



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Máster Universitario en Psicopedagogía

“Propuesta de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje.”

Diego Medina de Frutos

Tutora: Nuria María García Perales

Universidad de Valladolid

Curso 2023 – 2024

Índice

Resumen	4
Palabras clave	4
Abstract	5
Keywords	5
1 Introducción	6
2 Justificación.....	7
2.1 Justificación desde las competencias del Máster	8
3 Objetivos del TFM	10
4 Metodología del trabajo	11
5 Fundamentación teórica	12
5.1 Conceptualización de las comunidades de aprendizaje.....	12
5.2 El aprendizaje dialógico	14
5.3 Prácticas educativas de éxito.....	18
6 Propuesta de intervención	21
6.1 Contextualización.....	21
6.2 Objetivos de la propuesta de intervención	22
6.3 Inicio de la transformación.....	23
6.3.1 Fase de sensibilización	25
6.3.2 Fase de toma de decisión	29
6.3.3 Fase del sueño.....	30
6.3.4 Fase de selección de prioridades	34
6.3.5 Fase de planificación	38
6.4 Consolidación de la transformación.....	40
6.4.1 Proceso de investigación	41

6.4.2	Proceso de formación	42
6.4.3	Proceso de evaluación	44
6.5	Temporalización de la propuesta de intervención.....	47
6.6	Implementación de las prácticas educativas de éxito.....	48
6.7	Resultados esperados.....	53
7	Conclusiones e implicaciones	59
7.1	Limitaciones y prospectiva.....	61
8	Referencias bibliográficas	62

Resumen

Este trabajo de fin de máster es una propuesta de intervención para la transformación práctica de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje. Se dirige a los profesionales educativos interesados en la implementación de este tipo de modelos en sus centros u organizaciones.

El documento comienza contextualizando el proyecto de comunidades de aprendizaje mediante de una fundamentación teórica. En esta parte se explora el concepto, su origen, el tipo de aprendizaje que promociona (aprendizaje dialógico), los principios que lo sustentan y las actuaciones educativas de éxito que desarrolla o predispone a desarrollar.

Posteriormente, se procede a describir la propuesta concreta de transformación del IES Leopoldo Cano de Valladolid en una comunidad de aprendizaje, siguiendo las fases del modelo teórico y adaptándolas a las particularidades del centro. La propuesta se proyecta a dos años vista, con una primera fase de inicio y una posterior de consolidación.

Para terminar, se recogen los principales resultados esperados en los colectivos implicados en la transformación y las conclusiones del trabajo, revisando los objetivos propuestos, las posibles limitaciones y las líneas futuras de trabajo.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, actuaciones educativas de éxito, participación, inclusión.

Abstract

This master's thesis is an intervention proposal for the practical transformation of an educational centre into a learning community. It is aimed at educational professionals interested in implementing this type of model in their schools or organisations.

The document begins by contextualising the learning communities project through a theoretical foundation. This part explores the concept, its origin, the type of learning it promotes (dialogic learning), the principles on which it is based and the successful educational actions it develops or predisposes to develop.

Subsequently, we proceed to describe the specific proposal for transforming IES Leopoldo Cano in Valladolid into a learning community, following the phases of the theoretical model and adapting them to the particularities of the centre. The proposal is projected for two years, with a first start-up phase and a subsequent consolidation phase.

Finally, the main results expected in the groups involved in the transformation and the conclusions of the work are included, reviewing the proposed objectives, the limitations and the possible future lines of action.

Keywords

Learning communities, dialogic learning, successful educational performances, participation, inclusion.

1 Introducción

Este trabajo consiste en ofrecer una propuesta de intervención para la transformación de un centro concreto en una comunidad de aprendizaje. Se trata de construir una opción viable y deseable de transformación para el IES Leopoldo Cano de Valladolid, esperando que ésta mejore su realidad educativa y social.

El documento comienza con una justificación que explica las razones de la realización de este trabajo (personales y científicas), y se argumenta su valor social y práctico. Además, también se justifica el presente trabajo en relación con el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias generales y específicas del máster de psicopedagogía.

Después se describen los objetivos del trabajo, tanto generales como específicos.

En el siguiente apartado comienza la fundamentación teórica que dará sustento a la posterior propuesta de intervención. Esta fundamentación teórica tiene tres grandes epígrafes: una conceptualización de las comunidades de aprendizaje, una explicación del tipo de aprendizaje que éstas llevan a cabo (aprendizaje dialógico) y una definición amplia de las prácticas educativas de éxito relacionadas con este proyecto.

Tras acabar la fundamentación teórica se pasa la propuesta de intervención que consta de siete apartados. La propuesta comienza con una contextualización que aporta información sobre el centro específico en el que se pretende desarrollar y su contexto inmediato. Después, se recogen los objetivos de la propuesta, tras los cuales comienza el diseño de la intervención en sí. Esta intervención sobre el IES Leopoldo Cano tendrá dos grandes partes, una primera para el inicio del proceso de transformación (con una duración de un año) y una posterior consolidación del proceso (con una duración indefinida). Tras estos apartados y sus respectivas fases se detalla la aplicación de las prácticas educativas de éxito en el centro que nos ocupa. Seguidamente, se incluye la temporalización general de la intervención. El último apartado de la propuesta de intervención recoge los resultados que se esperan conseguir tras su aplicación, sobre el alumnado, los familiares, el profesorado y los miembros de la comunidad.

Para finalizar, el trabajo acaba con el apartado de conclusiones e implicaciones en el que se recogen las ideas principales del documento y sus beneficios. Además, se revisa la consecución o no de los objetivos propuestos. Este último apartado contempla también las limitaciones del trabajo y las posibles líneas futuras que abre.

2 Justificación

Para la justificación de este trabajo de fin de máster en forma de propuesta de intervención se seguirá un orden cronológico, poniendo en relación la experiencia práctica personal con el valor social y educativo de la intervención.

Primero fue la realización de prácticas en la asociación Pajarillos Educa en el curso 2021 - 2022. Esta fue la toma de contacto con el barrio de Pajarillos y con la educación no formal. Esta experiencia permitió conocer las características y necesidades socioeconómicas y educativas de la zona. De forma resumida, el barrio de Pajarillos es una zona cuya población tiene una renta media o baja, multicultural (con una amplia presencia de familias migrantes y de etnia gitana) y mayoritariamente con un nivel educativo básico. Estas necesidades educativas no atendidas condicionan a las nuevas generaciones abocándolas al abandono y al fracaso escolar temprano, negándoles una correcta inserción sociolaboral y una participación plena en la sociedad.

Posteriormente, las prácticas en el instituto de educación secundaria (IES) Leopoldo Cano supusieron el conocimiento del ámbito de la educación formal en este mismo barrio. Este centro educativo es un reflejo del barrio, de sus familias y de su alumnado; y está catalogado como de difícil desempeño (Junta de Castilla y León, 2021). Esta estancia en el instituto posibilitó la comparación de las aproximaciones prácticas y metodologías que estaban siendo usadas en esta área por la educación no formal (asociación Pajarillos Educa) y la formal (IES Leopoldo Cano). A lo largo de este periodo se constataron los principales problemas que presentaba este centro, entre ellos: el absentismo educativo, el abandono escolar tras la etapa obligatoria, la convivencia y el plan de atención a la diversidad (con un enfoque compensatorio). Siguiendo a Escudero (2009), estas situaciones educativas son problemas personales del alumnado y a la vez del centro, teniendo fuertes raíces sociales, personales, institucionales y pedagógicas. En contraposición a esta realidad el éxito escolar, definido por Díaz et al. (2018), es la reducción del abandono educativo, la permanencia en el sistema y la finalización de la educación obligatoria, así como la continuación en la educación universitaria.

La suma de ambas experiencias aportó nociones básicas sobre las prácticas educativas que conseguían resultados exitosos y las que no lo hacían, en este contexto.

Por otra parte, el estudio y la revisión bibliográfica condujeron al conocimiento de la existencia del proyecto de comunidades de aprendizaje. Este proyecto, según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), busca el cambio y mejora social y cultural del centro

educativo y su contexto inmediato. Trata de lograr una sociedad del conocimiento para todos aquellos que intervienen, basada en el aprendizaje dialógico y mediante la educación participativa de la comunidad en todos sus espacios. Esta participación promueve las formas de decisión democráticas y el intercambio dialéctico igualitario entre los distintos grupos.

García, Lastikka y Petreñas (2013) afirman que, en zonas desfavorecidas con niveles socioeconómicos bajos y gran volumen de población de minorías culturales, muchos centros educativos presentes en esas áreas tienden a perpetuar las desigualdades sociales existentes y no a reducirlas. Con el fin de revertir esta realidad, los sistemas educativos deberían contemplar la aplicación de prácticas sociales y educativas catalogadas por la comunidad internacional como exitosas para la superación de desigualdades (Rodríguez y Flecha, 2011). La evolución de un centro educativo en comunidad de aprendizaje es una de estas actuaciones que puede servir como palanca de posteriores transformaciones que mejoren de forma global la vida de los ciudadanos.

Así, se determinó adecuada la realización de este trabajo de fin de máster basado en la afirmación de Aguerri (2017) de que cualquier niño/a posee el derecho a acceder a la educación de la mayor calidad posible, sin que ninguno esté determinado a un rol educativo o cultural marginal.

A continuación, se desarrolla el trabajo final del máster de psicopedagogía con la propuesta práctica para la transformación del IES Leopoldo Cano en una comunidad de aprendizaje, buscando generar un impacto socioeducativo transformador para todos los implicados directa o indirectamente con la misma.

2.1 Justificación desde las competencias del Máster

A continuación, se justificará el presente trabajo tomando como base las competencias que se trabajan y consolidan en el Máster de Psicopedagogía. Primeramente, se analizan las competencias generales para después pasar a las específicas.

Competencias generales:

- El presente trabajo se propone como posible solución ante una realidad observada en un contexto educativo por ello se trabaja la competencia general G1 (solucionar problemas en contextos desconocidos o con poca información).
- La competencia G2 (la toma de decisiones partiendo de una reflexión analítica previa de la situación) se trabaja al analizar el contexto concreto del IES Leopoldo Cano y

decidir que la propuesta de transformarse en comunidad de aprendizaje puede ser beneficiosa.

- La competencia G3 (transmisión de decisiones y conclusiones a públicos especializados) se trabajará en la presentación de este mismo trabajo ante un tribunal de expertos.
- La competencia G4 (referida a las ideas y prejuicios sobre nuestra cultura u otras) se ve implicada al implicar este trabajo minorías culturales, población migrante y grupos en riesgo de exclusión.
- En el presente trabajo se respeta el código deontológico y ético por lo que se trabaja la competencia G5 (dar respuesta y ser capaz de actuar de forma correcta, siguiendo el código deontológico) aunque no se lleva a la práctica.
- La competencia G7 (implicarse en la propia formación permanente) se ve involucrada al tratar de superar la concepción tradicional y reproductorista del sistema educativo, estudiando y analizando nuevos modelos y formas de entender la escuela y el aprendizaje que den respuesta a los desafíos actuales.

Competencias específicas:

- Referida a las competencias específicas se trabaja la primera (realizar el diagnóstico y la evaluación de los requerimientos educativos y sociales de los sujetos) a través de la revisión de trabajos como INCLUD-ED (2006-2011) y mediante los equipos de discusión en la propuesta de intervención.
- El trabajo es una propuesta de intervención que busca aportar orientación a educadores u otros profesionales de la educación en la transformación de su centro educativo en una comunidad de aprendizaje por lo que se trabaja la competencia específica E2 (guía y asesoramiento de educadores y profesionales socioeducativos).
- La competencia E3 (aplicación de la fundamentación de la orientación para diseñar prácticas que busquen la mejora personal) se trata al buscar, mediante esta propuesta de intervención, el desarrollo personal holístico del alumnado y el aumento de la calidad educativa.
- La competencia E4 (planteamiento, puesta en práctica y valoración de actuaciones, servicios y programas de tipo educativo y en respuesta a necesidades) se trabaja ya que se está diseñando un programa educativo y pedagógico que da respuesta a ciertas necesidades.
- La competencia E6 (aplicación de las bases básicas de la gestión a la organización de actuaciones para la coordinación y para liderar grupos) es fundamental ya que esta

propuesta se apoya en el diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje buscando que sean activos se impliquen y trabajan en red.

- La competencia es siete, E7 (la propuesta de actuaciones tras la interpretación y el análisis, con fundamentación en la legislación educativa vigente) también se ve involucrada al proponerse actuaciones teniendo en cuenta la legislación vigente (LOMLOE, 2020).
- La última competencia E8 (diseñar opciones originales de desarrollo para actuaciones psicopedagógicas, apoyadas en argumentos científicos relevantes) también estaría implicada al ser este documento una propuesta para la mejora de la intervención educativa fundamentada en la investigación.

3 Objetivos del TFM

En este apartado se describen los objetivos del trabajo. Éstos se dividen en un objetivo general fundamental, el cual será elemento vertebrador y guía del documento, y tres objetivos específicos.

El objetivo general del trabajo es:

- Desarrollar una propuesta teórica para la implementación práctica de las comunidades de aprendizaje en un centro educativo.

Los tres objetivos específicos, son:

- Explicar aquello en lo que consiste el proyecto de las comunidades de aprendizaje y sus fundamentos.
- Diseñar un proceso específico de transformación para el IES Leopoldo Cano.
- Desarrollar las prácticas educativas de éxito que se derivan de la implementación de las comunidades de aprendizaje en este centro educativo.

4 Metodología del trabajo

La metodología para la realización de este trabajo consiste en una revisión bibliográfica exhaustiva para fundamentar, conceptual y teóricamente, la propuesta de transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje. Este enfoque permite la búsqueda, el análisis y la síntesis de la literatura más relevante sobre el tema, aportando apoyos fuertes para el desarrollo de la propuesta práctica.

Las fuentes han sido seleccionadas mediante bases de datos académicas, tesis, artículos científicos, libros, informes y otros documentos relacionados con las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico y los modelos de transformación educativa. Las bases de datos utilizadas principalmente han sido, ERIC, Education Database, Dialnet, Scopus y Google Scholar.

Con el fin de asegurar la relevancia y calidad de las fuentes seleccionadas, se han establecido los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones académicas revisadas por pares.
- Estudios y artículos que traten de forma específica sobre comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico y modelos de transformación educativa.

Por su parte, se excluyen fuentes que no cumplan con estos criterios, como artículos de opinión o fuentes no revisadas por pares.

Se realiza un análisis de las fuentes seleccionadas, tomando información de las siguientes categorías:

- Definición y conceptualización: Explicación de aquello en lo que consiste una comunidad de aprendizaje, su origen conceptual y sus características principales.
- Modelos y teorías: Análisis de los diferentes modelos y teorías en las que se apoya el proyecto de comunidades de aprendizaje.
- Beneficios y desafíos: Identificación de los beneficios y desafíos vinculados a la decisión y compromiso de un centro educativo para ser una comunidad de aprendizaje.
- Estrategias de implementación: Revisión de los modelos, estrategias y metodologías recomendadas para llevar a cabo la transformación.

Como resultado, el presente trabajo tomará como base el análisis previo de la literatura, a partir de la que se elaborará una propuesta detallada para la transformación del centro educativo en una comunidad de aprendizaje.

5 Fundamentación teórica

El apoyo teórico que se ha considerado para la elaboración de este trabajo en forma de propuesta de intervención se puede dividir en tres epígrafes. El primero de ellos explica de forma extensa el concepto de comunidad de aprendizaje, aportando un contexto sobre su origen e implicaciones. El segundo desarrolla el marco teórico de las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico. Además, se expondrán las habilidades comunicativas y los pilares del aprendizaje dialógico. En el tercer y último epígrafe se detallan las prácticas educativas de éxito, su procedencia y utilidad.

