aunque de manera mucho más laxa, las fases del aprendizaje basado en proyectos, ya que no resultará ser un ABP como tal, sino más bien un proceso colectivo por el que la comunidad organizada y conjuntamente localice y solucione ciertos problemas comunes.

Los miércoles de octubre, se desarrollarán en formato de “lluvia de experiencias barriales”, que consistirán en la presentación de diferentes experiencias comunitarias en diferentes ciudades de España y un posterior debate sobre estas prácticas y su aplicabilidad en el barrio, o en su defecto, alguna idea parecida que solucione algún problema propio. Esta fase, correspondería eminentemente con la fase primera del aprendizaje basado en proyectos, la fase de información, donde se centran los esfuerzos, principalmente en conocer situaciones, casos o experiencias comunitarias y cuales han sido sus dinámicas y resultados. Para ello se pueden compartir desde la organización diversas experiencias que se han puesto en práctica en otras comunidades. Se debe tener en cuenta la multiculturalidad del barrio, y aunque la mayoría de las experiencias

compartidas sean originarias de la geografía española, sería de valor añadido que algunas de las experiencias de organización comunitaria tuviesen origen en el Magreb, Europa del Este o Latinoamérica; de igual manera que también se pueden mostrar experiencias de desarrollo comunitario propias del pueblo gitano. De este modo estamos fomentando la multiculturalidad en nuestra comunidad y estamos facilitando la comprensión de que los factores positivos para el desarrollo comunitario se dan en cualquier cultura.

Se puede presentar también, el proyecto que Aguinaga, C., Lobo, J. y Márquez, B. (2021) hemos diseñado durante la asignatura de “Desarrollo Comunitario”, específicamente para este barrio y este contexto, como ejemplo de proyecto que favorece la interculturalidad y mejora las relaciones barriales, en este caso, a través del arte. El proyecto consiste en el diseño, desarrollo y puesta en escena de tres actividades artísticas:

- Actividad 1: Pintura Mural-Grafiti, enfocado a embellecer “El muro de la esperanza” y a plasmar un mensaje social para que lo disfrute el barrio. Consistiría en el aprendizaje de técnicas de diseño y dibujo a manos de un profesional del sector y en la cooperación y el diálogo para generar un proyecto común que realmente identifique al conjunto del barrio.
- Actividad 2: Exposición de esculturas de material reciclado. Con el fin de acercar el arte al barrio y promover la sostenibilidad y el cuidado al medio ambiente, se propone una batida de recogida de residuos en el barrio que después sirvan para hacer esculturas y manifestaciones artísticas. Se propone distribuir estas construcciones, por diferentes espacios públicos y comercios del barrio, de manera que pongan de manifiesto la creatividad de la comunidad.
- Actividad 3: Teatro y expresión corporal. Todos los participantes realizarán propuestas sobre el tema y que quieren representar, por lo que la historia se irá construyendo entre todos. Durante las sesiones se realizarán diferentes dinámicas de expresión corporal y ensayos de lo construido hasta el momento. Al finalizar el proyecto, se habrá dado lugar a una obra que será representada ante los vecinos del barrio, poniendo en valor lo que la comunidad tiene que ofrecer al barrio.

Además de estas actividades artísticas, se podrían plantear otras intervenciones de carácter estrictamente social. Como, por ejemplo, mercadillos solidarios de libros, juguetes, ropa de segunda mano, etc.

A partir de noviembre, las tardes de los miércoles se dedicarán a localizar problemas comunitarios y a debatir, reflexionar y proponer intervenciones para solucionarlos. Desde el plan de formación se garantizarán recursos humanos para asesorar y dar apoyo a la comunidad, aportando la presencia de al menos un educador social a las sesiones de los miércoles y eventualmente la presencia de un abogado que pueda solventar dudas y asesorar legalmente a la comunidad. Este proceso corresponde a la fase de planificación, durante la cual, de manera puntual seguirá la fase informativa a través de experiencias que se conozcan o invitados que acudan a compartir sus vivencias.

