

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
DEPARTAMENT DE TEORIA DE L'EDUCACIÓ  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**Programa de doctorado: 335C  
Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario**

**ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO EN  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: METODOLOGÍA  
DOCENTE, RENDIMIENTO ACADÉMICO,  
CREACIÓN DE SENTIDO Y CULTURA PROFESIONAL**

**Tesis doctoral para optar al título de doctora en Pedagogía**

Presentada por:  
**GEMA CALERO PARRA**

Dirigida por:  
**DR. BERNARDO GARGALLO LÓPEZ.  
DRA. SANDRA RACIONERO PLAZA.**

Valencia, 2015



*A mi marido, Fernando, y a nuestros hijos, Fernando y Jorge. Y a mis padres, Antonio y Lucía, que me ayudaron a llegar a lo más alto.*



## AGRADECIMIENTOS

Gracias, en un primer lugar, a mis tutores de tesis, Dr. Bernardo Gargallo y la Dra. Sandra Racionero que me han guiado, criticado, inspirado y apoyado durante todo el proceso de escritura. Y a mi gran amiga, Geles Blanco, por su apoyo y amistad. En segundo lugar, agradezco a todos aquellos centros, alumnos, profesores, directores y coordinadores de formación que me han permitido utilizar sus ideas, sentimientos y conversaciones para incluirlos en esta tesis ya que sin estas reflexiones no habría sido una investigación completa. La experiencia de sus voces y de sus conocimientos me han permitido dar forma a mi investigación, pensar, hacer y rehacer comentarios e ideas acercándolos a lo más científico sin olvidar a todos aquellos que trabajan en el día a día para que todos los niños/as<sup>1</sup> sin excepción consigan excelentes resultados. En todos ellos predominan la misma ilusión, las expectativas de éxito para todos/as, intentando con fuerza, ganas e interés no dejar a ninguno atrás. ¡Bravo por todos aquellos que lo lograron y por todos los que luchan para que eso sea posible día a día!

---

<sup>1</sup> En la presente tesis se propone un uso adecuado de la cuestión de equidad de géneros, no obstante cuando no se pueda se usará el género masculino.



# ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN.....	19
II.- MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	23
CAPÍTULO 1. GIRO DIALÓGICO EN EDUCACIÓN.....	27
1. Actualidad dialógica en la sociedad de la información.....	27
1.1. Aumento de las desigualdades sociales y del racismo. La escuela como reproductora de esas desigualdades.....	31
1.1.1. Polarización económica y entorno multicultural como base de desigualdades y racismo. ....	31
1.1.2. Relaciones e intercambios de cultura debidos a los movimientos migratorios. La sociedad multicultural del s. XXI.....	37
1.1.3. Estrategias políticas y culturales orientadas a introducir valores que fomentan el individualismo, la exclusión y la fragmentación social. ....	41
1.2. El camino hacia una posible solución (Utopía).....	44
CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y EL GIRO DIALÓGICO. ....	53
1. ¿Qué ha supuesto el giro dialógico?.....	53
2. Las teorías críticas como fundamentación del giro dialógico. ....	57
2.1. Jürgen Habermas y su Teoría de la Acción Comunicativa. Conceptos claves, implicaciones educativas y limitaciones. ....	60
2.2. Freire y su Pedagogía Crítica. ....	64
2.2.1. Diferenciación entre “memorización como depósitos” y memorización como “base”. ....	66
2.2.2. Freire y la labor del docente. ....	69
2.3. Flecha y la Teoría del Aprendizaje dialógico.....	71

2.3.1 El aprendizaje dialógico genera transformaciones educativas y socio-culturales. ....	76
2.3.2. Flecha y la labor docente. ....	79
3. Enfoque sociocultural. Vygotsky y la ZDP. ....	81
3.1 Vygotsky y la labor del docente. ....	86
<b>CAPÍTULO 3. TRANSFORMACIONES DE LA ACCIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO. ....</b>	<b>93</b>
1. La Cultura profesional en las CdA. ....	94
2. Aportaciones del CREA a la labor de transformación docente. ....	102
3. Los principios del aprendizaje dialógico en el docente. ....	104
3.1 Diálogo igualitario. ....	107
3.2. Inteligencia cultural. ....	111
3.2.1. El daño que las pruebas psicométricas han hecho a las trayectorias educativas de los grupos más vulnerables. ....	112
3.2.2. Transformando personalidades desde la inteligencia cultural. ....	115
3.2.3. La importancia de la Inteligencia Cultural en investigaciones internacionales actuales. ....	116
3.3. Transformación. ....	118
3.3.1. El papel transformador del entusiasmo en la tarea docente. ....	122
3.4. Dimensión instrumental. ....	123
3.5. Un nuevo sentido a la docencia (Creación de sentido) ....	128
3.6. Solidaridad. ....	132
3.7. Igualdad de diferencias. ....	133
4. Algunas reflexiones sobre los principios del aprendizaje dialógico. ....	135
<b>CAPÍTULO 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ÉXITO ESCOLAR. ....</b>	<b>141</b>



---

1. Algunas precisiones.....	141
2. Proyecto INCLUD-ED investigación centrada en evidencias. Actuaciones educativas de éxito que mejoran el rendimiento académico. ....	146
3. Impacto científico del Proyecto.....	151
4. Soluciones de éxito que mejoran el rendimiento.....	155
4.1.AEE (los elementos de las AEE que generan el éxito basado en evidencias).....	156
4.2. Comunidades de Aprendizaje (Schools as Learning Communities). ....	166
<b>CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DOCENTE. ....</b>	<b>171</b>
1. Aspectos relevantes y conceptos básicos. ....	171
1.1. Aporte de las investigaciones científicas sobre los estilos/enfoques/orientaciones de enseñanza. ....	173
2. Nuevo enfoque: Concepción comunicativa- Enseñanza dialógica.....	179
3. Tipología de métodos de enseñanza. ....	195
3.1. Métodos centrados en el individuo o en el grupo.....	195
3.2. Métodos a partir de la teoría del aprendizaje subyacente.....	201
<b>III.- PARTE EMPÍRICA. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....</b>	<b>209</b>
<b>CAPÍTULO 6. MÉTODO.....</b>	<b>213</b>
1. Objetivos de la investigación. ....	213
2. Diseño.....	217
2.1. Metodología Comunicativa. ....	220
3. Contexto de la investigación (Descripción de los centros educativos). ....	221
4. Muestra. ....	226
4.1 Características sociodemográficas de la muestra de alumnos.....	227
4.2. Características sociodemográficas de la muestra de profesores.....	230

5. Instrumentos de recogida de información. ....	237
5.1. Instrumentos cuantitativos. Cuestionario de profesores.....	237
5.2. Instrumentos cualitativos. Entrevista a informantes clave. ....	246
5.2.1. Protocolo para la realización de entrevista a informantes clave. .....	247
5.2.2. Protocolo para la realización de grupos de discusión. ....	247
6. Temporalización.....	248
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	253
1. Análisis y discusión de los resultados en relación con el aumento del rendimiento académico.....	253
1.1. Análisis y discusión de los resultados de las notas académicas de la muestra de los alumnos. ....	253
1.1.1. Resultados descriptivos de las notas por curso académico..	254
1.1.1.1. Centro Rodalia .....	254
1.1.1.2. Centro CAES .....	257
1.1.1.3. Centro Costa 1 .....	259
1.1.1.4. Centro Costa 2 .....	263
1.1.2. Comparación de las notas de los alumnos según centro. ....	265
1.1.2.1. Centro Rodalia .....	265
1.1.2.2. Centro CAES .....	266
1.1.2.3. Centro Costa 1 .....	268
1.1.2.4. Centro Costa 2 .....	269
1.1.3 Análisis y discusión de los resultados en las pruebas de evaluación diagnóstica para dos de los centros. ....	270
1.2. Análisis y discusión de los resultados en el ítem 78 del Cuestionario de profesores. ....	273

---

1.3. Análisis y discusión de resultados académicos a través de los grupos de discusión y las entrevistas. ....	273
1.4. Síntesis global respecto al primer objetivo de investigación. ....	279
2. Análisis y discusión de datos obtenidos en relación a la metodología docente.....	280
2.1. Análisis y discusión de resultados del cuestionario de profesores... 280	
2.1.1. Resultados de referente curricular .....	280
2.1.2. Resultados de metodología de enseñanza y evaluación.....	281
2.2. Análisis y discusión de las percepciones de directores, profesorado y alumnado en referencia al cambio en los métodos de enseñanza. ....	292
2.3. Análisis y discusión de los elementos de cada una de las Actuaciones Educativas de éxito.....	300
2.4 Modelos de enseñanza de los profesores de la muestra .....	308
2.5 Síntesis global respecto al segundo objetivo de investigación.....	311
3. Análisis y discusión de datos obtenidos en relación con la cultura profesional y creación de sentido. ....	313
3.1. Análisis y discusión de datos sobre la cultura profesional.....	313
3.2. Análisis y discusión de datos en relación con la creación de sentido profesional.....	324
3.2.1. Resultados de satisfacción personal/laboral. ....	325
3.2.2. Resultados de organización docente .....	332
3.3. Síntesis global respecto al tercer objetivo de investigación .....	335
<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES. ....</b>	<b>339</b>
1. Conclusiones en relación con los objetivos de investigación para cada centro.....	339
2. Contribuciones principales .....	345
2.1. Relativas al rendimiento y el aprendizaje .....	345

2.2. Relativas al referente curricular de los docentes.....	346
2.3. Relativas a los métodos de enseñanza docente .....	346
2.4. Relativas a los métodos de evaluación docente .....	347
2.5. Relativas a la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje .....	348
2.6. Relativas al aumento de la creación de sentido de los docentes. ....	348
2.7. Relativas a la cultura profesional de los docentes.....	349
2.8. Relativas al conocimiento de los elementos de cada actuación que permiten mejorar el rendimiento. ....	350
3. Crítica y limitaciones de la investigación.....	350
4. Futuras líneas de investigación.....	351
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	355
ANEXOS .....	375
ANEXO 1. CUESTIONARIOS.....	377
ANEXO 2. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN .....	389
ANEXO 3. TRANSCRIPCIONES .....	393
ANEXO 4. EJEMPLOS DE TABLAS ELABORADAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS.....	486

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Resumen del proyecto INCLUD-ED.....	148
<b>Tabla 2.</b> Comparativa de posiciones centradas en el alumno. ....	188
<b>Tabla 3.</b> Exposición de las técnicas de recogida de datos a través de los instrumentos elaborados.....	218
<b>Tabla 4.</b> Características sociodemográficas de la muestra según el centro consultado. ....	229
<b>Tabla 5.</b> Características sociodemográficas de la muestra de maestros según el centro consultado.....	235
<b>Tabla 6.</b> Temporalización 2013 .....	249
<b>Tabla 7.</b> Temporalización 2014 .....	249
<b>Tabla 8.</b> Temporalización 2015 .....	250
<b>Tabla 9.</b> Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Rodalia.....	255
<b>Tabla 10.</b> Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro CAES.....	258
<b>Tabla 11.</b> Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 1. ....	261
<b>Tabla 12.</b> Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 2. ....	264
<b>Tabla 13.</b> Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Rodalia.....	265
<b>Tabla 14.</b> Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro Rodalia. ....	266
<b>Tabla 15.</b> Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro CAES.....	267

<b>Tabla 16.</b> Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro CAES.....	267
<b>Tabla 17.</b> Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 1. ....	268
<b>Tabla 18.</b> Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro Costa 1.....	269
<b>Tabla 19.</b> Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 2. ....	269
<b>Tabla 20.</b> Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro de Costa 2.....	270
<b>Tabla 21.</b> Análisis comparativo de resultados en las pruebas Diagnósticas de dos cursos escolares del centro CAES. ....	271
<b>Tabla 22.</b> Análisis comparativo de resultados en las pruebas Diagnósticas de dos cursos escolares del centro Costa 1.....	272
<b>Tabla 23.</b> Valoración media de los maestros para el ítem 78: Aumento el rendimiento escolar a través de las AEE.....	273
<b>Tabla 24.</b> Número de personas participantes en los diferentes grupos de discusión...	274
<b>Tabla 25.</b> Percepciones del profesorado en referencia a la pregunta del aumento de rendimiento académico y de aprendizaje.....	276
<b>Tabla 26.</b> Porcentajes de los maestros para el referente curricular según el centro educativo al que pertenecen.....	281
<b>Tabla 27.</b> Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de metodología/enseñanza según el centro educativo al que pertenecen. ....	285
<b>Tabla 28.</b> Porcentajes para los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por los maestros según el centro educativo al que pertenecen. ....	290
<b>Tabla 29.</b> Análisis de los elementos que favorecen el éxito en los grupos interactivos. ....	304

---

<b>Tabla 30.</b> Análisis de los elementos que favorecen el éxito en las tertulias literarias dialógicas.....	306
<b>Tabla 31.</b> Análisis de los elementos que favorecen el éxito en la participación familiar.....	307
<b>Tabla 32.</b> Análisis de los elementos que favorecen el éxito en la biblioteca tutorizada.....	308
<b>Tabla 33.</b> Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de cultura profesional según el centro educativo al que pertenecen. ....	318
<b>Tabla 34.</b> Cuadro de análisis de las percepciones de los docentes de cambios observados en la cultura profesional. ....	324
<b>Tabla 35.</b> Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de motivación y satisfacción docente en el ejercicio de su tarea según el centro educativo al que pertenecen.....	327
<b>Tabla 36.</b> Cuadro de análisis de creación de sentido del profesorado.....	331
<b>Tabla 37.</b> Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de organización docente según el centro educativo al que pertenecen.....	334

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo de Efectos de aprendizaje Cooperativo en la enseñanza. (Traducción de Slavin, 2014).....	199
<b>Figura 2.</b> Porcentaje de la muestra según la edad de los alumnos.....	227
<b>Figura 3.</b> Porcentaje de la muestra según el curso de los alumnos.....	228
<b>Figura 4.</b> Porcentaje de la muestra según la edad de los maestros. ....	230
<b>Figura 5.</b> Porcentaje de la muestra según el sexo de los maestros. ....	231
<b>Figura 6.</b> Porcentaje de la muestra según la situación profesional de los maestros. ...	231
<b>Figura 7.</b> Porcentaje de la muestra según la experiencia profesional de los maestros.	232
<b>Figura 8.</b> Porcentaje de la muestra según los años trabajando con comunidades de aprendizaje.....	233
<b>Figura 9.</b> Porcentaje de la muestra según las áreas trabajadas. ....	234



# **I.- INTRODUCCIÓN.**



# I.- INTRODUCCIÓN.

La gran pregunta de cómo podemos mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos/as en este comienzo de siglo en que las diferencias se ven más acentuadas por los cambios socioculturales orienta en gran parte el desarrollo de esta tesis. Pretendemos de esta forma demostrar como las actuaciones de los docentes son claves en el aumento del rendimiento estudiantil, y que este aumento se debe a la inclusión de ciertas prácticas que la comunidad científica internacional ha demostrado que funcionan. De ahí nace el interés de esta tesis, de los cambios surgidos en la sociedad del conocimiento y de su repercusión en los modelos de enseñanza y aprendizaje; más concretamente en la enseñanza y en ciertos interrogantes relacionados con ésta.

La relación entre rendimiento escolar y éxito académico es estrecha, y la mediatizan múltiples factores, como las condiciones pedagógicas, el medio escolar (Opdenakker y Van Damme, 2007), el clima familiar (Gillis, 1978), la fragilidad somatofisiológica, etc. que cobran protagonismo junto a la presencia de nuevas actuaciones escolares que se están dando en los centros denominados Comunidades de Aprendizaje.

El logro escolar es sin duda un elemento de gran relevancia por su relación con las condiciones de vida, como pudieran ser la salud, la participación ciudadana y la prosperidad económica. Algunas investigaciones recientes han demostrado la relación que existe entre logro escolar y condiciones de vida, aportando resultados que demuestran como el nivel escolar incrementa sustancialmente los ingresos y dota a la persona de la posibilidad de acceder a un número mayor de ocupaciones (INCLUD-ED, 2009b; Kolesnikova, 2009; Palardy, 2013).

Antes, pues, de que los docentes realicen o propongan la realización de programas o actuaciones educativas destinadas a mejorar los logros deberían corroborar sus efectos, es decir, deberían cerciorarse de que parten de conocimientos científicos y no exponer a los alumnos/as a experimentos ocurrentes. La innovación y creatividad

están bien, siempre que funcionen y siempre que tengamos resultados y datos que lo demuestran (Elboj, Soler, Puigdemívol y Valls, 2011).

Algunos centros escolares que a nivel Europeo presentaban mayores rendimientos académicos dentro de un contexto de exclusión o con una alta población de inmigrantes intervinieron en un proyecto sobre educación llamado INCLUD-ED (2006-2011) dentro del 6º programa Marco. Se analizaron las actuaciones o prácticas que generaban buenos resultados y se agruparon con el nombre de “Actuaciones educativas de éxito” realizándose una investigación detallada recogida en revistas científicas para aportar conocimientos sobre la teoría y la práctica de cada uno de los elementos que mejoraban el rendimiento académico y ayudaban a superar la exclusión social y a promover la cohesión social. Esta investigación utiliza una perspectiva diferente a la habitual ya que se centra en analizar no sólo las prácticas que generan exclusión social sino aquellas que fomentan la cohesión y la mejora de resultados académicos.

A su vez, los centros españoles que eran Comunidades de Aprendizaje (desde ahora CdA) comenzaron a aplicar estas actuaciones de éxito con la finalidad fundamental de mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos/as y evitar de esta forma el fracaso escolar en entornos difíciles, y en aquellos que no lo son. Los centros CdA nacieron en España en 1978 con la idea central de que todos los miembros que participaban en la comunidad se implicaran en un modelo de enseñanza conjunto soñado para todos; todos participaban con voz y voto, todos los pensamientos tenían cabida con una participación igualitaria. Muchos de estos centros se constituyeron antes de inicio del proyecto INCLUD-ED y, además han ejercido de posibilitadores en este proyecto. Son escuelas con un alto compromiso de toda la comunidad en el cambio y transformación escolar y social a la búsqueda de una sociedad más igualitaria y más democrática (Elboj et al., 2011).

Actualmente, muchos centros están en la fase de evaluación de su realidad como CdA para disponer de referentes de cara a tomar decisiones y a realizar acciones que mejoren el propio proceso de aprendizaje y de rendimiento de los niños a la vez que del centro en general. Una evaluación de calidad detectará los problemas principales, si los

hay, y ayudará a la Comunidad educativa a seguir su proceso de transformación (Elboj et al., 2011).

Es aquí donde inicio esta tesis, en una demanda de muchos centros de la Comunidad Valenciana constituidos como CdA que están implementando sus procedimientos, buscando analizar de forma más detallada las transformaciones e impactos de la implementación de las Actuaciones Educativas de éxito en el modelo de CdA, queriendo constatar si las mejoras en el rendimiento académico de los niños/as en los centros se producen independientemente de la metodología concreta que utilice el docente, es decir, que los modos de los docentes no son elementos fundamentales por encima de las Actuaciones Educativas de Éxito escolar (desde ahora AEE). Al mismo tiempo pretendemos analizar cómo cambia la cultura profesional y la creación de sentido de los docentes que aplican estas actuaciones educativas de éxito.

Por lo tanto, los objetivos de esta investigación son tres:

1) El primer objetivo pretende analizar las mejoras en el rendimiento del alumnado de centros CdA de la Comunidad Valenciana.

2) El segundo objetivo es constatar que a partir de la aplicación de actuaciones educativas de éxito las mejoras en rendimiento académico se producen independientemente de la metodología utilizada por los docentes.

3) El tercer objetivo es observar en qué medida se evidencian cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido de los docentes por estar implementando estas actuaciones educativas de éxito. También, se pretende corroborar que los profesores conocen los elementos de las AEE que contribuyen a mejorar el rendimiento del alumnado.

Para ello utilizaremos la metodología comunicativa en los cuatro centros que han participado de manera voluntaria, que son los centros más antiguos en constituirse en CdA de la Comunidad Valenciana. Las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión elaborados ayudarán a precisar los modos de enseñanza y las actuaciones educativas del profesorado y las notas académicas y la Prueba de evaluación diagnóstica del alumnado nos permitirán comprobar los avances en el rendimiento académico.

A partir del trabajo realizado, esta tesis consta de 2 partes: una primera que recoge el marco teórico y estado de la cuestión, y una segunda, que se ocupa de relatar la parte metodológica de la tesis.

La primera parte a su vez, se divide en 4 capítulos: en el primero se relata el panorama dialógico actual en el que queda recogida la investigación así como las teorías dialógicas y la teoría socio-cultural que dan fundamentación al proyecto Comunidades de Aprendizaje. En el segundo capítulo se analiza la cultura profesional de los centros que son CdA y se abordan los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1998). La explicación de estos principios intenta ilustrarse principalmente desde el punto de vista del profesorado. En el tercer capítulo se analizan las relaciones existentes entre rendimiento académico y éxito escolar; y en el capítulo cuarto, se expone una clasificación de los métodos más comunes en la enseñanza y se presenta la enseñanza dialógica dentro del enfoque comunicativo en el que se enmarca nuestra investigación.

La segunda parte de la tesis presenta el método de investigación con los objetivos, diseño, muestra, metodología utilizada, técnicas e instrumentos de recogida de información y temporalización, así como el análisis y discusión de los resultados; para terminar, se incluyen las conclusiones finales y futuras líneas de investigación.

La tesis concluye con las referencias bibliográficas y con los anexos que, incluyen los diferentes instrumentos elaborados para recoger información así como las transcripciones de las conversaciones en entrevistas y grupos de discusión con profesorado, alumnado y directores de los centros que formaban parte de la investigación.

# **II.- MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN<sup>2</sup>.**

---

<sup>2</sup> Queremos hacer referencia a que por tratarse de un campo tan amplio de investigación la elaboración teórica ha sido acotada siempre desde una concepción comunicativa que compartimos. Este hecho no anula la existencia de otras visiones centradas en otras concepciones que no quedan recogidas en esta tesis.





**CAPÍTULO I.**  
**GIRO DIALÓGICO EN**  
**EDUCACIÓN.**



# CAPÍTULO 1. GIRO DIALÓGICO EN EDUCACIÓN.

## 1. Actualidad dialógica en la sociedad de la información.

El cambio tan acelerado que se ha producido en las dos últimas décadas ha generado nuevos modelos en la vida de las personas; este cambio viene marcado por una variación en la forma que las nuevas tecnologías invaden nuestros modos de vida, ya sea en el trabajo, educación, conocimiento, política, ecología, producción, etc. A este cambio en la tecnología, la comunicación y el flujo de información se le ha denominado Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento.

Existe un acuerdo unánime en que el centro de la revolución se basa en las nuevas formas de generar conocimiento y procesar dicha información, al igual que en la sociedad industrial la gran revolución vino dada por el gran avance tecnológico-social derivado de las energías y las formas de producir (Castells et al., 1994). A la hora de abordar el tema, la mayoría de los autores se centran en la importancia que la información y el conocimiento tienen en el crecimiento económico y el desarrollo social y también en, el cambio cultural originado por la transformación del rol de la mujer y por el avance de la conciencia ecológica (Castells et al., 1994; López i Amat, 2010; Machlup, 1972).

En este contexto y entre otros autores relevantes cabe citar a Masuda (1984), Bell (1991), Drucker (1968), Machlup (1972), Castells (2006), entre otros, que han reflexionado e investigado sobre el tema. Fue Drucker (1968), uno de los primeros<sup>3</sup> en usar el término “Sociedad del Conocimiento” basándose en trabajos y datos de Machlup

---

<sup>3</sup> Algunos autores apuntan a que Yoneji Masuda ya había establecido el debate en Japón entorno a los años 50-60.

(1972), a partir del incremento en la transferibilidad de la información. Para el autor el conocimiento será un recurso que invadirá todos los sectores así como el elemento que producirá la riqueza. Es cierto que tampoco podemos olvidar a Bell (1991) y su idea de comunicación y servicios como cambios en la sociedad posindustrial.

Castells, en su trilogía de "La Era de la Información" (2006), afirma que estos cambios producen una mayor interrelación entre las diferentes esferas sociales, económicas y políticas. La Sociedad de la Información va unida al fenómeno de "Globalización". La globalización afecta en su más amplio sentido a todo el mundo en las tres esferas anteriormente mencionadas (política, económica y social). Entendemos la globalización como "un fenómeno mundial con repercusiones políticas, sociales, económicas y culturales, que comporta que ningún país se puede considerar actualmente un país totalmente independiente y soberano, dado que existen múltiples interrelaciones que condicionan el modelo social seguido en cada uno de los países" (Gargallo, Suárez, Morant, Marín y Martínez, 2002, p.30), ya que la revolución tecnológica está enfocada hacia el proceso y su materia prima es la información (Castells et al., 1994). Algunos autores hablan de los beneficios que entraña esta nueva sociedad, pero a su vez, otros ponen el acento en la brecha digital entre las clases sociales, así como en un nuevo escenario de control a todos (Mattelart, 2008), en el inicio de "una sociedad de Riesgo"<sup>4</sup> (Beck, 2002) o en "la era de la inseguridad" (Elliott y Atkinson, 1999).

En este sentido, Drucker (1968), reclamaba para una futura sociedad, para una sociedad de la información en la que el recurso básico sería el saber, que la voluntad de aplicar conocimiento para generar más conocimiento debía basarse en un elevado esfuerzo de sistematización y organización. Para Drucker, en la sociedad de la información, el saber es el único recurso significativo, mientras

---

<sup>4</sup> Beck introduce el término "Sociedad de riesgo global" en 1992, lleno de matices de "incertidumbre fabricada dentro de nuestra civilización: riesgo, peligro, efectos colaterales, asegurabilidad, individualización y globalización" (Beck, 2002, p.30). Habla de riesgo porque los efectos de muchos productos, acciones o procesos industriales revierten en las personas, pero además, no de manera igualitaria, ya que "la contaminación sigue al pobre" (Beck, 2002, p.8), así es como en ejemplos como el de Chernobil, las personas cambian estilos y comportamientos de vida fruto de acciones industriales, ya que como el propio autor dice: la civilización entraña peligros.

que los tradicionales factores de producción (recursos naturales, mano de obra y capital ) se han convertido en secundarios y pueden obtenerse, con facilidad, siempre que haya saber (López i Amat, 2010, p.18).

Así pues, se redibuja un nuevo contexto socio-político-económico en el que está inmersa la sociedad de la información, que condiciona la vida de las personas y la forma de actuar. Este contexto integra cinco procesos que suponen un reto ya que establecen un nuevo orden: globalización, individualización, resolución de géneros, subempleo y riesgos globales (Beck, 2002). Fruto del mismo nacen movimientos sociales como los del 15M<sup>5</sup>, en que aparece el movimiento en la calle como generador de cambios políticos (Funes, 2011)<sup>6</sup>.

Estas manifestaciones (las generadas por el 15M y más recientemente las vivenciadas en Hong Kong) se diferencian de otras por la dialogicidad que ellas mismas expresan. Son las masas las que deciden salir de su opresión, en este caso, por la crisis global y la escasa escucha de los partidos políticos ante el sentimiento de la población en general. Ellos mismos llaman a través del movimiento a una búsqueda de la transformación social, sin abandonar el componente dialógico. Ha sido uno de los movimientos en donde ha quedado claro que los ciudadanos no son “objetos poseídos” por el panorama actual (Habermas, 2002; Freire, 2012), y que son conscientes de su situación. Queda claro de esta forma que la sociedad de la información está llena de dinamismo que se observa en los cambios rápidos en las estructuras y en las relaciones entre los sujetos y sistemas.

---

<sup>5</sup> El Washington Post la llamó The Spanish Revolution (Block, 2011). El 15M es un movimiento horizontal, por el hecho de que no existe un claro líder o jefe, que tiene el diálogo como base de intercambio de información, y que agrupa a todo tipo de ciudadanos (estudiantes, universitarios, parados, trabajadores, etc.). Este movimiento se ha desarrollado en España. Ha habido otras protestas ciudadanas en países como Italia, Reino Unido, Francia, y nuestro vecino Portugal. Aunque no pueden ser comparadas, todas ellas tenían eslóganes críticos que mostraban la realidad social: “No somos mercadería en manos de políticos-banqueros” o “la precariedad no escoge la edad”. También en Londres hubo grandes recortes universitarios, a manos del primer ministro Cameron, lo que provocó la movilización de más de 50000 estudiantes.

<sup>6</sup> ( El País, 19-05-2011).