5.1 Conceptualización de las comunidades de aprendizaje

El concepto de comunidad de aprendizaje es resultado del trabajo desarrollado por el centro de investigación social y educativa, CREA (Community of Researchers on Excellence for All), de la Universidad de Barcelona. Siguiendo a Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003), el propósito de este centro de investigación es el estudio, análisis y la actuación favoreciendo la igualdad en el plano social y educativo mediante cambios y transformaciones en los procesos educativos.

Las comunidades de aprendizaje, según Valls (2000), son una propuesta específica de cambio pedagógico, organizativo y social. Son una respuesta educativa igualitaria que parte de que las personas tienen derecho a la mejor educación posible, capacidades para conseguirla y que rehúye del determinismo de las personas o los colectivos hacia una posición marginal.

Esta autora expone que esta propuesta implica un cambio de mentalidad en las familias, el alumnado y el profesorado, quienes han de tener un papel más participativo y consciente. El entorno también estará involucrado, teniendo en cuenta el contexto inmediato y el amplio mediante la participación de miembros de la comunidad en el proyecto (Valls, 2000).

De acuerdo con Ayuste, López y Lleras (1994), el proyecto de comunidades de aprendizaje se asienta sobre la corriente de la pedagogía crítica. Esta corriente aglutina los modelos pedagógicos que conciben la posibilidad de favorecer el cambio social y la reducción de desigualdades (de etnia, de sexo, económicas, sociales, culturales, etc.) través de la acción educativa.

La profundización de las corrientes pedagógicas críticas, las aportaciones de las teorías sociales actuales y en el paradigma de la sociedad de la información (Castells, 1999) se consideran fuera del ámbito de este trabajo, se explicará de forma muy resumida las aportaciones de cada uno a la base teórica del proyecto de comunidades de aprendizaje.

Así, y siguiendo a Valls (2000), este proyecto conformaría una forma de aprendizaje en la sociedad de la información (Castells, 1999), que cambia su relación con el entorno y al propio entorno (Vygotsky, 1979), que se basa en la acción comunicativa de Habermas (MCarthy, 1992), que tiene fe en la capacidad humana para evitar la reproducción de sistemas (Giddens, 1990), que asume que el final de la sociedad industrial aumenta el riesgo pero tiene la capacidad de superarlo generando nuevas relaciones humanas y actividades políticas (Beck, Giddens y Lash 1997), y por último que el centro de su pedagogía se basa en el diálogo y la esperanza (Freire, Flecha y Freire, 1997).

A continuación, se resumen (tabla 1.) las principales aportaciones de las que se nutre el proyecto de las comunidades de aprendizaje para construir su fundamento teórico.

Tabla 1.

Aportaciones de los principales autores al proyecto de comunidades de aprendizaje.

Autores	Aportaciones	Comunidades de Aprendizaje
Habermas	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo-argumentación - Consenso La teoría de la acción comunicativa busca probar que los seres humanos tenemos capacidad de actuar y comunicarnos (acción y lenguaje)	
Giddens	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de transformación de los actores sociales 	
Beck	<ul style="list-style-type: none"> - Importan las personas y sus acuerdos - Autorreflexión La teoría sobre la modernidad reflexiva explica que la reflexión es un elemento cada vez más fundamental en nuestra sociedad e individualidad.	
Freire	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de diálogo - Capacidad de cambio (transformación) - Capacidad de reflexión - Unidad en la diversidad - Sobre posición a posturas fatalistas 	
CREA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje dialógico - Igualdad de diferencias - Comunidades de aprendizaje Mediante el uso de la reflexividad dialógica se genera un mayor aprendizaje académico y una mayor solidaridad que en sistemas más tradicionales o individualizados de la educación.	

Nota. Elaborado a partir de Valls (2000).

En cuanto a la definición concreta del término podemos recurrir a Valls (2000), quien enuncia que las comunidades de aprendizaje son una forma de cambio social y cultural diseñado para un centro educativo y su contexto inmediato buscando lograr una sociedad del conocimiento para todos, partiendo desde el aprendizaje dialógico, mediante la participación educativa de los miembros del contexto, materializada en todos los lugares, también en el aula.

Si nos fijamos en el aspecto de la relevancia científica y el éxito educativo que consiguen, podemos afirmar que es un proyecto que se basa en una agrupación de acciones educativas de éxito encaminadas al desarrollo educativo y social. Este enfoque se haya en línea con las teorías científicas en materia educativa a nivel internacional, las cuales destacan dos factores para que se dé el aprendizaje en la sociedad de hoy: las interacciones y la participación de la comunidad. Este proyecto implica a todos los agentes educativos implicados en los aprendizajes y procesos madurativos de los alumnos/as, incluyendo: al profesorado, a los familiares, a los iguales y a la comunidad (Comunidades de Aprendizaje, s.f.).

Una tercera aproximación al concepto de comunidades de aprendizaje que enfatiza su valor como respuesta a la sociedad actual es la que aporta Saso y Pérez (2003). Estas autoras afirman que, las comunidades de aprendizaje surgen con el objetivo de estudiar, reflexionar y llevar a la práctica el objetivo de conseguir una igualdad social y educativa, consiga mejorar los modelos de educación desfasados dentro de la sociedad del conocimiento. Busca la transformación de las actuaciones en educación para satisfacer de manera igualitaria los requerimientos y necesidades de la sociedad de hoy, así como los cambios sociológicos que acontecen.

Una característica a resaltar, es la capacidad del proyecto para ser transferible a distintos contextos. Los procesos de comunidades de aprendizaje, de acuerdo con Valls (2000), han sido aplicados con éxito en centros públicos de educación primaria y secundaria. También se puede desarrollar en centros privados y en otro tipo de actividades educativas y sociales (educación de adultos, asociaciones, empresas...).

Según Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003), las comunidades de aprendizaje obtienen su apoyo de los pilares del aprendizaje dialógico y su finalidad es el desarrollo de los aprendizajes y la formación de los alumnos/as guiada mediante la comunicación, el consenso igualitario y el diálogo.

5.2 El aprendizaje dialógico

A continuación, se definirá y concretará el principio que fundamenta el modelo de las comunidades de aprendizaje: el aprendizaje dialógico. También se repasarán cada uno de sus principios para así comprender las aplicaciones e implicaciones de este aprendizaje en la educación.

El concepto de aprendizaje dialógico fue desarrollado por el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA, Community of Researchers on Excellence for All) de la Universidad de Barcelona.

Para la conceptualización del aprendizaje dialógico, se emplea la investigación acerca del desarrollo social y las habilidades comunicativas (CREA, 1995-1998). Este estudio analiza las habilidades académicas, las prácticas y las comunicativas. Concluye que una gran parte de la ciudadanía, en exclusión social, cultural y económica, tiene competencias o habilidades comunicativas (sin reconocimiento) que pueden servir como inicio para procesos formativos posteriores.

a) Las habilidades comunicativas

Siguiendo a Valls (2000), las habilidades comunicativas se adquieren a través de la relación entre sujetos con un mismo estatus. Su finalidad es el entendimiento para actuar y resolver de forma cooperativa un problema. Una circunstancia se vuelve problemática al replantear, mediante el diálogo y la reflexión entre iguales, determinadas ideas ya aceptadas. Los iguales serían aquellos con quienes creamos, cambiamos y compartimos significados valiéndonos del acuerdo. Este tipo de habilidades permite utilizar conocimientos del entorno e implicarnos de manera directa en la solución de dificultades.

Dependiendo del tipo de habilidades priorizadas en la educación, se pueden generar situaciones de exclusión o de transformación social. Las habilidades comunicativas son la línea de inicio para superar la exclusión y las barreras del sistema.

De acuerdo con esta misma autora (Valls, 2000), el uso de las habilidades comunicativas genera el aprendizaje dialógico. Este aprendizaje se basa en que la creación de significados compartidos y depende en su mayor parte de las características de nuestras interacciones. En los alumnos y alumnas, esta elaboración de significados se apoya en los intercambios producto del diálogo igualitario con la familia, el claustro, sus iguales y otras personas, y no tanto en conceptos previos.

De modo que, podríamos definir el aprendizaje dialógico como aquel que surge como resultado de los intercambios comunicativos producidos en un diálogo igualitario, siendo este, una conversación entre iguales, con una finalidad de consenso y pretensiones de validez.

En este tipo de aprendizaje los educadores y el profesorado actuarán como facilitadores del diálogo, superando las limitaciones culturales que no nos dejan percibir a los otros más que mediante nuestra propia cultura (Giroux, 1997). Los docentes deben llevar a cabo intercambios con el contexto y con los mecanismos para la creación de significados que suceden en ellos, resaltando los valores de comunidad e igualdad, a través de actuaciones en las que la educación contempla la relación alumnado-profesor y el entorno social.

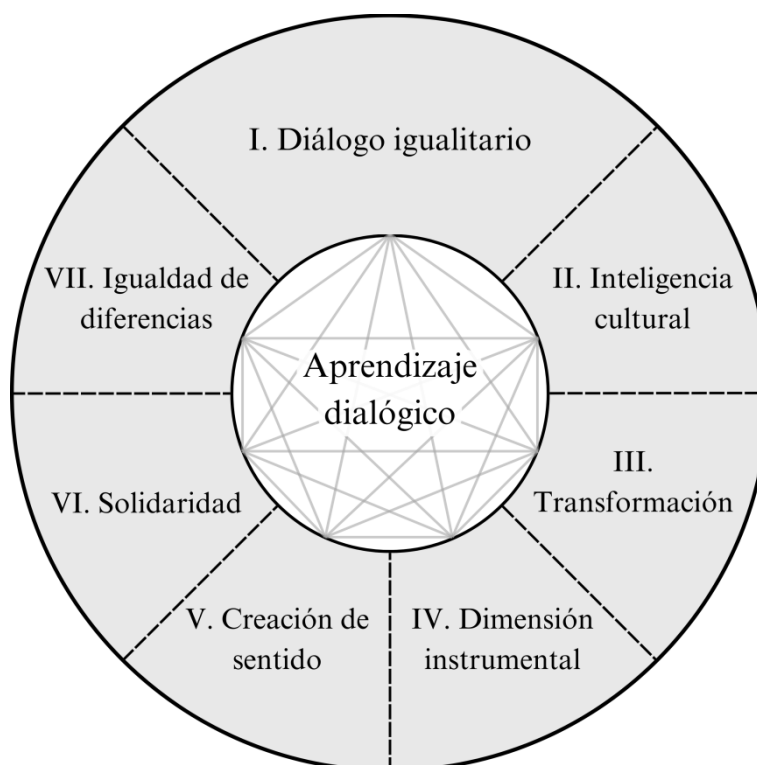
b) Principios del aprendizaje dialógico

Estos principios constituyen las condiciones para el aprendizaje dialógico. El primero de ellos el diálogo igualitario, el cual será el principio central o vertebrador del resto. Los principios no están aislados, sino que se relacionan entre ellos mismos y con el entorno socioeducativo. Además, son simultáneamente procesos y resultados (Aubert, García y Racionero, 2009).

En la siguiente figura (Figura 1.) se agrupan los pilares del aprendizaje dialógico de una manera visual, otorgando una mayor relevancia a su principio básico, el diálogo igualitario.

Figura 1.

Principios del aprendizaje dialógico.



Nota. Elaborado a partir de Aubert, García y Racionero (2009).

I. Diálogo igualitario

Según García y Mallart (2002), es una forma de comunicación en la que se valoran las distintas aportaciones según la validez de sus aportaciones, y no mediante criterios de imposición de saberes hegemónicos a través de una relación jerárquica. Esto se puede observar en el intercambio entre el docente y alumnado, en la que el profesor decide aquello que se aprende y lo que no, y estipula el ritmo y la materia para los aprendizajes.

II. Inteligencia cultural

Se trata de un principio más extenso que el concepto inteligencia habitualmente utilizado. No se limita solamente a la parte cognitiva fundamentada en las acciones dirigidas a fines, tiene en cuenta la multitud de facetas en las interacciones humanas. De esta forma implica a la inteligencia cognitiva, a la pragmática y a la habilidad para la comunicación. Esta última sería el conjunto de aptitudes para el lenguaje y la acción que permiten a las personas alcanzar consensos en distintos ambientes (García y Mallart, 2002).

III. Transformación

El aprendizaje dialógico busca el cambio en las interacciones entre los seres humanos y su contexto. Según Freire, Flecha y Freire (1997), las personas somos seres para la transformación y no para la adaptación. El aprendizaje y la educación deben enfocarse en romper y cambiar el paradigma de la moderno-tradicional que se apoya en teorías de línea conservadora acerca de la negación de la opción para el cambio. Por el contrario, la modernidad dialógica sostiene la opción real y deseabilidad de los cambios igualitarios a consecuencia del intercambio mediante el diálogo (García y Mallart, 2002).

IV. Dimensión instrumental

Esta dimensión no se ignora u opone a la dialógica. Los aprendizajes dialógicos, de acuerdo con García y Mallart (2002), comprenderán todo aquello que la comunidad de aprendizaje acuerde aprender. De esta forma el ámbito instrumental se ve profundizado e intensificado (partiendo de la crítica al monopolio tecnocrático del aprendizaje).

V. Creación de sentido personal

Implementar un aprendizaje que permita el intercambio entre sujetos (guiada por ellos) tiene como resultado la creación de sentido personal y colectivo. Esta aproximación se contrapone a la invasión de la burocracia y del mercado que imponen el utilitarismo ignorando las individualidades e identidades (García y Mallart, 2002).

VI. Solidaridad

Siguiendo a García y Mallart, (2002), para fundamentar un aprendizaje dialógico e igualitario debe estar presente la solidaridad expresando que existe una batalla contra la exclusión, consecuencia de la polarización de la sociedad, y que los contextos deben volverse democráticos.

VII. Igualdad de diferencias

Este principio se contrapone al principio de diversidad que no tiene en cuenta la igualdad. Enfrentando situaciones de desigualdad con una filosofía centrada en las diferencias que no tiene en cuenta la igualdad, se llega a reforzar como diversidad aquello que en realidad es exclusión, adaptando sin transformar y generando con ello más injusticias (García y Mallart, 2002).

5.3 Prácticas educativas de éxito

En esta sección se definirán las prácticas o acciones educativas de éxito (SEAs). En primer lugar, se describirá el proyecto de investigación a través del que fueron identificadas, y después se explicará en lo que consiste cada una de ellas.

El proyecto INCLUD-ED (2006-2011), estrategias para la inclusión y la cohesión social desde la educación en Europa, es el único trabajo integrado del área socioeconómica de los programas marco de investigación de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2012).

Este estudio investigó las actuaciones educativas que consiguen superar el fracaso educativo, poniendo énfasis en los grupos sociales de mayor vulnerabilidad (personas migrantes, personas con discapacidad, minorías culturales, mujeres y juventud).

Su objetivo fue analizar las prácticas educativas responsables de perpetuar las desigualdades y, por otro lado, aquellas que promovían el éxito educativo y más opciones de cohesión e inclusión social (Flecha y Molina, 2015).

Como resultado de esta investigación se identificaron siete prácticas educativas exitosas (SEAs), transferibles y universales (Flecha y Molina, 2015), que serán explicadas seguidamente. Los descubrimientos de este estudio contribuyen al cumplimiento del objetivo 4 de desarrollo sostenible de la Organización de Naciones Unidas: la urgente necesidad de aportar un contexto educativo de gran calidad, que promocióne la inclusión y que sea efectivo, para alcanzar un mejor y más sostenible futuro para todos (Rodrigo, Picó y Dimuro, 2019).

a) Participación educativa de las familias y de la comunidad

Los tipos de participación de las familias y la comunidad elaborados por INCLUD-ED (2006-2011) son: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Solamente la decisiva, la evaluativa y la educativa son capaces de generar mejoras en los aprendizajes y resultados del alumnado, y contribuyendo al desarrollo de un sentimiento comunitario en los ámbitos personal y colectivo (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014).