Posteriormente, y de una forma un tanto entremezclada, se pondrá en marcha la fase de realización, ya que puede que la comunidad no se centre en un solo problema, o que, tal vez, estructuren el trabajo colectivo de forma que una parte de la comunidad se ponga a solucionar el problema mientras otra parte aun planifican otros aspectos de la resolución.

El proceso de evaluación es continuo e inherente a la metodología utilizada. Si los procesos son dialógicos y cooperativos, continuamente se va a evaluar lo que se está realizando y será labor del formador que esa evaluación sea a través de un proceso respetuoso y que sea tenida en cuenta para mejorar la planificación y resolución posteriores.

Durante todo el proceso formativo, desde octubre hasta junio, sería interesante que acudan personas de fuera del barrio a contar sus experiencias y a conocer lo que se está poniendo en marcha comunitariamente, para que aporte su punto de vista. Estas personas pueden ser invitadas por la persona formadora, pero sería ideal, que la propia comunidad invitase a gente de fuera, con la que hayan contactado a través de internet o de personas intermediarias.

En el caso de que a la comunidad le costase coger confianza y sumergirse en el mundo del trabajo comunitario, también se podría dedicar alguna sesión al visionado de películas o documentales con trasfondo comunitario que favorezcan la implicación de los

participantes y permita un debate posterior. Preferiblemente si se tratan temáticas vigentes en el barrio y que sean fácilmente identificables.

Teniendo en cuenta que se pretende llegar no solo a las familias, sino también al barrio en su conjunto, la promoción del proceso no puede limitarse a informar a través del alumnado o en reunión escolar. Para dar difusión a esta formación se proponen dos actividades. Una más enfocada a la difusión entre los jóvenes y otra enfocada al conjunto de la población. En cualquier caso, de manera conjunta a las dos actividades que se plantean a continuación, se distribuirán carteles por el barrio, por los comercios, por los centros educativos y sanitarios, etc.

La difusión entre jóvenes será a través de un concurso de tiktok y reels de instagram, donde se premiará la originalidad y que se anime a participar en las dinámicas de barrio. Se propondrá la primera semana de curso y se darán 15 días para participar, mencionando las cuentas de la organización.

Por otro lado, la difusión masiva para toda la comunidad, consistirá en una jornada de música en vivo, con grupos de la ciudad, donde se pueda explicar resumidamente la intención formativa y se recojan contactos a los que ir mandando información.

Formación comunitaria



LOS MIÉRCOLES,
EN EL IES GALILEO GALILEI
A LAS 19H

Acude

Hay sesiones semanales, donde se aprende, comparte y disfruta

Participa

Aporta tu punto de vista, tus inquietudes, tus propuestas

Aprende

Conoce las iniciativas que se están poniendo en marcha en otras partes de España

Detecta

Busca conjuntamente con tus vecinas y vecinos problemas del barrio que podamos solucionar

Planifica

Participa en el diseño de la solución comunitaria a los problemas. Aporta tus ideas

Actúa

Pon en marcha el diseño de intervención que hemos diseñado y ayuda a mejorar tu barrio

Evalúa

Junto con las vecinas y los vecinos, piensa qué se ha hecho bien y qué se podría mejorar. Cada intervención saldrá un poquito mejor

Disfruta

Disfruta del barrio, vive su transformación y sientete parte activa de él

PARA MÁS DETALLES, ENVÍA UN EMAIL A:
PROYECTOFORMACIONPAJARILLOS@GMAIL.COM

Imagen 3. Difusión de la formación comunitaria. Fuente: Elaboración propia.