Las movilizaciones del 15 M son una ilustración inspiradora que muestra qué es lo que puede y debe hacerse para no continuar la marcha que nos está llevando a un abismo, a un mundo que debería horrorizar a todas las personas decentes, que será incluso más opresivo que la realidad existente hoy en día. Noam Chomsky (Navarro, Torres y Garzón, 2011, p.11)

Los efectos de estos movimientos que buscan mayor comunicación y diálogo van calando poco a poco en la conciencias de las personas, así como en las dinámicas que se generan en los diferentes contextos (Rodríguez y Flecha, 2011). Y es que existe una “fuerte conexión entre todos estos procesos dialógicos y el cambio social” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010, p.35); de este cambio han participado autores como Beck, Touraine, Freire, Wells, Rogoff o Habermas reconociendo que los procesos dialógicos y comunicativos que se están generando en la sociedad son un hecho social de primera magnitud y que cada vez más se busca en todos los ámbitos sociales (familiar, escolar, empresarial-laboral y social) que los problemas se aborden a través del diálogo (Aubert et al., 2010; Elboj et al., 2011; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001)<sup>7</sup>, aunque esto no suponga la desaparición de las relaciones de poder y de las estructuras de desigualdad ya existentes. También en los centros educativos de los países democráticos avanza esta dinámica de diálogo, participación y espíritu democrático entre todos los elementos que interactúan en él.

Pero no todo son oportunidades; también hay riesgos y problemas. Algunos de ellos son: el aumento de las desigualdades sociales que la sociedad de la información o del conocimiento ha provocado, por la distribución poco equitativa de las rentas (Volscho y Kelly, 2012), con un desarrollo económico muy polarizado, en que una pequeña parte de la población incrementa su riqueza y otra parte, mayoritaria, es cada vez más pobre, el mantenimiento o incremento del racismo, las relaciones e intercambios de cultura debidos a los movimientos migratorios, las estrategias políticas y culturales orientadas a intentar introducir valores y normas sociales que fomentan el individualismo y la fragmentación social, los cambios en el seno de la familia

---

<sup>7</sup> Autores como Flecha, Gómez y Puigvert (2001) han denominado a este cambio *giro dialógico*.

tradicional, (Navarro et al., 2011; Racionero y Padrós, 2010) y su relación con la educación y con la vida escolar diaria; frente a las nuevas teorías críticas que luchan por un mundo más igualitario, sin olvidar las propias diferencias de los individuos (Elboj et al., 2011; Giroux y McLaren, 1998).

A continuación presentamos diferentes problemas que afectan al objeto de estudio y analizamos su relación con los centros educativos.

## **1.1. Aumento de las desigualdades sociales y del racismo. La escuela como reproductora de esas desigualdades.**

### **1.1.1. Polarización económica y entorno multicultural como base de desigualdades y racismo.**

Robert Reich, secretario de Trabajo del presidente Clinton, señaló que en 1976 un uno por ciento de las personas más ricas de EU poseía el nueve por ciento de la riqueza. Pocos años después ese mismo grupo de ricos posee el veinte por ciento de la riqueza. (Navarro et al., 2011). Si sumamos a estas desigualdades las que se dan en países tercermundistas, las guerras internas de algunos territorios de los últimos años, y la pobreza y hambruna magnificada<sup>8</sup> hasta puntos desbordantes en algunos países, todo esto lleva a una inmigración en masa que no puede ser asumida e integrada por unos países desarrollados en plena crisis económica y un aumento de las desigualdades. Este hecho acrecienta la polarización de la clase social.

Entendemos por "polarización" la discriminación de ciertos sectores sociales de la población que quedan al margen del proceso informacional y comunicativo, ya que la Sociedad de la Información surge en el siglo XX a manos de grupos dominantes (Flecha et al., 2001) y no llega a todos los sectores de la misma manera, produciendo una brecha digital que deja fuera de la dinámica a amplios colectivos, quedando relegadas las personas que definimos de riesgo o exclusión social.

---

<sup>8</sup> Unicef denuncia que unos 50.000 niños podrían morir de hambre en Sudán de Sur (ONU, martes 22/04/2012). Recuperado de [www.rtve.es/noticias/20140422/unicef-alerta-unos-50000-niños-podrian-morir-hambre-sudan-del-sur/924540/shtml](http://www.rtve.es/noticias/20140422/unicef-alerta-unos-50000-niños-podrian-morir-hambre-sudan-del-sur/924540/shtml)

La sociedad de la Información ha generado movimientos migratorios de los países pobres a países receptores que tenían una buena economía generando a su vez contextos multiculturales. Uno de los países receptores de esa inmigración ha sido España, que se encuentra entre los diez países con un número mayor de inmigrantes según un estudio de la ONU de 2013<sup>9</sup>. Los flujos migratorios vienen impulsados por la polarización económica, que influye decisivamente en la migración de las personas hacia otros países y; cuando la crisis ha arremetido, en ocasiones con la vuelta a los países de origen. Muestra de esto es que, actualmente, en época de crisis, la población de España ha descendido al perder un número importante de extranjeros, sobre todo rumanos y de países de América del Sur que han regresado a sus países de origen y, al mismo tiempo muchos de aquellos que no lo han hecho viven una situación de empobrecimiento superior al de otros sectores de la población.

Los inmigrantes que llegan a España huyendo casi siempre de la pobreza que sufren en sus países de origen, compiten con la población activa de menor cualificación, ocupando casi siempre los trabajos más precarios (Valls, 2008). Este hecho propicia movimientos racistas, actitudes xenófobas y actuaciones políticas erróneas. Sin embargo, aunque siempre ha habido una tendencia clara a unir crisis económica y deterioro de la democracia, actualmente se combinan otros elementos importantes como la corrupción<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> [www.abc.es/espana/20130912/abci-espana-inmigrantes-201309111955.html](http://www.abc.es/espana/20130912/abci-espana-inmigrantes-201309111955.html)

<sup>10</sup> El artículo *El deterioro democrático pone en alerta a la UE* expone que “El informe (se refiere al Estudio de Demos) combina por primera vez 22 indicadores muy diversos, agrupados en cinco campos relativos a la democracia: procesos democráticos (incluida la corrupción, que drena cada año un 1% del PIB europeo, según datos que Demos atribuye a la Comisión Europea), derechos fundamentales, respeto a las minorías, ciudadanía activa y capital social y político. Los datos, de diversas fuentes oficiales u organizaciones sociales, reflejan que la mayoría de valores que se fueron consolidando a lo largo de los noventa han comenzado a retroceder. “Ya no estamos hablando solo de la crisis del euro y su gestión. Es un proceso que afecta a los fundamentos del modelo social europeo. Se está asentando una imagen de la política subordinada a grandes poderes fácticos”, reflexiona Juan Fernando López Aguilar, eurodiputado socialdemócrata español que preside la Comisión de Libertades del Parlamento Europeo” (El País, 25/09/2013).



En tiempos difíciles podemos encontrar un discurso cada vez más focalizado (negativamente) contra los inmigrantes y contra la diversidad. Por ello, autores como Macedo hacen alusión al racismo como un problema mundial (Sordé, Gounari y Macedo, 2009). Se da una focalización negativa que pone empeño en el sentimiento negativo que hace que personas que no encuentran un trabajo acusen a los inmigrantes de quitarles el puesto de trabajo por ser una mano de obra más económica<sup>11</sup>.

Son muchos los autores de calado internacional que hacen referencia a los movimientos racistas surgidos en la nueva Era de la Información. En concreto cabe citar un artículo de Ramón Flecha en *Harvard Educational Review* que se publicó en 1999<sup>12</sup>, que proporciona al educador una visión muy clara de las perspectivas surgidas en torno al éxito del capitalismo global y a los peligros que entraña este proceso. El autor señala una trayectoria para superar estas teorías y ese “círculo cerrado” de desigualdades sociales en que los que tienen las posiciones más altas pueden decidir lo que es válido (Flecha, 1999; Freire, 2012), buscando una salida a la postmodernidad, en la que los jóvenes se hayan inmersos, que les impide observar los principios claros de la democracia real, ya que se encuentran seguros porque forman parte inconsciente de la “invasión cultural”. Flecha ofrece una visión del cambio de paradigma explicativo del Racismo, ese racismo creciente que, lamentablemente, 12 años después de que se escribiera el artículo presenta el mismo vigor y la misma vigencia social porque seguimos cometiendo los mismos errores y formulando las mismas explicaciones a los hechos que nos acontecen.

En este artículo se alude a tres posiciones frente al racismo (que a su vez tienen que ver con el momento histórico-social que vive la población) y a cómo repercute éste en la educación. Una corriente etnocentrista que recoge un racismo moderno, un racismo postmoderno surgido de corrientes relativistas, y por último desde la

---

<sup>11</sup> La encuesta CIS-OBERAXE de 2010 muestra como el 63% de los encuestados cree que “*Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles*” (cinco puntos más que en 2009 y diecisiete más que la cifra registrada en 2007). (Cae y Valles, 2011, p.304).

<sup>12</sup> Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69 (2), 150-171.

perspectiva dialógica actual, una cultura del mestizaje. Hay un avance sustancial desde el racismo postmoderno para el que las razas o etnias son diferentes (ni superiores ni inferiores) llegándose a una imposibilidad de compartir territorio hasta una Cultura del Mestizaje que persigue vivir juntos respetando las diferencias (las identidades propias) y acercando similitudes.

A su vez, la educación no vive ajena a los cambios sociales y se ve afectada por los problemas actuales. Los problemas de racismo de la Sociedad de la Información son los que se iniciaron en su predecesora, la Sociedad Industrial, pero agudizados por el desarrollo tecnológico que entraña la Sociedad de la Información. Desde el comienzo del s. XV Europa había sido un continente de emigración. Este hecho hacía que la perspectiva fundamental en las escuelas fuera una visión de corriente cultural Europea pero, poco a poco, la situación dio un giro inesperado y a finales del siglo XX el número de inmigrantes fue superior al de emigrantes (Flecha, 1999). Como resultado, se generó un contexto nuevo con un número alto de inmigrantes en las escuelas Europeas que disponían de escasos medios de atención, no dando adecuada respuesta a las necesidades que presentaban y por lo tanto tratando de asimilarlos a la cultura europea con pérdida de la propia identidad.

Todo ello acaba generando actitudes racistas en los países europeos. Lo ejemplifican los datos de una encuesta realizada en nuestro país que permite comprobar con porcentajes que superan el 50% de los encuestados que los ciudadanos están a favor de afirmaciones racistas del tipo de que en las escuelas con inmigrantes decrece la calidad educativa o que los nativos deben de tener preferencia en elegir colegio frente a los inmigrantes<sup>13</sup> (Mircea y Sordé, 2011). Además, en muchas de pruebas que se usan en las escuelas para medir la inteligencia, existe un sesgo cultural, razón por la que algunos autores las han cuestionado con evidencias científicas, señalando claros componentes de la teoría del déficit cuando se estudia a niños de color, con patologías o marginados (Valencia, 2010). También en España encontramos el “Modelo Vic”, en la

---

<sup>13</sup>Son datos del informe realizado en el 2009 por M<sup>a</sup> Angeles Cea D’Ancora y Miguel S. Valles con título Evolución del racismo y la xenofobia en España del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

ciudad de Vic en Cataluña, con programas electorales que manejan eslóganes como “nuestros niños primero” o “Programas con comidas con becas parciales o completas para nuestros niños”, o medidas de “redistribución” de niños inmigrantes si se supera un 15% de los alumnos del centro (Flecha, 2011), con argumentos de que el bajo rendimiento escolar es debido a los inmigrantes. Estas actuaciones políticas perpetúan la tesis de las relaciones directas entre fracaso escolar e inmigración (Mircea y Sordé, 2011).

El racismo moderno surge, pues, cuando las reglas, normas y valores de la cultura dominante (la europea y occidental) son impuestos a los inmigrantes en nombre de la integración (Flecha, 1999; Giroux y Flecha, 2006), utilizando para ello argumentos que no están basados en criterios válidos (científicos y justos para todos), haciendo uso de una acción estratégica en el que se eligen los medios más congruentes para convencer a través de las palabras, sin veracidad en las afirmaciones (Habermas, 2002). Un ejemplo claro de este doble discurso verbal se observa cuando se defiende la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, pero a su vez, en nombre de esa igualdad se valora como referente la cultura dominante, y por tanto el modelo cultural occidental (Padrós y Tellado, 2009). Otro ejemplo sería el modelo Vic citado anteriormente, que distribuye a los niños y que no hace más que fortalecer estereotipos culturales como lo de no formar comunidades de inmigrantes. Tampoco los planteamientos postmodernistas han solucionado el problema del racismo y el de la exclusión que lo acompaña ya que la postmodernidad comporta la creencia de que no existen verdades universales, y esto se aplica a la educación en línea de que “ninguna práctica podrá ayudar a esta minoría” (Flecha, 2011). De esta forma la escuela entiende que tiene totalmente limitada la solución al problema de las desigualdades destruyendo cualquier idea transformadora o práctica que pretenda cambiar la situación (Freire, 1997, 1993). También con base en esta creencia, la de la no existencia de verdades universales, la pedagogía en las clases a manos de los docentes ha sido sustituida no por lo científico sino por la verdad subjetiva de cada docente.

La crisis social que estamos viviendo genera en el sistema educativo un contexto de racismo que refuerza la percepción de que la escuela va mal y fracasa debido a la diversidad de inmigrantes y de alumnado de otras culturas (Flecha, 2010; Mircea y Sordé, 2011). Los docentes en los centros educativos se sienten poco capaces de hacer

frente a la diversidad de su alumnado y ante este hecho se apropian explicaciones sociales raciales (como por ejemplo que fracasan debido al número tan alto de inmigrantes en las aulas, o que los alumnos inmigrantes son más vagos y menos capacitados), entendiendo que el fracaso de sus alumnos no depende de ellos<sup>14</sup>(Gatt, Ojalá y Soler, 2011, Macías y Redondo, 2012).

Un ejemplo de la incapacidad actual de los centros para poder aceptar las diferencias es utilizar diferentes currículos para atender a los niños inmigrantes en que las finalidades educativas a nivel curricular se reducen en exigencia/expectativas<sup>15</sup> o se cambian frente a los demás niños del curso, lo que ocurre cuando se realizan adaptaciones curriculares significativas, algo que puede dificultar, si no impedir, que el niño vuelva al currículo general (Aubert et al., 2010). Es, también frecuente la emisión de juicios de valor negativos sobre la calidad educativa del alumnado de países como los de América Latina, Rumanía y otros países del Este, frente a alumnos provenientes de países desarrollados (Elboj et al., 2011).

Es por ello que, la escuela debe evitar las desigualdades y generar nuevas oportunidades para aquellos que estén más cercanos a padecerlas. Si en las aulas se utilizan iniciativas pedagógicas dialógicas y comunicativas que recojan el sentir de la comunidad, atendiendo a la igualdad de las diferencias<sup>16</sup> podremos conseguir unas situaciones más igualitarias de las que actualmente se suceden en las aulas (Freire, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Padrós y Tellado, 2009).

---

<sup>14</sup> De estos argumentos surgen perspectivas del Racismo Moderno o Post-Moderno (que con esa percepción de desigualdad entre las razas legitima concepciones tradicionales como que los Gitanos tienen más bajo rendimiento académico porque son vagos, o porque están menos motivados y tienen menor capacidad)(Flecha, 1999)

<sup>15</sup> Aubert et al. (2010) consideran la falta de expectativas como una parte oculta del “currículum de la felicidad”.

<sup>16</sup> Entendemos por “Igualdad de las diferencias” la consideración de otros como diferentes y no inferiores, es decir, concebir a las personas diferentes de forma tolerante e igualitaria (Aubert et al, 2010; Freire, 1997).

### **1.1.2. Relaciones e intercambios de cultura debidos a los movimientos migratorios. La sociedad multicultural del s. XXI.**

La sociedad multicultural que surge en este siglo se genera por el contacto tan estrecho derivado de los movimientos migratorios. El contacto generado por esta situación globalizada ha propiciado la multiculturalidad. En territorios en los que anteriormente convivía una sola cultura actualmente pasan a convivir 15 nacionalidades diferentes, con relaciones muy estrechas, que van más allá de disponer productos de todas las nacionalidades en el supermercado de la zona o de locutorios. Esta diversidad social se ve reflejada en la escuela en donde los maestros trabajan con alumnos de diferentes culturas, no dándose tal multiculturalidad en los docentes, ya que sólo una escasa parte del profesorado es extranjero.

Fruto de estas relaciones e intercambios de las formas de aprender, vivir y sentir, las culturas se enriquecen. Pero lo que podría ser considerado como intercambios o relaciones positivas entre las diferentes culturas que convivían en un territorio, en un centro o en un aula, en ocasiones funciona a la inversa, dándose sentimientos de renuncia al “yo” y una falta de comprensión en las referencias a otras culturas. Esto mismo es lo que ha venido sucediendo en las escuelas, prevaleciendo las culturas hegemónicas por encima de las otras.

Touraine apela en su obra *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* a las relaciones que se generan por la multiculturalidad definiendo diversas opciones para su afrontamiento; a su vez, define la importancia social de la transformación del Sujeto, siempre que reconozca la importancia del Otro también como Sujeto.

La sociedad multicultural no se caracteriza por la coexistencia de valores y prácticas culturales diferentes; y menos todavía por el mestizaje generalizado. Es aquella donde se elabora el mayor número posible de vidas individuales, y donde se consigue combinar, de manera distinta cada vez, lo que las une (la racionalidad instrumental) y lo que las diferencia (la vida del cuerpo y del espíritu, el proyecto y el recuerdo) (Touraine, 1997, p.250).

Y es que es obvio que el entendimiento es posible, y éste necesita de diálogo, solidaridad y conocimiento de las otras culturas, pero la globalización hace que las personas, dentro del movimiento de las masas no puedan definir su identidad cultural de

manera clara, y mucho más si se trata de una cultura no reconocida en el país, por eso autores como Valls (2008) afirman que “la individualización es también una respuesta a la globalidad”.

El término que relata la confluencia de culturas que he narrado anteriormente es considerado de manera diferente por los autores. Algunos suavizan estas relaciones denominándolas “encuentro de las culturas” (Touraine, 1997, p.237) o “cruce de culturas” (Padrós y Tellado, 2009) poniendo el punto de mira en los aspectos positivos como son el intercambio de bagajes históricos, culturales y religiosos, y otros sin embargo, dejan entrever las problemáticas que subyacen usando términos como “choque de civilizaciones” (Huntington, 2001, p.175). Y es que los cambios tan acelerados que se están produciendo en la sociedad de la información tienen como uno de los elementos más característicos la modificación de percepción por parte de la población de residencia de la entrada de los inmigrantes (Valls, 2008). En los centros la identidad cultural se pierde en el currículum que no atiende a la cultura de todos de la misma forma, acrecentando los sentimientos de pertenencia o desarraigo entre unos y otros, y es porque desafortunadamente la diversidad cultural se ha visualizado menos como un encuentro y más como un choque entre civilizaciones.

La situación no es nueva en el contexto europeo, aunque en España ha sido en los últimos años cuando la inmigración ha ido en aumento destacando en número el alumnado que proviene de Marruecos, Rumanía, Ecuador, Colombia y China<sup>17</sup>. El discurso oficial ha llamado a la igualdad dentro y fuera de las aulas pero, desafortunadamente, detrás de esta igualdad se esconde un carácter universalista y homogeneizador basado en la cultura occidental <sup>18</sup>(Castells et al., 1994; Giroux y Flecha, 2006; Touraine, 1997). Hasta el momento se ha buscado siempre la universalidad en los grupos dominadores (en el currículum, en los contenidos, en la

---

<sup>17</sup> Datos avance de Estadísticas del 2013-2014 [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

<sup>18</sup> La tasa de abandono escolar prematuro 2013 fue en España la más alta de la UE aunque a su vez las cifras sean mejores que en años anteriores; el porcentaje de alumnado extranjero que abandona la escuela es mucho más alto que el del alumnado no extranjero. Son datos ofrecidos por el ministerio de Educación. [www.epp.eurostat.ec.europa.eu](http://www.epp.eurostat.ec.europa.eu)

cultura, etc.), olvidando que como Sujetos no terminados históricamente no disponemos de una cultural universal hegemónica. Dicho de otra manera, no se puede afirmar que exista una organización socio-cultural superior frente a otra. El único principio universalista que nos puede regir es “la apelación a la libre construcción de la vida personal” (Touraine, 1997, p.230) o aquel que, en su defecto, se establezca en consenso con la sociedad. Esta antinomia de apelación al individuo o a su cultura queda en equilibrio con culturas escolares de aprendices mutuos en donde todos los implicados trabajen juntos su identidad y de la misma forma su pertenencia a un grupo (Bruner, 2012).

Para encontrar unas estructuras universales racionales estas deben basarse en la interacción entre los sujetos de todas las culturas, siempre teniendo en cuenta comprensiones actuales del mundo.

Y es que la globalización no ha afectado a las culturas escolares de la misma forma; aunque diferentes culturas que convivían no fueran desconocidas, ni totalmente ajenas y llevaran muchos años conviviendo juntas, en el ámbito escolar las culturas minoritarias se han podido sentir aisladas o supeditadas a una cultura superior. En la mayoría de las ocasiones los inmigrantes suelen tener los peores trabajos, un status socio-económico inferior y menos opciones de acceso a la cultura, sanidad. En los centros escolares suelen ser los que presentan un alto abandono escolar y más necesidad de apoyos y ayudas escolares. La falta de integración económica repercute negativamente en la integración cultural (Touraine, 1997).

La escuela no se ha preocupado por reforzar oportunidades y dotar de capacidades para enfrentarse al cambio, sino que ha fomentado el individualismo cultural presentando siempre las culturas con pocos elementos a compartir. Pero el individualismo cultural no transforma a la persona, porque la persona se conforma a todos los niveles gracias a la relación con sus homólogos y con otras culturas, es decir con los Otros, ya que nos aportan conocimientos diferentes a su propia cultura y nuevas formas de afrontar realidades similares.

La tarea docente ante la diversidad cultural en las aulas se puede analizar desde diferentes puntos de vista: el de aquellos que piensan que es una situación compleja, por la problemática curricular, pero enriquecedora si se garantizan todas las identidades; el

de aquellos que piensan que el cambio cultural es tan grande que tan sólo permite seguir explicando la cultura occidental, y por lo tanto, perciben la multiculturalidad como un problema, y por último, el de los docentes que se plantean la cuestión como normal y no problemática, pero no muy abierta a reales posibilidades de cambio. Aunque este abanico de situaciones puede ser más amplio y complejo, todos los docentes son conscientes actualmente de que las aulas son multiculturales y de que no se hace frente con la calidad que se debiera a estas diferencias culturales.

Además, el papel homogeneizador e igualitario que ha tenido la escuela ha eliminado toda posibilidad de dotar de sentido al inmigrante. Asimilar la cultura supondría aceptar la cultura mayoritaria y perder la identidad a favor de la cultura dominante, y por lo tanto, una renuncia a cualquier situación de igualdad y comportaría también dirigirse hacia un enfoque etnocéntrico. De estos problemas de cruce entre culturas derivan situaciones de aislamiento de la cultura minoritaria, y de represión por no adaptarse los sujetos que la tienen a las normas y valores que establece la mayoritaria (Padrós y Tellado, 2009). Ahí no existe entendimiento alguno de culturas. Es una forma de imposición a manos de las clases dominantes (Freire, 2012).

La cultura de una persona o de muchas personas no se puede perder entre los pasillos de los centros escolares, ya que no es sólo una creación humana sino que es algo más complejo; la cultura es el resultado de un trabajo, de un sentir, de una historia y de un vivir, es en suma, “una forma global de vida de un pueblo” que contiene valores, normas y formas de pensar de esta civilización que les han dotado de sentido dentro de su comunidad (Huntington, 2001, p.34). Además, si vemos los valores reales de esas culturas podemos encontrar multitud de similitudes y por lo tanto un nivel mayor de acercamiento entre todos los componentes de la comunidad educativa.

Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear *una unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical. (Freire, 1993, p.147)

Será, en los centros escolares y fuera de éstos, la búsqueda de experiencias y reflexiones personales en la vida de los otros, con sus diferentes historias, lo que nos



permitirá encontrar similitudes entre personas frente a sus diferencias (Touraine, 1997). Esto nos debería hacer pensar sobre si los docentes utilizamos ejemplificaciones en las culturas de aquellos alumnos que están en las aulas para que observen el acercamiento cultural, haciendo relevantes a su vez esas diferencias de una manera positiva. Esto exige especial atención a la inteligencia cultural<sup>19</sup> de los niños y sus familias, y al uso que le damos los docentes en las escuelas. El contexto familiar-cultural muchas veces es olvidado en pro de la cultura académica mayoritaria, por eso a los docentes les cuesta tanto ayudar a los alumnos que están fuera de su contexto (Ramis y Krastina, 2010), ya que el alumno no es una “tabla rasa” cuando llega al centro educativo por primera vez, tiene un bagaje cultural que sigue conformándose y que no debería ser relegado/olvidado/despreciado por la institución escolar. No debemos olvidar que el aprendizaje y el pensamiento están dentro o *situados* en un contexto cultural y por lo tanto social (Bruner, 2012).

### **1.1.3. Estrategias políticas y culturales orientadas a introducir valores que fomentan el individualismo, la exclusión y la fragmentación social.**

Aunque los enfoques etnocéntricos en muchos casos aceptan la multiculturalidad esto se hace de manera transitoria hasta asegurarse de que los inmigrantes han sido asimilados a la cultura dominante (Valls, 2008). En la misma línea, la perspectiva relativista preserva cada cultura pero de manera independiente.

Las estrategias políticas y culturales ante los fenómenos sociales de cambio que comporta la inmigración han consistido en introducir valores y normas sociales que fomentan más el individualismo y la fragmentación social tanto en el trabajo como en la atención sanitaria (Castells, 2006), por ejemplo en España al permitir que sólo sean atendidos en los centros sanitarios aquellos residentes con tarjeta sanitaria. Es éste sólo un ejemplo de medidas políticas excluyentes. Este tipo de estrategias quiebra uno de los

---

<sup>19</sup> Todas las personas que viven en una comunidad presentan una inteligencia que va más allá de la inteligencia académica. Esta inteligencia, que se llama inteligencia cultural y que nos ayuda a resolver muchos problemas diarios, debería estar incluida en las aulas para mejorar los aprendizajes (Aubert et al, 2010).

“pilares básicos de la educación”, el “aprender a vivir juntos”, preconitado en el informe Delors.

Las políticas son dinámicas y cíclicas puesto que dependen de los intereses de la mayoría. Estos cambios hacen que los docentes, alumnos, padres y demás implicados en el proceso educativo se sientan indefensos ante todas las reformas políticas, a veces muy radicales y contrapuestas, que no tienen en cuenta las enseñanzas útiles que ha dejado la experiencia en materia educativa (Delors, 1996)<sup>20</sup>. Y es que, en bastantes ocasiones los políticos utilizan datos derivados de investigaciones científicas, en las que posteriormente se han encontrado sesgos, y que lamentablemente no aportan lo esperado. Un ejemplo es el Informe Coleman<sup>21</sup>, muestra clara de un trabajo con conclusiones poco contrastadas y muy criticadas en el ámbito sociológico, y que ha tenido un impacto político y social de gran relevancia a nivel internacional (Báez de la Fe, 1994; Giroux y Flecha, 2006).

El individualismo y la competitividad vigente en nuestro sistema político y en las economías capitalistas tiene su traducción en el funcionamiento de los centros: por ejemplo, en la forma de los docentes de organizar el aula, con alumnos sentados y trabajando de manera individualizada (cuando el 99% de nuestro tiempo lo pasamos interaccionando con otras personas), en actuaciones educativas que se ponen en marcha para mejorar el rendimiento como el streaming o el tracking<sup>22</sup> que no son más que

---

<sup>20</sup> “Tres agentes principales coadyuvan al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional” (Delors, 1996, p.29)

<sup>21</sup> “El resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento”(Báez, 1994, p.96). Actualmente está demostrado la influencia relevante de los recursos educativos en el rendimiento.

<sup>22</sup> El streaming o el tracking es un tipo de agrupamiento escolar en los que se separa a los niños por niveles de habilidad o rendimiento fuera del aula (también conocidos como desdobles por niveles), y

formas de favorecer la desigualdades (INCLUD-ED, 2010) o en el propio trabajo aislado del docente.