Todas las maneras para la participación de las familias y la comunidad según el estudio INCLUD-ED (2006-2011) (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014) se recogen de forma resumida en la siguiente tabla (Tabla 2.).

Tabla 2.

Maneras para la participación de las familias y la comunidad.

Informativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los familiares obtienen del centro comunicaciones sobre las salidas, las prácticas educativas, el desarrollo general del centro y la toma de decisiones. - No están implicados en la toma de decisiones del centro. - Los encuentros para las familias sirven para informar sobre esas decisiones.
Consultiva	<ul style="list-style-type: none"> - Las familias no cuentan con gran poder de decisión. - La forma posible de implicación es la consulta. - La posible implicación se realiza mediante los órganos de gobierno.
Decisoria	<ul style="list-style-type: none"> - Las familias y otros agentes educativos se implican en la toma de decisiones participando en las estructuras de gobierno. - Los familiares y otros agentes educativos revisan los reportes del centro educativo acerca de los resultados académicos.
Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los familiares y otros agentes educativos se implican en los aprendizajes siendo un apoyo en la evaluación de los avances educativos. - Se implican en tareas evaluativas globales del centro educativo.
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los familiares y otros agentes educativos se implican en los aprendizajes. Durante y más allá del horario escolar. - Participan en sus propios procesos formativos, según sus necesidades y peticiones.

Nota. Obtenido de Flecha, García, Gómez y Latorre, (2009).

Usando como referencia a Díez, Gatt, y Racionero (2011), la implicación educativa de la comunidad consiste en la implicación de las familias y los miembros del entorno en las actividades de aprendizaje. El trabajo INCLUD-ED (2006-2011) revisó las investigaciones actuales y concluyó que la participación de las familias y de la comunidad en los centros educativos mejora el rendimiento del alumnado (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014).

La participación educativa consiste en implementar acciones para promover la implicación familiar y de otros miembros del entorno en los procesos de decisión y evaluación, así como en los espacios de aprendizaje, como el aula.

El nexo entre la realidad educativa y el entorno es fundamental. La integración de los representantes de las asociaciones, servicios comunitarios o entorno económico aporta riqueza y profundidad a los proyectos educativos (Valls, 2000).

Por todo lo anterior, se buscará establecer a través de la participación una relación en la que el barrio tratará de transformar y mejorar su escuela, y el centro educativo se preguntará qué puede hacer para mejorar su barrio (Valls, 2000).

b) Grupos interactivos

Según los autores Valero, Redondo y Elboj, (2018), los grupos interactivos (GIs) son una manera de organización de la clase en pequeños grupos de alumnos/as que cuentan con el apoyo de un voluntario. Su objetivo, siguiendo a Valls (2000), es incrementar los aprendizajes dialógicos a través de la monitorización grupal e individual, una pedagogía más activa y motivadora, y una gestión más eficaz de las opciones materiales y humanas disponibles.

El profesorado tiene una función de gestión de las tareas del aula y apoyo a los grupos cuando es necesario. Los grupos serán heterogéneos, reflejando la diversidad del aula en términos de rendimiento académico, origen cultural y sexo. El principio de este procedimiento es mejorar los aprendizajes de los alumnos/as generando una red de interacciones entre docentes, voluntarios y estudiantes (Valls, 2000).

c) Tertulias dialógicas

Tomando como referencia a Morlà-Folch, Davids, Cuxart y Valls (2022), las tertulias literarias dialógicas (TLD) son sesiones en las que los participantes intercambian sus pensamientos e impresiones sobre textos y libros catalogados como clásicos de la literatura universal. Siguiendo a Valls, Soler y Flecha (2008), es una actividad para compartir las opiniones, preguntas y reflexiones de un conjunto sobre diferentes textos de gran importancia cultural y literaria. Según Racionero y Brown, (2012), el empleo de clásicos de la literatura (adaptadas al grupo concreto) y el diálogo igualitario, siempre deben estar presentes.

A cada sesión los participantes llevan leídas las páginas acordadas, luego en la tertulia, a través del diálogo y con las contribuciones de los participantes, se tratan los contenidos del texto y los temas que de él pueden derivar. Así surge una conversación enriquecedora que permite a los participantes profundizar en preocupaciones humanas fundamentales y promueve la construcción de conocimiento mediante la interacción (Morlà-Folch, Davids, Cuxart y Valls, 2022). De acuerdo con Carol, Gallardo y Jiménez (2014), se busca que las personas presentes vinculen aquello que leen con sus vivencias propias y que estos hechos sean tema de reflexión en el grupo, incrementando la comprensión y las relaciones interpersonales (mejor convivencia).

d) Extensión del tiempo de aprendizaje

La ampliación los tiempos para los aprendizajes es una iniciativa para continuar los procesos formativos fuera del horario convencional de centro. Extender estos tiempos, puede acelerar los procesos de aprendizaje al dedicar tiempo adicional a actividades fuera del contexto del aula (Morlà-Folch, González, Mara y Yeste, 2020). Esta iniciativa sería coordinada por el

claustro, el director y su equipo, y los familiares, y gestionada por voluntarios. Esta práctica incrementa la diversidad de interacciones del alumnado con personas distintas al profesorado habitual.

e) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

De acuerdo con Flecha y García (2007), la propuesta dialógica para la resolución y prevención de conflictos es una iniciativa que consiste en abrir espacios para el intercambio entre colectivos del entorno educativo. Su finalidad es definir conjuntamente la normativa para la convivencia, que después debe ser acatada por todos.

Esta iniciativa está centrada en la prevención, por lo que las acciones se orientan a la socialización del alumnado en espacios libres de violencia, promoviendo la tolerancia cero frente a la violencia (Ríos et al., 2019).

f) Formación de familiares

La formación de familiares son sesiones educativas para familiares y otros agentes educativos del entorno impartidas en la institución educativa. Estas sesiones son gestionadas y organizadas por la comunidad educativa (equipo directivo, claustro, familias, estudiantes y comunidad), y los propios participantes son quienes deciden qué tipo de formación quieren recibir según sus necesidades (Girbés, Gairal y Torrego, 2019).

g) Formación dialógica del profesorado

Este tipo de actividad formativa, según Campos, Gómez y Burgués (2015), es una iniciativa para la educación docente basada en la literatura teórica y científica relevante en pedagogía y educación. Esta práctica para el éxito educativo fomenta la educación permanente de los docentes basada en argumentos válidos, respaldando el compromiso docente con una formación de gran valor para todo el alumnado.

6 Propuesta de intervención

6.1 Contextualización

La siguiente propuesta de intervención está motivada por el contacto a través de la realización de prácticas en la asociación Pajarillos Educa (educación no formal) y en el IES Leopoldo Cano de Valladolid (educación formal) del barrio de Pajarillos en Valladolid. Estas experiencias expusieron el potencial del barrio de Pajarillos y del IES Leopoldo Cano para acabar siendo una comunidad de aprendizaje.

El Instituto de Educación Secundaria Leopoldo Cano, fundado en 1968, es el tercer instituto de bachillerato más antiguo de la ciudad de Valladolid. A lo largo de sus 56 años de existencia, ha formado a varias generaciones de jóvenes, muchos de los cuales han continuado su formación académica en estudios universitarios. El centro educativo está ubicado en el barrio de Pajarillos, en una posición central y cercana a la zona histórica de Valladolid. El barrio de Pajarillos es un barrio multicultural y activo, compuesto principalmente por trabajadores del sector industrial y empresarial, propietarios de pequeños negocios, funcionarios públicos y personas con raíces rurales y fuerte vínculo con su entorno. El IES Leopoldo Cano recibe a un alumnado diverso, en su mayoría de etnia gitana u origen migrante, con diferentes necesidades específicas, como la adquisición del idioma (IES Leopoldo Cano, 2023-2024).

El IES Leopoldo Cano acoge a un gran número de estudiantes que realizan su formación secundaria de forma remota, en la educación a distancia de personas adultas (ESPAD). Este tipo de enseñanza es semipresencial y online, y el instituto oferta reuniones y tutorías de manera individual o grupal, así como seguimiento en línea del alumnado. Este alumnado proviene de la provincia de Valladolid y de otros lugares, y en parte son de origen extranjero, con edades que van desde los dieciocho hasta los setenta años. Por tanto, requiere de una atención específica y adaptada a sus necesidades (IES Leopoldo Cano, 2023-2024).

6.2 Objetivos de la propuesta de intervención

Seguidamente se recogerán los objetivos de la propuesta de intervención del presente trabajo. Éstos se resumen en un objetivo principal y varios específicos.

a) Objetivo principal

De la propuesta es:

- Ofrecer una propuesta de transformación en comunidad de aprendizaje para el IES Leopoldo Cano de Valladolid.

b) Objetivos específicos

- Sensibilizar a los agentes implicados sobre el modelo para la implementación de las comunidades de aprendizaje.
- Buscar y analizar la información sobre el centro para el establecimiento de prioridades.
- Planificar y programar el plan de transformación del centro educativo.

6.3 Inicio de la transformación

Después de la contextualización del centro educativo (IES Leopoldo Cano), la descripción de sus características y el desarrollo de los objetivos generales y específicos de la propuesta; se detallará en este apartado el diseño del procedimiento. Se explicarán las diferentes fases del proceso de transformación, sus características, las acciones que se deben realizar en cada una y la temporalización del proyecto.

Para la estructura y el procedimiento de la propuesta de intervención se usa como base a Valls (2000); Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003) y a García y Mallart (2002). Todos estos son estudios y análisis que tratan el proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. A partir de esta base teórica, se busca adaptar el diseño al IES Leopoldo Cano; a su alumnado, profesorado, familias y comunidad.

Seguidamente se muestra un cuadro resumen muy visual de las diferentes fases del proceso a describir. La transformación en comunidad de aprendizaje cuenta con dos grandes episodios: el inicio y la consolidación. El episodio de inicio de la transformación tiene cinco fases: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación. El segundo episodio, el de la consolidación, se divide en: investigación, formación y evaluación.

En este caso se ha proyectado la fase de inicio en el IES Leopoldo Cano para el curso 2024 – 2025 y la fase de consolidación para el curso 2025 – 2026 y siguientes.

En la siguiente imagen (Figura 2.) se resumen las dos partes de la propuesta de transformación y sus respectivas fases.

Figura 2.

Cuadro resumen de las fases de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje.

Fases de la transformación de un centro en comunidad de aprendizaje	
1. - Fase de sensibilización	Puesta en marcha del proceso de transformación
2. - Fase de toma de decisión	
3. - Fase del sueño	
4. - Fase de selección de prioridades	
5. - Fase de planificación	
6. - Investigación	Continuidad del proceso de transformación
7. - Formación	
8. - Evaluación	

Nota. Elaborado a partir de García y Mallart (2002).

Se considera relevante la inclusión de una tabla (Tabla 3.) que resume las cinco fases de las que se compone la inicio de la transformación del IES Leopoldo Cano en una comunidad de aprendizaje. Tras la aclaración de las fases, sus tiempos y las principales actuaciones que implica cada una, se explicarán en detalle.

Tabla 3.

Fases del inicio del proceso de transformación del IES Leopoldo Cano en comunidad de aprendizaje para el curso 2024 - 2025.

Fases del inicio del proceso de transformación del IES Leopoldo Cano en comunidad de aprendizaje (Duración de un curso escolar, 2024 - 2025)
Fase de sensibilización (octubre y noviembre de 2024)
<ul style="list-style-type: none"> • Primeras jornadas con los diferentes colectivos de la comunidad educativa. • Análisis de la información aportada posteriormente a las sesiones de información. • Elaboración y emisión de comunicado sobre las conclusiones obtenidas por el conjunto de colectivos.
Fase de la toma de decisión (diciembre de 2024)
<ul style="list-style-type: none"> • Decisión del puesta en marcha del cambio con el apoyo del conjunto de agentes y colectivos educativos.
Fase del sueño (enero y febrero de 2025)
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones en grupos para proyectar el modelo ideal del centro educativo deseado. • Acuerdo entre los grupos (diferentes partes de la comunidad educativa) sobre el ideal a alcanzar. • Aplicación de los pilares teóricos de las comunidades de aprendizaje al entorno específico.
Fase de selección de prioridades (marzo, abril y mediados de mayo de 2025)
<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de datos acerca del instituto y su entorno. • Estudio de la información obtenida. • Selección consensuada de las prioridades.
Fase de planificación (Segunda mitad de mayo y junio de 2025)
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de equipos humanos mixtos (en cuanto a colectivos de la comunidad educativa). • Nacimiento de las comisiones específicas para realizar la programación de actuaciones para cada necesidad prioritaria.

Nota. Elaboración propia a partir de Valls (2000).

6.3.1 Fase de sensibilización

En esta fase se buscará que todos los implicados en el proyecto de comunidad de aprendizaje (profesorado, alumnado, familias y comunidad) tengan una aproximación de: en qué consiste el proceso de transformación del instituto, las peculiaridades del contexto socioeducativo y ciertos conceptos de teorías actuales en ciencias sociales y de nuevos modelos educativos. El nivel de profundización sobre los conocimientos e ideas no será el mismo en todos los grupos, pero es necesario que haya un nivel base para comunicarse y aportar (Valls, 2000).

La fase de sensibilización dará comienzo en octubre de 2024, ya que se considera que septiembre es un mes de adaptación (sobre todo para el alumnado y familias de primero de la E.S.O.). La fase de sensibilización se estructura en dieciséis horas de formación mediante

reuniones, debates y mesas redondas. En un principio esta formación se realizará con el claustro, pero es positiva la participación de familiares y miembros del contexto desde el principio. Por esto se les notificará y las formaciones estarán completamente abiertas. Se ha planificado que la formación se estructure en encuentros en forma de mesas redondas, de dos horas de duración, los viernes. Es importante que siempre se priorizará la disponibilidad horaria de los implicados, pudiendo ser modificada la organización. Se entiende por tanto que esta fase durará dos meses, octubre y noviembre. Todas las sesiones deberán tener su acta con los temas tratados, las aportaciones de los colectivos y las conclusiones y acuerdos alcanzados.

Estas primeras reuniones formativas serán la toma de contacto entre los profesionales externos y formados en comunidades de aprendizaje, y los docentes, el equipo directivo y las familias del IES Leopoldo Cano. En los encuentros se tratará: momento por el que pasa el instituto, las debilidades y fortalezas, el proyecto de cambio, las consecuencias y la planificación general. También conviene llegar a un acuerdo en la forma de comunicación. En este caso será a través de correo electrónico.

Tras estas reuniones iniciales, que en nuestro caso serán dos (de dos horas cada una), se establecerán dos líneas paralelas y coordinadas de trabajo (explicadas a continuación) para trabajar durante los dos primeros meses. Ésta serán, siguiendo a Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003):

- a) Sesiones de trabajo debate e información.
- b) Formación general específica del claustro.

a) Sesiones de trabajo, debate e información.

Las sesiones de trabajo se realizarán todos los viernes de los meses de octubre y noviembre, de siete a nueve de la tarde en el salón de actos del IES Leopoldo Cano. En los encuentros de trabajo, debate e información se trabajarán los siguientes temas marcados como importantes por Valls (2000):

- i. Se realizará una contextualización global de la propuesta, las partes y su forma de hacerse práctica. Se remarcará la importancia de la comunicación igualitaria y el acuerdo entre los colectivos y los grupos.
- ii. Se explicará de forma muy sencilla lo que es la sociedad del conocimiento y sus implicaciones. Pero sobre todo se tratará su impacto en la comunidad (internet, móviles, nuevas formas de comunicación, trabajo y educación) y consecuencias e implicaciones educativas (¿Qué ha cambiado?).