4.5. Calendarización.

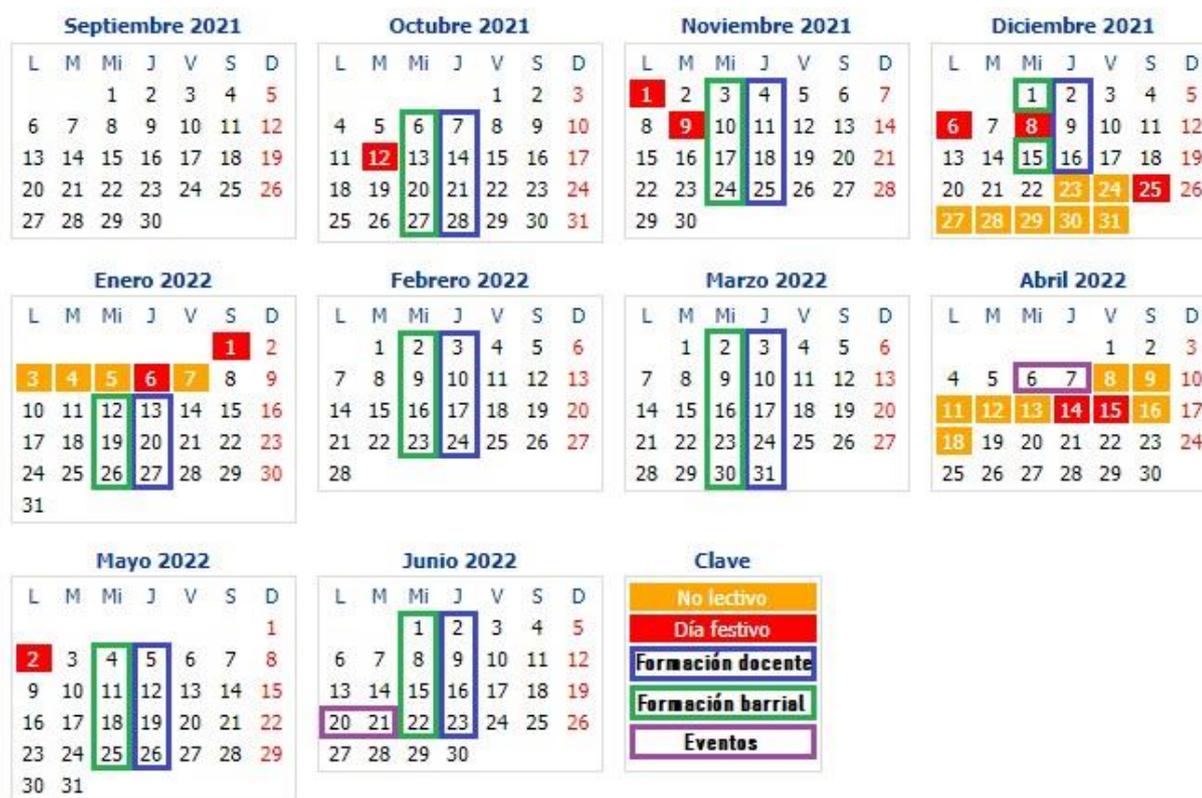


Imagen 4. Calendarización de las formaciones docente y barrial y de los actos conjuntos.

4.6. Recursos

A la hora de planificar los recursos, nos encontramos con el inconveniente de que este proceso formativo es muy flexible, lo que supone un problema para concretar las necesidades que se van a tener durante el desarrollo.

Aun así, hay ciertos recursos que, a pesar de la certidumbre, sabemos que van a ser necesarios. Estos recursos, además de un fondo de dinero en efectivo, son los recursos que serán necesarios.

4.6.1. Físicos

A nivel estructural, nos encontramos con la necesidad de utilizar diferentes espacios escolares del instituto, como la sala de usos múltiples, la biblioteca o el patio. Todo ello fuera del horario escolar, por lo que no supone mayor problema para la dirección del centro.