También en relación con la política educativa, un tema de interés en España que dificulta seriamente la equidad son las repeticiones de curso, que contribuyen al abandono escolar. “La repetición dificulta la equidad y la terminación de los estudios” (OECD, 2014, p.4). Las escuelas españolas y con ellas su profesorado usan la repetición a partir de criterios en muchas ocasiones inadecuados o erróneos. La idea subyacente es buena: generar para el alumno una oportunidad extra para poder alcanzar los objetivos y el currículum ordinario y/o repasar conocimientos, pero no se atiende a los efectos negativos de estas políticas a largo plazo. Las investigaciones en esta línea de trabajo afirman que los niños que repiten son justamente aquellos que presentan un alto porcentaje de abandono escolar, a su vez, los costes que generan son más altos que si se les dotara de ayudas complementarias en su curso correspondiente, por otra parte, pocos alumnos mejoran, acumulando un fracaso personal y un retraso curricular que tiene repercusiones negativas en la mayoría de las ocasiones (Perrenoud, 1990). A toda esta cultura de la repetición le sigue muy de cerca la exclusión y las desigualdades, ya que estudiantes que presentan un bajo nivel socio-económico, educación parental pobre o grupos de inmigrantes, son significativamente más llevados a repetir que otros grupos (OECD, 2014)<sup>23</sup>

Las políticas educativas no atienden adecuadamente a los niños con dificultades o con menos oportunidades. Por ello, cada vez se solicita de una forma más asidua que en todos los países, desarrollados y subdesarrollados, se inicien programas en los que se disponga de mejores docentes en las zonas con mayor deprivación socio-cultural. En algunos países los profesores con mayor calificación en sus notas se destinan a las zonas menos desarrolladas. Por ejemplo, así lo hace el programa “Teach for America”, que en

---

el mixture es aquel en que se separa a los alumnos en una misma clase por niveles de conocimiento, siendo atendidos por un único tutor.

<sup>23</sup> OECD (2014) *Are disadvantaged students more likely to repeat grades?*. PISA in Focus 2014/09 (September) y OECD (2011), “When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School: What Does it Mean for Education Systems?”, PISA in Focus, No. 6, PISA, OECD Publishing, Paris.

el 2012/13 envió a 10000 profesores noveles pero con excelentes calificaciones a las zonas más desfavorecidas por un total de 2 años, intentando compensar la inexperiencia laboral con la suficiente calificación académica. “La distribución desigual de los docentes es una de las causas por las que algunos alumnos abandonan la escuela antes de haber adquirido las competencias básicas” (UNESCO, 2014, p.277), y es que son muchos los estudios que muestran como los estudiantes de color, de menor nivel de ingresos y con bajos rendimientos son desproporcionadamente enseñados por personal menos cualificado (Darling-Hammond, 2010).

## **1.2. El camino hacia una posible solución (Utopía).**

Decimos que estamos en camino a una solución, ya que “todo el mundo quiere una vida feliz, una vida exitosa, no hay que probar esto” (Tenzin Gyatso, 2009<sup>24</sup>) y en un principio, el siglo XXI debería ser menos complicado, ya que tenemos más mecanismos para poder evitar situaciones de marginación, aislamiento o racismo social, así como conflictos, crisis y guerras.

El modelo que teníamos para explicar la sociedad ya no sirve (Aubert et al., 2010), no somos utópicos en pensar que esta situación de conflictos continuos se puede transformar (Elboj et al., 2011) y por ello surge una teoría que explique esta transformación (Flecha, 1998) y unas prácticas alternativas basadas en esta teoría frente a los cambios y las desigualdades (CREA, 1999; Wright, 2010). Si los discursos racistas que hemos explicado anteriormente justifican, en parte, el actual fracaso escolar, las dudas surgen al preguntarse porqué en otros países de la Unión Europea con un número mayor de inmigrantes tienen un abandono escolar mucho más bajo, o porqué en los Liceos franceses (con un alto número de extranjeros) no existe el grado tan alto de fracaso escolar (Mircea y Sordé, 2011). El diálogo es necesario como medio para evitar el fundamentalismo, la reproducción de modelos no deseados y el aumento del racismo.

No se debe considerar utópicos a aquellos que creen en una perspectiva que con su lenguaje, su claro diálogo y su acción (o puesta en marcha) contribuye al resurgir de

---

<sup>24</sup> Conferencia 8 y 9 de octubre de 2009 en Washington D.C. Mind & Life XIX: Educating World Citizens for the 21 st Century

una cultura más de todos, más liberadora y aún más igualitaria. Aquellos que buscan profesionalidad en la educación y no meros ejecutores de las políticas culturales pueden separar la teoría de la práctica (Giroux y Flecha, 2006), es decir, serán congruentes en las acciones y éstas irán en consonancia con pensamientos de diálogo.

La utopía es necesaria para romper tópicos y poder elegir y no desalojar a los débiles de los mínimos espacios de supervivencia, no es así porque deba ser, se puede hacer algo en contra de este posicionamiento fatalista. Es decir, no se debe permanecer impasible o pasivo ante determinadas estructuras, ideas o soluciones derivadas de nuestro sistema y que desencadenan insatisfacciones e impotencias. Es preciso que la debilidad se transforme en una fuerza capaz de instaurar justicia. Para ello es necesario un rechazo definitivo del fatalismo, luchar con la esperanza de acabar con una injusticia. Para ello la educación con otros es vital, “la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía” (Freire, 1997, p.34). Se puede hacer mucho ante el sistema globalizador y el sistema económico social<sup>25</sup>. Somos seres de transformación y no de adaptación. Todos aquellos a los que les parece utópico el sueño de una educación mejor que incluya y escuche a todos están despreciando las relaciones conciencia/mundo y creen en la imposibilidad de la transformación ya que no observan otros caminos posibles y creen que las cosas se deben aceptar porque ya no podrán hacerse o ser de otra manera (Freire, 1997). Debemos considerar que las cosas no son así sino que se hacen conforme hacemos historia.

Jim Crowther (2009) relata en un artículo en el que habla de “reales utopías” que el problema cuando hablamos de “utopía real” es la controversia que genera en sí este mismo término, ya que por un lado el concepto “real” significa existencia verdadera y efectiva, y “utopía” entraña un carácter de imposibilidad, un pensamiento que nunca puede ser alcanzado. Así es como Bauman (1976) en su libro “Socialism: the active

---

<sup>25</sup> Erik Olin Wright en su obra “Envisioning Real Utopias” examina cuatro tipos de organizaciones diferentes a las típicas de los sistemas capitalistas y que funcionan con éxito; mostrando de esta forma alternativas prácticas a problemas teóricos, como es el ejemplo de la Cooperativa Mondragón o el éxito de Wikipedia en la red.

utopia”<sup>26</sup> hace hincapié en la relevancia de éste término ya que juega un “*rol constructivo y crucial en el proceso histórico*”. Una de la herramientas para conseguir un alto grado de calidad en el pensamiento utópico es “relativizar el presente” y de esta forma introducir la perspectiva crítica que la hace más real y más cercana, y que en último término juega un papel fundamental en aquellos pensamientos dirigidos a un mundo mejor, aunque entrañen dificultad en su realización (Crowther, 2009). Y es que “En España se presenta un reto importante en su esfuerzo por seguir ofreciendo y elevando la calidad de la educación y las habilidades. Esto es especialmente importante para los grupos más desfavorecidos, ya que generalmente logros y habilidades en educación superior se traducen en una mayor participación en la vida laboral y en unos salarios más altos” (OECD, 2014, p.4)

Afortunadamente, la pedagogía ha avanzado hacia este camino de la dialogicidad, mostrando que existen Actuaciones Educativas de Éxito (Successful Educational Actions) en todo el mundo que aportan cambios importantes no sólo en las estructuras organizativas del centro sino también en los resultados académicos aumentándolos de manera clara (Flecha, 2011). Si queremos cambiar las estructuras y sistemas que están actualmente en la sociedad de la información para que puedan responder a nuestros intereses, los del individuo y no los de la mayoría, deberemos estar abiertos a nuevas visiones que puedan explicar el cambio y que satisfagan mejor las necesidades de todos, evitando las desigualdades y la exclusión de algunos colectivos, por ello, la educación debe ir dirigida a aprender a aprender de diferentes maneras (Hargreaves, 2003) a través de diálogo elaborado surgido de las relaciones sociales y del lenguaje.

La investigación con mayor rango científico y con más recursos dedicados al estudio de la educación escolar hasta el 6 Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, muestra con evidencias científicas, que los centros educativos con éxito<sup>27</sup> de Europa trabajaban con un enfoque dialógico (INCLUD-ED Project, 2006-2011). Esta

---

<sup>26</sup> Bauman, Z. (1976). *Socialism: the active utopia*. London. Allen & Unwin.

<sup>27</sup> Son centros educativos de éxito por el alto nivel de rendimiento académico que obtiene su alumnado.

investigación es el proyecto INCLUD-ED. De esta investigación, y de las escuelas analizadas que obtienen mejores resultados a pesar de su contexto y alumnado se ha extraído un listado de acciones que mejoran el rendimiento académico de los alumnos, que pasa a llamarse “actuaciones educativas de éxito”. Las actuaciones educativas de éxito escolar se diferencian de las denominadas “buenas prácticas” porque éstas últimas, en ocasiones, no han sido validadas científicamente y, por tanto no pueden garantizar el éxito de todos cuando se generalizan a otros contextos”. Además deben mejorar los niveles de inclusión y los resultados académicos de todos los alumnos, y no de una mayoría. El problema de las buenas prácticas es que en muchas ocasiones los docentes las han recogido como si fueran científicas y una vez puestas en prácticas y vistos los resultados académicos se han dado cuenta que no mejoraban los resultados. En este sentido, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea piden el cambio de buenas prácticas a “actuaciones educativas de éxito” a través de resoluciones como la Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 que hace referencia a CdA u otras, y que invitan a los estados miembros a promover Actuaciones de Éxito inclusivas<sup>28</sup>. Lo que podríamos llamar pasar de las ocurrencias<sup>29</sup> a las evidencias demostradas en el campo científico.

Cuando realizamos una actuación educativa de éxito de estas características (INCLUD-ED Consortium, 2011) basada en resultados comprobados por una comunidad científica que avala esa trayectoria educativa, estamos maximizando el

---

<sup>28</sup> [www.utopiadream.info/ca/recurso-en-la-red/enlaces-interesantes/](http://www.utopiadream.info/ca/recurso-en-la-red/enlaces-interesantes/). Consultado 12/07/2013

“Schools as 'learning communities' agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out” (EUROPEAN COMMISSION, 2011)

<sup>29</sup> CdA denomina al término ocurrencia al hecho de que se trabaje en las escuelas con actuaciones que no cumplen los criterios de científicidad, es decir, que no han tenido en cuenta los proyectos e investigaciones que se han realizado a nivel mundial, y por ello que no estén suficientemente justificados o demostrados.

grado de consecución de los objetivos propuestos y el aumento en el rendimiento académico. “El proyecto de Comunidades de Aprendizaje supone una profunda democratización de la escuela, como algo esencial para alcanzar la excelencia y equidad en toda institución educativa.” (Gatt et al., 2011, p.38). El sueño de las Comunidades de Aprendizaje es desear para los demás lo que querríamos que les pasara a nuestros hijos (Gatt et al., 2011). Es un concepto altamente altruista que no busca el reconocimiento sino la mejora social. La atmósfera de la escuela es de motivación, cooperación y participación (decisiva, evaluativa y educativa) movilizándolo a toda la comunidad para conseguir un sueño<sup>30</sup> que es de todos (familias, profesores, alumnos y comunidad), ya que el éxito escolar depende de la calidad de las relaciones (Mircea y Sordé, 2011). Por ejemplo, hacer grupos interactivos hace posible incorporar la experiencia de diversos agentes educativos de la comunidad en el aula (la inteligencia cultural del voluntariado), aumentando el número y la calidad de las relaciones con el alumnado para promover la excelencia y equidad de todos ya que, desafortunadamente, no se evitan las desigualdades por el hecho de que los alumnos con mayor riesgo de exclusión tengan acceso a la enseñanza obligatoria (Elboj et al, 2011).

Los beneficios de que la comunidad entre en el centro educativo van más allá de mejoras en las formas de participación y en rendimiento de los alumnos. No sólo beneficia a los actores directos sino que se da una mejora en las formas de vida de los participantes (Gatt et al., 2011). Por ejemplo, a través de las Tertulias Literarias Dialógicas, las familias han mejorado sus relaciones con el entorno (me ha facilitado, dice una mujer inmigrante, ir a pedir cita en un ambulatorio), en muchas ocasiones han salido de su gueto y han podido conocer también como son los otros (Flecha, 1998), ha mejorado su autoestima, ha potenciado su asertividad y al escuchar las otras voces aprende y extrapola conocimiento a su vida.

Existen investigaciones dirigidas a establecer la relación entre capital cultural de las familias y rendimiento en la escuela. Muchas de ellas sin atender al hecho de que la

---

<sup>30</sup> Todos los Centros Educativos Exitosos alrededor del mundo han comenzado por un sueño. Buscando un mundo, en palabras de Freire, “menos feo, más humano y más bello”, y Flecha preconiza “no es posible mejorar la realidad sin sueños” (Flecha, 2011).



correlación en muchos casos no implica causalidad (relación causa-efecto) (Flecha, 2011). Sin embargo, otras investigaciones demuestran que involucrar a la familia en el centro educativo como elemento transformador, aumentando el éxito escolar, y dando mayor poder y relevancia a las relaciones centro-familia y no tanto al capital cultural de los padres. (Gatt et al., 2011; INCLUD-ED Consortium, 2011)

Vivimos en un tiempo en que se necesita de nuevo una gran visión; un tiempo en que nuestra prosperidad y seguridad dependen de nuestra capacidad para desarrollar a estudiantes y docentes que puedan comprender y sean capaces de implicarse en los espectaculares cambios sociales que provoca la sociedad del conocimiento actual, junto con sus consecuencias humanas (Hargreaves, 2003, p.225).

Para ello necesitamos de la guía de pensadores que nos permitan con sus aportaciones aproximarnos de manera eficaz y justa al mejor camino para encontrar la manera de que nuestros alumnos encuentren el éxito en la economía del conocimiento o en la sociedad de la información. No es tarea sencilla ya que también algunos investigadores defienden la imposibilidad de generalizar a los diferentes contextos las iniciativas exitosas en otros, lo que hace que los docentes que trabajan en los centros en contextos más marginales se sientan indefensos, sin estrategias de solución y con un cierto desaliento. Hay que romper el ciclo para evitar la perpetuación de las desigualdades y para acabar con las situaciones de exclusión.



**CAPÍTULO II.**

**LAS TEORÍAS CRÍTICAS**

**Y EL GIRO DIALÓGICO.**



# **CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y EL GIRO DIALÓGICO.**

Presentamos, a continuación, los fundamentos teóricos del tema que nos ocupa. Hacemos referencia, en primer lugar, al giro dialógico y a las teorías críticas y, en segundo lugar, al enfoque sociocultural vygotkyano.

## **1. ¿Qué ha supuesto el giro dialógico?**

Entendemos por giro dialógico la respuesta que se está dando en las últimas dos décadas frente al cambio socio-cultural acontecido. Las ciencias del aprendizaje han enfatizado la naturaleza dialógica del aprendizaje humano, incrementándose en la literatura las cuestiones sobre el aumento de la intersubjetividad, las interacciones sociales, la cooperación y el diálogo (Racionero y Padrós, 2010).

Hemos apuntado, en el capítulo introductorio, que los cambios a nivel dialógico, no sólo se daban a nivel político, sino también a otros niveles: personal, familiar, institucional, empresarial, social,...afectando al docente dentro de la institución escolar. Este giro dialógico después ha supuesto la ampliación de las posibilidades de acción de los diferentes agentes sociales. Dentro y fuera del marco escolar.

Los argumentos de las personas que antes tenían el poder, ya fuera un padre, un docente, un médico, un político, no eran puestos en tela de juicio pero, en la actualidad, están fuertemente cuestionados. Existen mil y una circunstancias que nos permiten observar claramente como cada vez dialogamos más o por lo menos lo intentamos, desarrollándose unas actitudes más reflexivas y cuestionadoras de los poderes, saberes y conocimientos que encarnan otras personas. Habermas (2002), en su teoría de la acción comunicativa, habla de la importancia de “la fuerza de los argumentos en sus pretensiones de validez”. Pero esto no siempre se da de una forma sencilla y en eje horizontal. La ética profesional y la conciencia del estatus social que ocupa esa persona serán fundamentales para no utilizar el poder de manera impositora en muchos espacios.

Los docentes deben fomentar la participación consultiva y decisoria de los padres, sin sentir vulnerados sus principios o sus saberes por la entrada y colaboración de éstos en las aulas. En la mayoría de las ocasiones las inseguridades de los propios docentes hacen que se muestren negativos ante la posibilidad de mantener una relación más directa con los padres más allá de lo que habitualmente se ha realizado en los colegios, limitando la colaboración, normalmente, a actividades puntuales, especialmente en Educación Infantil pero menos en Educación Primaria y Secundaria. En contraposición, la formación profesional y científica, acompañadas de acciones coherentes y dialógicas llevarán a los profesionales a establecer relaciones positivas, dinámicas y realmente transformadoras, porque cuando un docente se siente a gusto en su trabajo no tiene miedo a que los padres le pregunten o entren en sus clases. Ahí podremos encontrar el verdadero giro dialógico de los docentes respecto a las familias, lo que exige que los docentes nunca manipulen a los que educan ni a los que escuchan (Freire, 1993).

Cabe unir a lo señalado anteriormente lo que ya citan algunos autores como Beck en el que el conocimiento no es monopolio de unos pocos (Beck, 2002). El docente, en las aulas, compite con otros sistemas que disponen también de conocimiento, ofertándolo además en muchos contextos y de multitud de formas diferentes. Este hecho se ha visto potenciado por la Sociedad de la información en que los ordenadores, los dispositivos móviles, las televisiones, e Internet disputan el monopolio en la gestión y difusión de la información y del conocimiento ejercido en tiempos anteriores por el sistema educativo. Además, actualmente los padres también acceden a revistas de investigación, es decir, al conocimiento casi de forma paralela a los docentes.

El giro dialógico en la educación conlleva una pedagogía crítica que ha de transformar y evitar el discurso dominante y sus estructuras. Por ello, la educación no deberá tener como objetivo transmitir conocimientos de un currículum común que no contribuye a la igualdad aunque lo pueda parecer, y que enseña una única visión del mundo que no incorpora a los grupos excluidos. Esta idea de educación impide el debate y el diálogo (Giroux y Flecha, 2006).

Ninguna comunidad, institución o sector social tiene la verdad a transmitir a los demás, por la sencilla razón de que esa verdad sólo puede construirse entre todos y no a través del convencimiento de unos sobre otros sino del acuerdo y el consenso. Nadie es culturalmente superior a nadie. La nueva fase comunicativa de la modernidad ha eliminado el sustento del antiguo racismo cultural. (Giroux y Flecha, 2006, p.36)

Aunque este cambio se está observando de forma considerable en la sociedad, en la educación el proceso es más paulatino y gradual ya que los cambios educativos no se suceden al mismo ritmo que los cambios sociales.

Para clasificar más lo que esto comporta, debemos centrarnos en unos cuantos aspectos que propician el cambio educativo. El giro dialógico ha supuesto:

1. La búsqueda de teorías que analicen este cambio de tendencia hacia la dialogicidad. Estas teorías, como la Teoría del Aprendizaje Dialógico de Flecha (1997) señala que los significados sean elaborados desde las interacciones, mejorando de esta forma la cantidad y la calidad de estas relaciones, aunque:

A través de las teorías dialógicas las y los intelectuales críticos comprometidos buscan explicar las actuales tendencias sociales, potenciando el giro dialógico de nuestras sociedades. No son pocas las críticas que reciben las teorías comprometidas con el avance hacia sociedades más democráticas, siendo catalogadas como utópicas, sin embargo, tal y como afirman autores como Habermas (1987) el enfoque comunicativo no es una intervención teórica de los intelectuales sino un fenómeno social (Elboj et al., 2011, p.37).

2. Que en algunos centros se busque por medio del diálogo encontrar una democracia más real acabando con las estructuras jerarquizadas que existen dentro (ya sea en primaria, adultos, secundaria, universidad, etc). Se supera por lo tanto de esta forma el binomio tradicional educador/a-alumno/a (Elboj et al., 2011). Aquellos centros que trabajan desde este giro dialógico y sus teorías han generado nuevos procesos por ejemplo: con la puesta en práctica

de las Actuaciones educativas de éxito en los centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje entre:

- Profesor/a-alumno/a: El diálogo entre iguales ha transformado las aulas en más dialógicas y participativas, subiendo las expectativas de los alumnos/as (Elboj, Valls y Fort, 2000) e incrementando la motivación por aprender (Valls y Kyriakides, 2013). Los niños/as con NEE y con riesgo de exclusión, así como los demás, son los más beneficiados de las relaciones más dialógicas entre profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-voluntario, lo que ocurre en el caso de los Grupos Interactivos, ya que mejoran los resultados debido a ese diálogo compartido entre ellos (Odina, Buitago y Alcalde, 2004)
  - Profesor/a-familiares: La inteligencia cultural y la acción comunicativa permite a los docentes conocer su posición de poder y no ejercerla de manera negativa, logrando por parte de los familiares una reafirmación de su propia identidad (Mello, 2014) y relaciones mucho más cercanas, participativas y democráticas.
  - Profesor/a-profesor/a: Las interacciones entre los docentes son de más calidad, más dialógicas y argumentadas. La solidaridad entre compañeros/as está fuertemente marcada. Se busca la formación basada en los principios dialógicos.
  - Profesor/a-equipo directivo: El liderazgo del equipo directivo es transformado en gestión-inclusiva-horizontal. “La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje” (Elboj et al., 2000, p.8).
  - Profesor/a-comunidad: Simplemente no había o existía en relativa medida relaciones con agentes externos fuera del centro; y si se daban eran siempre puntuales y esporádicas. El giro dialógico ha transformado totalmente estas relaciones a mejor para ambos (Elboj et al., 2000; Ramis y Krastina, 2010).
3. Que el docente ha sufrido un cambio en su identidad, creación de sentido y cultura profesional gracias a este giro dialógico y a las teorías que lo



acompañan, llámese “transformación” o llámese “ser más reflexivo y crítico”; siempre conformado por este diálogo intersubjetivo (Giroux y McLaren, 1998), generando a su vez un cambio en sus prácticas.

4. Que se observan cambios en las políticas debido a los cambios en las prácticas de los docentes (Mello, 2014)<sup>31</sup>.

## **2. Las teorías críticas como fundamentación del giro dialógico.**

Las teorías críticas son necesarias dentro de esta sociedad del conocimiento que demanda diálogo, reflexión y cambio, en personas y contextos.

En una sociedad en proceso de cambio, el mundo interior de las personas está sometido a múltiples influencias contradictorias. La resistencia al cambio, la pasividad ante el mismo, la vuelta al pasado son posibilidades que se abren ante todos. Pero también la de construir personal y colectivamente una nueva actitud y una nueva acción ante el mundo. Este mundo postradicional, en el que nada se da por sabido, ha de ser creado mediante la participación de todas a través del diálogo basado en el conocimiento, el reconocimiento de la diversidad y el respeto a la diferencia y la identidad personal y de grupo. El futuro está condicionado, pero está abierto a la acción humana (Valls, 2008, p.110).

La acción humana ha llevado a la radicalización de las democracias, y en este entorno las teorías críticas serán aquellas que, como ya hemos dicho anteriormente muestren alternativas dirigidas hacia el cambio, hacia la transformación (Elboj et al., 2011). Si no muestran alternativas, no hacen propuestas, en definitiva, no abren posibilidades, no serán críticas porque se quedarán en ese componente teórico radical que no provee de una justificación y a su vez no posibilita una alternativa (Giroux y McLaren, 1998), y las teorías críticas que se presentan como dialógicas siempre llevarán

---

<sup>31</sup> Por ejemplo, en 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña aparecieron garantías legales para que se realizaran en los centros brasileños una gestión más democrática.

anexo el concepto de “posibilidad”, creando esperanza, sueño e iniciativa. Las reales utopías estarían dentro de las ciencias sociales emancipadoras<sup>32</sup> que tienen como finalidad el cambio de las formas humanas de opresión. Con formas diferentes de entender la justicia y la política social con base en criterios de deseabilidad, viabilidad y de ser alcanzables, para alcanzar esta misión las ciencias sociales deberán cumplir estas tareas: “elaboración de un diagnóstico sistemático y crítico del mundo como existencia, visionando alternativas viables y entendiendo los obstáculos, posibilidades y dilemas de transformación” (Wright, 2010, p.10).

La transformación no es tarea fácil, porque como expresa Rosa Valls (2008) la pasividad y la creencia en la imposibilidad de cambio, y con ello la negatividad y el sentimiento de adversidad y pesimismo, son difíciles de suplantar, y la persona tiende al abandono. Ser utópico posibilita la esperanza y para ello necesitamos de la intersubjetividad, es decir, de otros para poder salir del círculo de inconformismo. Para dar sentido a estos momentos es, sin duda, necesaria la creación del sentido en la vida de la persona a través de las visiones de otros. Las visiones de otros ayudan a conformar una u otra personalidad. Con este cambio no sólo se transforma a los docentes, sino también a sus alumnos y a aquellos que están en su contexto próximo. Por lo tanto, las teorías críticas encuentran los espacios educativos como un entorno altamente complejo que necesita de profesionales o intelectuales críticos muy comprometidos en la transformación y en el correcto uso del lenguaje (Giroux y McLaren, 1998). Así pues, estos profesionales, intelectuales o científicos, entre los que se encuentran pedagogos/as, psicólogos/as, filósofos/as, etc., han de ser personas comprometidas con el bien social y con códigos éticos sinceros, siendo rectos, honestos, tolerantes, humildes y coherentes (Freire, 1993).

Las teorías críticas surgen, pues, de teóricos que han buscado correspondencia entre lo que hacían y lo que decían y, por lo tanto, su teoría siempre ha sido argumentado desde una práctica real; con voces personales, escuchando a los de su

---

<sup>32</sup> Se entiende por emancipatorio aquel mundo que mantiene unos principios morales en las formas de producir y mostrar el conocimiento; y por social, la creencia transformadora en el mundo social (Wright, 2010).

entorno, e intentando construir el conocimiento en base a esa realidad. “Un hablante sólo podrá demostrar que piensa realmente lo que dice actuando en consecuencia. (...) La no veracidad puede delatarse en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ella” (Habermas, 2008, p.67). Son, los que nombro a continuación, autores que predicán teorías con una misma base de diálogo, libertad y acción cultural. La selección de estos autores y no otros, ha supuesto reconsiderar el aporte de cada uno en relación a las metodologías y a la creación de sentido de los docentes, excluyendo a otros que son también importantes en la pedagogía y en la educación como Giddens, Beck, Searle, Rogoff, Touraine, Giroux, entre otros. Son todos ellos autores de cambio, con una visión dialógica y un atisbo de realismo utópico en sus libros, artículos y palabras.

Es imprescindible Jürgen Habermas por ser uno de los autores clave para aquellos que nos movemos en la metodología comunicativa-crítica y en una perspectiva dialógica, ya que aporta conocimiento de los tipos de acciones fruto de las diferentes modalidades de comunicación que se pueden dar. También lo es Freire (2002), que es un pionero en la visión dialógica y en la participación de las personas adultas, y que también desarrolló la idea de “concienciación”, un término que implica posibilidad de transformación, conocimiento crítico del mundo y de los que viven en él. Vygotsky (2010), padre del enfoque sociocognitivo, dentro de las teorías constructivistas, aporta una gran utilidad pedagógica con alumnos con o sin problemas de exclusión social, introduce información acerca de cómo se producen los procesos de creación del pensamiento y del habla, ambos componentes sociales que posibilitan el desarrollo, y también de las interacciones entre aprendizaje y desarrollo; y por último, Ramón Flecha, creador de la teoría y de los principios del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, en donde se enmarca esta tesis. Todos estos autores afirman que el diálogo es inherente a la persona y que, gracias a éste, la persona actúa como ser humano y se realiza como tal.

Además, son autores transformadores (Elboj et al., 2011; Flecha et al., 2001), ya que creen y demuestran que el cambio social repercutirá en la transformación personal y viceversa, todo ello a través de la educación. De hecho, es aquí donde se centran las

nuevas investigaciones (IMPACT-EV., 2014-2017)<sup>33</sup>, en comprobar y estudiar si realmente ha habido impacto (político, científico y social) en las investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades financiadas por la Unión Europea, es decir, en observar que los proyectos educativos mejoran la vida de las personas y que son realmente un avance social.