- iii. Se tratará, también de forma adaptada, el origen de las comunidades de aprendizaje como modelo. Qué son, de dónde surgen y en qué se basan. La idea es que se tengan algunos conceptos clave claros para la intervención. Con el profesorado se puede profundizar más y debatir sobre los enfoques compensatorios y los modelos reproductivos, y sus implicaciones negativas; además de plantear la opción de un centro educativo pública y democrático en su funcionamiento, diseño curricular y participación.
- iv. Explicación detallada de la transición de su centro (IES Leopoldo Cano) hacia una comunidad de aprendizaje. Se describirán las fases de la transformación, la organización, las condiciones, etc.
- v. Se trabajará sobre casos de injusticia social y educativa, y los beneficios de programas alternativos, con ejemplos claros y sencillos. Así como el sentido crítico de estos modelos y transformación de la exclusión en posibilidad apoyándose en la participación y la comunidad (lo que podemos conseguir, en lo que nos podemos convertir).
- vi. Una parte importante de la última sesión será dedicada a la reflexión y el estudio de los requerimientos formativos. Y esta vez será vital que estén presentes los agentes educativos de la comunidad (familiares y comunidad). Se tratará de que mediante la participación se vayan descubriendo las necesidades formativas (sobre todos las relacionadas con el procesamiento y selección de la información).

Estas temáticas se trabajarán en tres sesiones de 2 horas cada una que se celebrarán los viernes manteniendo el horario. En cada reunión se tratarán dos temas. Hay que tener en cuenta que lo ideal es que sean encuentros comunes para familiares, comunidad, voluntariado, profesorado y alumnado; por lo que el manejo de las temáticas deberá ser diferente a si fueran exclusivas para los docentes.

Para que al alumnado le sea más fácil participar se realizarán asambleas de clase en el horario de tutoría, en todos los cursos. Además, se intercambiará la información de las sesiones de unos y otros mediante la lectura breve del acta de la reunión.

A los asistentes interesados se les enviará documentación informativa adicional sobre los temas trabajados por correo electrónico. Realizar las sesiones en grupos reducidos favorece la participación, por lo que las sesiones se pueden trabajar en varios grupos simultáneos, pero siempre heterogéneos (mezcla de profesorado, alumnado, familiares y comunidad). Esto sería muy raro si pasase en el IES Leopoldo Cano, al tener aproximadamente 80 alumnos/as en la educación presencial en total.

b) Formación general específica del Claustro.

Realizadas las 5 primeras sesiones (dos de primer encuentro y toma de contacto y 3 de trabajo, debate e información) ya se habrían completado las primeras diez horas de la fase de sensibilización. Seguidamente se desarrollarán las 3 sesiones específicas para el claustro (pese a que sería bueno que acudieran las familias y la comunidad), completando así las dieciséis horas. Estas reuniones serían formación organizativa, pedagógica y curricular más específica y profunda sobre los siguientes temas (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003):

- i. Organización del centro y el profesorado. Funcionamiento del mismo. Prioridades actuales y futuras.
- ii. Plan para la diversidad, estado y debilidades. Grupos educativos con implicación en el centro. Necesidades y barreras específicas.
- iii. Formación que se está impartiendo. Análisis del currículo en relación con la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico.
- iv. Calidad educativa ¿Quién acude a la escuela? ¿Tiene el centro suficiente calidad educativa según el profesorado? ¿Por qué?
- v. Calendario y franjas horarias de los alumnos/as. Adecuación del mismo a sus requisitos y barreras así como a las de sus familiares.
- vi. La educación como consecuencia de la interacción de múltiples contextos. Responsabilidad e implicación compartidas entre docentes, familiares y agentes del entorno.
- vii. Relación del IES Leopoldo Cano con las familias del alumnado. Implicación familiar en situaciones positivas. Familiares como fuente de apoyo y colaboración.
- viii. Nos planteamos el voluntariado. El porqué del voluntariado. Posibilidades que ofrece. Relación con el claustro.
- ix. Papel del profesorado en el centro y en su entorno como grupo de intelectuales transformadores.

Esta formación se realizará tres sesiones en los viernes de noviembre (8, 15 y 22). Se realizarán exposiciones concisas para abrirlas distintas temáticas para posteriormente pasar a una parte más participativa usando simulaciones, ejemplos y debates. De forma general, se buscará la reflexión sobre los principales mecanismos de organización del IES Leopoldo Cano, sus flaquezas y fortalezas, así como métodos alternativos de funcionamiento y nuevos procesos educativos.

Tras esta fase de formación específica, se elaborarán un informe que agrupe las aportaciones de los diferentes colectivos a cada uno de los principales temas tratados. Por esto es importante que se redacte un acta de cada reunión que recoja los aspectos vistos, las contribuciones de los participantes y los acuerdos alcanzados. Este informe tendrá la forma de un primer proyecto básico aglutinador de las conclusiones de la primera fase.

La tabla que aparece a continuación (Tabla 4.) resume las fechas de cada una de las acciones a realizar en la fase de sensibilización.

Tabla 4.
Cronograma de la fase de sensibilización

Cronograma de la fase de sensibilización IES Leopoldo Cano	
Primeras reuniones formativas	- Viernes 4 de octubre de 2024 (2 h.) - Viernes 11 de octubre de 2024 (2 h.)
Sesiones de trabajo, debate e información	- Viernes 18 de octubre de 2024 (2 h.) - Viernes 25 de octubre de 2024 (2 h.) - Viernes 1 de noviembre de 2024 (2 h.)
Sesiones específicas de formación al claustro	- Viernes 8 de noviembre de 2024 (2 h.) - Viernes 15 de noviembre de 2024 (2 h.) - Viernes 22 de noviembre de 2024 (2 h.)
Presentación del proyecto básico	

Nota. Elaboración propia.

6.3.2 Fase de toma de decisión

En esta fase y empleando la información de la anterior fase, el IES Leopoldo Cano deberá decidir de si quiere comenzar el proceso de convertirse en una comunidad de aprendizaje. Ésta implica la asunción voluntaria y colectiva de la decisión de transformación (García y Mallart, 2002). Esta fase tendrá un mes de duración, diciembre de 2024. En este periodo llevarán a cabo tres encuentros de una hora y media en forma de debate entre los sectores implicados (alumnado, familias, profesorado y comunidad). Las fechas para los debates serán: el 5 de diciembre, el 13 de diciembre y el 20 de diciembre. Los temas a tratar se dividirán en los 3 encuentros. En ellos, los grupos analizan y debaten el significado del proyecto, interiorizan la información y la formación recibida, y se perfilan las futuras líneas de trabajo. Teniendo en cuenta las implicaciones horarias, de intensidad y de esfuerzo que demandará el proceso.

La decisión formal de la transformación se tomará por grupos y en conjunto. Después del último debate general, se comenzará el proceso de decisión en el IES Leopoldo Cano. A partir del día 13 de enero y hasta el 17 de enero como tope se llevarán a cabo: una reunión del claustro junto con el equipo directivo, una reunión del consejo escolar con la participación de todos los colectivos y una reunión de la asamblea de familias.

El acuerdo solamente se considerará válido si (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003):

- i. Un 80% del claustro está de acuerdo.
- ii. El equipo directivo del IES Leopoldo Cano está de acuerdo.
- iii. El consejo escolar aprueba el proyecto por mayoría.
- iv. La asamblea de familias aprueba mayoritariamente el proyecto.
- v. Además, se debe considerar que existe una implicación de la comunidad (asociaciones sociales o culturales, otros centros educativos, asociaciones vecinales, servicios sociales...).

El día 20 de enero se habrá tomado la decisión y ésta será notificada a todos los colectivos implicados. Con todo este proceso se busca educar democráticamente a todos los implicados (estudiantes, familiares, claustro y otros agentes educativos de entorno).

La tabla que aparece a continuación (Tabla 5.) resume las fechas de cada una de las acciones a realizar en la fase de toma de decisión.

Tabla 5.
Cronograma de la fase de toma de decisión

Cronograma de la fase de toma de decisión IES Leopoldo Cano	
Debates entre los sectores implicados (estudiantes, familiares, claustro y otros agentes educativos de entorno)	<ul style="list-style-type: none"> - Viernes 5 de diciembre de 2024 (1h 30min.) - Viernes 13 de diciembre de 2024 (1h 30min.) - Viernes 20 de diciembre de 2024 (1h 30min.)
Decisión formal	- Del lunes 13 de enero al viernes 17 de enero.
Decisión y comunicación de la misma	- Lunes 20 de enero de 2025

Nota. Elaboración propia.

6.3.3 Fase del sueño

En la fase del sueño comienza el cambio real en el IES Leopoldo Cano. En nuestro caso se llevará a cabo después de las vacaciones de Navidad. Durará dos meses: enero y febrero de 2025.

Esta tercera fase se puede dividir en tres actuaciones, según Valls (2000):

- Reuniones para proyectar el centro educativo a conseguir.
- Acordar entre las partes el modelo de centro a alcanzar.
- Contextualizar los pilares teóricos de las comunidades de aprendizaje en el instituto.

a) Sesiones para proyectar el centro educativo a conseguir

En estas reuniones se planteará el modelo de centro educativo teórico e ideal para cada una de las partes implicadas, sin tener en cuenta las circunstancias actuales del IES Leopoldo Cano. Además, se explora la idea de lo que pasaría si este modelo ideal se diera. El alumnado, el claustro, los familiares y los agentes educativos del entorno tienen sueños independientes sobre la escuela que desean. Se trata de imaginar el mejor centro educativo posible para sus vecinos, alumnos/as, para sí, para sus hijos o hijas, para la educación del futuro y para el barrio (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003).

Las reuniones esta vez serán por grupos.

- El alumnado elaborará durante el horario de tutoría sus ideas sobre su escuela ideal. Se dedicará a este fin 4 tutorías (la semana del 8 de enero, la semana del 13 de enero, la semana del 20 de enero y la semana del 27 de enero). En ellas el alumnado debatirá en grupos pequeños lo aquello que no debería faltar en el IES Leopoldo Cano ideal. Cuando lo tengan claro, representarán estas conclusiones en un proyecto conjunto. Este proyecto podrá ser una infografía, un póster, una narración, un cómic, un vídeo... Podrán usar cualquier soporte que les ilusione y les permita la expresión. Posteriormente se realizará una exposición de sus trabajos en el salón de actos del centro (estará abierta hasta el final de la etapa de sueño, hasta finales de marzo de 2025), para que profesorado, familiares y agentes educativos del entorno conozcan su opinión.
- Las familias se organizarán en grupos. En nuestro caso haremos una reunión semanal durante las cuatro semanas de enero de 2025 (10, 17, 24 y 31 de enero). Los grupos se organizarán por los cursos del alumnado. En el Leopoldo Cano tan solo hay una línea (una letra por curso) y hasta 4º de la E.S.O., por lo que serán 4 grupos presenciales. Hay que tener en cuenta que las familias pueden ser reticentes o poco participativas al principio, por lo que hay que enfatizar que lo importante que es el procedimiento y la relevancia de su participación. En el IES Leopoldo Cano la participación familiar solamente era de tipo informativo, por lo que pasar a una participación decisoria, evaluativa y educativa puede ser complejo en un primer momento. En estas reuniones grupales idean su IES Leopoldo Cano soñado para la mejor formación de sus hijos/as. Se deben organizar de forma independiente al claustro, aunque pueden recibir alguna ayuda por parte de éste (y por supuesto del equipo de profesionales externos). A partir

de estas sesiones las familias deben elaborar un modelo de centro ideal que quedará recogido en un documento accesible para el resto de colectivos implicados.

- A su vez el claustro también se reunirá para soñar su modelo idílico. Las sesiones se celebrarán los miércoles del mes de enero (sin contar el primero), serán los días 8, 15, 22 y 29. Tendrán una duración aproximada de una hora y media, y al igual que las familias deberán terminar con un documento que resuma los principales puntos de su modelo ideal para el IES Leopoldo Cano. Se sugiere partir de la idea de crear el mejor centro educativo para sus hijos e hijas sin importar realidad en ese momento. Considerando que todas las familias tienen el derecho a luchar por la mejor calidad educativa para sus hijos e hijas. En la fase del sueño se deben tratar de olvidar las expectativas pasadas e imaginar aquello ideal.
- Así mismo, se atenderán las ideas y el modelo ideal de los miembros de la comunidad. Teniendo como premisa los aspectos a cambiar para mejorar el funcionamiento del IES Leopoldo Cano. Para ello, se instalará un buzón de sugerencias en la biblioteca del centro, que se encontrará disponible el mes de enero de 2025 al completo. El profesorado encargado de la biblioteca durante el horario escolar también estará pendiente de este buzón y guiará a quienes quieran aportar en el proceso. Para dejar una sugerencia se deberá dar una breve justificación de quién es la persona y por qué está vinculada al centro. Cuando acabe el plazo (final del mes de enero de 2025), el profesorado se encargará de recoger todas las aportaciones de los miembros de la comunidad en un documento similar a los anteriores. Si se da un gran entusiasmo y participación se puede renunciar al buzón de sugerencias y organizar reuniones entre los miembros de la comunidad con una dinámica similar a la de las familias.

b) Acordar entre las partes el modelo de centro a alcanzar.

Todos los documentos, productos, ideas y conclusiones de los diferentes colectivos serán elevados a una serie de reuniones generales por representantes de cada grupo. Se celebrarán tres reuniones los tres primeros viernes del mes de febrero de 2025 (el 7, el 14 y el 21). Tendrá un formato parecido a las sesiones del consejo escolar. Deberá haber presencia del equipo directivo, el claustro, los estudiantes, los familiares y los agentes educativos del entorno o la comunidad. La primera de ellas tendrá carácter informativo y cada grupo expondrá sus propuestas (7 de febrero). La segunda será en formato debate y se lanzarán las ideas de la sesión anterior para mostrar acuerdo o división de opiniones (14 de febrero). La tercera será asamblearia y se tratará de llegar a un acuerdo sobre el modelo para el IES

Leopoldo Cano (21 de febrero). En la toma de decisión se usará la acción comunicativa, el diálogo igualitario y el razonamiento. Cada grupo expondrá sus razones y rebatirá argumentos con los que discrepe. Los profesionales externos mediarán la sesión buscando que se respeten los principios de las comunidades, que no haya una preponderancia de las ideas o los argumentos que algún grupo y que todos se vean representados y reconocidos en el modelo ideal común. Si existieran grandes diferencias en algunos puntos se tenderá al concilio y como último recurso a la votación.

c) Contextualizar los principios de las comunidades de aprendizaje en el centro.

Teniendo ya un modelo común aproximado, se deberán aplicar los principios de las comunidades de aprendizaje a éste (García y Mallart, 2002). Esto se llevará a cabo en una sesión final el 28 de febrero de 2025. De esta forma se estaría dando al sueño común una base y una forma de comunidad de aprendizaje, con los beneficios y garantías que esto supone. Esta contextualización recaerá en mayor medida sobre el claustro que posee conocimientos y formación específica sobre el tema. Pese a esto, la reunión estará por supuesto abierta al resto de colectivos. De este encuentro debe conseguir salir un documento que reúna los sueños y aspiraciones de los colectivos, y al tiempo que respete los ejes y características de las comunidades de aprendizaje.

Después de haber tomado la decisión conjunta y de tener un modelo ideal común, la dinámica del IES Leopoldo Cano se espera que comience a cambiar. El concepto del centro por parte de los colectivos ya no será el mismo ni tampoco su implicación y participación. Esto hace que cierta parte del sueño pueda ya haberse cumplido.

La tabla que aparece a continuación (Tabla 6.) resume las fechas de cada una de las acciones a realizar en la fase del sueño.

Tabla 6.
Cronograma de la fase del sueño.