También, se hará uso de una sala en el CEAS y de diferentes parques del barrio, para lo que se pedirán los correspondientes permisos al ayuntamiento. Y en todo caso se informará si se fuera a realizar algún acto multitudinario en algún espacio público.

Tanto en los espacios escolares como en los espacios municipales, se requerirán materiales informáticos propios de video llamadas, tales como ordenadores con acceso a internet, videocámaras, micrófonos, altavoces, proyectores... También se requerirán espacios habilitados para realizar reuniones y trabajo e grupo, consecuentemente se necesitarán mesas y sillas para alrededor de cincuenta personas. Si en algún momento se superase la cantidad prevista se pondría en conocimiento de la entidad competente para que facilitase más recursos.

4.6.2. Humanos

Respecto a los recursos humanos específicos del proyecto, se requieren dos tipos de perfiles implicados.

Por un lado, los profesionales en la gestión de espacios, normalmente de carácter municipal, que puedan abrir, cerrar y controlar los espacios cedidos al proyecto en los horarios especificados, ya sean conserjes, alguaciles o subalternos municipales.

Por otro lado, para componer el equipo de formación, se requiere de tres profesionales. Un docente, especialista en formación en nuevas metodologías; un educador social y en menor medida, se requiere la figura de un abogado que pueda asesorar a la comunidad a cerca de los proyectos.

4.6.3. Financieros

En cuanto a los recursos financieros, la única suma que se considera inicialmente es la prevista para traer invitados desde diferentes orígenes al barrio, para compartir sus experiencias, teniendo en cuenta sus desplazamientos, su alojamiento y sus dietas. De este modo, tomando como referencia unos precios estandarizados, serían necesarios unos 500€ por invitado, y teniendo en cuenta que se inviten a cinco personas a lo largo del curso escolar, sería necesario un montante de 2.500€.

A mayores, se estima necesario un fondo de 2.500€ en efectivo para materiales fungibles y posibles imprevistos. Esto comprende, desde botes de pintura o disfraces, hasta contratación eventual de profesionales que puedan acompañar y asesorar a los participantes en momentos puntuales. Como, por ejemplo, una grafitera profesional, que venga dos tardes a dar consejos y a enseñar a pintar; o tal vez un bailarín que venga a explicar cómo comunicar mejor con el cuerpo.

Por lo tanto, los recursos económicos necesarios para el desarrollo del proyecto son 5.000€.

4.7. Evaluación

La evaluación, en ambas formaciones, tiene un carácter plenamente formativo. En ningún caso se calificará ni el nivel ni el proceso formativo del profesorado ni de la comunidad, ya que no se considera relevante.

La evaluación debe servir para localizar puntos fuertes y aspectos a mejorar y debe ser realizada, día a día, por todos los agentes involucrados en los procesos formativos para poder recoger la mayor cantidad de valoraciones desde todos los puntos de vista posibles.

Al final de la sesión, se reservarán cinco minutos para evaluar conjuntamente el desarrollo de la misma, destacando positivamente los aspectos buenos y remarcando los aspectos a mejorar y proponiendo cómo hacerlo. Esta evaluación sería interesante leerla al comienzo de la siguiente sesión, como nexo de unión con la anterior y como indicador de parte de los objetivos de la sesión.

4.7.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación aquí establecidos, son los estimados por la organización de la formación, quedando a disposición de modificaciones democráticas determinadas por el propio proceso formativo y colectivo. De este modo, el grupo de personas en formación deberán determinar cuáles son los criterios a evaluar al final de cada sesión. La persona formadora tomará los criterios nuevos para complementar los criterios iniciales.