## **2.1. Jürgen Habermas y su Teoría de la Acción Comunicativa. Conceptos claves, implicaciones educativas y limitaciones.**

Las opiniones se pueden expresar en forma de enunciados, siendo éstos más racionales cuanto más fiable es esa emisión, y eso es así cuanto más fundada esté y cuanto más eficaz sea. El saber es necesario para poder entender y explicar el contexto en donde sucede la acción; si una persona no tiene interés en decir la verdad, o no tiene conocimientos, o no atiende a unos objetivos o fines determinados, no cumplirá los presupuestos de racionalidad.

Una manifestación cumple con los presupuestos de la racionalidad sí y sólo si encarna un saber fiable guardando así una relación con el mundo objetivo, esto es, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. Y un enjuiciamiento sólo puede ser objetivo si se hace por la vía de una pretensión transubjetiva de validez que para cualquier observador o destinatario tenga el mismo significado que para el sujeto agente (Habermas, 2002, p.26).

Serán, a su vez, racionales, aquellas personas que respondan de sus actos y cuyos argumentos compartan un mismo contexto cultural, es decir, compartan intersubjetivamente el mismo mundo de la vida<sup>34</sup>. Han de compartir conocimientos y éstos han de ser conocimientos intersubjetivos, ya que si las personas no conocen el contexto de la otra persona, en vez de actos comunicativos se puede llegar a acuerdos amigables y no a un consenso a través de razones fundamentadas. Una persona

---

<sup>33</sup> <http://impact-ev.eu/about/>

<sup>34</sup> Entendemos por mundo de la vida como aquel en el que vivimos y nos relacionamos. Aquellas personas que están en el mundo participan en él.

argumenta de manera diferente según las pretensiones de validez que utilice para justificarlas, pero con frecuencia tales argumentos sólo son reconocibles a partir del contexto en el que se crearon, “la fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones”<sup>35</sup> (Habermas, 2002, p.37). No obstante, a veces nos encontramos con personas que utilizan muy acertadamente el lenguaje, con buenos argumentos basados en normas o creencias, o afirmaciones muy defendibles pero alejadas de las pretensiones de veracidad y eficiencia; no por ello debemos considerar que no son racionales, aunque no es la acción comunicativa que busca Habermas (ni la que buscamos nosotros).

No debemos olvidar la importancia que da este autor al equilibrio entre lo que uno dice y hace. Son postulados asumidos por aquellos que se mueven dentro de la doctrina comunicativa crítica. Habermas lo recoge con claridad: “la veracidad de las emisiones expresivas no puede fundamentarse, sino sólo mostrarse. La no veracidad puede delatarse en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ella” (Habermas, 2002, p.67).

El lenguaje es un elemento fundamental para el desarrollo de la mente y la actividad. Un lenguaje que se crea para y por los demás, y que se desarrolla en relación a los otros. Por lo tanto, la persona actúa de forma lingüística para entenderse con otros, buscando el acuerdo con elementos como la inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad en sus enunciados. Son los cuatro pilares base en los que se asienta la validez del habla:

---

<sup>35</sup> Por ello Habermas explica cómo es necesario el aprendizaje para lograr el ejercicio de la argumentación. No se encuentra dentro de nosotros de manera inherente, sino que debemos extraerlo, ejercitarlo, y la mejor forma de hacerlo es desde pequeños en la escuela a través del desarrollo del pensamiento crítico. Por ello este autor une al sujeto con el componente cognitivo, al aclarar que la capacidad para aprender de las personas tanto de sus fracasos como de sus desaciertos, posibilita a la vez el desarrollo de la racionalidad, porque estas experiencias que en un principio pueden entenderse como negativas ayudan posteriormente a formar un nuevo discurso mejor argumentado y basado en pretensiones más verídicas (Habermas, 2002). Las experiencias de otros también nos ayudan a conformar nuestros argumentos.

1. Verdad expresiva. Es decir, que toda emisión sea verdadera, basada en un saber fiable. Fundamentada en afirmaciones y ejecutada siempre con pretensiones universales de validez (con argumentos que contienen razones que eliminan dudas o problemas).
2. Rectitud normativa. La acción se puede justificar en referencia a normas y vivencias.
3. Veracidad proposicional, es decir, al tener un alto grado de veracidad subjetiva, según el hablante será susceptible de una u otra crítica, y de fundamentarse de una u otra manera. La persona que habla debe creer en esa verdad.
4. Inteligibilidad, es decir, que sea comprensible para todos los presentes; si no es de esta forma no existe comunicación.

Otros autores realizarán aportaciones a esta teoría evitando así que no se tengan en cuenta nociones como las estructuras sociales y contextuales, y ciertos reduccionismos que deja de lado sentimientos y deseos de las personas. Esto no deja de lado a esta teoría como una teoría que presenta las bases de las relaciones dialógicas, brillante y de alta calidad científica.

Quizás antes de pensar en el docente Habermas debería aclarar que la aplicabilidad de su teoría al campo educativo no se da de una manera tan clara como en el caso de Vygotsky. No obstante, que él planteara diferentes tipos de acciones entre los actores y el mundo de la vida hace que, posteriormente, podamos entender de una manera más clara las relaciones que establecemos los sujetos, y más concretamente los docentes con las personas de nuestro entorno, y seamos más conscientes de las acciones que emprendemos intentando sustituir las pretensiones de poder por las de validez.

Habermas plantea cuatro tipos de acción que describimos a continuación:

1. La acción teleológica, también definida como estratégica. Es una acción con finalidades y con elección de los medios apropiados para lograrlos. Aquí, el docente utiliza sus estrategias discursivas, su lenguaje, como objetivo para conseguir su meta. Por ejemplo, cuando un profesor explica para conseguir que sus niños aprueben cierto examen de historia y obvia elementos importantes del

tema que no se preguntan en el examen configurado en el libro. Y trata la historia como mera realidad pasajera, citando lo que es importante para él.

2. La acción regulada por normas. La importancia estaría centrada en las normas y valores sociales en su conjunto, y para ello la persona utilizará el lenguaje para transmitir valores. Por ejemplo: estudiar una y no otras cosas, aunque esos conocimientos siempre sean los de la cultura predominante. Por ello, el papel del docente y la utilización de su lenguaje van dirigidos a transmitir valores dominantes. La acción regulada por normas es negativa en el caso que estas no hayan sido consensuadas por el grupo en su conjunto, escuchando a todos aquellos que están implicados en ellas. Si las normas y valores son comunes y están consensuados esta acción es positiva y necesaria. El problema se da en la práctica cuando grupos diferentes no respetan los valores y normas de la mayoría, contruidos democráticamente (p. ej. La ablación de clítoris en España, o el sometimiento de la mujer, etc...). La aportación de Touraine en esta línea intenta solventar esta problemática ya que considera que ningún valor y norma puede estar sobre el único principio universalista, “la apelación a la libre construcción de la vida personal” (Touraine, 1997, p.230).
3. La acción dramaturgica. Como su palabra misma indica, encarna la representación teatral, “hacemos teatro”. El docente se posiciona en su función de afligido ante una madre cuando el niño no ha sacado buenas notas, cuando en realidad ni él mismo deposita altas expectativas sobre el niño.
4. La acción comunicativa ha sido trabajada por muchos autores; de hecho, en la propia obra de Habermas, son sucesivas las comparaciones, reflexiones y refutaciones de otros autores, como es el caso de Mead, Austin, Weber, Gadamer, etc. La acción comunicativa tiene una relevancia fundamental, ya que aunque cada acción tiene su espacio y sus cualidades, Habermas considera ésta sobre las otras por el tipo de atributos que conlleva. Entendemos por acción comunicativa como aquel tipo de relación que se da entre dos sujetos o más personas que promueven una relación interpersonal buscando un entendimiento negociado; pero este entendimiento sólo es posible a través del diálogo, presentando argumentaciones con pretensiones de validez.

La acción comunicativa implica que el docente usará siempre la argumentación y la fundamentación en el aprendizaje, expresando opiniones siempre de una “forma fundamentada y actuando con eficiencia” (Habermas, 2002, p.37). El docente deberá partir de una situación ideal de habla y buscar el acuerdo racional con sus alumnos, padres u otros. Las pretensiones de validez que utilice el docente en la comunicación, en su ejercicio diario, estarán basadas en las premisas mencionadas anteriormente: verdad expresiva, rectitud normativa, veracidad proposicional, adecuación e inteligibilidad.

## **2.2. Freire y su Pedagogía Crítica.**

Freire ha sido uno de los pedagogos más destacados del siglo XX. Fue profesor, y eso hizo que pudiera elaborar una teoría muy cercana a la realidad social donde estuvo inmerso. Su método de “alfabetización” era más un método de “liberación”, transformando al hombre educado. La idea central de su obra era educar para liberar (Freire, 2012)<sup>36</sup>.

Objetivar la experiencia, reflexionar sobre ella y hacerla crítica será hacer de la lengua cultura, ya que es así como la palabra escrita o hablada es objetivada, no de forma memorística o reproductora de la palabras que dicen otros. Así es como uno llega a replantearse críticamente las palabras del mundo, para después saber y poder decir su propia palabra (Freire, 2012). La conciencia toma en su obra un papel importante.

La concienciación para Freire se manifiesta en el mundo de forma intersubjetiva, a través de la apertura a otros, ya que la conciencia aislada cierra a la persona y la aísla. “No es conciencia vacía del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana” (Freire, 2012, p.97). La conciencia será conciencia porque hay mundo, y porque hay alguien que diga que esto es mundo. Nosotros somos actores en este proceso histórico; de esta forma la conciencia se puede dinamizar, siendo el mundo de la conciencia “una elaboración humana” (Freire, 2012).

---

<sup>36</sup> Aunque la obra fue publicada en 1970, se ha tomado como referencia la edición de Biblioteca Nueva del 2012.



El método de Concienciación de Freire emerge de un diálogo circular, que poco a poco encarna y asume críticamente que el mundo que hemos hecho los humanos no nos pertenece a todos de la misma manera. Por ello habla de la necesidad urgente de crear consciencias a través del aprendizaje, sobre todo en aquellos que están en situación de sufrir desigualdades. A partir de esta problemática el aprendizaje que presenta, para que sea verdadero, debe darse por uno mismo, “coger las riendas del propio aprendizaje” (ya que este método no es de enseñanza)<sup>37</sup>. Este aprendizaje se hace con otros a través de un proceso de diálogo.

El autor, también habla del “*miedo a la libertad*” que sienten las personas ante la liberación ante una conciencia crítica, ya sea por el propio proceso de cambio, por la inseguridad del devenir futuro, por la transformación en la concienciación o por lo peligroso del cambio.

Por otro lado, Freire será uno de los primeros autores en indicar la herramienta más poderosa para poder luchar contra las situaciones de desigualdad generadas en la sociedad del momento (s. XX y principios del XXI): el diálogo igualitario desechará las teorías postmodernas y con ellas sus ideales; como que la escuela no puede hacer nada para cambiar estas desigualdades existentes. Es ésta una idea equívoca que el autor intentará desmitificar a lo largo de sus obras (Freire, 1997, 2002).

Freire se siente en la sociedad, y estar en ella hace que estar solo cobre posteriormente mayor significado. Él se observa inmerso en la continuidad histórica, ya que el saber se encuentra dentro de esta misma historia y a su vez la historia se sigue haciendo. “No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (Freire, 2002, p.25).

---

<sup>37</sup> Freire dice que su obra no es de enseñanza sino de aprendizaje, ya que él no intenta transmitir saberes y conocimientos, sino que pretende que sean los propios sujetos los que aprendan a pensar por sí mismos, a través del diálogo con los demás.

### 2.2.1. Diferenciación entre “memorización como depósitos” y memorización como “base”.

Otro concepto de especial importancia que trata en su obra es la “*concepción bancaria*” de la educación. Critica que el educador reproduzca los contenidos como mera narración sin ninguna “*sonoridad*”<sup>38</sup>. Y que los educados sean “*meras vasijas*” que se llenan dócilmente.

Esta es una realidad en el siglo XX en que la instrucción era predominantemente memorística. Cualquier persona de cierta edad recuerda ríos, banderas y poemas de autores de la época de manera casi inconsciente. En la actualidad, aunque en menor medida, son muchos los docentes que utilizan todavía esta concepción memorística. Son docentes que se sitúan como poseedores del saber y de la información.

Freire se refiere a “memorización” en el sentido de que toda experiencia ha de ser realizada, transformada y criticada a través del diálogo y de esa forma pasar a formar parte del sujeto, internalizándola, si no es así, es una experiencia que uno narra o trasmite de la boca de otro (ya sea docente, político o jefe, o cualquier otra figura de autoridad). Aquí pues, tendríamos que analizar dos cuestiones:

1.-Muchas veces los educadores son a su vez objetos inconscientes de su propia realidad, la pasividad no es sino una forma de preservar su posición, o tal vez, como una inconsciencia trasmisora del sistema<sup>39</sup>, sin ser conscientes de lo que

---

<sup>38</sup> Nos referimos a que una palabra que carece de significado es un sonido totalmente vacío; por lo tanto, el significado es el componente indispensable de la palabra. Pero este significado se elabora en conjunto con aquellas personas que están en nuestro entorno cultural, el significado es fruto de acuerdos. Vygotsky y Freire consideran el significado como un fenómeno que surge del pensamiento cuando este se ha materializado o transformado en habla, por ello “los significados de las palabras evolucionan. Este descubrimiento debe reemplazar el postulado de la inmutabilidad de los significados de las palabras” (Vygotsky, 2012, p.280)

<sup>39</sup> Son “hombres mundo”, dice Freire, hombres que están en el mundo y viven, dejándose llevar, y no hombres que viven con el mundo, actores conscientes. Los primeros reproducen en sus alumnos lo que les reprodujeron.

están reproduciendo<sup>40</sup>. Freire habla de que no puede darse una forma de inconsciencia transmisora, ya que si el educador es revolucionario su acción irá encaminada a la transformación, y en algún momento será consciente. Es aquí donde se hacen relevantes las palabras que nombra Freire de una mujer que observa en un cuadro una situación cercana a su experiencia: “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo cómo vivo” (Freire, 2012, p.17).

La concepción bancaria se refiere a la memorización mecánica de cualquier contenido narrado por el docente, en este caso, y aceptado por los niños sin ningún juicio de valor o crítica y que los transforma en simples recipientes u objetos (Freire, 2012). De ahí que el educador sea siempre el que lleva las riendas del aprendizaje del niño. La memorización mecánica se presenta como no cuestionable, como antidialógica, a fin de que no surjan problemáticas entre el docente-discente, paralizando de esta forma las reflexiones que puedan hacerse los alumnos, y no es por lo tanto generadora de concienciación.

2.- Son muchos los individuos, docentes o no, que, después de leer la obra de Freire y tomando la memorización como proceso negativo hablan de ella como un elemento a desechar debido a que en la Sociedad de la información todos los conocimientos están al abasto de las personas y a que aprendemos cosas que posteriormente no son necesarias en nuestro trabajo o en el día a día. Aunque son dos consideraciones ciertas, sin embargo, debemos diferenciar el uso de la memoria como algo estático del uso de la memoria como un elemento imprescindible en el aprendizaje. La memoria que debemos buscar es aquella que surge del diálogo y la interacción entre individuos, puesto que las cosas discutidas, cuestionadas y reflexionadas son aquellas que llegan a formar parte de nuestra memoria a corto y a largo plazo de una manera mucho más

---

<sup>40</sup> “El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2012, p.73)

significativa y duradera, ya que, como afirman muchos autores (Bruner, 2012<sup>41</sup>; Delgado,<sup>42</sup>2013 y Hargeaves, 2015<sup>43</sup>) la idea de no memorizar es algo absurdo; necesitamos memoria y retener información. Si tenemos en cuenta aportaciones de la Pedagogía crítica, observaremos como educando y educado son uno, ambos se nutren del diálogo y ambos aprenden desarrollando sus capacidades; ahora “el hombre se educa en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2012, p.85), así es como “la educación verdadera se hace A con B”<sup>44</sup> (Freire; 2002, p.104; 2012, p.105). Ahí es donde se comprueba que la memoria se desarrolla en las interacciones con otros, se nutre de las relaciones y de los diálogos, ya que en las interacciones dialógicas el que escucha debe recordar la información para poder oponerse o afirmarla (Wertsch, 1975)<sup>45</sup>. Buscamos, pues, la humanización de las personas, y para ello necesitamos de una praxis, acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2002) y gracias a la transformación de este entorno nos transformaremos a nosotros mismos, de ahí el papel activo de la persona, comprendiendo que toda la cultura es creada por el ser humano.

---

<sup>41</sup> “Y el éxito consiste en aprender a pensar con lo que ya has adquirido” (Bruner, 2012, p.149).

<sup>42</sup> Delgado (2013) habla de los tres pilares de la educación: tener información (necesidad de trabajar la memoria), saber hacer inferencias (conectar una información con otra) y motivación.

<sup>43</sup> Linda Hargreaves en su conferencia 13 de Marzo del 2015 en el Congreso Científico Internacional “Aprendizaje e Interacciones al aula” aludió a la idea de que necesitamos aprender cosas de memoria, por ejemplo: las tablas.

<sup>44</sup> Freire explica esta nueva idea diciendo de este modo “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas” (Freire, 2012, p.85). En la medida que uno poco a poco se va educando, y va reflexionando y ampliando su campo de visión uno también se observa así mismo críticamente y a los que le rodean.

<sup>45</sup> “The listener’s perception of the speaker’s intention played a role in the processing of sentences under both the matched and unmatched conditions” (Wertsch, 1975, p. 92).

Los seres humanos hemos sobrevivido durante generaciones gracias a nuestro poder transformador. Somos los únicos seres que transformamos nuestro contexto, de una forma u otra, cosa que no pudieron hacer otros animales que se extinguieron hace miles de años. Para transformar el entorno necesitamos estar en comunión y en relación con los otros, y este hecho a su vez nos transformará a nosotros mismos, nos desarrollará en competencias, nos enfrentará a problemas, mejorará nuestras tareas y nos hará más felices.

Freire también abre el debate entre la relación existente entre mundo y conciencia. Las personas inventamos y aplicamos técnicas que cambian la historia, pero no siempre somos conscientes de estas modificaciones. El diálogo abre y crea conciencia de trabajar en el mundo para participar en su transformación, e intentar huir de ser objeto de la historia y dejarse guiar por otros. Es por ello, que Freire entiende la esperanza como un elemento del propio ser humano que le exige, entre otras cosas, un código deontológico en sus relaciones con otros, ya que no todo el mundo está capacitado para generar consciencias. Por ello cuanto más mitigada se vea la esperanza por parte de los oprimidos, más dominación, más desasosiego, más ruptura y más fatalismo, también se dará una mayor pérdida de identidad. En contraposición, su ideal será provocar un pensamiento crítico, optimista y dialéctico por parte de educadores conscientes que permitirá observar un futuro más real y menos incierto, huyendo de la acomodación para llegar a la verdadera transformación que capacite para la lucha contra cualquier tipo de autoritarismo y de desigualdad social.

### **2.2.2. Freire y la labor del docente.**

El docente tiene para Freire un papel primordial en el trabajo de concienciación social. Si se transforman las sociedades, se transforma el mundo, y la educación debe transformarse a la par de estos cambios. Será el docente, gracias a su buen saber hacer, quien posibilitará en los discentes el desarrollo de ese espíritu crítico y quien buscará el cambio en las conciencias. Por ello, el docente deberá trabajar siempre huyendo de la realidad estática, detenida en el tiempo y dividida en el espacio, ya que “el educador que aliena<sup>46</sup> la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que

---

<sup>46</sup> Con “Aliena” se refiere a pasar o transmitir la ignorancia.

sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2012, p.73). Para Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2002, p.7).

Esa concepción bancaria que él critica, lleva al docente inequívocamente a ser siempre:

1. El que educa.
2. El que piensa.
3. El que habla.
4. El que sabe.
5. El que disciplina.
6. El que opta.
7. El que actúa.
8. La autoridad de saber.
9. El sujeto del proceso (Freire, 2012)

Esto preservará sin duda la situación de unos pocos, y acabará con cualquier ánimo de desobediencia civil, por la situación de impotencia que genera y, a su vez, mata el espíritu utópico y esperanzador. Uno no puede educar críticamente utilizando formas de trabajo tradicionales, ya que son incompatibles.

El docente que propone Freire implica acción, no discurso “hueco” de las palabras, pues es la acción la que revela la verdadera lucha social. Y también, de forma más relevante, el educador es educado a su vez a través del diálogo, así “ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen” (Freire, 2012, p.85).

El valor real del educador será el de establecer formas reales, dialógicas y auténticas de relaciones, de pensamiento, de lenguaje y de acción, sin olvidar que “nadie libera a nadie”, porque no se trata de enseñar, sino de aprender (Freire, 2012). Freire quiso demostrar con estas palabras la importancia de la interacción, más allá de lo que muchos puedan pensar o disponer. El cambio transformador de las interacciones

dialógicas nos dirigen a crear en la educación un *modus operandi* de constante cambio de actitud, siempre positiva, democrática, enriquecedora y de amor, a través de los cuales se sustituya la pasividad por nuevos hábitos de participación (Freire, 2002). Así es como el docente para Freire tiene un papel fundamental, ya que es el posibilitador de la esperanza, la crítica y la curiosidad. Compartir su saber y su ética<sup>47</sup> con sus allegados (madres, alumnos, voluntarios y otros docentes) lo lleva a ser más coherente y respetado ya que: “Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo” (Freire, 1993, p.102). El docente deberá enseñar en la crítica.

Al igual que otros autores no cree en unos principios universalistas y con ello se refiere al imponer nociones occidentales de hombre de clase blanca y media. A su vez habla del peligro que ha supuesto que unos pocos decidieran preservar el conocimiento y la cultura ya que para él ambas no existen de forma verdadera, sino que son dinámicos igual que los grandes momentos históricos.

### **2.3. Flecha y la Teoría del Aprendizaje dialógico.**

Flecha es un autor muy prolífico en lo que respecta a sus trabajos. La interdisciplinariedad (desde diversas disciplinas y perspectivas) a la que aboga a la hora de realizar sus planteamientos y sus teorías se observa en la riqueza de su obra y en las aportaciones de diferentes visiones que la complementan. Género, racismo, educación, economía y sociología, entre otras, han sido temas estudiados, cuestionados y debatidos con la finalidad de hacer la realidad un poco más cercana, o lo que él mismo diría, de buscar una correlación entre la teoría y práctica. En esta misma línea sigue el ejemplo de un paralelo, Beck, “sin conocimientos teóricos los problemas prácticos se presentan más difíciles o imposibles de solucionar” (Flecha et al., 2001).

---

<sup>47</sup> El educador si sólo transmite no puede estar pendiente de ser ético, ya que es verbalismo de una ciencia neutra, es decir, son contenidos ya elaborados por otros. Pero, si en vez de conocimiento alienta la reflexión y la esperanza al otro, deberá ser ético, defendiendo lo que piensa sin permanecer su pensamiento al margen del contenido. “Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía” (Freire, 1993, p.74).

Para este autor una noción de extrema necesidad es leer a los autores que con su ciencia y teorías han realizado avances en la sociedad, ya que fueron ellos los que con rigurosidad en su obra marcaron un hito en su campo, por lo tanto, su lectura es necesaria (Flecha et al., 2001). En la mayoría de sus obras, no sólo se deja enriquecer desde perspectivas científicas sino que de otra manera escucha aquellos que viven en esos ambientes culturales o que presentan experiencias similares, personas de la calle, de los barrios, familias, personas de otras culturas, de otros contextos, de otras temáticas. Este hecho<sup>48</sup> no le quita fundamentación a su obra; muy al contrario, realiza un último aporte, ratifica el conocimiento y lo hace más veraz, más cercano. De esos diálogos entre el sistema ciencia y el mundo de la vida de las personas surgen ideas fundamentales en su obra que posteriormente desarrollará en sus escritos, como es la de La inteligencia cultural o la de la Metodología Comunicativa que, aunque es elaborada por su amigo, Jesús Gómez, surge de las relaciones y la amistad tan fuerte con Ramón Flecha (Giner i Gota, 2011).

En su obra tiene presente que lo que servía en un pasado no sirve en la actualidad, y que lo que sirve ahora seguro que no servirá en un futuro. Por ello, el único camino para encontrar una verdad es aquél que se origina desde la interacción, desde las relaciones igualitarias y verídicas, desde el diálogo con otros, desde la amistad.

Va a la par de otros intelectuales que, aunque le preceden en el tiempo, como es el caso de P. Freire o J. Habermas, tienen la idea de transformación social (Elboj, 2010). Su teoría complementa y a su vez se complementa de concepciones comunicativas como es la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 2008), la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1997) y la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1979) (Flecha, 2009).

Flecha considera que un elemento que ha jugado un factor negativo en el avance de las acciones educativas ha sido las teorías reproductoras<sup>49</sup> que han enfatizado el

---

<sup>48</sup> Lo que él llamará posteriormente, Inteligencia Cultural, como un aporte fundamental a las CCSS, a la educación y a la metodología comunicativa.

<sup>49</sup> Flecha considera las Teorías reproductoras como aquellas que continúan reproduciendo desigualdades educativas y sociales. “Los centros educativos se han encargado de transmitir y legitimar



lenguaje de la imposibilidad (Aubert et al., 2010; Camdepadrós y Pulido, 2009; Flecha y Soler, 2013; Giroux y Flecha, 2006). El postmodernismo ha incrementado el desarrollo de este lenguaje imposibilitador, y ha generado un círculo negativo de explicaciones de ciertas acciones educativas basadas en perspectivas centradas en la desigualdad y en la exclusión social (Flecha et al., 2001; Flecha, 2011). El mismo autor ha tenido que luchar contra instituciones, en que la jerarquía ocupaba el conocimiento y las desigualdades se hacían visibles (Giner i Gota, 2011).

Entre sus diversas aportaciones al campo educativo estarían en un primer momento la creación de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda Sant Martí (Conocido como el primer antecedente o la primera Comunidad de aprendizaje) (Sánchez, 1999). Flecha fue uno de los primeros en ver la educación de las personas adultas como referida a un conjunto de personas con derecho a adquirir ciertas competencias del nuevo modelo social y cultural (Giroux y Flecha, 1992), de ahí que a través del diálogo establezca los siete principios del aprendizaje dialógico, otra de sus máximas aportaciones, generalizándolo posteriormente a otros contextos, desde la primera infancia y la adolescencias a otras etapas de la vida (Flecha, 1998).

Ayuda a su amigo Freire en la lucha por conseguir una escuela de adultos más democrática, iniciando así su peregrinaje hacia la lucha contra la autarquía intelectual. Él mismo explica en círculos de debate su conocimiento, lo expone y no lo deja en manos de unos pocos. Critica a aquellos que deciden, con buena o mala intención, qué enseñar, los contenidos a dar, y como darlos. Sin abandonar estos ideales, se embarca como investigador principal de varios proyectos del programa Marco de la UE, entre ellos, el Proyecto INCLUD-ED, el proyecto educativo de mayor rango científico y económico en el Sexto programa Marco que transformará la forma de trabajar de muchos centros escolares en torno a evidencias ya consagradas a partir del trabajo científico y riguroso desde las escuelas, al establecer una relación directa entre lo

---

las estructuras de dominación propias de la lógica del capital a través de diferentes formas ideológicas y materiales, favoreciendo que la escuela no sea un “vehículo de democracia y movilidad social” eximiéndola de toda responsabilidad ante las desigualdades. Algunos autores como Bowles, Jenks, Gintis, Coleman, etc. han servido como plataforma para seguir estableciendo desigualdades culturales y sociales” (Giroux y Flecha, 1992, p.63).

investigado y la práctica en las escuelas<sup>50</sup>, y el defender que la universidad trabaje para la ciudadanía. Plantea el aprendizaje dialógico como apuesta para acelerar el proceso de transformación de la escuela y del entorno, y de su vida, ya que Flecha desarrolla toda su vida y todas sus investigaciones bajo un enfoque comunicativo. Para ello, Flecha cree en la necesidad de dotar de las mismas expectativas y oportunidades a todos los alumnos sin distinción. Del Proyecto INCLUD-ED nacen las Actuaciones educativas de éxito (AEE), que será recogidas posteriormente en los centros CdA y que dotarán a éstos de garantía de aumento del rendimiento académico, entre otros aspectos positivos.

Podemos considerar a Flecha como el creador del proyecto CdA iniciado en primaria y que, en 1995 pasa a la educación secundaria obligatoria en Euskadi<sup>51</sup>, en dónde Ramón Flecha realiza todo el proceso de formación y sensibilización del centro.