Cronograma de la fase del sueño IES Leopoldo Cano	
Sesiones para proyectar el centro educativo a conseguir.	Alumnado (tutorías) - Semana del 8 de enero / Semana del 13 de enero / Semana del 20 de enero / Semana del 27 de enero Familias - 10 de enero / 17 de enero / 24 de enero / 31 de enero Claustro - 10 de enero / 15 de enero / 22 de enero / 29 de enero Comunidad - Buzón de sugerencias del 8 al 31 de enero
Acordar entre las partes el modelo de centro a alcanzar.	- Reunión informativa 7 de febrero - Reunión para el debate 14 de febrero - Reunión para el acuerdo 21 de febrero
Contextualizar los ejes y las características de las comunidades de aprendizaje en el centro.	- Viernes 28 de febrero de 2025

Nota. Elaboración propia.

6.3.4 Fase de selección de prioridades

En este tramo del proceso se tratará de entrecruzar y compaginar las propuestas del modelo del IES Leopoldo Cano generado en la fase del sueño con la realidad y los medios disponibles en el centro. Además, se analizarán y establecerán las prioridades del modelo ya adaptado. La fase en el IES Leopoldo Cano durará dos meses y medio, desde el 5 de marzo hasta el 14 de mayo de 2025. De forma operativa esta fase se divide en tres partes, siguiendo a Valls (2000):

- a) Recogida de datos sobre el IES Leopoldo Cano y su entorno.
- b) Reflexión y estudio de la información obtenida.
- c) Selección y establecimiento de prioridades.

a) Recogida de datos sobre el IES Leopoldo Cano y su entorno

Esta será la tarea más larga de la fase de selección de prioridades. Durará todo el mes de marzo. Implica de forma directa al claustro, pero al igual que en la contextualización de la fase anterior, será un proceso en el que se invitará a participar al alumnado y sobre todo a las familias y la comunidad. Se llevarán a cabo 3 reuniones: una primera el 5 de marzo de 2025 para explicar en lo que va a consistir la fase y repartir las tareas de búsqueda de información entre los asistentes (profesorado mayoritariamente, alumnado, familias y comunidad), una segunda de control el 12 de marzo para evaluar cómo se está desarrollando el proceso y resolver dudas, y una final el 26 de marzo en la que se pondrá en común toda la información

obtenida. Se deberá recopilar, siguiendo a Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003), información acerca de los ámbitos que se muestran a continuación:

- Acerca del instituto. Datos cuantitativos y cualitativos sobre sus orígenes, visiones del mismo desde el exterior, medios disponibles, situación de sus infraestructuras, instalaciones, recursos materiales y económicos, potencialidades, posibilidades, etc. Idealmente se encargará el equipo directivo.
- Sobre los docentes. Educación y especialidad, tiempo trabajado en el centro, vinculación con el contexto. Responsabilidad del claustro en coordinación con el jefe/a de estudios.
- Sobre el personal administrativo. Responsables de tareas administrativas, conserjes, etc. Que puedan tener un papel diferente en el nuevo modelo. Conocer su potencial. Los encargados serán miembros de la administración del centro con ayuda del equipo directivo.
- Sobre el alumnado. Número de alumnos/as, fluctuación de su número en los últimos años, asistencia y absentismo, resultados educativos, éxitos, potencialidades, fracaso escolar, problemáticas más frecuentes, ánimo y clima general, etc. Responsabilidad del claustro y la asamblea de familias (con aporte de agentes educativos del entorno).
- Sobre las familias. Cultura de las familias, origen, lengua, nivel de participación, relación con el centro, posibilidad de cooperación, etc. De forma ideal será tarea para la asamblea de familias en colaboración con el orientador y su departamento, y con el jefe/a de estudios.
- Sobre el entorno o el contexto. Recursos sociales y públicos de todo tipo que puedan aportar de alguna manera en el centro, comunidades, asociaciones, entidades, problemáticas del contexto que influyen en los procesos formativos, voluntarios, etc. Los encargados predilectos serán miembros de la comunidad (servicios sociales, vecinos o asociaciones) y la asamblea de familias.

Toda la información obtenida en este primer mes de búsqueda deberá ser compilada en documentos por cada grupo asignado a cada tarea. Además, para resumir en estado general del IES Leopoldo Cano se realizará un análisis DAFO del centro y su entorno, a cargo del equipo directivo.

b) Reflexión y estudio de la información obtenida.

Durante el mes de abril se realizarán las fases de análisis de la los datos recopilados y la selección de las prioridades. El viernes 4 de abril habrá una reunión general y amplia con

presencia de todos los colectivos implicados (no solo de los representantes). En ella la información y los conocimientos obtenidos serán debatidos y comentados para constituir un análisis común. Este análisis será un balance de la realidad del centro y el modelo creado en la fase del sueño. Las conclusiones del análisis serán recogidas por los representantes de los colectivos, por el profesorado y el personal de dirección del centro. El 11 de abril habrá una nueva reunión (esta vez de los representantes de los grupos) en la que se discutirá y se comenzará a dar forma al documento base que integra la realidad del IES Leopoldo Cano y el modelo de la fase del sueño. En esa reunión se elegirá a los encargados de redactar dicho documento que será presentado públicamente para conocimiento de todos los implicados el día 18 de abril. Ese documento tendrá que llegar por varias vías a todos o a la mayoría de personas con alguna implicación en el proceso de transformación del IES Leopoldo Cano.

c) Selección y establecimiento de prioridades.

El día 25 de abril volverá a haber una reunión en la que estén representados todos los grupos. En esta sesión y con el documento base ya asimilado, se discutirán la selección de prioridades. Se tratarán de organizar las acciones a realizar en la transformación. Lo que implica que todos los grupos (Valls, 2000):

- Dejen de hacer aquello en lo que todos han estado de acuerdo en no seguir haciendo.
- Establecer prioridades según su proximidad en el tiempo (de lo más inmediato a lo lejano).
- Comenzar a realizar actuaciones en las semanas y meses próximos.
- Reflexionar para establecer prioridades a medio plazo.
- Empezar con el diseño de una planificación global a largo plazo para realizar el modelo del sueño.

Las prioridades que se seleccionen implicarán cambios, tiempo y esfuerzo a los colectivos a los que impliquen. Esto exige a los participantes flexibilidad, entrega y en muchos casos formación complementaria. La formación de los grupos es un apartado fundamental que se tratará más adelante. Al principio para ir cumpliendo las acciones, los participantes se deben apoyar mucho en la colaboración.

En los casos en los que aparezca la problemática de la escasez de capacidad económica para la consecución de alguna actuación, se puede recurrir al mapa de recursos. Mediante esta herramienta se organizan las capacidades y potencialidades de los recursos del instituto, además de las opciones posibles para conseguir información o recursos en el entorno. Además, se puede contar también con la administración pública.

Con esto, a partir del mes de mayo de 2025 se espera que no solo hayan cambiado las expectativas, opiniones e impresiones de los grupos sobre el centro; si no que comience ya a cambiar la forma de funcionar del IES Leopoldo Cano.

d) La nueva comisión gestora.

A esta altura del proceso de transformación los órganos de decisión y administración del centro se han quedado obsoletos (Valls, 2000). El consejo escolar, el claustro, la asociación de familias o el equipo directivo, no son capaces de aunar a todos los colectivos en un ambiente de participación decisoria, evaluativa y educativa. Por ello, a partir del mes de mayo en el IES Leopoldo Cano, será una comisión gestora la que decida, analice y evalúe las cuestiones educativas del centro. Durante la semana del lunes 5 de mayo de 2025 se realizarán reuniones en paralelo de los antiguos órganos gestores (el consejo escolar, el claustro, la asociación de familias o el equipo directivo) en las que se informará de la nueva comisión general, y se presentarán y votarán los representantes de cada colectivo. En la nueva comisión gestora los colectivos deben estar representados de forma paritaria (incluidos los agentes de la comunidad y los alumnos/as, frecuentemente infrarrepresentados). Su primera reunión será el día 14 de mayo de 2025. La finalidad de este órgano de gobierno será respaldar las medidas a largo plazo, coordinar las futuras comisiones de trabajo, relacionarse con las administraciones y el entorno, y promocionar y animar al cambio. Todas las decisiones que se tomen en esta comisión deberán ser por consenso y públicas (mediante actas que se publicarán en el aula virtual y se enviarán por correo electrónico a todas las personas implicadas).

La tabla que aparece a continuación (Tabla 7.) resume las fechas de cada una de las acciones a realizar en la fase de selección de prioridades.

Tabla 7.
Cronograma de la fase de selección de prioridades.

Cronograma de la fase de selección de prioridades IES Leopoldo Cano	
Recogida de datos sobre el IES Leopoldo Cano y su entorno.	Primera reunión de información y reparto de tareas: <ul style="list-style-type: none"> • 5 de marzo de 2025 Segunda reunión de control y dudas: <ul style="list-style-type: none"> • 12 de marzo Tercera reunión de puesta en común de la información: <ul style="list-style-type: none"> • 26 de marzo de 2025
Análisis de la información obtenida.	Reunión de debate y análisis común <ul style="list-style-type: none"> • 4 de abril Reunión para aproximación al documento base <ul style="list-style-type: none"> • 11 de abril Presentación del documento <ul style="list-style-type: none"> • 18 de abril de 2025
Selección y establecimiento de prioridades.	Reunión para la discusión y el establecimiento de prioridades <ul style="list-style-type: none"> • 25 de abril
La nueva comisión gestora	Información, presentación y elección de representantes <ul style="list-style-type: none"> • Semana del 5 de mayo Primera reunión de la nueva comisión gestora <ul style="list-style-type: none"> • 14 de mayo de 2025

Nota. Elaboración propia.

6.3.5 Fase de planificación

Tras la selección de prioridades, en la fase de planificación, la comisión gestora se encarga de elaborar una programación específica. Las actuaciones se planearán para el mes de junio de 2025 y se pensará en el próximo curso 2025 – 2026 en el que el proyecto de comunidades de aprendizaje en el IES Leopoldo Cano entrará en la fase de consolidación. Esta fase comenzará en la primera reunión de la nueva comisión gestora (14 de mayo) y terminará con el final del curso. La comisión gestora tomará como base las acciones ordenadas por prioridad de la fase previa y agrupará las actuaciones por ámbitos y grupos de trabajo (lo que se realizará en una segunda reunión de la comisión el 21 de mayo). Posteriormente los diferentes colectivos mostrarán su acuerdo con el plan en una asamblea a general abierta a todos los participantes (el 28 de mayo de 2025).

a) Formación de las comisiones por prioridades

Según la agrupación de prioridades realizada por la comisión general se conformará distintas comisiones específicas encargadas de trabajar y monitorizar cada ámbito. Las comisiones específicas deberán tener una composición heterogénea, es decir, deberán tener representación de los alumnos/as, del claustro, la comunidad y los familiares (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol,

2003). Las comisiones específicas se formarán en una reunión de la asamblea general el día 4 de junio. A partir de entonces se reunirán por separado para tratar las prioridades asignadas y mantendrán una estrecha comunicación con la comisión general. Para que estas comisiones específicas funcionen, debe darse la participación de sus miembros y la delegación de poder por parte de la comisión general. De esta forma serán autosuficientes para controlar y corregir las acciones comprendidas dentro de su prioridad. En principio tendrán reuniones quincenales, aumentado su frecuencia si fuera necesario.

b) Activación del plan

Las reuniones de cada comisión comenzarán en la semana del 9 de junio de 2025. Por la fecha en la que se darán estas sesiones se elaborarán propuestas realistas para las diferentes prioridades con idea de ponerse en marcha en el curso 2025 – 2026. El mes de junio de 2025 se usará para: generar las propuestas realistas para cada ámbito (reunión de las comisiones específicas de la semana del 9 de junio) y presentación de las mismas a la comisión gestora (semana del 16 de junio). Tras la revisión, matización y aprobación de las propuestas por parte de la comisión gestora; la comisión específica quedará encargada de activar esos cambios. En este momento el IES Leopoldo Cano ya estaría funcionando como una comunidad de aprendizaje y sería un proyecto transformador, aunque muchos cambios no hayan sido aún realizados.

c) El voluntariado

Es un activo que el contexto ofrece a la comunidad de aprendizaje y constituye un importante aporte social (García y Mallart, 2002). Sería muy interesante y conveniente que el IES Leopoldo Cano comience a utilizar voluntariado en sus actividades educativas a partir del curso 2025 – 2026. A pesar de que este centro tiene un reducido alumnado y una buena ratio, el voluntariado puede ser un recurso que motive a los distintos colectivos y que conecte el IES Leopoldo Cano con los familiares y agentes de la comunidad. Para conseguirlo se debe implementar y consolidar un proyecto en el centro con capacidad de motivación sobre el entorno y que esté abierto a nuevas iniciativas. El voluntariado, según Valls (2000) puede desempeñar distintas funciones: la implicación en las clases en colaboración con el profesorado, en prácticas no lectivas (como sesiones prácticas, biblioteca, talleres), en la consulta y el consejo para la formación profesional, en labores de administración, etc.

El requisito para aceptar a personas como voluntarias es que empaticen, tengan ilusión y convencimiento sobre aquello que se está haciendo; acaten las normas del proyecto y que su interés de participación coincida con él. Deben comprometerse a colaborar por un

determinado tiempo y participar en el conjunto de actividades del IES. Así mismo, la comunidad debe fomentar su integración en el centro, dar información sobre el proyecto de transformación, formarles pedagógicamente para llevar a cabo su labor y asignarles un responsable como guía y figura de ayuda (Valls, 2000).

Todos estos aspectos, siguiendo a Valls (2000), quedarán expresados a modo de acuerdo en un documento base del voluntariado (contrato de voluntariado) en el que se especifica el compromiso del centro y del voluntario, la formación y la evaluación, el compromiso horario y el calendario de actividades.

La tabla que aparece a continuación (Tabla 8.) resume las fechas de cada una de las acciones a realizar en la fase de planificación.

Tabla 8.

Cronograma de la fase de planificación.

Cronograma de la fase de planificación IES Leopoldo Cano	
Programación específica de la comisión gestora, reunión de la asamblea general y aprobación del plan	Primera reunión de la comisión gestora <ul style="list-style-type: none"> • 14 de mayo de 2025 Segunda reunión (agrupación de prioridades por ámbitos y colectivos) <ul style="list-style-type: none"> • 21 de mayo Reunión de la asamblea general y aprobación del plan <ul style="list-style-type: none"> • 28 de mayo de 2025
Formación de comisiones específicas	Reunión de la asamblea general <ul style="list-style-type: none"> • 4 de junio
Activación del plan.	Reuniones en paralelo de las comisiones específicas <ul style="list-style-type: none"> • Del 9 de junio en adelante

Nota. Elaboración propia.

6.4 Consolidación de la transformación

Tras la primera fase (inicio de la transformación) llega la etapa de consolidación del proceso. La consolidación será un periodo sin un final concreto, destinado a la permanente búsqueda de mejoras en los aprendizajes. En ella se desarrollarán tres actuaciones de forma simultánea y continua: la investigación y aplicación pedagógica, la formación y la evaluación (García y Mallart, 2002).

Para que esta fase se produzca de manera adecuada debe existir una continuidad de los equipos directivos, la asamblea general y la comisión gestora; para que los procesos emprendidos en la fase de inicio tengan una correcta continuidad (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003). En el IES Leopoldo Cano la planificación del curso 2025 – 2026 se basará en el

programa de prioridades realizado por la comisión gestora y la asamblea general entre mayo y junio del curso anterior.

Se considera relevante la inclusión de una tabla (Tabla 9.) que resume los tres procesos que se desarrollan en la fase de consolidación de la transformación del IES Leopoldo Cano en una comunidad de aprendizaje. Tras la aclaración de los procesos, sus tiempos y las principales actuaciones que implica cada uno, se explicarán en detalle.

Tabla 9.

Procesos para la continuidad del proceso de transformación en comunidad de aprendizaje.