Respecto a la formación docente, consideramos fundamental evaluar los siguientes criterios:

- El trabajo realizado va encaminado a un objetivo común.
- Se prioriza la interacción cara a cara en la medida de lo posible.
- Las tareas diseñadas responsabilizan a todos los miembros del grupo.
- Se rota el rol de líder en función de la tarea desempeñada.
- El grupo se autoevalúa periódicamente.
- La implicación de todo el profesorado en formación es equilibrada.
- Se ofrece a los miembros la posibilidad de aportar según sus competencias y conocimientos.
- Adquisición de conocimientos teórico prácticos y herramientas.
- Adquisición de hábitos respecto al pensamiento crítico.
- Adquisición de rutinas de planificación.
- Adquisición de valores como la iniciativa, la responsabilidad y el respeto.
- Se valora la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural.

Por otro lado, respecto a la formación comunitaria, los criterios propuestos inicialmente son los siguientes:

- El trabajo realizado va encaminado a un objetivo común.
- Las tareas diseñadas responsabilizan a todos los miembros del grupo.
- Se rota el rol de líder en función de la tarea desempeñada.
- El grupo se autoevalúa periódicamente.

- La implicación de los miembros activos de la comunidad es equilibrada.
- Se ofrece a los miembros la posibilidad de aportar según sus competencias y conocimientos.
- Adquisición de hábitos respecto al pensamiento crítico.
- Adquisición de rutinas de planificación.
- Adquisición de valores como la iniciativa, la responsabilidad y el respeto.
- Se valoran las aportaciones por su argumento y calidad.
- Se valora la inteligencia cultural. Tanto la académica como la práctica.
- Se influye en la transformación de las personas y del barrio.
- Se valora la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural.

4.7.2. Herramientas de evaluación

Para poder evaluar correctamente estos procesos, son necesarios métodos de recogida de la información, que permitan reflejar las aportaciones dialógicas de los implicados y poder compartirlas una semana después lo más fielmente posible, de modo que ayuden a recordar los objetivos metodológicos. El proceso evaluativo debe ser a través del debate y del diálogo. Estas rúbricas deben servir para reflejar, por parte del formador, los argumentos y valoraciones más significativos y plasmar un testimonio que perdure, para poder realizar una comparativa a lo largo del tiempo.

Para esto, hemos diseñado dos rúbricas de evaluación. Una para cada una de las formaciones. Siendo la de la formación docente más argumentativa y la de la formación comunitaria más visual. Aunque ambas recojan observaciones, comentarios y argumentos relevantes para el proceso formativo.

El trabajo realizado va encaminado a un objetivo común.	
Se prioriza la interacción cara a cara en la medida de lo posible.	
Las tareas diseñadas responsabilizan a todos los miembros del grupo.	
Se rota el rol de líder en función de la tarea desempeñada.	
El grupo se autoevalúa periódicamente.	
La implicación de todo el profesorado en formación es equilibrada.	
Se ofrece a los miembros la posibilidad de aportar según sus competencias y conocimientos.	
Adquisición de conocimientos teórico prácticos y herramientas.	
Adquisición de hábitos respecto al pensamiento crítico.	
Adquisición de rutinas de planificación.	
Adquisición de valores como la iniciativa, la responsabilidad y el respeto.	
Se valoran las aportaciones por su argumento y calidad.	
Se valora la inteligencia cultural. Tanto la académica como la práctica.	
Se influye en la transformación de las personas y del barrio.	
Se valora la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural.	

Tabla 6. Rúbrica de evaluación de la formación docente. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la rúbrica correspondiente a la formación docente, aclarar que no es estrictamente necesario recoger observaciones semanalmente sobre todos los aspectos, aunque sí que es positivo. De no darse la reflexión conjuntamente el formador deberá valorar si merece la pena sacar el tema, porque haya sido algo interesante, y crea que se

debe tratar, o simplemente reflejar su valoración personal en la rúbrica, con otro color (Para saber que es una evaluación propia y no consensuada).