Comunidades de Aprendizaje serán aquellos centros que a través de sucesivas fases de formación y transformación estarán en disposición de aumentar el rendimiento y aprendizaje académico de sus alumnos, de transformarse a ellos mismos como centro y a su entorno, de dotarles de las mismas oportunidades a todos los niños, de establecer relaciones directas basadas en pretensiones de validez con todos los miembros del centro educativo, de realizar actuaciones educativas de éxito, de buscar la formación científica del profesorado. La finalidad última será aumentar los resultados académicos y mejorar la convivencia (Giner, 2013)<sup>52</sup>. De esta forma la acción “aumentar el

---

<sup>50</sup> Como ya se está haciendo con la subred universitaria en la Comunidad Valenciana, SUCAV, que tiene como tareas principales: Inclusión de las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje en la formación permanente y, en la medida de lo posible, en la formación inicial del profesorado, participación en investigaciones destinadas a reforzar esas bases científicas, promoción de prácticas y/o voluntariado del alumnado universitario en centros que aplican AEE, colaboración con la Administración, Organismos Públicos e Instituciones en tareas de seguimiento de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje y participación en los encuentros de SUCAV. <http://mestreacasa.gva.es/web/cda/sucav>

<sup>51</sup> En la actualidad se cuentan más de 200 centros en España y otros tantos en Latinoamérica que se han constituido como CdA.

<sup>52</sup> Giner, E. (2013). Pistas para la evaluación: Evaluando y mejorando nuestra comunidad de aprendizaje. *Aula Infantil*, 70, 23-24

rendimiento académico de todo el alumnado” está en consonancia con la intención, ya que, como el mismo Flecha expone en muchos círculos de debate que “la intención no basta”, y por ello esa intención debe basarse en conceptos precisos con validez empírica y confrontarlos con pruebas científicas, y por último, observar que estos no choquen con las diferentes normas y valores de sus actores.

Flecha tiene una concepción de la sociedad como personas o agentes que son productores de sus propias realidades y creaciones sociales basadas en conceptos extraídos de sus propias acciones que entran en diálogo con el conocimiento científico. Así es como para conseguir una formación continua de calidad comienza con la creación de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda (Sánchez, 1999) (haciendo una investigación científica de primer nivel para superar las desigualdades sociales, siempre desde la excelencia científica y ética), o nace desde su mano el Community of Research in Excellence for All (CREA, 1999) incluyendo todas las voces de aquellos que están siendo investigados, al igual que la Metodología Comunicativa en sus investigaciones (Gómez et al., 2006)(creada por él y Jesús Gómez y que actualmente tiene un reconocimiento en JCR), o para transformar la educación, mejorar el rendimiento de los alumnos y generar más igualdad social y participación comunitaria, desde el proyecto INCLUD-ED nacen las Actuaciones Educativas de Éxito (desde ahora AEE), o como para cambiar la situación universitaria, desde su aporte teórico de socialización preventiva de la violencia de género, surge todo un movimiento desde las universidades con protocolos y con legislación de base. Son todas ellas impactos científicos, sociales y políticos que no pueden pasar desapercibidos, ya que, y ello nos lleva a explicar la significatividad de su obra, Ramón Flecha es transformador no de palabra sino de acción, y es coherente entre lo que dice y las acciones que se toman fruto del consenso con la finalidad del cambio social, apostando por un proceso transformador de la escuela y de su entorno, como mecanismo de cambio socio-cultural, atendiendo siempre a aquellos que están en riesgo social. Cabe citar como elemento fundamental en su obra y una de las máximas en su trabajo, la lucha por la superación de la violencia de género en la sociedad, incluidas las universidades, trabajo que inició en 1973 y que continúa en la actualidad. En este marco se encuentra su trabajo investigador con gran impacto social en torno a la socialización preventiva de la

violencia de género, socializar desde pequeños a través de diálogo y la intersubjetividad con valores de ética, coherencia y no violencia.

Sus aportaciones a la educación son múltiples aunque podríamos recogerlas en tres: la teoría del aprendizaje dialógico, la creación de comunidades de aprendizaje con la puesta en marcha de AEE y la concepción comunicativa de la sociedad con la perspectiva sociológica dual, incluyendo la metodología comunicativa de investigación.

### **2.3.1 El aprendizaje dialógico genera transformaciones educativas y socio-culturales.**

La teoría del aprendizaje dialógico surge a manos de Ramón Flecha de la perspectiva comunicativa que aunque recoge algunas contribuciones de otras teorías como son la constructivista, introduce cambios muy importantes siempre en la línea de la interacción y del diálogo. Podríamos decir que supera a esa teoría en grado de aplicabilidad y validez, rompiendo de esta forma con ideales tradicionales que siguen promocionando las desigualdades y las relaciones jerárquicas de poder. Autores como Rogoff, Vygotsky, Mead, Wells, Bruner, Touraine, Freire y Habermas, entre otros, permiten llegar de una forma más directa a los alumnos de la Sociedad de la Información, ya que todos son autores que dan respuestas a las problemáticas que se establecen en estas sociedades más dialógicas (Aubert et al., 2010). Esta nueva visión crítica se basa en un proceso de comunicación entre iguales. No pudiendo considerarse estático, por el resultado de las interacciones entre diferentes personas y comunidades. No se consideran las personas y a las comunidades diferentes porque no hay culturas superiores (Giroux y Flecha, 2006).

El aprendizaje dialógico no sólo busca cambiar la escuela y las personas que en ella se hayan inmersas sino también su entorno, el barrio, y por lo tanto el contexto social; es por ello que decimos que genera realidades más cercanas. Un aprendizaje se puede tachar de dialógico cuando los profesores del centro se encuentran en una situación de igualdad con investigadores, vecinos, familiares, voluntariado, etc. y deciden, de forma unánime, argumentar y evidenciar de forma científica qué prácticas son las que garantizan el aumento del rendimiento y el éxito de todo el alumnado. En el aula el aprendizaje es dialógico cuando la relación entre profesor y alumno se basa en actuaciones que generan el diálogo igualitario, se fomenta la interacción entre ambos, se

consensua y debate acerca del conocimiento; porque a su vez “el diálogo igualitario y la inteligencia cultural permiten la pluralidad de voces en todos los espacios y, consecuentemente, mejores propuestas que se comparten desde la base” (Giner i Gota, 2011, p.202).

El aprendizaje dialógico tiene un extraordinario componente teórico, basado en autores consolidados y de alto rigor científico como he citado anteriormente, así como una base práctica basada en resultados en escuelas altamente dialógicas (Success for All, La Verneda Sant- Martí, Accelerated Schools) y actuaciones exitosas (AEE) que buscan cambiar el entorno y la sociedad. Así es como:

El aprendizaje dialógico es producto de procesos de creación de significados desde interacciones que se dirigen a alcanzar mejores aprendizajes. El conocimiento se crea y recrea a través de un diálogo orientado por pretensiones de entendimiento, por la intención de alcanzar la mayor comprensión y de acuerdo posibles en torno a un aspecto de la realidad, en torno a los contenidos de aprendizaje que se enseñan y sobre el centro educativo mismo (Aubert, 2010, p.80).

Por lo tanto, el diálogo será valorado por la validez de los argumentos que generen las personas en las interacciones, y por el sentido que las propias personas le dan a ese conocimiento fruto de las experiencias, sentimientos, conocimientos, etc. “El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez” (Valls, 2008, p.115).

Por otro lado, este concepto nos ha ayudado a superar malas interpretaciones. Nuestra tradición curricular basada en concepciones erróneas y mal contrastadas como elementos de la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (Ausubel, 1963) que se estudian en los centros de formación del profesorado y que posteriormente, se llevan a la práctica en las clases, no hace más que evitar que los niños que están más expuestos a la exclusión estén esperando eternamente procesos que no suceden de manera espontánea como son: la maduración, esperar la significatividad de las cosas o conectar la información con los esquemas del niño/a que no pueden aprenderse de otra forma por la interrelación de los aprendizajes en proceso claramente lineal o gradual (Aubert et al.,

2010; Egan, 2005; Elboj et al., 2011; Giroux y Flecha, 2006). Eso es lo que ha venido planteando algunos autores, y que dejaría sin contestar por ejemplo porque en la experiencia de Burkina Faso, una de las regiones más pobres del mundo (27ª) “que sostiene que las habilidades y sabiduría ancestrales deben ser utilizadas para el desarrollo sin depender del exterior y las nuevas tecnologías tienen que estar bajo el control de las comunidades pobres”; en el 2010, seis mujeres analfabetas de África fueron elegidas y formadas en la India como técnicas de energía solar. Este hecho permitió a las mujeres la reparación, mantenimiento e instalación de paneles solares, lo que dio pie, entre otras cosas, a llevar luz eléctrica a poblados para hacer actividades por la noche, aumentar el rendimiento escolar y la alfabetización de adultos, la productividad de talleres, la salud en la alimentación (ya que el humo de las lámparas de petróleo es altamente contaminante para las personas y los alimentos), etc.<sup>53</sup>En esta formación se ha tenido en cuenta los principios del aprendizaje dialógico, y como no, la inteligencia cultural de las mujeres. Aunque sin formación previa, sin conocimientos donde unir otros, se ha podido enseñar a unas mujeres analfabetas a que su contexto se transforme y por lo tanto, ellas mismas sufran esa transformación. Ahora, ellas mismas enseñan a otras mujeres, lo que es impensable desde la teoría de Ausubel (1963). Desde la esta concepción no se hubiese considerado la formación de estas mujeres ya que se hubieran buscado a aquellas que tuvieran una formación o conocimientos previos para facilitar el aprendizaje. Este hecho hubiera perpetuado la exclusión, ya que es uno de los países con peor calidad educativa, no hubiera transformado a las personas, y tampoco a los entornos (ya que estas mujeres viven en los territorios en donde aplican sus conocimientos en la actualidad); la desigualdad educativa hubiera sido en éste caso claro ejemplo de exclusión.

---

<sup>53</sup> [www.africafundacion.org/spp.php?article10060](http://www.africafundacion.org/spp.php?article10060). Consultado 26/9/2013.

### **2.3.2. Flecha y la labor docente.**

Para Flecha el aprendizaje es fruto de las interacciones, los diálogos entre las personas y sus procesos de comunicación. Así será como la persona aprende, como resultado de la intersubjetividad con los otros. Está claro que aquello que se comparte, refuta, cuestiona y consensua, formará parte de nuestro conocimiento de una forma más potente que si se hace en solitario.

Partiendo de este postulado Flecha cree en la importancia del verdadero docente, ampliamente comprometido con su labor y transformado por una nueva visión más científica y racional ya que de él dependen la creación de oportunidades, igualdades, mejora en la convivencia, acercamiento familiar, y por último transformación escolar. El profesor, sea universitario, de primaria, de adultos, etc. será siempre:

1. Transformador
2. Dialógico.
3. Ilusionado y utópico.
4. Científico.
5. Solidario e inclusivo.
6. Igualitario de acción y de habla.
7. Coherente entre lo que dice y hace.

Los docentes actuales deben cambiar el lenguaje negativo o de la imposibilidad, enfatizando la importancia de potenciar el lenguaje de la crítica y combinarlo con el de la posibilidad (Flecha, 1997). Es una de las vías para poder transformar a los alumnos, a ellos mismos y al entorno inmediato. Para ello, el docente deberá ser consciente del proceso de dualización social que se produce en las aulas, y a través de un lenguaje crítico deberá encontrar la manera en que todos aquellos que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje vean reflejados sus intereses, valores y conocimientos, sin prevalecer unos por encima de otros por el hecho de que se trate de una cultura dominante.

Para actuar de esta manera, Flecha (1997) habla de 4 tipos de concreciones para posibilitar el cambio:

- *Cruzar los límites corporativos*, citando la necesidad de unir centro-familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general.
- *Cruzar los límites disciplinares*. Actualmente los docentes trabajan como científicos aislados de su propia disciplina. Se muestra necesario un encuentro con otros compañeros y sus diferentes disciplinas para compartir, unir, ampliar, generar y reforzar conocimientos.
- *Cruzar los límites de nuestra cultura escolar*. El propio componente estático<sup>54</sup> de la profesión de docente lleva sin dudas a establecer concepciones que son así, porque se han trabajado durante toda la vida de la misma manera.
- *Cruzar los límites de la cultura blanca, masculina y europea*. Nuestro currículum se basa en ello. “Se da automáticamente más valor a cualquier aportación que venga de un país más poderoso” (Flecha, 1998, p.5)

Será pues el docente, uno de los agentes que tiene la llave para terminar con la hegemonía, para transformar el entorno y para garantizar una igualdad a aquellos que sufren desigualdades debidas a cualquier causa, y a aquellos que por esta u otras causas estén dentro del grupo de exclusión social, mejorando, en general, el entorno, no sólo para aquellos que presentaban necesidades sino también para aquellos que sin ser afectados directos sufren los daños colaterales de estas situaciones de desamparo social y cultural que están viviendo. El profesor deberá actuar como un verdadero intelectual (Giroux, 1989).

También, en muchos trayectos de su obra, dedica tiempo a la formación continua de todas las personas en general, igual que su coetáneo Alain Touraine, o su antecesor Paulo Freire, entendido como un elemento que abre conciencia. Su educación de adultos viene de antaño, así como la del profesorado siempre reciclándose profesionalmente

---

<sup>54</sup> Con el término estático se refiere al hecho de que las probabilidades de mejora o ascenso en el trabajo de docencia es relativo. Por ello, los docentes suelen acomodarse en sus posiciones, y cuanto más tiempo transcurre más seguros de que aquello con lo que trabajan es “bueno porque siempre ha sido así”.



para, en boca de otro autor, “recuperar el control de su existencia, reflexionar sobre su experiencia pasada y preparar las opciones futuras” (Touraine, 1997, p.377). Flecha habla de esa formación durante toda la vida, que se observará de forma más patente en aquellos que se hallan iniciados en el espíritu crítico, porque sienten que hacer mundo (con eso nos referimos a la posibilidad de transformar instituciones) es hacerlo en acción sobre él (Habermas, 2002). Pero esta formación de los profesionales debe regirse por los siguientes ideales:

1.-La lectura de documentos, sean libros o artículos, de alto rigor científico será más valiosa si se da en interacción, modo de Tertulia pedagógica dialógica, con un grupo heterogéneo que pueda aportar a nuestra lectura el enfoque de la inteligencia cultural y que cree significados entre todos de manera más crítica, reflexionada y como no, dialógica. Él mismo comparte sus experiencias en tertulias dialógicas.

2.-Que la formación siempre vaya encaminada hacia la mejora de la educación y del rendimiento académico de los alumnos.

3.-Que la cooperación con todos aquellos que cohabitan en el centro escolar sea participativa, democrática y directa, de modo que las familias y sus hijos tengan no un papel meramente informativo, ni consultivo, sino participativo, y las relaciones con sus compañeros y equipo directivo sea directa y horizontal (Flecha, 1998).

### **3. Enfoque sociocultural. Vygotsky y la ZDP.**

Como complemento del enfoque dialógico y la pedagogía crítica, también es necesario conocer la aportación del enfoque sociocultural a la educación, ya que completa otros enfoques con la visión de que el contexto social y cultural del niño ayuda a desarrollar sus funciones naturales.

Las diferentes aportaciones de este autor al mundo de la educación y la psicología han sido y son base para establecer diferentes postulados. La cultura se convierte en su obra en un elemento de la propia naturaleza del individuo con origen social y socializador; este mismo origen social será determinante para el desarrollo del

lenguaje y del pensamiento (Vygotsky, 2012). Vygotsky explicará la cognición humana desde un enfoque diferente a los mantenidos en su época por la mayoría de sus contemporáneos, desde una perspectiva socio-cultural; esto permite establecer el origen de la cognición como social (Racionero y Padrós, 2010), proporcionándonos datos para analizar el desarrollo de la mente no como fruto de la herencia que viene dada (origen filogenético) sino desde la visión socio-cultural (históricogénesis) y de la relación resultante en cada momento histórico de estas dos interacciones.

La idea fundamental de su obra gira entorno a la interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización por parte de cada individuo de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no son originarios o naturales, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos (Vygotsky, 2012). John-Steiner y Souberman sostienen al respecto en el prólogo de una de sus obras:

Vygotsky asegura que, debido a que las condiciones históricas que determinan en gran medida las oportunidades para la experiencia humana son constantemente cambiantes, no puede haber ningún esquema universal que represente de modo adecuado la relación dinámica entre los aspectos internos y externos del desarrollo. Por ello, un sistema de aprendizaje funcional de un niño nunca será idéntico al de otro niño, aunque pueda haber semejanzas en ciertos estadios del desarrollo”. (Vygotsky, 2012, p.188).

Cuestiona, pues, Vygotsky a otros autores como Piaget, en los que los estadios evolutivos son iguales en todos los niños en un mismo momento evolutivo. Muestra de ello es que no existe para este autor ningún esquema universal de desarrollo ya que los instrumentos y herramientas son elaboraciones humanas y, para Vygotsky, sólo tienen sentido en la interacción, es ahí donde les damos significatividad, ya que uno aprende en las interacciones con otros el uso y la comprensión de esas herramientas, signos o símbolos (Vygotsky, 2012).

Para Vygotsky existe una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje socialmente elaborado; para él el entorno condiciona el proceso y las concreciones del aprendizaje, pero no la capacidad del sujeto; la unión de estos dos elementos queda clara al constatar que sin cambio social o cultural no se provoca desarrollo cognitivo (Elboj et al., 2011), y que sin interacciones dentro de ese contexto

el desarrollo cognitivo simplemente no se desarrolla a los mismos niveles que si se hace de manera individual, ya que el proceso de internalización es una reconstrucción interna surgida de una operación externa. El propio autor lo expresa de esta forma: “El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre” (Vygotsky, 2012, p.91). El dominio de la naturaleza hace referencia al propio sujeto y a su desarrollo filogenético que debe ser estudiado a largo término para poder observar cambios significativos. Sin embargo en la historia social del medio, la conducta puede ser analizada de forma pormenorizada porque tenemos evidencias históricas y documentales de esas conductas. El contexto va más allá de la mera relación porque genera el uso de herramientas artificiales que median las funciones psicológicas a la vez que las cambian.

De esta forma, partiendo de las relaciones sociales se producirá el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, ya que la experiencia social produce cambios en las estructuras internas de las operaciones intelectuales de los niños, y ello no está al margen del lenguaje y de la experiencia, ya que los seres humanos nos organizamos a través del lenguaje, interno o egocéntrico y externo o socializado. Aunque en el origen el pensamiento y el lenguaje sean funciones independientes con diferentes raíces, después, a cierta edad, convergen en sucesivas ocasiones entremezclándose; de esta forma una a la otra se retroalimentan recíprocamente (Vygotsky, 2010).

En diferentes obras del autor, *Pensamiento y Lenguaje* o *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*<sup>55</sup> clarifica la distinción existente entre funciones mentales naturales e inferiores y las funciones mentales sociales o superiores. Los

---

<sup>55</sup> Todo ello a través de diferentes investigaciones, estudios clínicos y de la observación directa de niños en edad escolar, y de la reformulación de ideas de otros autores como Sapir y Alexander Potebnia (Lingüistas), Piaget, Stern y Freud (Psicólogos), Hegel, Tolstoi, Köhler, Bühler (psicoanalista), Spinoza (filósofo) entre otros, que llevó a dirigir su obra no sólo al campo psicológico, ya que se fundamentó en lingüistas, antropólogos, filósofos, psicólogos, sociólogos y pedagogos de la época. Por ello, al igual, que otros autores, la multidisciplinariedad de su doctrina lleva a encuadrar mejor sus ideales, los enriquece y los completa de una forma más adecuada que si sólo hubiera girado en torno al campo de la historia y de la filosofía, propiamente, el que estudió.

procesos psicológicos básicos como atención, memoria mecánica, percepción y voluntad serán transformados, gracias a las acciones sociales, de inferiores a superiores, convirtiéndose en atención selectiva, en memoria lógica, toma de decisiones y comprensión del lenguaje. Esto sucederá no gracias a la maduración<sup>56</sup> sino, como dice Vygotsky, a un cambio de estructura organizativa “superando” las funciones naturales con ayuda de las interpersonales (Vygotsky, 2010). Todo este proceso queda recogido en la siguiente cita de la obra *Pensamiento y lenguaje* (1978): “Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después dentro del niño (intrapicológica)” (Vygotsky, 2010, p.24)<sup>57</sup>.

Otro aspecto importante en la obra de este autor, que tiene una gran relevancia a nivel educativo es el término “Zona de Desarrollo Próximo” (desde ahora ZDP). Se refiere a la capacidad de niño de apropiarse de las estructuras científicas, es decir, “es el

---

<sup>56</sup> Vygotsky critica a aquellos que esperan a que las funciones intelectuales estén maduras, esperando a que se puedan manifestar. El autor va más allá y explica como en muchos sujetos se pueden dar procesos de cierta adultez sin estar desarrollados otros muchos procesos. Vygotsky entiende que la maduración es un proceso pasivo donde el *sujeto tiene poco que hacer, y mucho tiempo que esperar*. Esta maduración no puede explicar todos los procesos complejos que se dan en un individuo. Debemos también aclarar, que aunque su obra es “evolutiva”, este término no se refiere propiamente al desarrollo del sujeto sino a los diferentes cambios sociales e históricos que se producen y a como estos afectan a la naturaleza humana, tanto a su conducta como a la conciencia. Vygotsky aclara en su obra que el desarrollo sigue al aprendizaje y que las relaciones entre estos dos aspectos son altamente complejas, dinámicas y cíclicas.

<sup>57</sup> Lo que el propio Vygotsky llamará Ley de la doble formación y que se aplica igualmente en la atención voluntaria, en la memoria y en la formación de conceptos. Primero las personas adquirimos los conocimientos de las relaciones con otras personas (interpsicológicamente) y posteriormente, se genera un proceso largo de internalización y cambio de leyes personales por la cual ese nuevo conocimiento, valor, idea o pensamiento pasa a formar parte de propio individuo (intrapicológico). Los procesos de internalización pueden ser cortos o muy largos. “No obstante, sólo adquieren el carácter de procesos internos como resultado final de un desarrollo prolongado. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes” (Vygotsky, 2012, p.94).

resultado de “encuentro” entre la debilidad del razonamiento espontáneo y la fuerza de la lógica científica” (Vygotsky, 2010, p.33).

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2012, p.133).

El desarrollo de razonamiento del niño también se realiza de dos formas diferentes. Podemos encontrar como el propio autor hace una distinción entre el razonamiento científico que surge del desarrollo de condiciones de cooperación sistemática entre maestro y alumno, alumno-alumno capaz y el razonamiento espontáneo que se desarrolla fruto de esa cooperación e interrelación y de sus propias generalizaciones. Es por esta idea, el postulado de que el razonamiento científico surge de las relaciones de cooperación y diálogo entre maestro-alumno, y por ello encontramos la necesidad de la escolarización, ya que el entorno escolar es el más idóneo para que se dé el razonamiento científico.

Los datos disponibles indican que el nivel de comprensión consciente del material es superior en el caso de los conceptos científicos. La acumulación de conocimientos sostiene un crecimiento continuo del razonamiento científico, que, a su vez, influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento espontáneo (Vygotsky, 2010, p.214).

El problema se observa en el alto nivel de abstracción y el alejamiento de la realidad de algunos de estos conceptos científicos, que llevan en un primer momento a ser simples verbalismos. La formación de conceptos es realmente compleja, y son muchos los mecanismos y procesos que se activan: atención selectiva, memoria lógica, comprensión, abstracción, explicación, similitudes, etc. siempre en interacción con otros. Esto es algo más que la suma de los conceptos que tenemos registrados en la memoria. Aquí es donde, al igual que Paulo Freire (2012), habla de *la enseñanza estéril por parte de los docentes de la repetición mecánica de palabras, verbalismo hueco* de ciertos enunciados, que son para el discente conceptos vacíos sin ningún interés.

Lo que queda claro en la obra de Vygotsky es que la adquisición de conceptos es larga y compleja, y no siempre hemos de buscar que estos se introduzcan de manera natural o espontánea.

Por otro lado, la ZDP también recoge un elemento muy importante, la ayuda de un igual más capaz. Este hecho, y no otro, garantiza que los grupos heterogéneos funcionen muchísimo mejor que los grupos homogéneos. Aquellos sujetos que tienen más problemáticas, por diferentes factores, se beneficiarán de una forma superior de aquellos sujetos más capaces que si se diera otra forma de agrupación (INCLUD-ED Consortium, 2011), con un índice más alto de actividad en la tarea, aumentando el rendimiento, con mayor motivación y aprendizaje (Molina, 2007; Molina y Ortega, 2003).

### **3.1 Vygotsky y la labor del docente.**

El docente para Vygotsky deberá abandonar ideales primitivos y totalmente no justificados. Para él el aporte teórico que tenga el docente configura la forma que utilizará, aunque para él lo más importante no son los métodos sino las interacciones. Un ejemplo de ello queda recogido en este fragmento, “a pesar de unos pocos intentos atrevidos, la psicología infantil no posee una visión convincente del desarrollo del lenguaje escrito como proceso histórico, como proceso de desarrollo unificado” (Vygotsky, 2012, p.161), posteriormente centra los gestos, los símbolos (del juego, dibujo o escritura) como un proceso siempre en donde el niño/a busca el diálogo o la interacción con otras personas, y como conclusión, aclara que la lectura y la escritura son procesos culturales, elementos corrientes de la vida que deberían ser tratados de igual forma por lo que no se deberían convertir en algo mecánico y sí, interactivo.

Es por ello que el docente debe de huir de ideas como que las capacidades de un niño están determinadas biológicamente o que el desarrollo madurativo y sus funciones mentales u operaciones intelectuales formadas son previas al aprendizaje, o que la instrucción a un niño que no esté maduro es totalmente inútil. Esto se basa en la premisa de “que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo”. El desarrollo y maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como resultado del mismo” (Vygotsky, 2012, p.125). Sin embargo se trata de una concepción

totalmente errónea, ya que el mismo Vygotsky afirma que “el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño” (Vygotsky, 2012, p.131) porque la escolaridad desde la etapa infantil es para él algo más que el aprendizaje sistematizado, como decía Koffka, supone dos niveles evolutivos en el niño/a: un primer nivel real, el desarrollo de las funciones mentales de forma independiente (el que miden muchos test) y un segundo nivel, la ZDP, que es la zona que media entre el nivel de desarrollo potencial y el desarrollo real. No debemos obviar que este nivel de desarrollo define funciones que están en proceso de maduración y que posteriormente pasarán a formar parte del desarrollo real del individuo. Y este transvase no es fruto de la pasividad, o de la maduración, y sí del aprendizaje y de la activación de los procesos mentales.

Por otro lado, los movimientos pedagógicos que han hecho hincapié en la disciplina formal y han insistido en la enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego), de las antiguas civilizaciones (historia) y de las matemáticas, han partido del presupuesto que, prescindiendo de la irrelevancia de estas materias para la vida actual, son de gran valor para el desarrollo mental del alumno. Numerosos estudios han puesto en duda la validez de semejante afirmación. Se ha demostrado que el aprendizaje en un área determinada tiene poca influencia en todo el desarrollo en general” (Vygotsky, 2012, p.127).

Así es como los profesores actuaban con base en estas ideas creyendo que las capacidades superiores- atención, memoria, selección, etc.- se desarrollarían en conjunto si se trabajara cada una de ellas de forma aislada. Esto se ha venido haciendo sobre todo en educación especial, se ha insistido en trabajar la memoria del niño de forma general por medio de programas o proyectos de estimulación, creyendo que de esta forma podría generalizarla a cualquier contexto de aprendizaje, y por otro lado, se desarrollarían otros componentes básicos, atención, imitación, etc. O también cuando pensaban, que trabajando las áreas de lenguaje y matemáticas desarrollaban todas las demás áreas curriculares, cuando queda claro que el desarrollo de estas funciones es mucho más complejo y se ha de desarrollar de manera holística a través de las interacciones en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje, ya que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 2012, p.94).

Concluyendo y para no perder la clave, Vygotsky establece en todos los niños dos niveles de desarrollo evolutivos, uno real y uno en gestación. Son los dos propios del niño, y uno no es mejor que el otro, son dos procesos de un mismo sistema, lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de las interacciones, de un adulto/a u otro compañero/a más capaz, sin menospreciar ninguno de los dos papeles.