<p>Procesos para la continuidad de la transformación del centro (Duración de dos cursos escolares)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos han de mantenerse mientras se quiera seguir organizando el centro como comunidad de aprendizaje.
<p>Proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovación para la mejora. Análisis de las prácticas. • Experimentación del cambio. • Se comparten las experiencias realizadas y sus resultados.
<p>Proceso de formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo la formación requerida por las comisiones de trabajo según las demandas del proceso. • Formar a toda la comunidad de aprendizaje en temas concretos de interés.
<p>Proceso de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua y vinculante para cambios y mejoras futuras en el proceso.

Nota. Elaboración propia a partir de Valls (2000).

6.4.1 Proceso de investigación

En el proceso de investigación comenzará en el curso 2025 – 2026 en el IES Leopoldo Cano y se compondrá principalmente de tres tareas:

- Innovar para mejorar y reflexionar desde la acción.
- Experimentar.
- Puesta en común de las experiencias realizadas y sus resultados.

Una innovación que se implementará con carácter general y de cara al curso 2025 – 2026 en el IES Leopoldo Cano será un contrato de aprendizaje general de centro y uno individual por cada alumno/a. Este es un documento en el que el centro educativo explicita sus objetivos generales y acepta el compromiso de formar adecuadamente a cada alumno/a. Las familias tras su lectura y acuerdo lo firman, comprometiéndose a trabajar por la formación de sus hijos/as. El contrato de aprendizaje individual detalla la situación concreta del alumno/a en ese momento y los diferentes objetivos que se marcan como meta a lograr en un determinado tiempo. Además, se especifica el sistema de evaluación y la relación con las familias a establecer para valorar la consecución de estas metas (Valls, 2000).

En este periodo las diferentes comisiones específicas llevarán a cabo su trabajo analizando las posibilidades de cambios concretos y organizándolos. Las innovaciones y prácticas que introducirán cada una de las comisiones estarán adaptadas a las necesidades, objetivos y prioridades obtenidos en fases previas del proceso. Algunos ejemplos de prácticas que se pueden introducir serían: los métodos para la aceleración de los aprendizajes, el uso de voluntarios o colaboradores en el aula, el trabajo conjunto de dos docentes en una misma clase o los grupos interactivos (práctica educativa de éxito que será explicada con detalle más adelante).

Todos estos cambios demandan investigación comunicativa, en la que se ajusta la experiencia de transformación a partir del análisis y la reflexión. La investigación en el IES Leopoldo Cano deberá tratar de activar la generación de conocimiento, su transmisión entre la comunidad y su aplicación práctica. Por ello sistemáticamente se pondrán en común los aprendizajes y las experiencias mediante una comunicación fluida con la comisión gestora y, a través de ella, con toda la comunidad de aprendizaje.

Por último, en relación con la innovación educativa, se planearán dos visitas o encuentros con otras comunidades de aprendizaje cercanas. Una de ellas hacia el mes de noviembre y otra hacia el mes de marzo. Las salidas implicarán a todos los colectivos y a todos los participantes que quieran compartir ideas y tener la posibilidad de encontrar soluciones a través de la colaboración (Valls, 2000).

6.4.2 Proceso de formación

Para que se den de forma fructífera los cambios, transformaciones e innovaciones en el IES Leopoldo Cano, será necesaria una formación adicional adecuada para los participantes. La formación en el IES Leopoldo Cano será coordinada por una comisión específica de formación que programará las distintas actividades a lo largo del curso (comenzado en el 2025- 2026). Las necesidades de formación, según Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003), comprenderán tres ámbitos principales: las comisiones específicas, el profesorado y las familias.

a) Comisiones específicas.

Después de conformarse las comisiones específicas por agrupaciones temáticas de prioridades, éstas comienzan a planificar distintas actuaciones para resolver o atender las necesidades sobre su ámbito (Saso, Aiguadé, Gallart y Carol, 2003). En este proceso pueden llegar a toparse con problemáticas para las que sientan que necesitan más formación o información. En este caso elevarán la demanda a la comisión gestora que tratará con la

comisión de formación para que planifique unas jornadas o una actividad formativa sobre ese tema específico. En el IES Leopoldo Cano será casi imprescindible al comienzo una formación sobre familias migrantes, sobre diversidad e igualdad de diferencias y sobre etnia gitana.

b) Profesorado.

En el caso del profesorado, se llevará a cabo una formación algo más sistemática y continuada, ya que los cambios que se presentan con la transformación del centro modificarán notablemente su actividad y sus funciones (Valls, 2000). El plan de formación se basará en las primeras temáticas tratadas en la fase de sensibilización, pero de forma más profunda y extensa. También deberá tener en cuenta las necesidades o problemáticas del momento. Durante el curso 2025 – 2026 se llevarán a cabo sesiones de formación cada quince días. Las sesiones estarán pensadas para el profesorado, pero se abrirán a todo el que quiera estar presente. En el caso de IES Leopoldo Cano, las jornadas serán impartidas por los profesionales externos que propusieron el proyecto al centro. Contarán también con la participación de personal experto y otros docentes con experiencia en el campo.

c) Familias.

Las familias, según Valls (2000), al estar participando en un proyecto que busca la mejor calidad educativa posible para el alumnado, pueden contagiarse de la motivación general y querer ampliar su formación. Este deseo puede estar relacionado con la intención de mejorar en el apoyo a sus hijos/as, con la participación en la comunidad de aprendizaje, con el desarrollo personal o enfocado en la inserción sociolaboral. Así, en el IES Leopoldo Cano se plantearán sesiones quincenales de formación para las familias (con un formato de escuela de familias), abiertas a la comunidad. En un principio estarán relacionadas con el aprendizaje de la forma de trabajo en una comunidad de aprendizaje y, posteriormente, se adaptarán a las necesidades que expresen las familias. Las formaciones serán impartidas por los profesionales externos con la colaboración de personal experto, y docentes y familiares de comunidades de aprendizaje ya consolidadas.

d) Los centros educativos de familias y la comunidad.

Cuando las formaciones de estos tres grupos (comisiones específicas, profesorado y familias) se hayan consolidado (hacia marzo de 2026), comenzará un proyecto de escuela para la toda comunidad de aprendizaje: el centro abierto. Las mañanas de los sábados el IES Leopoldo Cano y su salón de actos se abrirán para recibir a todos los participantes, más o menos relacionados con el proyecto de comunidades de aprendizaje del centro, en charlas, coloquios

y debates. Desde marzo, el segundo y cuarto sábado del mes se organizará una actividad. Lo ideal es que sea el propio profesorado, alumnado, familias y comunidad quien imparta la formación. En un principio, quizá necesiten la ayuda de los profesionales externos, pero se espera que con el tiempo se genere una dinámica en la que se comparta conocimiento mediante un diálogo igualitario y la comunidad de aprendizaje se forme a sí misma. Las temáticas pueden ser muy diversas, guiadas por los intereses de la audiencia o por los conocimientos de los ponentes. También se puede instalar un buzón de sugerencias para recoger opiniones.

6.4.3 Proceso de evaluación

Siguiendo a Valls (2000), la evaluación es la valoración permanente de la realización del proyecto para tomar decisiones hacia su mejora y en la que están implicados todos los participantes del mismo.

En el caso del IES Leopoldo Cano, la evaluación no será una inspección desde un punto de vista externo, sino la valoración y el análisis de las prácticas del proyecto por parte de sus propios participantes. Tiene el fin de mejorar las actuaciones y alentar a seguir en el proceso de transformación. Tras tener ya establecida la evaluación interna (curso 2025 - 2026), se llevarán a cabo evaluaciones externas (por parte de la administración pública) y comparativas con experiencias parecidas (curso 2026 – 2027 y futuro).

a) Procedimientos.

En el IES Leopoldo Cano se llevará a cabo una evaluación interna que comenzará en el curso 2025 – 2026. La evaluación interna general será coordinada por la comisión de evaluación o por la comisión gestora (si no se ha conseguido formar la comisión específica de evaluación) e implicará a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. La evaluación en el IES Leopoldo Cano, siguiendo a Saso, Aiguadé, Gallart y Carol (2003), tendrá las siguientes etapas:

- a) Recogida de información acerca de los procesos a evaluar por parte de la comisión de evaluación (mediante cuestionarios y entrevistas).
- b) Autoevaluación del grupo que implica a las personas afectadas directa o indirectamente por el ámbito evaluado (mediante cuestionarios y autoinformes). Implicará a todos los participantes de la comunidad de aprendizaje cuando sea una evaluación general.
- c) Análisis de la información recogida, de la evaluación realizada por parte de la comisión de evaluación y de la autoevaluación del grupo.

- d) La comisión de evaluación de IES Leopoldo Cano junto con el grupo evaluado (con la comisión gestora si es general) elaboran un informe sobre el ámbito o los procesos. El informe será acordado entre ambas partes.
- e) A partir del informe conjunto se construye un desarrollo del proyecto, que incluye la evaluación completa y las propuestas de mejora.
- f) El desarrollo del proyecto se comunica a la comisión gestora y ésta a su vez las difunde entre los implicados e interesados para aplicarlo.

Los cuestionarios que se emplearán serán los disponibles en la página web del CREA sobre las comunidades de aprendizaje (tanto la versión para menores como la versión para los adultos que participan en el proyecto).

Los informes de evaluación, tanto los específicos como los generales, se archivan y sirven de base para posteriores evaluaciones y para el estudio del progreso.

La evaluación general del proyecto de comunidades de aprendizaje en el IES Leopoldo Cano será responsabilidad de la comisión de evaluación y tendrá, siguiendo a Valls (2000) tres momentos:

- Al inicio del curso (octubre de 2026). Se retoman las prioridades y se constatan los cambios de la anterior etapa. Se revisan las propuestas finales del anterior curso, se planifica el año completo y se comparte con los nuevos participantes.
- En las jornadas de reflexión y profundización que se organizarán durante el mes de enero y febrero. Se llevarán a cabo dos sesiones (el 23 de enero y el 6 de febrero de 2026) para la profundización, reflexión y debate sobre el proyecto. Servirá para integrar a los nuevos participantes en la dinámica comunitaria y para el análisis sopesado, realizar reorientaciones o reordenar las prioridades.
- En la evaluación final del curso (en el mes de mayo). En este momento se realiza una revisión global y recogen propuestas y cambios necesarios para el siguiente curso.

La evaluación general del proceso se realizará a nivel interno, pero contará también con la colaboración de los profesionales externos que ayudaron al desarrollo del proceso en el centro (evaluación mixta). El objetivo de la evaluación será la ayuda a la transformación en sus tres grandes fases: la inicial, la de desarrollo y la de consolidación (Valls, 2000).

Por último, cada comisión específica debe contar con un sistema propio de evaluación continua sobre la tarea o tareas que está realizando. También compartirán con la comisión gestora su progreso mediante tres informes propios anuales (el primero en octubre, el segundo en enero y el tercero en mayo). Serán informes cortos sobre el estado de sus prioridades, actividades y su progreso.

b) Contenidos de la evaluación.

A continuación, se detallarán los aspectos a valorar en cada una de las grandes fases de la transformación del IES Leopoldo Cano en comunidad de aprendizaje. Estos contenidos servirán tanto para las evaluaciones generales del proyecto como para las evaluaciones específicas y están basados en las aportaciones del modelo de Valls (2000).

- En la fase inicial (desde septiembre de 2024 hasta enero de 2025).
 - o Se evaluará el contenido de la propuesta en el IES Leopoldo Cano teniendo en cuenta los principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje.
 - o La adecuación de esta propuesta al contexto del centro. Su relación con las necesidades y el entorno socioeducativo.
 - o La relación entre las posibilidades del IES Leopoldo Cano y la planificación de sus prioridades.

Para ello se usará el análisis documental de la propuesta, cuestionarios telemáticos, entrevistas y el debate en las comisiones (de evaluación y gestora).

- En la fase de desarrollo y aplicación (desde febrero de 2025 hasta noviembre de 2025).
 - o Se evaluarán las actuaciones, la pertinencia de la metodología, la motivación en los participantes, los materiales y la coordinación entre grupos.
 - o El uso del tiempo, la flexibilidad y las secuencias, contemplando los posibles desfases entre las propuestas iniciales y la realidad.
 - o El clima, la relación entre los componentes, la participación y la interacción con el entorno la comunidad.
 - o La coherencia del proyecto, su relación con los principios del aprendizaje dialógico y la coordinación global.

Como instrumentos de esta fase se emplearán autoinformes para los grupos y comisiones, la observación por parte de la comisión de evaluación, entrevistas, cuestionarios telemáticos y el debate en las jornadas de reflexión y profundización.

- En la fase de consolidación (desde diciembre de 2025 en adelante).
 - o Se evaluarán los resultados de aprendizaje (académicos y no académicos), los sistemas de valoración y su coherencia con los objetivos iniciales.
 - o Las mejoras introducidas: los resultados globales y las mejoras en relación con ciertos colectivos (familias, profesorado, alumnado y comunidad).

- Las decisiones tomadas: el sistema usado para tomarlas, la delegación de funciones.
- El clima general de la escuela y el plan de continuidad.

Las herramientas a utilizar en esta fase final serán: el análisis documental y de resultados, cuestionarios telemáticos para todos los participantes, la observación (comisión de evaluación), entrevistas y el debate a través de la comisión gestora y la asamblea general.

Para contrastar y poder valorar toda esta información se usarán como criterios los principios del aprendizaje dialógico y a adecuación de las actuaciones desarrolladas en relación al modelo ideal.

6.5 Temporalización de la propuesta de intervención

En este epígrafe se recoge la temporalización de la intervención. Hay que tener en cuenta que la propuesta tendría una duración indefinida al ser una transformación permanente. La fase de inicio de la transformación sí que tendría una duración concreta de un curso académico, mientras que los procesos de la fase de consolidación se mantendrían siempre que el IES Leopoldo Cano siga siendo una comunidad de aprendizaje. Seguidamente se incluye la representación visual de la temporalización en formato de tabla (Tabla 10.).

Tabla 10.
Temporalización de la propuesta de intervención.

Temporalización de la propuesta de transformación del IES Leopoldo Cano en una comunidad de aprendizaje								
	Inicio					Consolidación		
	Sensibilización	Toma de decisión	Sueño	Selección de prioridades	Planificación	Investigación	Formación	Evaluación
Curso 2024 - 2025								
Septiembre								
Octubre								
Noviembre								
Diciembre								
Enero								
Febrero								
Marzo								
Abril								
Mayo								
Junio								
Curso 2025 – 2026 y 2026 - 2027								
Septiembre								
Octubre								
Noviembre								
Diciembre								
Enero								
Febrero								
Marzo								
Abril								
Mayo								
Junio								

Nota. Elaboración propia.

6.6 Implementación de las prácticas educativas de éxito

Este epígrafe consistirá en el desarrollo práctico de las actuaciones educativas de éxito en el IES Leopoldo Cano de Valladolid. Se especificará en concreto cómo se llevarán a cabo y los requisitos que implicarán. En la tabla que aparece a continuación se resumen las prácticas educativas de éxito a implementar en el IES Leopoldo Cano.

Tabla 11.
Prácticas educativas de éxito.

Prácticas educativas de éxito a implementar en el IES Leopoldo Cano
<ul style="list-style-type: none"> a) Participación educativa de la comunidad b) Grupos interactivos c) Tertulias dialógicas d) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos e) Formación de familiares f) Formación dialógica del profesorado

Nota. Elaboración propia a partir de Carol, Gallardo y Jiménez (2014).

a) Participación educativa de las familias y la comunidad

La participación de tipo decisivo, evaluativo y educativo de las familias y de los miembros de la comunidad se estará poniendo en práctica en el IES Leopoldo Cano desde el inicio de su proceso de transformación en octubre de 2024. El propio proceso de transformación participativo y consensuado, y la extensión de los principios del aprendizaje dialógico a toda la dinámica del centro educativo serán las principales vías para conseguir una participación educativa real de las familias y la comunidad.