El trabajo realizado va encaminado a un objetivo común.	  
Se prioriza la interacción cara a cara en la medida de lo posible.	  
Las tareas diseñadas responsabilizan a todos los miembros del grupo.	  
Se rota el rol de líder en función de la tarea desempeñada.	  
El grupo se autoevalúa periódicamente.	  
La implicación de los miembros activos de la comunidad es equilibrada.	  
Se ofrece a los miembros la posibilidad de aportar según sus competencias y conocimientos.	  
Adquisición de conocimientos teórico prácticos y herramientas.	  
Adquisición de hábitos respecto al pensamiento crítico.	  
Adquisición de rutinas de planificación.	  
Adquisición de valores como la iniciativa, la responsabilidad y el respeto.	  
Se valoran las aportaciones por su argumento y calidad.	  
Se valora la inteligencia cultural. Tanto la académica como la práctica.	  
Se influye en la transformación de las personas y del barrio.	  
Se valora la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural.	  

Tabla 7. Rúbrica de evaluación de la formación comunitaria. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la rúbrica para la comunidad pasa un poco parecido. Consideramos que es importante que se de libertad a la comunidad a la hora de debatir acerca de la evaluación, pero el formador debería señalar los puntos importantes a debatir o recoger observaciones y evaluaciones de todos los criterios para ponerlos en conocimiento al inicio de la siguiente sesión.

5. Conclusiones

El desarrollo de este documento ha supuesto un proceso de inmersión, documentación y creación en torno a la formación, concepciones y creencias del profesorado y de la comunidad educativa en su conjunto.

La principal dificultad a la que nos hemos enfrentado, durante el periodo de documentación y conocimiento del barrio y su funcionamiento, ha sido la falta de pertenencia a la comunidad destinataria, lo cual se ha paliado parcialmente con numerosas visitas e implicación en sus dinámicas. En cuanto a las facilidades que nos hemos encontrado, hay que destacar la voluntariedad del profesorado y la disposición del barrio para organizarse y participar en dinámicas comunitarias.

Este proyecto de intervención se marca unos objetivos acordes a la realidad actual, que pretenden transformarla a mejor. Si este proyecto avanza y los objetivos son alcanzados, sería de gran importancia que se diese continuidad a este proceso con nuevos proyectos que, en base a la nueva realidad, marcasen nuevas metas.

En este sentido, se podría ampliar la formación docente a todo el profesorado del IES Galileo Galilei, para transformar globalmente la dinámica académica del instituto y generar un proyecto de centro adaptado a las necesidades del barrio, del alumnado y por supuesto, basado en las metodologías activas. De esta forma, se podrían generar dinámicas comunitarias que entrelazasen en funcionamiento del centro y del barrio, rompiendo barreras.

Un proyecto de estas características supone un paso más en la dirección de desarrollar comunitariamente el barrio y de transformar las dinámicas escolares a través de las metodologías activas y el trabajo cooperativo de los docentes. El IES Galileo Galilei

podría ser pionero en Castilla y León en transformación educativa hacia la inclusión étnica, el aprendizaje por competencias y la interdisciplinariedad.

Este proyecto, además, asumiendo las palabras de Campos (2009) para el formador, pone el foco en que sean los propios docentes los que se formen a sí mismos mientras vivencian las metodologías que se proponen para transformar el instituto, siendo el formador “el motor influyente sobre las personas para que se esfuercen y desarrollen todas sus capacidades”.

Una parte fundamental del proyecto de formación docente es la reflexión crítica sobre lo puesto en práctica, acercándose de esta forma a lo indicado por Freire (1996) sobre la importancia de esta reflexión para evitar que la práctica se convierta en activismo. Además, esta reflexión permite mejorar las siguientes intervenciones prácticas.

En el caso del barrio, la propuesta ofrece la posibilidad de que sea la propia comunidad la que gestione la dinámica semanal de la formación, ajustándola a sus necesidades e intereses y siempre teniendo el respaldo y los recursos de la organización formadora. Esto hace referencia al proceso democrático del que habla Freire (1996), no se puede pretender llevar a cabo un proceso democrático a través de la imposición de criterios y métodos, o como dice Flecha (2008), apostamos por que sea la propia comunidad la que protagonice el cambio.