La figura de la interacción será pues fundamental en el proceso de formación de la capacidad de resolución. Siempre se inicia con ayuda de otro (a través de alumno más capaz, el mediador, el docente y/o el voluntario), y fruto de esa interacción y consenso el propio sujeto hace suyo el aprendizaje, se lo apropia, y forma parte de su nivel de desarrollo real. La imitación y el juego establecen un papel señalado, ya que el niño no sólo aprende a través de los métodos de imitación del docente o de compañeros. No debemos olvidar que para Vygotsky el aprendizaje despierta procesos evolutivos internos con ayuda de otras personas, y la forma de hacer esta interacción más atractiva, dinámica y social, será a través del juego. Autores más actuales como es el caso de Touraine (1997) también comparten la importancia del juego en el aprendizaje.

Las ideas de Vygotsky nos permiten concebir la mente como una entidad abierta, dinámica y transformadora; no garantizada por la herencia genética de nuestros padres. Si no apreciamos el modelo de desarrollo de la mente como evolutivo sino como de herencia transmitida, la mente no podría ser considerada transformadora. Debemos partir de la hipótesis que “las funciones mentales superiores están socialmente configuradas y se transmiten culturalmente: Si cambiáramos los instrumentos de pensamiento que utiliza el niño, su mente tendría una estructura radicalmente distinta” (Vygotsky, 2012, p.189). De ahí surge la idea de que si las condiciones culturales históricas cambian, como ha sido las acontecidas en la sociedad de la información, también cambian los procesos psicológicos superiores porque las interacciones y experiencias también son diferentes y debido a esta dinámica histórica nunca podemos establecer esquemas universales.

Vygotsky (2012) investiga cuatro técnicas o aspectos que deben ser considerados por los docentes ya que gracias a ellas los procesos elementales de los



niños, sobre todo aquellos que pueden presentar más riesgos de exclusión social, se verían significativamente mejorados:

1.-Las tareas han de superar los conocimientos y capacidades del alumno/a ya que han de suponer un reto cognitivo para el estudiante, sino no existe reto cognitivo. Aunque hemos de saber, que el tipo de actividades no es lo fundamental y centrarnos en el fomento de las interacciones que es lo que verdaderamente genera buenos resultados.

2.-Las “ayudas externas” son necesarias porque proporcionan materiales para acelerar el proceso de solución de problemas. Cuantos más caminos alternativos, mejor desarrollo intelectual.

3.-Las actividades cooperativas con otros no sólo desarrollan y estimulan el lenguaje, sino que ayudan a resolver tareas más complejas y mueven al alumno en esa ZDP.

4.-El lenguaje es un mecanismo que ayuda al niño a ordenar su mente, a controlar elementos personales y conductuales, organizar información, integrar procesos, etc. En definitiva, es una herramienta indispensable para conseguir la transformación y, por supuesto, para permitimos la relación con otros, puesto que somos seres sociales. El lenguaje ayuda al pensamiento, y a la vez media sobre éste, aunque en un inicio sean procesos diferentes, en un momento dado el lenguaje social se transforma en personal.

No debemos olvidar que los alumnos deberán participar siempre de una manera activa en su aprendizaje, ya que no son meros receptores (Freire, 1997, 2012; Vygotsky, 2012) y que en cada paso de su estadio evolutivo, el sujeto adquiere los medios para transformar su mundo y, a su vez, a sí mismo. El docente dirigirá, pues, su actividad a la transformación, no sólo de la naturaleza humana del niño sino también del contexto que envuelve a éste.



**CAPÍTULO III.**  
**TRANSFORMACIONES**  
**DE LA ACCIÓN**  
**DOCENTE A TRAVÉS**  
**DEL APRENDIZAJE**  
**DIALÓGICO.**



# **CAPÍTULO 3. TRANSFORMACIONES DE LA ACCIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.**

Apostando por las palabras de Freire (1997), si nosotros queremos reinventar la historia y formar parte de ella, es necesidad imperante que transformemos la educación. El cambio educativo desde las escuelas debe apostar por cambios centrados en una formación de calidad y en unas prácticas de aula/centro<sup>58</sup> que se acerquen más a la científicidad. Ésta será la única forma de evitar que la escuela quede anclada en el pasado y que quede asociada a prácticas reproductoristas. No debemos olvidar que la cultura profesional y la práctica educativa tratan de atender los problemas reales que tienen los centros escolares, y si las prácticas no hacen más que reproducir y perpetuar ciertos ideales, la cultura profesional carecerá de encanto y de profesionalización. Es por ello que los centros buscan teorías y prácticas que puedan satisfacer las necesidades que presentan y que den respuesta a las problemáticas con las que conviven. Se demanda una transformación. Y esta transformación se está dando cada vez más (Padrós y Flecha, 2014), y las demandas de la sociedad (profesores, alumnos, padres,...) son escuchadas de una forma más meditada y reflexionada por aquellos que generan las políticas.

A simple vista, hablar de la cultura profesional puede parecer una tarea casi imposible por la complejidad de concepto, pero será esta concienciación en torno a nuestros objetivos, finalidades y posición relevante ante el cambio social que ya se

---

<sup>58</sup> Santos Guerra expone a través de una fábula, en uno de los capítulos de Jarauta e Imbernón (2012), como la perpetuación de prácticas que se han dado durante muchísimos años fruto de la repetición de costumbres no han sido garantía de ninguna calidad.

respira en muchos docentes, -y en muchos centros de formación al profesorado movidos por un giro dialógico en la educación-, la que sin duda encabezará el cambio en las escuelas y en la forma de concebir la educación. Hay que tener presente, por otro lado, que existe gran variabilidad en el concepto de Cultura Profesional según quien lo defina y dentro de que posicionamiento (Amador, Díez y Domínguez, 1998). Por lo tanto, intentaremos delimitar el término Cultura Profesional de forma breve para posteriormente posicionarnos dentro de la Cultura Profesional propia de los centros de CdA.

## **1. La Cultura profesional en las CdA.**

Santos Guerra (2012) realiza una descripción del término cultura profesional que encaja perfectamente con la idea que se pretende transmitir y detallar en este apartado. Parte de la idea de que el docente cambia al estar inserto en una sociedad cambiante y por ello, poco a poco, modifica la pedagogía que utiliza y las prácticas de aula. La cultura profesional del profesorado no sólo son un conjunto de prácticas de aula, creencias, rituales e ideas escolares, sino también expectativas, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado (Santos Guerra, 2007). En el caso de esta tesis, la relacionamos con aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y esto supone tener también en cuenta que la cultura profesional incluye el sentido vinculado a la profesión, el que el profesorado encuentra en su actividad diaria y el que la misma ofrece.

Además, todas las relaciones y las dinámicas que se establecen dentro del centro escolar aportan mucho en relación a la cultura; es decir, observar cómo se comporta el profesor, la relación con los alumnos y los padres, las relaciones con otros tutores, como vive su día a día, y que hace dentro de las aulas nos permite dibujar el patrón de la cultura profesional que existe en ese centro.

Aquellos docentes que trabajan en CdA suelen presentar una cultura profesional similar, pero sin duda en muchas ocasiones convive con otras subculturas que ya pertenecían al centro antes de ser CdA. El cambio de cultura profesional se da paulatinamente y no afecta a todos en la misma forma y grado. Se considera que las comunidades de aprendizaje se fundamentan en una pedagogía crítica (Elboj et al.,

2011), que se inicia con la primera toma de contacto en la fase de “sensibilización” o formación inicial.

La cultura profesional de CdA está contextualizada en cada centro Comunidad de Aprendizaje. Esta posibilidad se crea a partir del reconocimiento de todos/as los que participan en la comunidad, a partir de iniciativas y sueños comunes, y en última instancia de la problemática del centro en el que están y en la manera de satisfacer conjuntamente las necesidades que presenta dicha comunidad escolar (En la fase de selección de prioridades se observa el entorno y sus necesidades, los medios y las prioridades, para satisfacerlos). Además, no sólo pretende transformar el centro, sino que percibe la transformación del entorno como necesario para conseguir cambios escolares, existiendo una relación estrecha entre centro-entorno.

Existe una transformación profesional que corresponde con una modificación en la cultura del centro, no sólo se modifican los comportamientos y los hábitos de familiares, alumnos y voluntariado, sino que el profesorado es el primer implicado en estos procesos transformativos. Amador, Díez y Domínguez (1998) recogen algunas condiciones que deben reunir los proyectos de calidad que buscan un cambio educativo (Amador, Díez y Domínguez, 1998)<sup>59</sup>, a lo que añadimos otros condicionantes que se dan en el cambio de Cultura profesional en los centros comunidades de aprendizaje:

- a) El proyecto se ha de sentir como propio.

Las fases por las que pasa un centro a ser comunidad de aprendizaje responden a la labor de ir creando en las personas de la comunidad la percepción real de que ese proyecto lo crean y es de ellos. De esta forma se garantiza que se luche de manera directa por él. La fase de toma de decisiones, de sueño o de selección de prioridades permite a la comunidad educativa decidir el proyecto de comunidad que quieren y por lo tanto asumir un compromiso por parte de todos los implicados. Las reuniones, las reflexiones conjuntas, los acuerdos y desacuerdos, la selección de unas prioridades y no

---

<sup>59</sup> Amador, Díez y Domínguez (1998) nombran cinco condiciones que debe reunir todo plan o proyecto que busca un cambio: sentir el proyecto como propio, encontrarse en consonancia con los valores e ideales de los participantes, mostrar actitudes de apoyo, confianza y aceptación, apoyo de los responsables educativos del sistema y que la autonomía no esté amenazada.

otras, permiten una participación dialógica de toda la comunidad que facilita el sentir de una cultura profesional al profesorado. Aquellos docentes que no participan de manera directa se desvinculan del proyecto, crean una subcultura alejada de la cultura de centro que se está creando y adoptando posiciones de prudencia o de rechazo con lo que se llegue hacer en el colegio.

Además, aquellos que participan se impregnan de entusiasmo que crea más sentido a lo que uno hace diariamente en el colegio. Así se construyen lazos y también la percepción de unidad en el centro (Amador et al., 1998).

b) El proyecto conlleva confianza y apoyo de unos con otros.

El docente que visiona el proyecto como superador de desigualdades y posibilitador de un número mayor de aprendizajes para todos/as adquiere confianza en su labor y a su vez crea y recrea un nuevo lenguaje “posibilitador” (Freire, 1997). Este lenguaje está cargado de sueños conjuntos (ya que todos sueñan el tipo de centro que quieren ser), de lucha contra las desigualdades, de mejoras en el rendimiento académico, de más científicidad y de perseverancia ya que la personalidad se llena de conciencia del mundo con nuevos ideales y un sentimiento crítico-posibilitador (Giroux, 1990).

El apoyo es fundamental, no sólo el apoyo que reciben los docentes entre sí por el hecho de trabajar de manera más directa y cooperativa en comunidades de aprendizaje, sino también por parte de los responsables educativos que facilitan la tarea mostrando una consonancia con las políticas locales, lo que vendría a ser el apoyo de los responsables educativos del sistema (Amador et al., 1998). (Por ejemplo, en la actualidad, en el Plan Anual de Formación que cada centro diseña con un coordinador según las necesidades de cada centro tienen autonomía para proponer cursos y formación específica relacionada con CdA). Esto anula todas las situaciones de indefensión y de fatalismo que generan prácticas erróneas y propicia la reformulación de enunciados cargados de negatividad.

c) La autonomía es vital.

La autonomía es fundamental para que el docente sienta que controla su trabajo. Uno actúa de forma autónoma cuando está totalmente convencido de su función y ha reflexionado sobre sus prácticas, las teorías generadoras de ellas y su formación. Esta



autonomía no deja de ser así en los centros CdA en donde el docente tiene libertad en su aula para realizar y ejecutar todo tipo de tareas. Esa autonomía se da porque el docente es consciente de su trabajo y su compromiso profesional. Cuando la autonomía es vetada, el bienestar profesional es interrumpido y se crean situaciones de desconfianza. No debemos confundir autonomía con proteger la libertad de pensamiento e instrucción en el aula ya que la escuela debe estar por encima de los intereses políticos (Bruner, 2012) y atender a los de la comunidad. Al igual que se le otorga al niño más autonomía en el aula, el docente debe disponer de esa autonomía para elaborar el currículum conjuntamente con familiares y otros docentes, no a su criterio, sino a los de la cultura que le rodea. La autonomía proporciona al docente las herramientas suficientes para relacionar los contenidos transmitidos y la realidad vivida en los centros escolares, este hecho permite dar sentido al trabajo docente y definir proyectos educativos más cercanos a la realidad de las aulas (Amador et al., 1998).

d) El proyecto es formación.

Las Comunidades de Aprendizaje surgen con la reflexión, la crítica y la indagación científica. Son todos ellos elementos imprescindibles para crear Cultura profesional, y se dan no sólo durante la fase de sensibilización sino durante toda la formación posterior. La fase inicial de sensibilización que se realiza en los centros CdA persigue abrir consciencias (Freire, 1997) y transmitir la importancia del diálogo y de la interacción como fuente de enriquecimiento de unos con otros. El aprendizaje intersubjetivo permite a los seres humanos mejorar la calidad de sus aprendizajes (Vygotsky, 2012), y es de esta forma como se pretende que los docentes se transformen en más intelectuales.

Son muchos los autores que reconocen la importancia del cambio en la educación del docente: Giroux (1990), como intelectual transformativo y Freire (1997) como portador del diálogo y posibilitador del cambio gracias a su coraje cívico. Habermas (2002) también proclama un discurso ético de marcado carácter transformador en los docentes que tiene que ver con un cambio a su vez en la moralidad, en las concepciones en torno a las dinámicas democráticas y a la justicia, que sin salirse de la normativa busca la justicia social. Otros muchos autores en esta línea identifican las necesidades del docente o líder educativo en referencia a la justicia social

en las aulas, y todas ellas pasan por realizar prácticas inclusivas, establecer relaciones entre identidad y diferencia, dar o exigir logro académico a los niños, buscar la coherencia entre las políticas y las prácticas que se desarrollan en el aula y ser un líder colaborativo (Capper y Young, 2014). La formación será clave para establecer una cultura profesional que busque el verdadero desempeño de calidad. Aquellos docentes que no están formados, en general, presentan más dudas e inseguridades, y esto repercute en sus prácticas diarias.

Por lo tanto, dentro del grupo escolar la formación de todos/as, no sólo profesorado, aportará mejores resultados, ya que las dudas, reflexiones y críticas conjuntas permiten avanzar en grupo. Esta formación inicial y continua se basa en aquellos que aportaron enseñanzas relevantes tanto respecto al cambio educativo como al cambio social (Merton, 1990), y en sus teorías transformadoras.

#### e) Bajo un enfoque de aprendizaje dialógico

Un elemento que florece en los centros CdA son las acciones más dialógicas entre sus miembros o, por lo menos, el intento continuado de trabajar acercándose a un diálogo más igualitario. Si no sucede, las personas son más conscientes y críticas con aquellos que no lo están garantizando.

Para desarrollar un aprendizaje dialógico que sea realmente igualitario y aumente las expectativas, se tendrán en cuenta unos principios que permiten al docente no alejar las teorías de las que hemos hablado de las prácticas del aula; para ello, el docente que actúa en consonancia con los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1998) desarrolla un aprendizaje más solidario y comunicativo que si no se dan (Aubert et al., 2010).

La enseñanza por parte de los profesionales tiende a ser más dialógica, y se tiende a utilizar métodos más cooperativos y participativos en las aulas, porque parte de teorías dialógicas en que la interacción social permite la creación de significados y aprendizajes superiores (Elboj et al., 2011), en que la “construcción guiada del conocimiento” del profesor y de otros miembros, ayuda a aprender mejor (Mercer, 1997). Los profesores instigan a que los alumnos hablen y dialoguen, y a su vez, a que aprendan a razonar por sí solos. Aunque existen muchas investigaciones que hablan de la importancia de que profesor y alumno se pongan de acuerdo sobre la finalidad de la

tarea y cómo llevarla a cabo, no se encuentran muchas evidencias de que esto se haga en la actividad cooperativa habitual, como indica Mercer (1997).

A través de la formación en CdA, la escuela y el docente se alejan del modelo de socialización transmisor, aunque en las aulas se enseñe lengua de la comunidad e historia necesarias para consolidar un arraigo cultural, porque el fin del trabajo del docente no es formar ciudadanos o trabajadores para ciertos estamentos, sino aumentar las capacidades para ser Sujetos. Por ello, el papel de la escuela “estará cada vez menos dedicado a la transmisión de un conjunto de conocimientos, de normas, de representaciones, y se centrará cada vez más en la manipulación de instrumentos, expresión y formación de la personalidad” (Touraine, 1997, p.376).

Afortunadamente, el giro dialógico en educación acompaña a aquellos que han creído en la educación como mecanismo de cambio social, de aceptación de ser Sujeto y no objeto, y de formación de la personalidad. Estos son docentes con nuevas preocupaciones que tienen un espíritu transformador y de liderazgo “dialógico” (Padrós y Flecha, 2014); y que quieren salvaguardar la escuela como una entidad ajena, no a los cambios sociales, pero sí, a sus intereses, al de las empresas y al de la economía en general. Todo el cambio se origina a través del uso de la palabra, del diálogo correcto, porque “El diálogo es un principio procedimental que implica que uno asume una postura ética como actor social en el mundo con otros” <sup>60</sup>(Soler, 2000, p.110). Para ello, los docentes, y las escuelas CdA en donde trabajan, deben reconocer que los resultados que se están dando en muchas escuelas dependen de ellos; que no pueden quedar anclados en esa nostalgia infundada de mejores momentos en el pasado, y que su tarea es de transmisión de conocimientos elaborados en conjunto, problematizados y criticados, todo ello conjugado con normas racionales y sociales. Los profesionales deberán ir más allá de ser simples aplicadores de las políticas culturales y dirigirse hacia los intereses e ilusiones de todos aquellos a los que van dirigidas (Giroux y Flecha, 2002).

---

<sup>60</sup> “Dialogue is a procedural principle that implies that one assumes an ethical posture as a social actor in the world with others” (Soler, 2000, p.110)

La propia escuela y la propia sociedad rompen de esta forma con los parámetros de lo que se consideraba un profesor-intelectual. Con el término “intelectual transformador”, y con ello me refiero a la definición que realizó Giroux del nuevo rol del docente, se hace referencia a aquél que incluye los procesos de Enseñanza-Aprendizaje dentro de la esfera política, y de esta forma y en base a criterios éticos y morales redefine sus prácticas poniendo un énfasis mucho mayor en aquellos alumnos que por su condición pueden ser objeto de discriminación (Giroux y McLaren, 1998, pp.89-90).

De esta forma observamos en los centros cambios en el docente, no tanto a nivel de metodologías como de actitud (Elboj et al., 2000), en su lenguaje y en su pensamiento, y todos ellos tienen como nexo de unión el convencimiento de transformar la situación que les rodea para que los alumnos tengan mejores resultados y mayores aprendizajes de una manera más equitativa e igualitaria, sintiéndose ampliamente respaldados por la comunidad que les rodea. Este cambio de enseñanza responde a su vez, de una manera más eficiente, a los cambios acontecidos en la Sociedad del conocimiento, sobre todo a raíz de la crisis y de la brecha más marcada entre ricos y pobres. Decimos que es una enseñanza que se percibe de ellos como más eficiente porque no es adaptadora y reproductora de ideales de mercado o de políticas, sino que considera a los docentes como víctimas (Hargreaves, 2003) del mercado sino como alternativa al cambio en esta sociedad dual, como Sujeto consciente de los sistemas y estructuras, y de aquellos mecanismos que pueden iniciar el cambio hacia nuevos modelos más dialógicos (Giroux y Flecha, 1992). Las tendencias en formación del profesorado (muy similares a las que se usan en el alumnado) van dirigidas hacia el desarrollo de pensamientos críticos, más creativos y flexibles, con una capacidad alta de transformación y adaptación a los cambios sociales, sabiendo seleccionar y procesar la información requerida en cada momento, y sobre todo, con altas dosis de trabajo colaborativo y solidario. No debemos olvidar que la reflexión sobre las prácticas que los propios docentes realizan en sus aulas genera otras prácticas profesionales de mayor calidad.

f) Proyecto de cooperación, democracia y participación.

Y es en este entorno de diálogo colaborativo y solidario del que hemos hablado anteriormente en donde se dan los procesos de cambio y de emergencia de líderes, ya que las relaciones estrechas democráticas y dialógicas entre el profesorado y la comunidad, en direcciones bilaterales y horizontales, permite la construcción, formación y empoderamiento de los profesores con liderazgo (Padrós y Flecha, 2014). En este entorno nuevo se necesita también de un cambio en la manera de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a lo que se ha hecho hasta ahora, en la línea de un nuevo sentido.

La cooperación y la participación, sobre todo con los familiares y el voluntariado de una manera más democrática, permiten que se creen relaciones de ayuda, apoyo y búsqueda de los mismos objetivos. La cooperación entre docentes crea mejor clima de trabajo y mejores resultados

Las relaciones y las dinámicas que se observan en los centros CdA son altamente democráticas, ya que se visibiliza éstas situaciones en las relaciones directas entre los miembros de la comunidad, el profesor es dialógico y democrático con alumnos, compañeros y padres, al vivir el día a día de forma democrática nos permite observar desde fuera un patrón de cultura profesional dialógico, cooperativo y democrático. No sirve sólo con que uno se considere democrático sino hay que actuar en consonancia.

g) Altas expectativas.

La búsqueda de la igualdad lleva a generar nuevas y altas expectativas hacia todo el alumnado sin exclusiones sociales, mejorando de esta forma las relaciones y los resultados de todos los implicados. No son sólo unos pocos los que se benefician de las expectativas de los docentes, sino que además se enriquecen las clases y sus alumnos/as con una visión positiva por parte de los familiares que están implicados en la participación de altas expectativas.

En resumen, el docente en centros CdA opta por un compromiso social muy cercano al descrito por Giroux (1990) optando por ser consciente de que la escuela es inseparable del poder, y parte de ahí para concienciar a los docentes de que la postura neutral no transforma y legitima.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos,

culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. (Giroux, 1990, p.177)

Al respecto, Hargreaves (2003), con una visión panorámica similar a la descrita anteriormente, plantea la necesidad de construir un profesionalismo entre los docentes, elemento que mejora la cultura profesional del centro, con las siguientes características: que promuevan el aprendizaje cognitivo profundo, aprender a enseñar de otros modos, seguir aprendiendo en grupo, que los familiares se traten como socios en el aprendizaje de sus hijos, el desarrollo de una inteligencia colectiva, la capacidad de adaptarse al cambio y, la confianza en los procesos.

Quedan claros de esta forma dos aspectos fundamentales que se ponen de relevancia a la hora de enfrentarse a la cultura profesional en las CdA en esta sociedad de la información: un primer aspecto es la necesidad de cambio en los docentes como mecanismo de mejora en los procesos-resultados de los alumnos y el segundo, la necesidad de crear un sentimiento de compromiso y optimismo hacia la educación en general. En ambos aspectos, en el de mejorar los resultados y crear compromiso y optimismo, el CREA juega un papel relevante en la formación del docente en España, y más concretamente en las CdA de la Comunidad Valenciana.

## **2. Aportaciones del CREA a la labor de transformación docente.**

El CREA (Community of Research in Excellence for All) surge de la necesidad de realizar un trabajo científico tanto interdisciplinario como multicultural, de carácter abierto y transparente con el diálogo como premisa en todos los espacios de investigación, con una labor científica de primer nivel internacional. El CREA ha mejorado, y ampliado el conocimiento desde muchas vertientes; convirtiéndose así en el “primer centro que ha logrado el proyecto INCLUD-ED del Programa Marco de

Investigación Educativa Europea, que se dirige desde España en el ámbito de las ciencias económicas, sociales y humanas” (Giner i Gota, 2011, p.143), lo que ha hecho que La Asociación Mundial de Sociología lo destaque como uno de los tres centros más importantes de investigación sociológica.

El CREA lo crea Ramón Flecha con la finalidad de realizar proyectos de investigación que tengan aportes teóricos y prácticos a las ciencias sociales, intentando ofrecer soluciones a problemas reales que se presentan, realizando para ello proyectos de envergadura como son los proyectos I+D+i o proyectos de Programa Marco Europeo, siempre “con el objetivo común de analizar las desigualdades sociales y las dinámicas de formación que contribuyen a superarlas. La investigación no se queda en el ámbito teórico, ya que siempre intenta aplicar medidas orientadas a evitar la exclusión de los diferentes grupos sociales del desarrollo de la sociedad de la información”.<sup>61</sup>

“La base de funcionamiento y de la creación del conocimiento de este centro de investigación fue desde el principio el diálogo igualitario. El valor de lo que decía una persona estaba en su argumentos, sus aportaciones, sus sentimientos, y no en la posición de poder que ocupaba” (Giner i Gota, 2011, p.143). Así es como el diálogo se presenta como una herramienta fundamental para argumentar válidamente las reflexiones de los individuos que lo componen. Este centro usa la colaboración real de unos y otros con un “pensar en todos” y se realiza lectura y debate científico; es por eso que todos los miembros participan en diferentes seminarios “con el libro en la mano”<sup>62</sup> estableciendo reflexiones conjuntas de autores relevantes.

---

<sup>61</sup> [www.ub.edu/web/ub/es/recerca\\_innocacio/recerca\\_a\\_la\\_UB/instituts/instituspropis/crea.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innocacio/recerca_a_la_UB/instituts/instituspropis/crea.html).

<sup>62</sup> Se realizaba de 1991-2007 un Seminario “Con el libro en la mano” en donde los participantes hablan sobre un libro que llevan, discutiendo sobre un párrafo en concreto o una idea. Este seminario difiere de otros al citar que uno hable de un autor que no ha leído directamente. Las argumentaciones que se utilizan siempre están basadas en la validez de los enunciados. Actualmente, todos los miembros participan en diferentes Seminarios “Con el libro en la mano”. El modelo se ha exportado a otros ámbitos; por ejemplo el Seminario de Valencia que lleva desde 2011-2012 forma a los profesores, voluntarios, familiares que acuden a una tertulia literaria con el libro en la mano. Entre otros autores se ha leído a Vygotsky, Freire o Bruner.

No se debe abandonar una de las ideas de origen del centro que *“es el análisis de las desigualdades y las vías para su superación a través de la educación”* porque entre una de sus pretensiones, como el mismo nombre indica, está la lucha contra el racismo y el sexismo a través de una plataforma contra la violencia de género.

Todas las investigaciones que se realizan en el seno del CREA utilizan la Metodología Comunicativa y tienen como objetivo la superación de desigualdades sociales. De esta forma además de no olvidar la finalidad investigadora del propio estamento o centro, los investigadores introducen las voces de aquellos que viven en las condiciones de desigualdad para hacer la realidad más cercana, y por lo tanto, más real.

Apostando por el diálogo y la transformación social, el CREA forma a futuros docentes que quieran formar parte de los centros CdA, ya que el propio grupo CREA reconoce el papel de los profesores como un elemento clave en la transformación social y en la mejora del rendimiento académico de sus alumnos. El CREA intenta transmitir a los docentes una voz suficientemente madurada (por la reflexión que genera en el individuo) y activa para encontrar su propia pedagogía, su identidad profesional, afrontando los diferentes tipos de comunicación así como las prácticas segregadoras y generadoras de la transmisión de conocimientos. Es a través de este organismo o institución como se lleva al docente hacer un cambio en su cultura que permite a su vez, y ahí está la clave de mi tesis, a cambios en las prácticas docentes a través de las *“actuaciones educativas de éxito”* reduciendo considerablemente decisiones y conflictos pedagógicos que se estaban dando hasta ahora referidos a procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **3. Los principios del aprendizaje dialógico en el docente.**

Las interacciones que se van a crear en los centros CdA nos van a permitir visualizar grandes cambios en el pensamiento del docente y en la creación del sentido de éste hacia la educación. Será el aprendizaje dialógico el generador de estos siete principios (Aubert et al., 2010) ya que es el elemento posibilitador, el elemento que abre consciencias (Freire, 1997, 2002). Aquel docente que se forma dentro de los parámetros



de la científicidad, de la crítica, de la reflexión, de la posibilidad, de la esperanza y del diálogo ahonda en sí mismo sin ser consciente los principios del aprendizaje dialógico, y trabaja y actúa con base en estos criterios, además permite a la persona un cambio en todos sus aspectos vitales, eso sí dependiendo del grado de compromiso y aceptación (Padrós y Flecha, 2014). El elemento fundamental que los une sería un optimismo real que contagia la educación de posibilidades, ya que “por causa de la nueva comprensión del mundo sería posible crear la disposición para cambiarlo” (Freire, 1993, p.139) porque se posibilita y hace visible el cambio pero, como afirma Freire, durante los procesos de formación, a algunos les basta con conocer y reconocer su estado y situación para que un resorte les lleve a querer cambiarlo, mientras que a otros, muchas veces aquellos que se pueden llamar más críticos, no les basta para solucionar sus problemas; en este caso, ellos deben de hacerlo, ejercitarlo, llevarlo a la práctica y de esta forma se autoconvencen de que estas acciones liberan y mejoran las prácticas diarias. De esto se desprende que la formación concienciadora se abre cuando se ejerce, se lleva a cabo. Una persona que no cree en el diálogo igualitario deberá practicarlos para poder posibilitarlo en su consciencia, si no lo hace de esta manera lo imposibilita, lo cierra y niega.