Además de esta participación de carácter global en los procesos y decisiones educativas del IES Leopoldo Cano, la participación se concretará mediante: tertulias dialógicas, la extensión del tiempo de aprendizaje y las comisiones específicas (mixtas) de trabajo. En todas estas prácticas concretas la familia y la comunidad colaboran de forma directa con el profesorado y el equipo directivo en los procesos educativos.

En Carol, Gallardo y Jiménez (2014), podemos encontrar que la participación de los familiares y los miembros de la comunidad en las tertulias dialógicas tiene un impacto directo sobre los resultados académicos, la motivación, la reducción de conflictos y la creación de sentido del alumnado.

La participación de estos colectivos en actividades que extiendan el tiempo de aprendizaje (bibliotecas tutorizadas, tertulias dialógicas, clubes de deberes, programas de escritura, mentores de aprendizaje, clases de lengua materna, clases de lengua del país de destino a familias migrantes o las escuelas de fin de semana) tiene beneficios similares a las tertulias dialógicas, maximizando sobre todo los aprendizajes instrumentales y el éxito educativo (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014). La aplicación de las tertulias dialógicas se explicará más detalladamente en el punto 6.3.

El desarrollo de actuaciones de éxito específicas comenzará en el segundo año del proyecto (curso 2025-2026) enmarcadas en el proceso de investigación de la consolidación de la transformación. Serán las comisiones específicas las que se llevarán a cabo todas estas

transformaciones, junto con el apoyo de la comisión gestora. Estas comisiones específicas funcionarán como grupos de trabajo, organizados según las prioridades y necesidades, y encargadas de coordinar, realizar, supervisar y evaluar algún aspecto o actividad concreta.

b) Grupos interactivos

En este apartado veremos como el IES Leopoldo Cano implementará las formas inclusivas de agrupación del alumnado, para posteriormente acabar desarrollando los grupos interactivos en sus aulas.

Para que se den los agrupamientos inclusivos se necesita mantener la heterogeneidad incrementando los adultos en el aula para que se atienda apropiadamente a la diversidad. Las aulas inclusivas están compuestas de grupos heterogéneos y requieren de una redistribución de los recursos humanos presentes en el centro o buscarlos fuera del mismo (familiares, voluntariado). De esta manera el alumnado con mayores necesidades no recibirá conocimientos diferentes.

En el IES Leopoldo Cano se desarrollará esta forma de agrupamientos a partir del curso de consolidación de la transformación (2025 - 2026). Con el proyecto más o menos asentado y un cierto número de familiares y miembros de la comunidad colaborando en él. Una vez se cumplan estos requisitos se creará una comisión específica que coordine y organice los agrupamientos inclusivos. Esta comisión tendrá que conseguir una cierta cantidad de voluntarios (al principio pocos), formarles (formación específica) y situarles en las diferentes aulas. Este centro tiene una gran ventaja que es el escaso número de alumnos que tiene, por lo que con 2 – 3 voluntarios formados por clase (4 clases en total en el centro) podría conseguirse esta forma de agrupación. Por último, esta comisión tendrá que colaborar (y solicitar formación si es necesario) con el profesorado para que el trabajo del voluntariado y el profesorado dentro del aula sea provechoso y se consiga la inclusión educativa.

Tras conseguir los agrupamientos inclusivos en el centro (planteados para el curso 2025 - 2026). Se buscará que la metodología de aprendizaje del aula del curso 2026 – 2027 sean los grupos interactivos. La transición de las agrupaciones inclusivas a los grupos interactivos será coordinada y organizada por la misma comisión específica.

De acuerdo con Carol, Gallardo y Jiménez (2014), en los grupos interactivos el alumnado se divide en conjuntos heterogéneos de cuatro o cinco, asegurándonos de que en cada grupo hay alumnos/as con diferentes necesidades y se respeta la diversidad cultural. En el aula están presentes tantas personas adultas como grupos hay constituidos, de modo que puede que se necesite un mayor número de voluntarios que en el curso anterior. El profesorado diseñará

tantas tareas como grupos haya y el adulto de cada grupo es responsable de apoyar y dinamizar las interacciones del alumnado en su realización. Las tareas duran, de media, quince minutos, por lo que en cada sesión cada grupo habrá realizado cuatro mientras interactúan entre ellos y con los adultos. El papel de la persona dinamizadora (voluntario) es el de promover las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario asegurándose de que todos participan y contribuyen a la resolución de la tarea. El alumnado con un ritmo más rápido explica al resto su proceso o aprendizaje interactuando en un lenguaje común entre iguales. Según Mercer (1997), al explicar a otra persona algo, reelaboramos cognitivamente nuestro proceso, lo que repercute en nuestro aprendizaje. Esta metodología tiene amplios beneficios que se explicarán con detalle en el apartado de los resultados esperados.

El objetivo final en el IES Leopoldo Cano es conseguir que al terminar el curso 2026 – 2027 todas las aulas del centro utilicen la metodología de los grupos interactivos, que éste se emplee de forma correcta y que se use también en las materias troncales del curso.

c) Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas comenzarán a ser implementadas en el curso 2025 – 2026, mediante la creación de una comisión específica (de tertulias dialógicas) y usando el proceso de investigación de la consolidación de la transformación del centro. Para ello la comisión implicará a los profesores de lengua, literatura, historia, filosofía y valores, quienes colaborarán con las familias y miembros de comunidad. Al principio, se realizarán tertulias semanales para comentar los capítulos acordados en dichas asignaturas y durante el horario escolar. Posteriormente, se irán extendiendo a otras materias y se empezarán a concertar fuera del horario escolar, funcionando como una dinámica para la extensión del tiempo de aprendizaje. Es deseable que en las tertulias participen de forma directa los familiares y miembros de la comunidad además del alumnado.

d) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Este modelo para la convivencia en el centro será planteado como una innovación educativa a aplicar durante el curso 2025 – 2026. Al igual que otras iniciativas o actuaciones educativas de éxito, necesitará de la creación de una comisión específica y de la colaboración de todos los colectivos implicados en el proyecto (tanto para el acuerdo como para su cumplimiento). Además del apoyo de las estructuras de gobierno del centro (asamblea y comisión gestora). Atendiendo a Carol, Gallardo y Jiménez (2014), este modelo es una forma de prevención y abordaje de conflictos mediante el diálogo igualitario y la participación de toda la comunidad.

En este modelo de convivencia el protagonismo recae en el consenso entre las partes implicadas (importancia del alumnado en la construcción de la norma), y abre un diálogo comunitario en el que participa toda la comunidad en el proceso de elaboración de la normativa educativa. Pretende crear un mejor espacio para el aprendizaje libre de violencia, a través de un enfoque preventivo.

Se explicarán brevemente las cinco líneas fundamentales en las que se organizan:

1. Implementación de las actuaciones educativas de éxito.
2. Desarrollo de la normativa educativa, mediante un proceso democrático, el acuerdo y el diálogo igualitario.
3. La creación de un mayor número de espacios para el diálogo, buscando conseguir la violencia cero.
4. Promoción de la conciencia de todos los participantes sobre el uso de la socialización preventiva de la violencia.
5. Fomento de la actuación del espectador.

Esta propuesta para la prevención y resolución de conflictos requiere de un proyecto de comunidades de aprendizaje sólido por lo que se empezará a desarrollar en el curso 2025 – 2026 para ser una realidad en el 2026 – 2027.

e) Formación de familiares

Esta es otra de las actuaciones educativas de éxito que se proponen realizar en el IES Leopoldo Cano. Como la mayoría de las innovaciones se planifica para el curso 2025 – 2026. La comisión de formación (creada para atender esta actuación) recogerá las necesidades, demandas e intereses de las familias, el profesorado y los miembros de la comunidad. Con esta información buscará satisfacer las necesidades formativas a lo largo del curso mediante sesiones, seminarios, jornadas y la creación de una escuela para familias y comunidad (García y Yuste, 2012). Esta comisión específica, como el resto de ellas, tendrá entre sus miembros familiares y personas de la comunidad.

De acuerdo con Carol, Gallardo y Jiménez (2014), los centro educativos de éxito (como pretende ser el IES Leopoldo Cano) incluyen una oferta formativa para familias y personas del entorno, sabiendo que la formación de adultos repercute en el apoyo que recibirá el alumnado.

Por último, es importante que las sesiones de formación aunque se haya proyectado para un público específico, nunca estén cerradas a éste, permitiendo la entrada de otros colectivos.

f) Formación dialógica del profesorado

Esta es la última actuación educativa de éxito que se planifica desde la propuesta inicial para el IES Leopoldo Cano. La transformación del centro no debe parar aunque se cumplan todas las fases y la comunidad de aprendizaje deberá seguir investigando, innovando y mejorando para asegurar la más alta calidad educativa para sus participantes. Otra comisión específica deberá encargarse de las formaciones dialógicas del personal educativo del centro.

En la formación dialógica del profesorado, según Carol, Gallardo y Jiménez (2014), se busca que el equipo docente discuta las últimas investigaciones en pedagogía y educación. La práctica consiste en debatir, investigar y leer sobre actuaciones educativas de éxito (actuales y relevantes) y compartir el conocimiento a través de tertulias pedagógicas dialógicas.

La organización de estas tertulias es muy similar a las tertulias literarias dialógicas. Diversas personas (en principio el profesorado pero estarán abiertas para todos) implicadas en la educación comparten la lectura de libros y artículos relevantes, y dialogan sobre ello. Las lecturas se pueden relacionar con pensamientos, experiencias, sentimientos y reflexiones propias. Las sesiones serán semanales y se realizarán fuera del horario educativo y laboral. Con la puesta en común se construye colectivamente el conocimiento a través del diálogo igualitario. Eso sí, se debe mantener el rigor a la hora de recurrir a fuentes contrastadas científicamente y citarlas de modo adecuado (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014).

6.7 Resultados esperados

En esta parte se expondrán los principales beneficios de la transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje. Las mejoras en el ámbito académico y todos aquellos campos vinculados con éste e igual de importantes. La mayor parte de los beneficios que obtendrá el IES Leopoldo Cano de la puesta en práctica de esta propuesta están relacionados con las actuaciones educativas de éxito, identificadas por el proyecto integrado INCLUD-ED (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). A continuación, se detallarán los beneficios concretos que suponen cada una de las actuaciones y prácticas, algunas de las cuáles se aplican con la propia transformación del centro y otras tras la innovación (participativa y dialógica) que ocurren en él.

Los beneficios de este tipo de actuaciones se pueden resumir en actuaciones relacionadas con la inclusión educativa y prácticas que implican la participación de las familias y la comunidad en el centro educativo. Seguidamente se recoge una tabla (Tabla 12.) que resume ambos tipos.

Tabla 12.
Resumen de las actuaciones educativas de éxito.

Actuaciones de Éxito		
	Inclusión	Participación de las familias y la comunidad
Requisitos	<p>Formas o agrupaciones mixtas del alumnado y redistribución de recursos.</p> <p>No adaptan el currículo a la competencia inicial del alumnado.</p>	<p>Formas de implicación de los familiares y de los agentes educativos del entorno tienen impacto positivo demostrado en el éxito escolar, en institutos con reducido nivel socioeconómico, estudiantes migrantes o minorías.</p>
Tipología	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos mixtos con redistribución de recursos humanos. - División en conjuntos mixtos de alumnos. - Extensión de los tiempos para el aprendizaje. - Adaptaciones curriculares individuales inclusivas. - Elección de materias e itinerarios inclusiva. 	<p>Implicación educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación de familias y miembros del entorno. - Implicación en las clases y otros lugares de aprendizaje. <p>Participación decisiva. Participación evaluativa.</p>

Nota. Elaborado a partir de Carol, Gallardo y Jiménez (2014)

a) Sobre la participación de familias y de la comunidad

Existen numerosos estudios, como el de Epstein (2004), que han determinado los beneficios de la implicación de las familias y la comunidad en los centros educativos. Se conoce también, mediante el estudio INCLUD-ED (2006-2011) que para que esta participación tenga resultados sobre los aspectos académicos del alumnado debe ser de carácter decisivo, evaluativo o educativo. La participación decisiva implicaría involucrarse en los mecanismos decisionales a través de los órganos de gobierno del centro y supervisar la rendición de cuentas del centro educativo sobre los resultados académicos. La evaluativa sería la participación en los procesos de aprendizaje ayudando en tareas evaluativas y formar parte del proceso de evaluación general de la escuela. Por último, la participación educativa se relacionaría con la participación en los procesos de aprendizaje tanto fuera como durante el horario escolar y desarrollar sus propios procesos formativos según sus necesidades y peticiones (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Siguiendo a Gatt y Petreñas (2012), todas estas actuaciones relacionadas con la participación de las familias y la comunidad en las dinámicas de centro tienen consecuencias en el éxito educativo del alumnado, y en otras áreas como el trabajo, la participación social, la salud y la vivienda.

Para finalizar, hay que añadir que esta implicación en el centro educativo reporta beneficios para el alumnado y también para las personas adultas que participan. Entre ellos están la reducción de conflictos (familiares y comunitarios) y la promoción de las personas implicadas en distintas áreas (inserción laboral, acceso a la salud, participación social o vivienda) (Gatt y Petreñas, 2012).

b) Sobre la organización del aula en grupos interactivos

La práctica específica de los grupos interactivos en el aula ya ha sido ampliamente explicada durante el trabajo, en este momento se repasarán los resultados educativos que genera.

Según Martín y Ortoll (2012), al terminar una sesión en forma de grupos interactivos el aprendizaje se ha acelerado y ha aumentado, todos los niños han conseguido los objetivos de la actividad mientras se respeta el nivel y el ritmo individual. Al mismo tiempo, se han podido dar dinámicas de ayuda, apoyo y solidaridad entre el alumnado y con el voluntariado, mejorando las relaciones interpersonales y evitando conflictos futuros.

Si nos centramos en la relación voluntario-alumnado, ésta es capaz de generar un gran enriquecimiento, estableciéndose una correlación en la forma y el tipo de interacciones entre ellos dentro y fuera del centro. De acuerdo con Aguilera, Gómez y Prados (2013); el voluntariado, por su parte, obtiene aportaciones por su colaboración, cambiando su percepción sobre el centro educativo, el profesorado y el equipo directivo.

En un gran número de estudios (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002; Flecha, García, Gómez y Latorre 2009; Flecha, García y Rudd, 2011) se demuestra que los grupos interactivos mejoran los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia en los centros escolares. Además, tienen también resultados muy positivos en el alumnado con discapacidad (Gatt, Puigdemívol y Molina, 2010).

c) Sobre las formas de agrupación del alumnado

Existen cuatro formas principales de agrupación del alumnado según el proyecto integrado INCLUD-ED (2006-2011): grupos mixtos, grupos homogéneos y grupos inclusivos (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014). Los grupos mixtos estarían basados en la igualdad de oportunidades, serían heterogéneos, con un docente, todo el alumnado junto y en clases con niveles diversos de aprendizaje. Los grupos homogéneos estarían basados en la diferencia, serían homogéneos, con más de un docente, el alumnado estaría separado y la organización de actividades de aprendizaje sería por niveles de rendimiento. Por último, los grupos inclusivos estarían basados en la igualdad de diferencias (aprendizaje dialógico) y la igualdad de

resultados, serían heterogéneos, con más de un docente y el alumnado estaría junto, en grupos heterogéneos con organización de recursos o separados en desdobles de grupos heterogéneos. En la tabla que se muestra a continuación (Tabla 13.) se resumen las formas de agrupación del alumnado antes descritas.

Tabla 13.

Formas de agrupación del alumnado en las aulas.