Es imprescindible que todo este proyecto responda al mensaje que enfatiza Campos (2009), “*La comunidad no es un lugar libre de conflicto. No es un lugar para evitar el conflicto, es el lugar para resolverlo*”. De este modo, se entiende que los problemas están para resolverlos, y que la propia resolución de estos conflictos va a aportar aprendizaje y desarrollo a la comunidad y va a mejorar la convivencia en el barrio.

Estos dos proyectos formativos, en su conjunto, favorecen un desarrollo comunitario en el que entra tanto el barrio como la escuela y que permite entablar relaciones, que, con el tiempo, pueden romper las barreras que a día de hoy existen entre estos dos entes. En relación al cambio que debe dar la escuela, Rodríguez et. al (2018) escribió “*La escuela perdura, pero tiene que cambiar; debe adaptarse a los tiempos, espacios y modos de gestionar la información, abrirse a la realidad del entorno físico y humano en el que está*

ubicada, permitir la fluidez de las personas de fuera a dentro de la escuela y viceversa, buscar sinergias con el aliado que es la sociedad y, todo ello porque los modos de aprender han cambiado”.

Por lo tanto, entendemos que, esta intervención propuesta favorecerá que el barrio de Pajarillos y el Instituto Galileo Galilei mejoren su relación y sus dinámicas propias en beneficio de la comunidad.

6. Bibliografía

Abril, T., Bosch, M., Campos, X., Camprubí, C., Comellas, M. J., Dot, J., Durán, A., Etxeberría, A., Iraeta, T., Lluch, A., López Jiménez, P., Moga, A., Ortega, J., Ortega, M. S., Roma, J., Sánchez, I., Soler, J. y Trilla, J. (2009). Experiencias desde los centros y desde la comunidad. *Escuela y territorio*, nº 46. Barcelona: Graó.

Ardilla, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. *Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, vol.2 número 1. Manizales: Ediciones Aletheia.

Aubert, Adriana; García, Carme y Racionero, Sandra (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*. Barcelona: Fundación infancia y aprendizaje, p. 131.

Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52. Bogotá: Uniandes.

Berzal, Enrique (2015). El gueto de la droga y la miseria. Valladolid: El Norte de Castilla. Recuperado el 11/06/21 de <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/201506/20/gueto-droga-miseria-20150604183407.html>

Bohórquez, L.A. (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 1611.

Caride Gómez, J. A. (2017). *Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo, p. 89.

Delors, Jacques (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Flecha García, J. Ramón (2005). *El aprendizaje de las familias: Las personas adultas gitanas en comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Departamento de Teoría Sociológica Universidad de Barcelona.

Flecha García, J. Ramón y Ferrada, Donatila (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de las comunidades de aprendizaje*. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 41-61. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Freire, P. (1996). *Pedagogia de la autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possives*. Sao Paulo: Paz e terra.

Fuentes robles, Y., Pérez Villar, J., Martín Cano, M. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Una propuesta de aplicación para el grado en Trabajo Social*. Jaén: Universidad de Jaén.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ovejero, Anastasio (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Quintanal, J., Melendro, M., Rodríguez, A. E. y Marí, S. (2016). Acción socioeducativa con colectivos vulnerables. Madrid: Ediciones UNED.

Red Pajarillos de asociaciones y entidades (2007). Estudio de la realidad del barrio de Pajarillos. Valladolid: Pajarillos recicla.

Revilla, Beatriz. (2003). Desaparece el “Supermercado de la droga” de La Esperanza tras 24 años. Valladolid: ABC. Recuperado el 11/06/21 de <https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-desaparece-supermercado-droga-esperanza-tras-anos-200301180300-156369-noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, P.A. (1998). Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en Historia. La Historia enseñada, 3, (pp. 42-53), España: Clio & amp.

Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.