Si se tienen en cuenta estos principios, en el día a día del docente se establece de forma casi inconsciente mayor concienciación de la situación, mayor creación del sentido de su labor y su rol en los procesos de E-A con su alumnado.

Estos principios se dan en los docentes de los centros CdA y no de la misma forma en aquellos que no lo son, porque el trabajo conjunto para la búsqueda del currículum más apropiado para el alumnado, la solidaridad con aquellos que presentan más necesidades, la práctica de escuchar las voces de todos los implicados en los procesos de aprendizaje, una teoría y práctica basada en pretensiones de validez (Flecha, 1997), la investigación grupal y el debate originado por ello, y sobre todo el optimismo de mejora, la ilusión por la enseñanza de calidad y la búsqueda del éxito escolar por parte de todo el alumnado se da de una forma más fuerte en aquellos centros en donde los profesores han tomado esta opción y en donde las familias se sienten parte del centro de forma participativa, democrática y consultiva.

Los principios del Aprendizaje Dialógico son desarrollados por Ramón Flecha (Flecha, 1998), a partir de la investigación sobre las transformaciones de personas que trabajaban en centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje. El primer centro CdA es la Escuela de Personas Adultas de la Verneda Sant Martí (Sánchez, 1999), en 1978, un centro ubicado en un barrio de Barcelona. Actualmente existen más de 200 centros en España, y otros tantos en Brasil o Chile. Todos ellos parten de la importancia de la interacción en el desarrollo del aprendizaje (Bruner, 2012; Vygotsky, 2012) y de la necesidad de involucrar a la comunidad dentro de las relaciones escolares (Aubert et al, 2010). Las CdA van dirigidas hacia la transformación social y educativa a través de cambios en la convivencia de los alumnos y del aumento del rendimiento académico; todo ello a través del diálogo entre los diferentes miembros que componen un centro escolar.

Los principios del Aprendizaje Dialógico no sólo se observan en el alumnado, sino que es una constante en las dinámicas que se establecen en los centros CdA, en los docentes, voluntariado y familiares.

A través de los principios del aprendizaje dialógico las relaciones con el alumnado pasan de ser autoritarias a más dialógicas e igualitarias. La relación profesor-alumno está mediada ahora por multitud de adultos que conforman otro tipo de educación más cercano a la Sociedad de la Información en donde que se cuestione al docente o sus dinámicas forma parte de la normalidad, y no del poder de unos sobre otros. Así es como aquellos docentes que actualmente piensan que una enseñanza basada en la discusión plantea el problema de suprimir la autoridad del docente ( Jarauta e Imbernón, 2012), no están teniendo en cuenta, por un lado, que el docente no queda cuestionado como autoridad, sino que se pone en cuestión el conocimiento que este transmite. Este hecho potencia a su vez que el docente justifique de manera más detallada y más científica lo que hace. Y, por otro lado, la autoridad del docente ya ha venido siendo cuestionada por los mass media, puesto que la información está al alcance de todos, y todo el mundo opina sobre la misma. En este sentido, es bueno tener en cuenta que “para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo” (Freire, 1993, p.180).

Contamos, a continuación, los siete principios:

### **3.1 Diálogo igualitario.**

El cambio de paradigma de los docentes subidos a esta nueva corriente cargada de acción (más que de buenas intenciones) y de crítica (utopías reales), inspira un cambio de concepción en el diálogo que establecerá nuevas relaciones con los demás elementos que interaccionan en el centro.

Pero, ¿cuándo podemos considerar que un docente emplea un diálogo realmente igualitario? Será igualitario cuando entre el docente y el discente, las familias u otros compañeros, se den argumentaciones sin pretensiones de poder generadas por el status del docente o por otro tipo de variable, sea género, estatus, raza, religión, etc. Y, a su vez, cuando se valore el conocimiento de todos aquellos implicados y se expongan de manera clara las intenciones de todos aquellos que están implicados en el acto comunicativo.

La cuestión radica en que ninguna de las aportaciones sea privilegiada, sino todas debatidas, confrontadas científicamente y valoradas entre todas las personas. El consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos, mientras que el disenso hace posible la búsqueda de mejores razones para sustentar nuestras posiciones (Elboj et al., 2011, p.95).

El debate es fuente de entendimiento y de acercamiento de posturas, de organización de ideas, de cambio de nociones, de situaciones problematizadas, generadora de nuevas ideas, de comprensión de enunciados y de expresión de ideas. Siempre que el debate sea crítico y apueste por la inteligencia cultural de las personas, cuanto más diversificado, más multidisciplinar sea el grupo, más visiones enriquecen nuestras concepciones, y todas estas nuevas aportaciones originan cambios en nuestra forma de hacer, de sentir y de conocer. Nuestros esquemas cambian gracias a la intersubjetividad de las diferentes posiciones o argumentaciones que se dan fruto de ese diálogo y que llegan a reafirmar, cambiar o modificar nuestros pensamientos, haciéndolos más sólidos y seguros, lo que muchos autores han llamado “empoderamiento” (Padrós y Flecha, 2014) , lo que supone que las personas incorporamos a los otros en nuestros discursos, en nuestros pensamientos y con nuestros

actos (Mead, 1973) por ello la interacción se vuelve fundamental en los procesos comunicativos y en la creación de los significados.

Los docentes, la mayoría, se califican a sí mismos como dialógicos, pero el diálogo igualitario entraña esta visión que recogen autores como Habermas, Searle, Freire o el CREA. Encarna horizontalidad en el discurso, en los actos y en las argumentaciones; ésto es un cambio fundamental en aquellos que se consideran dialógicos pero que llevados por su estatus utilizan su situación para imponerse con un discurso teleológico o estratégico.

Ramón Flecha introduce la noción de diálogo igualitario (Flecha, 2011). Será, además, este autor quien lleve el discurso y las argumentaciones al plano de horizontalidad del que se ha hablado anteriormente y superando las pretensiones de poder al añadir ese elemento de igualdad. La formación pasará por ser imprescindible dentro de la búsqueda del diálogo igualitario porque abre conciencias y es generadora de ellas, nos hace más humanos (Freire, 2012), y como nadie se libera sólo, sino en comunión, es decir, con ayuda de otros, se hace necesario a otras personas con estas aptitudes para que ambas abran la conciencia del mundo. Esta es una idea clave, ya que considera el diálogo interpersonal con los otros (padres, docentes, investigadores, etc.) lo que nos lleva a elaborar el conocimiento, a compartirlo con otros o simplemente a justificarlo; eso es lo que hará que sea más nuestro (Aubert et al., 2010) y pase a formar parte de nuestra intrasubjetividad. Este diálogo igualitario ocurre cuando los docentes huyen de sus estrategias preconcebidas (la mayoría de forma equívoca) que además quieren imponer a los aprendices o padres, a veces de manera consciente y otras inconsciente. Esto hace, además, que los participantes tengan opción de cambio y debate a todo el discurso generado en la escuela.

El Diálogo Igualitario ocurre si los profesores no presentan estrategias preconcebidas que desean imponer a los estudiantes, y si los participantes conocen durante todo el tiempo qué está pasando en las clases, porqué las cosas

son hechas de cierta manera, y que las metas de cada pedagogía tienen una intervención (Sánchez, 1999, p.325)<sup>63</sup>.

La participación de las familias<sup>64</sup> en la escuela propicia y favorece el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, y además esos valores se transmiten a los hogares. En esta atmósfera de trabajo dialogado y consensuado las cosas se creen y entienden porque han sido justificadas y generadas a partir del diálogo igualitario. Por lo tanto, cuando los miembros de la comunidad entienden como suyos estos conocimientos, porque estos han sido generados, compartidos, reflexionados, los hacen más suyos que sí han sido impuestos o tan sólo expuestos por parte del profesorado. Así es como la identidad de las familias está presente en las aulas, en los objetivos, en la evaluación, etc., y esta identidad se forja a través de la multiplicidad de voces que surgen de la conciencias de todos aquellos que forman parte del entorno escolar a través de un diálogo elaborado, de posicionamientos, negociado y consensuado, y en donde no existe un único lenguaje social como deseable o aculturador (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2014).

Dentro del debate y del diálogo la búsqueda del mayor consenso se establece en el grado en el que se produzca mayor o menor interacción. (Habermas, 2002). Será pues, el docente, dentro de la institución escolar, un elemento necesario para introducir el diálogo entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente y el centro escolar serán los posibilitadores o negadores de ese consenso, los que propician esa atmósfera de diálogo igualitario, o lo encierran y destruyen. Esto permitirá que el docente sea referencia y sea visionado como un verdadero líder o transformador. La transformación en una escuela exitosa, escuela eficaz o CdA, pasa

---

<sup>63</sup> “Egalitarian dialogue can occur if teachers have no preconceived strategy they want to impose on learners, and if participants know at all times what is going on in the classrooms, why things are done in a certain way, and what the goals of each pedagogical intervention are” (Sánchez, 1999, p.325)

<sup>64</sup> Aunque todos los tipos de participación familiar pueden establecerse con un diálogo igualitario no todos son garantes de éxito escolares. “Cinco tipos de participación familiar y comunitaria han sido identificados: Informativo, Consultivo, Decisorio, Evaluativo y Educativo. La formas Decisoria, Evaluativa y Educativa son aquellas que generan un impacto más positivo en el rendimiento del estudiante” (INCLUD-ED Consortium, 2009<sup>a</sup>, p.56)

por ser más dialógica, y este cometido está en manos del docente. Y es así porque uno de sus éxitos radica en el conocimiento múltiple que surge de las diferentes interacciones que aportan un conocimiento más amplio debido a la multiplicidad de voces, al diálogo igualitario y a la mezcla de otros conocimientos y culturas (Sánchez, 1999), desde esa perspectiva más multicultural.

La tradición cultural, desde este punto de vista, no debe asumirse como un producto impuesto de la mente humana como ha venido haciéndose en las escuelas. Sí en vez de entenderse los profesores como depositarios de la cultura (Freire, 1997,2012) ésta se presenta como interpretativa y todos los miembros de esa cultura reflexionan intersubjetivamente sobre ella, existirá un cambio compartido con un trasfondo de acción comunicativa, ya que son los propios sujetos socializados que forman parte de esa cultura los que han participado de forma democrática, igualitaria y cooperativa en esa interpretación, y han llegado a realizar de manera conjunta un uso implícito o explícito del concepto de mundo (Habermas, 2002).

El modelo normativo que explicitaba Habermas (2002) en su obra maestra, evidencia día a día como el profesor que no tiene en cuenta ese pensamiento cultural de la personas, transmite valores y normas recogidas en el libro sin salirse de ello; lo importante y necesario para la vida es aquello en lo que redunda el libro, y esto los “lleva a actuar en un estilo maestro-alumno” (Flecha, 1998, p.18). Sin embargo, la propia acción comunicativa no sentencia los argumentos de un niño, padre, madre, voluntario por su cultura. Se vislumbra un plano de igualdad donde todos aquellos actores que interactúan están siempre en el mismo eje, evitando la jerarquía dialógica que posibilita que unos comentarios o argumentos sean de primera o de segunda categoría. La importancia de no silenciar la voz de ninguna persona por haber disfrutado de pocas oportunidades es un elemento primordial para la constitución de los principios del aprendizaje dialógico, ya que “Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos” (Flecha, 1998, p.20).

A través de este aprendizaje dialógico el docente puede:

1. Desarrollar Utopías reales. Sueños posibles.
2. Alentar con optimismo el entorno de trabajo.

3. Animar a los niños en el espíritu crítico.
4. Fomentar el diálogo igualitario con alumnos y familiares.
5. Convertir y transformar su contexto inmediato.
6. Generalizar la participación, solidaridad y prevención que se haga ya que existe una relación entre lo que sucede en el aula y en el centro (Elboj et al., 2011)
7. Potenciar la interdisciplinariedad.
8. Conseguir más conocimiento y mejores resultados de aprendizaje.

El docente, tal como afirma Vygotsky, notará que el habla comienza a hacer fuerza en el intelecto de sus alumnos, y en el suyo propio, cuando comience una demanda mayor por hacerse preguntas, y se produzca un aumento del vocabulario con la consecución de más elementos para hacer un discurso más amplio, complejo y elaborado. Igual que el habla externa y el murmullo en el niño se transforman en internas fruto de la acción social, el habla intersubjetiva se elabora también fruto de esta acción social, encaminada por un buen modelo docente (Vygotsky, 2010).

### **3.2. Inteligencia cultural.**

En ese diálogo igualitario y plural se tiene en cuenta un concepto fundamental como es el de inteligencia cultural (Aubert et al., 2010; CREA, 1995-1998; Flecha, 1998). Partiendo de autores como Habermas (2002) todas las personas tienen lenguaje y acción; y teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas son necesarias para el desarrollo de la inteligencia (Flecha, 1998), se hace necesaria la interacción para el desarrollo de la inteligencia.

Nuestra tradición nos ha llevado a establecer la corriente educativa principal como normativa, eficiente y correcta, con una aceptación y valoración social grande. Aquellos alumnos que no se vean representados dentro de estos parámetros serán alumnos que desafortunadamente no hallarán su rol social. “La tradición cultural tiene que permitir una relación reflexiva consigo misma; tiene que despojarse de su dogmática hasta el punto de que las interpretaciones nutridas por la tradición puedan quedar puestas en cuestión y ser sometidas a una revisión crítica” (Habermas, 2002, p.106). Aunque Habermas obvia la importancia de la interacción dentro de la creación de la tradición cultural sí que reconoce que aparecen habilidades cognitivas de segundo

orden (los que Vygotsky llama superiores) derivadas por los procesos de aprendizaje guiados a través de hipótesis y filtrados de manera argumentativa.

Es aquí en donde la inteligencia cultural cobra una importancia sustancial, sirviendo de manera óptima al ejercicio de la inteligencia académica. Para ello la tarea del docente en su ejercicio diario será la de forjar un entrelazado entre la inteligencia cultural del sujeto, la inteligencia académica y la inteligencia teórico-práctica. De esta manera los alumnos, sobre todo aquellos que presentan necesidades de apoyo o cualquier tipo de discriminación, hallarán de una manera más directa su papel en el centro escolar y crearán sentido con los procesos de aprendizaje.

Todo el mundo dispone de una inteligencia cultural (Aubert et al., 2011; Flecha, 1998). Esta se ha elaborado en las familias y en los entornos de vida del niño desde su nacimiento. La inteligencia cultural influye sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera positiva, pero no todos los docentes saben reconocer el papel de esta y tenerla en cuenta en el trabajo de aula y en el día a día del centro; de hecho y hasta hace bien poco se ha entendido esta relación de manera negativa.

### **3.2.1. El daño que las pruebas psicométricas han hecho a las trayectorias educativas de los grupos más vulnerables.**

Son muchos los autores que han dejado lo suficientemente claro que no existe un único tipo de inteligencia como válido y por ello en los últimos años en esta línea de investigación podemos encontrar los trabajos de Cattell (1971), con inteligencia fluida y cristalizada, Sternberg and Wagner (1986) haciendo la distinción entre inteligencia académica y práctica (Ramis y Kristina, 2010), o Gardner (1995) con el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples. Aunque no todos estos trabajos están exentos de polémica y de detractores y partidarios, queda suficientemente claro que los test de Coeficiente Intelectual (CI) miden un conocimiento dado, casi siempre matemático y verbal, en un momento particular y por lo tanto un tanto sesgado, ya que se escapan



elementos a tener en cuenta como la forma de asimilar la información, de buscar ayudas, etc. (Helding, 2009)<sup>65</sup>.

Debemos ser conscientes de que muchas pruebas psicométricas no miden el CI<sup>66</sup>, sino sólo una medida dada, ya que cada test tiene su propio concepto de inteligencia. En esta línea tenemos a Fagan (1992, 2000) que asume que el CI es una medida de conocimiento, e incluye dentro de ella la habilidad del sujeto de procesar información y la información dada por la cultura para poder procesarla, y por ello no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a la información. Así pues ha cambiado la concepción de inteligencia de “resultado del coeficiente intelectual” a “procesamiento de la información” (Fagan y Holland, 2007). La inteligencia está influenciada por una gran cantidad de factores (nutrición, escolaridad, salud, etc.) de los que la mejora en alguno o algunos producen variaciones en el CI del niño/a, sobre todo en niños con problemas de privación (Jensen, 2011; Burchinal, et al, 2000), por lo que el contexto ejerce un fuerte componente de cambio.

Y es que el pasado ha marcado mucho el presente, haciendo mucho daño esa concepción reducida a la dimensión cognitiva o a una parte de la misma. Podemos mostrar muchos casos de niños con resultados de CI muy bajos que han tenido una vida muy exitosa no sólo en lo que se refiere a formación académica sino también a nivel laboral. Y también muchos otros que han sufrido por sus circunstancias socioculturales la exclusión y la imposición de un currículum que ha determinado su futuro en formación, siempre negativo, a expensas de su C.I. Y es que nadie es inculto porque quiera serlo; a nadie le gusta ni se considera feliz de esa forma. Lo peor lo hallamos en que en la mayoría de las ocasiones no ha sido una elección propia sino “una imposición circunstancial” (Freire, 2002), que se deriva de sus condiciones de vida.

A partir de estas reflexiones surge la necesidad de que el currículum refleje las experiencias contextuales de los alumnos en su día a día, lo que ha sido llamado

---

<sup>65</sup>Helding, L. (2009). Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences. *Journal of Singing*, 66(2), 193-199.

<sup>66</sup> Test como el WISC y el WAIS pierden la capacidad de demostrar o medir el factor g (por la familiaridad y el entrenamiento) (Jensen, 2011).

“Aprendizaje situado” por Lave and Wenger (1991), que gira en torno a la necesidad de relacionar la práctica de los niños, sus vivencias y experiencias, con la teoría científica de las escuelas con el conocimiento formal (Ramis y Kristina, 2010). Eso proporciona al docente otra visión con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, al considerar que la inteligencia cultural de sus alumnos, enriquece y justifica el contenido que trabaja; al igual que todas las fuentes de conocimientos o las diferentes disciplinas que el profesor explica en su día a día tiene explicación y enganche con la inteligencia cultural que tenemos alrededor (Elboj et al., 2011). Muchas veces el error del trabajo del docente va en esta línea; casi siempre los más propensos a sufrir desigualdades sociales no sienten ni observan similitudes, no escuchan referentes propios de sus culturas<sup>67</sup>, ni elementos en común entre su vida diaria, los quehaceres del hogar y la vida familiar y el conocimiento transmitido en el aula. Si el profesorado visiona la cultura de sus alumnos y se sitúa en ella (incluyendo tanto el aporte cultural en sus explicaciones y libros de texto como en la participación directa de familiares<sup>68</sup>) para el desarrollo de sus práctica favorecerá que los discentes tengan más confianza, aumenten el rendimiento y las expectativas (Elboj et al., 2011). Rogoff en esta misma línea escribe en su obra *Apprenticeship in thinking: Cognitive developmet in social context*: “Considero toda actividad humana encastrada en un contexto; no existen ni situaciones libres de contexto ni habilidades descontextualizadas” (Rogoff, 1990, p.27). Además, *la inteligencia no puede ser entendida fuera de su contexto cultural* (Sternberg y Grigorenko, 2006, p.37).

En este sentido, la teoría socio-cultural supera las teorías del déficit ya que tiene en cuenta la inteligencia cultural de los actores como algo central en la recreación de las Actuaciones Educativas de éxito ( desde ahora AEE). Por ejemplo, en Tertulias literarias dialógicas, con invitados externos como padres, de otras culturas, madres

---

<sup>67</sup> Muchos estudios que se han realizado sólo han tenido en cuenta las variables varón, blanco con nivel socio-económico alto.

<sup>68</sup> En las actuaciones educativas de éxito de los Centros CdA se consigue esta perspectiva cuando los padres colaboran en los GI, en formación a padres o colaboran en tertulias literarias con el grupo. Es de esta forma en donde el componente cultural se observa de forma más directa, en los comentarios que realizan las personas que forman parte de una comunidad cultural concreta.

marroquíes, rumanas y cubanas, cada una puede exponer su punto de vista sobre los difuntos (de la lectura del libro de “La vuelta al mundo en 80 días” de Julio Verne en dónde se describe una pila funeraria en que se va a quemar al difunto), frente al punto de vista o al tratamiento que pueda hacer un libro de texto o el docente. O pueden opinar desde su inteligencia cultural sobre cómo han sentido ellos uno u otro apartado. Este tipo de actividades propicia el desarrollo académico (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005). Y es que no podemos entender a las personas, ni su formación intelectual ni cómo se van desarrollando los procesos psicológicos superiores del niño, si no tenemos en cuenta su familia, su cultura y su vida social, ya que no hay trabajo escolar al margen de la realidad del niño (Vygotsky, 2012).

Por ello el docente será el potenciador de un ambiente facilitador para escuchar las vivencias de sus alumnos, así como la de sus familias aproximando el entorno familiar al escolar, haciendo que el alumno se sienta más seguro, ya que su aporte es significativo para el profesor y más valorado (ya que el docente visualiza grandes expectativas y creencias positivas en su capacidad).

### **3.2.2. Transformando personalidades desde la inteligencia cultural.**

La personalidad, antiguamente, en la sociedad postindustrial, se formaba por la reflexión sobre los papeles sociales asumidos, es decir, a partir de la mirada de los otros dirigida sobre el individuo en el ejercicio de sus roles sociales; y esa formación sólo será posible porque todos esos roles remitirán a formas de autoridad, a normas y a valores comunes (Touraine, 1997, p.57).

En la actualidad, esa personalidad se conforma también por la reflexión, pero por una reflexión conjunta entre padre-familia-docente, por ello son tan importantes las expectativas y la motivación dentro de este entramado escolar. El maestro, como cualquier otro individuo, forma su personalidad con la mirada que otros hacen de él. En la formación de su personalidad profesional es importante tener en cuenta las interacciones con sus alumnos y sus familias, con el entorno en general, pero las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento de aquellos que interaccionan es más compleja de lo que puede parecer a simple vista. Ser consciente de que existe una inteligencia cultural nos permite dar una nueva visión al ejercicio de nuestra actividad. Reconocer en nuestros alumnos la existencia de destrezas, conocimientos y habilidades

transforma las relaciones, siendo la familia un elemento clave en su desarrollo, y nos permite dejar fuera aspectos de condición social, género y habilidades cognitivas (Waiyavutti, Johnson y Deary, 2012). A la hora de formar la personalidad de nuestros alumnos las expectativas son fundamentales y no interfiere el CI de los niños, pero hay que establecer relaciones cercanas entre la formación de la personalidad y la percepción de sus padres, iguales, profesores y la sociedad (Wang y Benner, 2013). Cuando los alumnos perciben que las expectativas de sus padres son muchísimo más altas que las que ellos tienen se producen desadaptaciones o cuando las expectativas de los alumnos son más altas que la de los padres también se producen desadaptaciones.

La misma relación ocurre con las expectativas del docente, que cooperan en conformar la personalidad del alumno junto con la visión de iguales y padres, y de la sociedad en general. Sin embargo, el docente tiende a bajar las expectativas casi siempre con los grupos de exclusión social, lo que comporta que su personalidad sufra cambios con relación con el rendimiento escolar. Y es que la escuela, de manera activa, silencia a este tipo de estudiantes ignorando su historia, ubicándolos en las clases con pocas expectativas, rehusando a proveerlos de conocimientos relevantes a su vida (Giroux y McLaren, 1998, p.81). En países como Estados Unidos, por ejemplo, la población de negros está representada en educación especial en un porcentaje más elevado que los blancos, también a nivel disciplinario y de expulsiones del centro. En España podemos hallar el mismo caso en gitanos y rumanos.

En resumen, hay que destacar el papel importantísimo de las expectativas del docente y de la inteligencia cultural en el desarrollo de la personalidad del alumnado, pero también, en el desarrollo de la personalidad del mismo docente. Si se logra establecer un equilibrio y sintonía entre las experiencias vividas, los procesos emotivos y cognitivos que tiene el niño y los fenómenos escolares, la identidad se forma de una manera más sólida y sentida que si así no lo fuera (Guitart y Moll, 2013).

#### **3.2.3. La importancia de la Inteligencia Cultural en investigaciones internacionales actuales.**

Incluir las voces de aquellos que participan en una investigación es de vital importancia para entender los sentimientos, conocimientos, intereses de aquellos que están siendo investigados, alejándose en cierta manera de la visión tradicional del

investigador. Las propias investigaciones nacen de los intereses de la sociedad y de estos grupos minoritarios. Esa es la forma de incluir la Inteligencia Cultural en las investigaciones científicas, en que la labor del investigador consiste en dotar de conocimiento científico, incorporar el conocimiento válido de la comunidad internacional a los análisis que se realicen considerando las otras aportaciones desde un plano de igualdad generado por el diálogo igualitario en las interacciones investigador-participantes; siendo ahora ambos investigadores y participantes.

“La Metodología Comunicativa (MC) nos permite incorporar estas voces, ya que es la única metodología que reconoce la inteligencia cultural porque parte de la premisa de que toda persona, a pesar de su educación, cultura o grupo socio-económico posee inteligencia cultural” (Oliver, De Botton, Soler y Merrill, 2011, p.267). Esto lo consigue a través de la incorporación de las voces de los participantes en la investigación así como en eventos y conferencias.

Es de esta forma como en investigaciones Internacionales se ha tenido en cuenta la IC de estas personas. Incluimos algunos ejemplos: WORKALÓ (2001-2004), The creation of New Occupational patterns for cultural minorities. The Gipsy case; o INCLUD-ED (2006-2011), e IMPACT-EV (en la actualidad), Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research, todas ellas con Ramón Flecha como investigador principal. Así como en proyectos nacionales I+D+I: Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza. Plan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia (2012-2014). Investigadora principal: Prof. Rosa Valls; TRANSROMA. Estrategias de movilidad, retorno y prácticas transnacionales entre población gitana rumana. Ministerio de Ciencia e Innovación. (2012- 2014). Investigadora principal: Prof. Teresa Sordé. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: ‘Mixture’, ‘Streaming’ e Inclusión. Plan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011). Investigadora principal: Prof. Rosa Valls, entre otras investigaciones.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Todas estas investigaciones y muchas más se pueden encontrar en la página web del CREA.

### 3.3. Transformación.

Las personas tenemos la capacidad de transformarnos a nosotros mismos y en gran medida a la sociedad (Aubert et al., 2010); si no creyéramos en este hecho no existiría la capacidad de cambio, y los sistemas y estructuras permanecerían inmutables ante los procesos sociales, y serían ellos los que nos condicionarían a nosotros. La sombra de la acomodación y la adaptación que ha estado siempre encima de nosotros han sido modificadas en la Sociedad de la Información. Son muchos los autores que en esta línea han apostado por el componente transformador de las personas (Freire, 2002, Flecha, 1997; 1998); este cambio se origina en las Ciencias Sociales, se acelera el paso de teoría reproductiva a teorías transformadoras, y contagia de dinamismo posibilitador a la educación.

En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, (...) De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra.(...)Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no solo para hablar de ella. (Freire, 2001, p.43)

Entendemos de esta forma por transformación el proceso de cambio de “transmisor” a “crítico o concienciador (Freire, 2012)”, con un componente de *compromiso con la realidad en la que se trabaja o toma parte* (Elboj et al., 2011, p.102) ya que se alcanza una dimensión ética en lo que respecta a ser, en este caso, un buen docente, entendiendo la importancia del papel que ejerce en la educación y en el sistema. Este proceso de cambio no es siempre fácil, ni se hace de la misma manera, ya que en ocasiones aunque dos docentes compartan la misma realidad, uno por personalidad, espíritu o iniciativa propia se ve dirigido hacia ese cambio de manera rápida, otros, sin embargo, necesitan de más tiempo e interacciones para tomar conciencia, y por último, los hay en el que permanecen impasibles hacia el proceso de

cambio, no generando conciencias sino con un posicionamiento fijo en la transferencia de conocimientos.