	Agrupaciones mixtas	Agrupaciones homogéneas	Agrupaciones inclusivas	
Con base en	Igualdad de oportunidades.	Diferencia.	Igualdad de resultados / Igualdad de diferencias.	
Agrupamiento	Mixto	Uniforme.	Mixto.	
Recursos humanos	Un profesor o profesora.	Más de un profesor o profesora.	Más de un profesor o profesora.	
¿Agrupados o divididos?	Agrupados	Divididos	Agrupados	Divididos
Modos	Clases con niveles de aprendizaje diverso	Planificación de tareas según la competencia. <ul style="list-style-type: none"> - Grupos de alumnos por competencias en diferentes clases. - Grupos de alumnos por competencias en la misma aula. Agrupaciones para el apoyo o refuerzo desvinculados de la agrupación de referencia.	Agrupamientos mixtos con redistribución de recursos humanos.	División en conjuntos mixtos de alumnos.

Nota. Agrupaciones mixtas, homogéneas e inclusivas. Elaborado a partir de Flecha, García, Gómez, y Latorre, (2009).

Ya en la década de los 90, los reportes de investigaciones mostraban que los agrupamientos homogéneos daban pie a injusticias educativas y sociales (Flecha, 1990), y tenían efectos negativos en la autoestima, produciendo sentimientos de inferioridad y vergüenza en el alumnado catalogado como de nivel bajo (Braddock y Slavin, 1992). Además, este tipo de agrupamientos acumula evidencias sobre su ineficacia mejorando el aprendizaje, haciendo que el alumnado de nivel más bajo obtenga peores resultados académicos (OCDE, 2006).

Por el contrario, los estudios (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014) evidencian que en las aulas inclusivas se potencia la ayuda mutua y la solidaridad lo que mejora el aprendizaje de todo el grupo. Mejoran el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional, la autoimagen y la autoestima de todo el alumnado. La investigación de Molina y Christou (2012) muestra que estos resultados también se aplican al alumnado con discapacidad.

Finalmente, esta forma de agrupación muestra una mejora en la solidaridad entre las familias del alumnado (García y Yuste, 2012).

d) Sobre la ampliación del tiempo y el espacio de los aprendizajes

De acuerdo con Carol, Gallardo y Jiménez (2014), la ampliación de los tiempos de aprendizaje conduce a mejoras del rendimiento educativo y una mayor sentimiento de comunidad entre todos los colectivos de la comunidad educativa. una mejora de los resultados escolares y mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Esta ampliación puede realizarse mediante diversas prácticas, entre ellas: las tertulias dialógicas, las bibliotecas tutorizadas, los mentores de aprendizaje, los programas de escritura, los clubes de deberes o de estudio, los clubes de lengua materna o las escuelas de fin de semana (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014).

En una comunidad de aprendizaje como podría ser el IES Leopoldo Cano, todas estas posibles propuestas para la ampliación del tiempo y el espacio de los aprendizajes deben estar abiertas a todo el alumnado, a las familias y a la comunidad, y no limitarse al alumnado con mayores necesidades. Según Carol, Gallardo y Jiménez (2014), la colaboración entre perfiles diversos (tanto de alumnado como de las familias y los agentes de la comunidad) conduce a la mejora de los resultados de todos, creando un clima de cohesión y solidaridad.

e) Sobre el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Este modelo de convivencia que implica a la comunidad en la prevención del conflicto es considerado (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014) más efectivo que el tradicional modelo disciplinario o el modelo previo de mediación o experto.

Según el artículo de Flecha y García (2007), los centros educativos que emplean el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos están dando lugar a mejoras en el clima social entre los alumnos/as y con los agentes educativos. Contribuye también a incrementar los aprendizajes.

Siguiendo a estos autores, hay que subrayar la relevancia de la implicación en igualdad de todas las personas (aprendizaje dialógico) para la convivencia, y no desdeñar el hecho de que el fracaso escolar es un factor relevante en la aparición de estos conflictos. Es el uso del primero y la reducción del segundo son lo que en gran medida trabaja por la convivencia (Flecha y García, 2007).

Por último, Valls, Sánchez y Roldán (2008) argumentan que la implementación de este modelo de resolución de conflictos contribuye a la prevención de la violencia sobre la mujer en las organizaciones en las que se aplica.

f) Sobre la formación de las familias y la comunidad

En numerosos estudios (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014) se señala la correlación entre el nivel académico de la familia y los resultados escolares de sus hijos/as. Estos autores destacan que lo importante radica en las indicaciones educativas que están en los distintos entornos del desarrollo del alumnado. Y que dichas pautas tiene la posibilidad de ser cambiadas a través de la educación de miembros de la familia y del entorno educativo.

García y Yuste (2012) afirman que la participación en la comunidad educativa de las familias y los miembros de la comunidad hace que sus hijos/as, además de adquirir nuevos conocimientos, experimenten cambios en su dinámica diaria en el hogar y la experiencia en el centro educativo

Siguiendo a Carol, Gallardo y Jiménez (2014), entre los beneficios de la formación de familiares y miembros de la comunidad encontramos: el aumento de las posibilidades de ayuda al alumnado con los deberes y mediante el consejo académico, la transmisión de una valoración positiva del hecho de aprender, la discusión común de libros, clases y temas, la mejorar los resultados académicos, el desarrollo de rutinas para el aprendizaje y el aumento de la motivación, la mejora de la relación con el profesorado y con el centro, el aumento de las expectativas de futuro educativo y las aspiraciones, mejores opciones en el mercado laboral, mayor accesibilidad a los recursos y la información, y una mayor participación en los espacios de convivencia.

Para acabar, los familiares y miembros de la comunidad participantes en escuelas, jornadas y talleres de formación desarrollan tanto sus conocimientos y habilidades como las de sus hijos/as. Esta vía de actuación combate las estadísticas que vinculan el nivel de estudios de los familiares y éxito educativo de sus hijos/as (Carol, Gallardo y Jiménez, 2014).

g) Sobre la formación dialógica del profesorado

Por su parte, la formación dialógica del profesorado trata de motivar al profesorado para desarrollar un conocimiento sobre los modelos más exitosos en educación basados en la evidencia científica. Estas sesiones tendrán un formato similar a las tertulias dialógicas y tienen la el objetivo de la construcción de sabiduría mediante el intercambio de información mediante el diálogo igualitario y la puesta en común de ideas.

Siguiendo a Calero (2015), esta práctica incrementa y perfecciona las prácticas educativas y pedagógicas del profesorado, lo que tiene un impacto sobre los resultados y rendimientos de los estudiantes. Al mismo tiempo mejora la satisfacción, la motivación y la creación de

sentido en los docentes. Esta práctica consigue que el optimismo pedagógico invada al profesorado (Flecha, 1997).

En resumen, los resultados de numerosos estudios destacan la importancia de las aproximaciones dialógicas del aprendizaje, así como sus actuaciones para conseguir mejoras en la calidad educativa. Éstas dibujan dos caminos principales: la profundización y desarrollo de mecanismos para la inclusión y la implicación de los familiares y miembros de la comunidad con los centros educativos.

7 Conclusiones e implicaciones

En este epígrafe final se desarrollarán las conclusiones de este trabajo de fin de máster. Utilizando las explicaciones, evidencias y prácticas descritas durante el documento se revisarán los objetivos planteados al comienzo, concluyendo si ha sido o no posible su consecución.

El presente trabajo surge de la observación de una realidad psicopedagógica, educativa y social con el objetivo de responder a sus necesidades. Tras una experiencia extensa en los contextos de educación no formal y formal en el barrio vallisoletano de Pajarillos, y la revisión bibliográfica de nuevos modelos y prácticas educativas, surge la iniciativa de crear una propuesta para la implementación del modelo de comunidades de aprendizaje en el IES Leopoldo Cano. Esta iniciativa conforma el objetivo general del presente trabajo.

El presente documento ofrece una propuesta educativa posible para este centro educativo, por lo que podemos concluir que el objetivo general se cumple.

Así mismo, se puede concluir que el primer objetivo específico se logra en los primeros apartados de la fundamentación teórica. Sobre todo, en el primero, en el que se conceptualizan las comunidades de aprendizaje, explicando también su origen y fuentes. En el segundo epígrafe se explica el aprendizaje dialógico, clarificando los principios en los que se sustenta el modelo de las comunidades de aprendizaje.

La propuesta de intervención nos permita concluir que el segundo objetivo específico del trabajo se cumple, el diseño del proceso específico de transformación en comunidad de aprendizaje para el IES Leopoldo Cano. Este proceso se divide en dos grandes apartados, el inicio de la transformación y la consolidación de la misma. Ambos epígrafes se componen de una serie de fases las cuales se adaptan, partiendo de un sólido modelo teórico, al caso concreto de la entidad educativa que nos ocupa.

Por último, el tercer objetivo específico (desarrollar las actuaciones educativas de éxito derivadas de la implementación de las comunidades de aprendizaje) se cumple bajo tres enfoques distintos. En el apartado tres de la fundamentación teórica (prácticas educativas de éxito) se explica lo que son de las prácticas o actuaciones educativas de éxito. Estas prácticas se revisitan en el epígrafe 6.6 de la propuesta de la propuesta de intervención (aplicación de las prácticas educativas de éxito), esta vez adaptadas al caso concreto del IES Leopoldo Cano. Para acabar, en el sexto apartado, se describen los resultados esperados de estas actuaciones y de la transformación general del centro educativo. Se especifican los beneficios y mejoras que tienen en los aprendizajes y en otros aspectos relacionados con la educación del alumnado.

Analizadas las características del IES Leopoldo Cano y teniendo en cuenta la evidencia científica sobre resultados de las actuaciones educativas de éxito, se puede concluir que el proyecto de comunidades de aprendizaje es una opción viable y deseable para este centro. Siempre y cuando ésta se aplique de una manera correcta, generará resultados positivos sobre todos los participantes implicados.

Concretamente, los resultados que apoyan esta conclusión se pueden dividir en aquellos que actúan sobre el alumnado, sobre las familias y los miembros de la comunidad, y sobre el profesorado. Sobre el alumnado que se pueden resumir en: un mayor éxito educativo (mejores resultados académicos y mayor aprendizaje instrumental), una mejor convivencia en el centro (reducción de conflictos, mejora de las relaciones interpersonales y desarrollo emocional) y una mayor motivación (mejores relaciones con el profesorado y con el centro y expectativas más altas). Esto revierte de forma directa o indirecta en los resultados académicos (y por tanto en el fracaso escolar), y en aspectos volitivos y de concepción de la institución educativa, lo que influye sobre el absentismo y el esfuerzo del alumnado en el centro.

Además, tienen resultados sobre las familias provocando: un desarrollo de habilidades concretas, un aumento de las expectativas (tanto propias como hacia sus hijos/as), un cambio de concepción del centro y el profesorado y una creación de sentido.

Finalmente, también reportan beneficios en los docentes aumentando su satisfacción, creación de sentido y motivación.

Muchos de estos aspectos constituyen necesidades o carencias del IES Leopoldo Cano o, en su defecto, ámbitos mejorables.

7.1 Limitaciones y prospectiva

El presente trabajo cuenta con la limitación fundamental de que, pese a apoyarse en estudios científicos relevantes y valerse de investigaciones prácticas sobre centros educativos similares, no es una propuesta de intervención que se haya llevado a cabo en la práctica. Por esto, los resultados que la apoyan y la justifican son esperados y no reales.

Otra limitación puede ser la ausencia de contacto directo con los diferentes colectivos que rodean y conforman el IES Leopoldo Cano durante la elaboración de este trabajo (aunque sí lo hubo de manera previa). Esto podría haber aportado mayor adaptación del diseño al centro.

Una última limitación es que existe más evidencia de la aplicación del proyecto de comunidades de aprendizaje en centros de educación primaria que en institutos. Pese a ello, existe respaldo a favor de sus beneficios en centros de educación secundaria y en la educación de personas adultas, lo que reafirma la universalidad y la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

Para finalizar, este trabajo propone una deseable línea futura: la implementación de esta propuesta de intervención teórica en el IES Leopoldo Cano de Valladolid. Su puesta en práctica real refrendará o desmentirá este trabajo. Además, anima a centros educativos con características similares a las del IES Leopoldo Cano a iniciar sus propias transformaciones, buscando la innovación y la mejora educativa en sus instituciones educativas y sus comunidades, mediante la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico.

8 Referencias bibliográficas

- Aguerri, L.M.R. (2017). *Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos*. Tesis Doctoral publicada. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/4806>
- Aguilera, A.; Gómez-del-Castillo, M. T. y Prados, M. M. (2013). *¿Qué dice el voluntariado universitario de la titulación de psicología sobre Comunidades de Aprendizaje?* Informe de investigación no publicado: Universidad de Sevilla y Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA).
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). Dialogic learning. *Culture and Education*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ayuste, A., López, R. y Lleras (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. *Comunicar y transformar*. Graó.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza.
- Braddock, J. H. y Slavin, R. E. (1992): *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American education*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Calero Parra, Gema (2016), “*Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje: metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional*”, tesis doctoral. Universitat de València.
- Campos, E. R., Gómez, A. y Burgués, A. (2015). Luisa, transforming personal visions to ensure better education for all children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850.
- Carol, R. V., Gallardo, M. P. y Jiménez, A. A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43.

- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Análisis político*, (37), 3-17.
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, (2012). *Grupo de expertos de alto nivel sobre alfabetización: resumen. Septiembre de 2012*, Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/35536>
- Comunidades de Aprendizaje. (s.f.). Recuperado el 26 de junio de 2024, de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- CREA. (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Gibson, J., Longás Mayayo, J., Prats Fernández, M. A., Ojando, E. S. y Riera Romaní, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 2. 185-205.
- Díez, J., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Elboj Saso, C., Puigdel·lívol Aguadé, I. y Valls, R. (2002). Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de pedagogía*. 316, 61-64.
- Epstein, J. L. (2004). Foreword. En P. A. Edwards (Coord.). *Children's literacy development: making it happen through school, family and community involvement*. Pearson Education.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Flecha García, J. R. y García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades

- de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha* (2007). 72-76.
- Flecha García, R. y Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa.* , 32, 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, A.; García, R. y Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 209-218.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Paidós.
- Freire, P., Flecha, R. y Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L. y Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(4), 27-43.
- García, C. y Yuste, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 58-60
- García, J. R. F. y Mallart, L. P. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52

- Gatt, S.; Puigdemívol, I. y Molina, S. (2010). Mead's contributions to learners' identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 223-238.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R. y Torrego-Egido, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 31(4), 766-779.
- Giroux, H.A. (1997) *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Educativas*. Paidós. (Trabajo Original publicado en 1992).
- IES Leopoldo Cano de Valladolid. (2023-2024). Programación general anual. http://iesleopoldocano.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=145
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Junta de Castilla y León. (2021). *Anexo: Puestos docentes calificados de especial dificultad. Curso 2021-2022*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. [https:// www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3](https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3)
- Martín, N. y Ortoll, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Mcarthy, T. (1992). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.

- Molina, S. y Christou, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 21-23.
- Morlà-Folch, T., Davids, A. I. R., Cuxart, M. P. y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37.
- Morlà-Folch, T., González, O. R., Mara, L. C. y Yeste, C. G. (2020). Impact of the extension of learning time on the learning space of the platform for people affected by mortgages Tarragona. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, [10.1016/j.lcsi.2019.100369](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100369)
- OCDE (2006). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Informe PISA)*. OCDE.
- Racionero, S. y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 37-39.
- Racionero, S.; Ortega, S.; García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.
- Ríos González, O., Puigvert Mallart, L., Sanvicén Torné, P. y Aubert Simón, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M. J. y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36.
- Rodríguez, H. y Flecha, R. (2011). The scientific and democratic revolution in education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34-52.
- Saso, C. E. y Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (48), 91-103.

- Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S. y Carol, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, 177, 44-63. Graó.
- Valero, D., Redondo-Sama, G. y Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.
- Valls, R., Sánchez, E. D. y Roldán, S. M. (2008). Modelo dialógico de resolución de conflictos y prevención de la violencia sobre la mujer: Aportaciones desde el proyecto integrado INCLUD-ED. *En Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, 923-930. Sociedad Española de Pedagogía.
- Valls, R.; Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vygotsky, L. S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 18(1), 67-115.