La transformación genera el sentimiento, tanto docente como en los alumnos de perspectivas de futuro mejores y, sobre todo, le dota de estrategias para poder realizar cambios entre las personas y los sistemas, porque en la medida que los sistemas median a las personas las personas tienen el poder de cambiar estos sistemas a través de movimientos sociales (Giroux y Flecha, 2006).

El proceso de cambio ha sido difícil porque la formación del profesorado ha ido dirigida hasta hace bien poco a formarse en el campo académico, y no en su pedagogía y en la comunicación (Touraine, 1997). Actualmente, se viven procesos de formación inicial y continua más generadores de este cambio. Por ejemplo, en el curso de “Formador de formadores” que realiza la Comunidad Valenciana para los maestros se encuentra esta perspectiva transformadora a través de experiencias y testimonios de otros docentes en actuaciones educativas de éxito con evidencias científicas a través de tertulias pedagógicas. Se forma a los formadores de maestros en la búsqueda en bases científicas, en el diálogo con otros agentes de aprendizaje y en el objetivo de mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos del centro escolar sin distinción.

Este cambio es posible gracias a las relaciones intersubjetivas, jugando un papel relevante las interacciones con los demás elementos del centro porque el docente lo inicia y lo acelera. Siendo además consciente del papel que ejerce dentro de estas dinámicas, mejora las relaciones y posibilita una visión más crítica de la realidad.

Otro aspecto que no debemos obviar en el cambio es el concerniente a su modelo pedagógico, que iría en la línea de crear sentido, solidaridad, ilusión, expectativas para todos y liderazgo dialógico, todo ello para que la educación sea más inclusiva y democrática, atendiendo a todos los sujetos que forman parte del sistema escolar sin distinción alguna.

Un primer aspecto es la necesidad de crear sentido<sup>70</sup> con aquello que hace y con quienes se trabaja. El profesor que considera que es posible el cambio en sí mismo

---

<sup>70</sup> Los docentes crean un mejor sentido gracias a las tertulias pedagógicas dialógicas. Las tertulias pedagógicas dialógicas son tertulias por parte de equipos de personas que tienen que ver con la

también lo intentará con los demás, sintiéndose seguro e ilusionado con lo que hace. Para ello debe ser consciente de la ayuda y necesidad de otros en su ejercicio diario (Elboj et al., 2011); si no es así, si se siente autosuficiente e individual, no comparte, no interacciona, no formaría parte de esta sociedad de la información en el que el conocimiento están en red y en que se puede mejorar gracias a ello.

Otro aspecto fundamental será el reconocer aquellos alumnos que tienen necesidades especiales de apoyo educativo (neae) o pueden sufrir desigualdades educativas por su posición, procedencia, sexo, etc. Una docente puede tener un claro compromiso ético con la educación, pero sólo estará transformada cuando tenga los mecanismos suficientes para hacer frente a las desigualdades sociales y sienta para con sus alumnos/as lo que le gustaría sentir para con ella y con sus hijos/as. La transformación, como indica Flecha (1998) implica solidaridad con aquellos grupos más necesitados. “Pasar de situaciones de exclusión a otras de creación cultural modifica profundamente sus relaciones familiares, laborales y personales” (Flecha, 1998, p.32). El docente que niega imposibilita. Aquel que imposibilita no soluciona, el que no soluciona no se transforma ni cambia los modos de vida. Aquel que modifica las relaciones con su entorno, siendo estas más positivas e igualitarias, crea una nueva cultura porque a través de estas interacciones las familias y los alumnos conciben la cultura como propia y tienen un papel activo en el mundo que les rodea (Bruner, 2012).

Un tercer elemento a analizar será la importancia de que su modelo conlleve ilusión, acuerdos y cambios. El compromiso que he citado anteriormente hacia los desaventajados y hacia la educación de calidad hacen que el aula se convierta en un lugar más científico. El docente trabaja con base en elementos constatados y

---

educación, docentes, asesores (aunque se enriquece mucho más si el grupo recoge personas de otros sectores y ámbitos) sobre obras científicas, en general, libros relevantes a nivel científico o revistas científicas. Se atenderá siempre al criterio de que la obra sea original y no haya sufrido adaptaciones o transformaciones. Será pues de esta forma como las experiencias, los testimonios, las vivencias e ideas compartidas crean un sentimiento de pertenencia al grupo, de enriquecimiento del conocimiento, de construcción colectiva y finalmente, de creación del sentido. La idea de no perder las voces de nuestro alrededor porque se pierden ideas muy valiosas (Flecha, 1998) y reconstruir el conocimiento sobre esa pedagogía popular (Bruner, 2012) son claves en la formación del profesorado.



demostrados ya que debe evitar las “*corrientes irracionalistas que mezclan las verdades demostradas y las afirmaciones arbitrarias*” (Touraine, 1997, p.31). Una transformación de calidad deberá capacitar a los docentes y no separa el contenido del pensamiento crítico (Freire, 1993), además, la transformación es muchísimo mayor si lleva incluida la participación de toda la comunidad en aspectos relativos a contenidos, evaluación, y tipo de centro a conseguir (Giroux y Flecha, 2006).

El ambiente del centro y del aula será pues fundamental, y ha de haber disposición para ello, ya que el pensamiento y la conducta de nuestros alumnos no es inducida desde dentro, sino desde fuera (Vygostky, 2010). Por ello, si el medio, en este caso, el docente, no plantea tareas que lleven al pensamiento crítico no se dará en el niño, ya que no estimula su intelecto proporcionándole nuevas metas. De ahí que dentro del aula el cambio se vislumbre en las prácticas, en los intercambios de experiencias y conocimientos, en las expectativas y en la ilusión por aprender.

El cuarto elemento a desarrollar para conseguir un cambio deberá ir en la línea del aumento de expectativas hacia todo su alumnado y a desarrollar otro tipo de habilidades. Las expectativas deben ser para todos y han de visualizarse en los actos y en el lenguaje del docente a diario. Serán expectativas reales porque el docente se las cree.

Por último, pero no menos importante en el proceso de cambio de un docente, está la utilización de un lenguaje posibilitador e igualitario y transformador. “La promoción de actos comunicativos dialógicos en contextos escolares fomentan las transformaciones educativas” (Soler y Pulido, 2009). Los actos comunicativos dialógicos van dirigidos a favorecer el éxito y superar desigualdades, siendo estos de consenso, sinceros y sin coacción (Aubert et al., 2010). Esto no supone que el docente se pone al nivel del alumno, ya que el docente comprende que son diferentes por su posición; es utilizar el lenguaje sin artimañas y ejerciendo la justicia. La identidad que se forja en el respeto y la confianza y no en la domesticación, con un espíritu crítico y concienciador posibilita a su vez un lenguaje más igualitario y transformador.

Esto no significa que debamos evitar la figura de autoridad, debemos educar con amor pero sin paternalismos, ya que estos han promovido y reproducido desigualdades sociales (Soler, 2000); por ello debemos buscar un concepto de autoridad emancipadora

en donde el docente no abandone su figura de autoridad en el sentido de conocimiento científico, correctas reglas y valores sociales que les permitan cuestionar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela. Decimos emancipadora ya que no sigue los designios de una cultura común, no es un técnico escolar, sino un crítico posibilitador de la misma en sus alumnos. No sólo de voz, sino con sus actuaciones, posibilitará un lenguaje de crítica y generador de discurso de lucha en otros (Giroux y Flecha, 1992). El líder dialógico que buscamos transforma espacios, personas y contextos en busca del éxito escolar (Padrós y Flecha, 2014).

### **3.3.1. El papel transformador del entusiasmo en la tarea docente.**

Dentro de esa transformación no podemos obviar el entusiasmo del docente por los procesos de enseñanza-aprendizaje, un entusiasmo positivo que se identifica rápidamente como rasgo definitorio de aquellos que se han transformado, y que han transformado su forma de trabajar.

El entusiasmo es una característica muy positiva, no hace falta comprobar este hecho, ya que forma parte de las características que definen a un buen docente. Quizás debemos considerar el entusiasmo dentro de la motivación intrínseca de los docentes. Es un término que viene a describir el placer, disfrute y gozo que siente el profesional en la tarea docente generado por el compromiso con ciertas tareas de calidad (Kunter et al., 2008).

El entusiasmo se puede observar en muchos docentes que tienen un cierto compromiso con la tarea docente, pero la diferencia fundamental con aquellos que experimentan una transformación reside en el grado de dicho entusiasmo. Por ello, no debemos relativizar el contagio de este entusiasmo entre los propios docentes y entre el alumnado. La motivación entre los docentes transformados suele generar un contagio emocional entre los docentes, también en lo que respecta a los alumnos, y situarse como un elemento de calidad en la efectividad de la enseñanza (Kunter et al., 2008).

Investigaciones como la de Keller et al. (2014) muestran claramente el impacto del entusiasmo del docente no sólo en la motivación del propio alumno sino en el disfrute e interés de éste, así como de otros elementos:

Por ejemplo, los escolares han demostrado que el aprendizaje cognitivo del estudiante es positivamente influenciado por el entusiasmo del docente. Otros resultados positivos incluyen la motivación (...), afectividad (...) y característicos comportamientos (...).(Keller et al., 2014, p.29)

El entusiasmo en los docentes que se han transformado proviene de un proceso interno generado por el cambio de perspectiva y de visión en los modelos de enseñanza, una vez que se ha formado en cuestiones de cultura social, orientación crítica y conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma más científica. Por lo tanto, la instrucción es fundamental en el entusiasmo (Bettencourt, 1983), ya que si los alumnos llegan a apreciar el esfuerzo del docente, sus conocimientos hacia esa área y sus implicaciones que van más allá de las horas de clase llegarán a conseguir su empoderamiento, efectividad y su instrucción enérgica (Long and Hoy, 2006). Además, un buen docente se ha desarrollado bajo ideales de desmonopolizar el conocimiento experto y por lo tanto de dotar de valor a todas las voces y con ello a las personas que se encuentran en la comunidad (Padrós y Flecha, 2014); será de esta forma que el docente cree de manera natural entornos de diálogo que permiten motivar aquellos implicados en los procesos educativos de sus hijos y a su vez, casi de manera inconsciente transformar sus vidas siendo referentes para otros.

### **3.4. Dimensión instrumental.**

Las habilidades y procedimientos básicos que son base para cualquier otro aprendizaje y que por lo tanto son elementos fundamentales para poder acceder a una educación de calidad forman parte del concepto de Dimensión Instrumental (Elboj et al., 2011; Flecha, 2011). Entre estos instrumentos fundamentales no podemos olvidar la L-E (Lectoescritura) ni las Matemáticas, la búsqueda y selección de información o los procedimientos metacognitivos. Estos conocimientos que son imprescindibles en todo el alumnado difieren en cómo se presentan al alumnado, en cómo el docente los lleva a la práctica. Por ejemplo, para dos docentes el aprendizaje de la lecto-escritura es fundamental pero unos entienden la lectura como mecanismo de aprendizaje, y otros van más allá y velan dentro del aprendizaje de la lectura por la transformación en personas reflexivo-críticas. Ahí juegan un papel fundamental las actuaciones educativas de éxito (AEE) ya que inciden directamente en las habilidades básicas de aprendizaje a

nivel escolar. “Las AEE, como las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos, desarrollan los procesos lecto-escritores, acrecientan los niveles de Matemáticas, las habilidades digitales, el aprender a aprender, la autonomía, el componente emocional así como mejoran las interacciones entre los iguales y provocan dinámicas y comportamientos mucho más solidarios” (Flecha y Soler, 2013, p.12).

En el ejercicio del docente tampoco podemos obviar la dimensión instrumental que se manifiesta en el ejercicio de su actividad. No sólo es imprescindible saber leer con un pensamiento crítico, sino que se hace casi esencial la educación multicultural, el pensamiento creativo y el desarrollo de la inteligencia emocional (IE).

No es fácil ponerse las gafas de visión crítica. Leemos textos muchísimas veces sin darnos cuenta de frases y palabras que entrañan racismo o algún tipo de segregación o que simplemente recogen acciones que siguen legitimando las prácticas hegemónicas en las escuelas y por lo tanto silencian, como advirtió Freire durante toda su obra, la conciencia y la palabra de los alumnos, sobre todo los expuestos a la exclusión social. Es difícil ver para otras instituciones como desde las escuelas pueden surgir formas de resistencia cuestionando relaciones, pensamientos y prácticas sociales, pero el método crítico en las aulas no deja de lado el aprendizaje, todo lo contrario (Elboj et al., 2011; Freire, 2002), lo refuerza, lo enriquece y lo hace más solidario puesto que de esta forma sí que pertenece a todos por igual y no sólo representa la visión de unos pocos.

La lectura crítica se debe de hacer no sólo de libros sino también de cualquier otro mass media; y es que los docentes deben desarrollar estrategias suficientes para seleccionar la lectura y hacer de ella una buena crítica. No es una tarea sencilla, ya que en principio al docente no se nos ha formado para ello, y por lo tanto necesitamos de círculos de debate para hacer de la palabra un estado de pensamiento, reflexión y crítica. De esta forma se pueden consensuar objetivos educativos, formas de evaluación que forman al educador emancipador como un profesional, como una autoridad dialógica, solidaria y transformadora, ya que el docente no sólo se preocupará de reflexionar y hacer crítica sino que presentará mecanismos superadores de esas desigualdades. Un

docente de este tipo ha de dominar la teoría científica<sup>71</sup>, lo que permitirá desmontar discursos segregadores y reproduccionistas en las escuelas (Giroux, 1990). Freire opina, en este sentido, que la lectura es un proceso de recreación cultural y abre posibilidades de espacios dialogados sobre lo leído, de reflexión crítica y transformación social (Freire, 2002, p.112). Y es que el lenguaje es un mecanismo privilegiado ya que nos posibilita la comunicación con otros, expresar, exponer ideas y pensamientos, y sin embargo en los centros educativos se le ha separado, aislado de su papel constitutivo, que es el de lucha (Giroux, 1990).

Así pues, el docente deberá reconocer la importancia de la lectura, ofreciendo momentos, entornos, interacciones. Existen ejemplos de centros exitosos como Success for All donde conceden una importancia fundamental a aspectos de lectura dentro de la escolaridad, como por ejemplo con acciones como “Apoyos a la lectura” o “Lee conmigo”, en que proponen 90 minutos diarios dedicados a la lectura.

La importancia de desarrollar y utilizar el capital lingüístico de los niños ayuda a potenciar su cultura o bagaje cultural. El uso de éste en las aulas permite al docente desarrollar valores y creencias y hacer una lectura de la palabra más acorde con los intereses de todos los de la clase, viéndose todos los niños reflejados en el currículum. La escuela y el docente deben ser conscientes de cómo actúan en producir diferenciaciones de sexo, raza, clase,...es decir, de cómo están reflejando a los alumnos el lenguaje y las prácticas de los grupos mayoritarios (Giroux, 1990).

Esta dimensión instrumental, juega un papel importante en lo que se refiere a conocimientos fundamentales que debe poseer el docente, y que sin ellos en la mayoría de las ocasiones no aciertan a ver las desigualdades con claridad ni a realizar un buen ejercicio de su actividad. Un ejemplo sería el estudio de “Fondos de conocimiento”(Moll, Amanti, Neff y González, 1992)<sup>72</sup>. Este programa permite una

---

<sup>71</sup> De ahí surge la importancia del uso de las nuevas tecnologías para poder acceder de manera eficiente al conocimiento científico en abierto.

<sup>72</sup> El programa “Funds of Knowledge” que se lleva a cabo en la Universidad de Arizona ha modificado las creencias de muchos profesionales hacia ciertos colectivos o simplemente hacia ciertas familias, desmitificando ciertas concepciones erróneas, como por ejemplo “(los estudiantes de clase baja)

aproximación y comprensión de las familias inmigrantes dotando a los recursos educativos y al lenguaje familiar de valor pedagógico, tratando pues de relacionar los conceptos científicos propios del currículo con los conceptos espontáneos de las familias (Esteban-Guitart y Vila, 2013; Guitart y Moll, 2013), entendiendo en última instancia que los fondos de conocimientos difieren según la familia y el contexto (McIntyre et al., 2005) y presentan a su vez, algunas limitaciones (Guitart y Moll, 2013). Esto no significa reemplazar el concepto de cultura, sino buscar la manera de hacerlo mucho más preciso e incorporar el aprendizaje de las familias a las escuelas porque entendemos de esta forma que todo el mundo es competente y tiene conocimientos (Flecha, 2011; Ramis y Krastina, 2010). Y es que, hasta hace bien poco el docente no sabía cómo hacer frente a la multiculturalidad de sus aulas no poseía experiencias e investigaciones multiculturales (Lowenstein, 2009, p.164). Esto significará romper con el trabajo que se ha ido haciendo hasta ahora en el que todos estaban bajo el paraguas de la mayoría blanca, bajo la concepción de homogeneizar y de visión estrecha de preservar el status, bajo ideales de “somos la mayoría”.

Como educador, necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del superior, del que el suyo forma parte. (...) No puedo de ninguna manera, en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares, despreciar el saber de la experiencia (Freire, 2001, p.93)

Es necesario saber hacer lectura de la palabra de otros; gracias a esto, el docente conoce el otro yo, y conforma el suyo (Mead, 1973), de esta forma no estoy ni adaptándome ni imponiéndoles las adaptaciones, sino que muy al contrario acelero el proceso de cambio y de mejora social.

Así es como, cada vez de una manera más directa, el docente debe aprender y tener en cuenta los diferentes contextos de aprendizaje (Guitart y Moll, 2013) e intentar hacer conexiones entre los conocimientos curriculares y el conocimiento espontáneo o

---

no tienen conocimientos”, de esta forma se han establecido relaciones más positivas entre docente-familia que a su vez ha servido para enriquecer el currículum escolar y generar de esta forma una mejora del rendimiento académico de estos niños (Esteban-Guitart y Vila, 2013).

cotidiano de estos niños/as con la finalidad de que esa transferencia cultural mejore los resultados de aprendizaje, por ejemplo en la escritura a través de un Marco de Modelaje Cultural (Lee, Spencer y Harpalani, 2003). Deben surgir, de esta manera, círculos de debate en torno a la multiculturalidad ya que, al igual que ocurre en otros países, la diversidad crece en nuestro alumnado, pero este hecho no se ve representado entre los docentes (casi todos blancos de clase media), y esto genera que la visión de éstos últimos tenga una gran repercusión en el desarrollo de los logros académicos de los alumnos (Lowenstein, 2009). No debemos olvidar que “el aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico” (Flecha, 2011, p.33).

En esta misma línea, la creatividad permite al docente buscar de forma satisfactoria soluciones a los problemas, sin olvidar lo que ya existe en torno a ese tema, cómo se ha trabajado y qué resultados se han obtenido. Ser creativo en educación necesita de investigación; las “manzanas” (haciendo alusión al mito de Issac Newton) pocas veces caen a la cabeza de manera espontánea, sino que se elucubran por el conocimiento que tiene esa persona (en este caso como matemático prestigioso y físico entregado).

Por último, es fundamental tener en cuenta dos nociones importantes para un mejor desarrollo del aspecto instrumental. En la Sociedad de la Información, que el docente sepa gestionar y utilizar de forma apropiada las nuevas tecnologías es necesario para poder abastecernos de conocimiento y esas tecnologías *contribuyen a la democratización* (Padrós y Flecha, 2014, p.211). El desarrollo cognitivo que nos permita desenvolvernos en esta sociedad requiere de la capacidad de seleccionar y gestionar la información tanto para los docentes, como para alumnos, familia y comunidad en general (Flecha, 2011).

Es menester terminar citando las tertulias literarias dialógicas en los docentes (con otros docentes, con la comunidad, con los alumnos, etc.), ya que debido al aprendizaje dialógico originado por el debate, la variedad de historias, relatos, conocimientos y experiencias que se comparten en ellos se promueve el aprendizaje instrumental (Flecha, 2011), por lo tanto, la reflexión y el debate será aquello que nos

haga reflexionar sobre los conocimientos, comprenderlos, refutarlos o declararlos como nuestros.

### **3.5. Un nuevo sentido a la docencia (Creación de sentido)**

“El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas” (Flecha, 2011, p.36), dicho de otra forma, “el sentido se crea en interacciones dialógicas” (Aubert et al., 2010, p.83).

Y este propósito en la docencia es difícil cuando uno se siente administrativo del estado y de su cultura y no creador de nada. Dar un giro al pensamiento, pensar en lo que se hace y en lo que se piensa es propio de la creación de sentido. Dar sentido busca la “autometá” a través de la comprensión de las cosas, y necesita de una teoría explicativa que dé sentido robusto<sup>73</sup> a las cosas (Bruner, 2012), tarea difícil por otra parte.

Al igual que en una empresa en la que el objetivo es extraer productos, los maestros han vivido en sus escuelas a las órdenes de un trabajo mecanicista (Giroux y MacLaren, 1998). Debían trabajar bajo la guía de un director o de un supervisor inspector que los evaluaba, y cuanto más organizado a nivel burocrático, más independiente, menos problemático, más transmisor del conocimiento mejor docente era para el centro escolar.

La problemática del docente ha girado en torno a dos errores fundamentales que han imposibilitado la creación del sentido en la última década. Un primer error ha sido el no elaborar el currículum, lo que generaba un relativismo cultural que beneficiaba a las élites o a las masas, eliminando otras identidades culturales. Y el segundo error ha sido no realizar una formación crítica en el docente, eliminando con ello muchas de las posibilidades de que éste por iniciativa propia sea reflexivo, crítico y cambie sus dinámicas o transforme sus prácticas en beneficio de todos sus alumnos (Giroux, 1990). Casi siempre se ha entendido el aprendizaje como la adquisición de un conjunto de

---

<sup>73</sup> Con robusto me refiero a la búsqueda consistente de una teoría que funcione en todos los contextos.



conocimientos objetivos a transmitir y la escuela ha sido el espacio propicio para desarrollar esta acción (Giroux y McLaren, 1998). A este hecho se le añade el relativismo cultural antes citado que desconecta dos elementos fundamentales en la búsqueda del éxito escolar, que son aprendizaje y comunidad (Vygotsky, 2012). Y es que, “el opresor para oprimir requiere de una teoría de acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de la acción” (Freire, 2012, p.226) y así se ha ido más en la línea reproductora que de cambio y mejora.

La creación del sentido por parte del docente es urgente, y una de las claves serán las interacciones con los demás elementos que conforman su contexto de enseñanza-aprendizaje, y añadido aprendizaje, porque ya hemos dejado claro que el docente en el transcurso de su formación y de su interacción con otros, sean padres, alumnos, docentes, etc, también aprende de ésta. El único que aprende ya no es sólo el alumno y el rol del docente se transforma en posibilitador de conocimiento crítico. El compartir palabras, el conocer las voces de los otros es una herramienta que ayuda a recrear el sentido global en nuestras vidas (Flecha, 2011) y a su vez, a solventar los problemas de alumnos y profesores por la vía del diálogo y del consenso (Elboj y Niemelä, 2010). En este contexto, el docente no necesita de autoridad para crear sentido pues se ayuda del diálogo (Prieto y Duque, 2009).

Ante la posible pérdida de sentido vocacional la perspectiva crítica-transformadora ofrece utopía y posibilidad creadora de un nuevo sentido en la concepción de un nuevo rol:

Es urgente proponer una nueva concepción de la educación a unos docentes que se sienten amenazados por el retroceso de una cultura escolar invadida, de un lado, por preocupaciones utilitarias y, del otro, por la cultura de masas y los problemas afectivos de los alumnos (Touraine, 1997, p.377)

Para ello, es necesario volver a establecer “la creación de sentido” de los docentes ante la enseñanza y esto pasa, indudablemente por, *establecer debates públicos con sus críticos* (Giroux, 1990, p.171) para preparar a los docentes en generar y extraer de su yo ese componente crítico necesario para convertirse en un intelectual que transforma el entorno. La finalidad de esos debates o del desarrollo de esa crítica al

sistema pasa por hacer consciente al sujeto del papel que tiene dentro del entramado de estructuras y sistemas. Cuando uno es consciente puede abrir consciencias.

Otro elemento que dota de sentido es la identidad (Bruner, 2012; Elboj et al., 2011), y, como afirma Bruner, la educación es crucial para que se dé. La identidad se genera en el docente cuando se une el “yo” con los “otros-yo” a través de la interacción, el diálogo y el consenso de tradiciones, creencias y valores, permitiendo reconocer a los otros como sujetos con identidad al tiempo que se construye la propia. Y es aquí también donde el diálogo pedagógico e instrumental se mezcla con el diálogo cotidiano y experiencial fomentando un verdadero enriquecimiento personal. Este elemento es fundamental para desarrollar la solidaridad que posteriormente visionaremos, ya que nos permitirá percibir al otro no por simpatía, sino por aquello que dice, piensa o siente (Touraine, 1997).

Esa identidad hace que podamos dotar y organizar de sentido nuestra profesión, siendo nosotros actores de nuestra propia acción (Elboj y et al., 2011). En esta búsqueda de creación del sentido el docente pasa por:

- 1.-Una búsqueda de una ética profesional que le torne crítico y optimista, y que le permita proyectar y vislumbrar un camino cada vez menos utópico y más real.
- 2.-El contexto es ideal, para ello el vivir en una sociedad del riesgo (Beck, Giddens y Lash, 1997) con tantas opciones ayuda y acelera el proceso de cuestionamiento de nuestra cultura profesional y la forma de intervenir en esta, superando la pérdida de sentido. Ser responsable facilita la tarea y mejora el desarrollo de la reflexión. Es en este contexto en el que el docente debe tener sentido de responsabilidad (Freire, 2002). La responsabilidad “es un hecho existencial. De ahí que ella no pueda ser incorporada al hombre intelectualmente sino vivencialmente. En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y domesticación” (Freire, 2002, p.51). Los profesores deberían reflexionar sobre las escuelas y sus prácticas<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> El proyecto Comunidades de Aprendizaje permite que los docentes reflexionen sobre el tipo de escuela que quieren conseguir, sea cual sea el contexto y evolución del colegio, y realicen prácticas

(Touraine, 1997, Giroux y Flecha, 2002) ofreciendo en la línea de Comunidades de aprendizaje opciones de expresión, diálogo y comunicación y experiencias educativas demostradas que superen las desigualdades y el fracaso escolar

3.-La creación del sentido transforma el clima del aula. El docente debe ser comunicador, participativo, mediador, con la finalidad de establecer un clima posibilitador de aprendizaje grupal en el aula, ya que aprendemos en interacción con otros (Vygotsky, 2012) y ese aprendizaje social es el que configurará en los niños las estrategias metacognitivas, culturales y reflexivas propicias para el aumento del rendimiento académico. Este hecho no sucede de la misma manera si la clase se plantea con aprendizajes individualizados en donde el docente es transmisor.

4.-El desencanto en la docencia lleva a una crisis de sentido, pero buscando espacios de diálogo entre el profesorado y otros miembros de la comunidad, posibilitamos el entendimiento y encanto profesional (Aubert et al., 2010).

5.-Observar las mejoras en los resultados de los aprendizajes de los alumnos posibilita un aumento en la creación de sentido. El sentido está ligado al centro y a todo lo que en él acontece y si el docente observa las mejoras de forma visible reafirma su trabajo y el sentido de su labor docente.

Será pues con la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico como el docente dará a su práctica del elemento emocional que le permita implicarse pedagógicamente con su labor de docente haciéndole sentir bien con lo que hace. Crear sentido es altamente complejo y está condicionado por muchas variables: sentir a los otros, diálogo, solidaridad, compromiso, etc. Por lo tanto implica no abandonar ninguno de los principios, ya que todos ayudan y todos propician que uno crea y sienta emocionalmente que es responsable de su práctica.

---

consolidas a nivel internacional como prácticas exitosas para todos que generan entre los docentes un clima de responsabilidad hacia la enseñanza y especialmente hacia aquellos que presentan desigualdades.

### 3.6. Solidaridad.

Los docentes ejercen un papel fundamental dentro del paradigma de crecimiento económico ilimitado, que más que compensar las desigualdades las acrecienta. Si un profesor considera el componente social como elemento transformador deberá anexar el sentimiento de solidaridad, ya que el término solidaridad implica tener en cuenta a los otros y actuar con ellos con valores éticos y morales que eviten la exclusión social y la marginación. Así es como el profesor toma conciencia de grupo cuando denuncia abusos de cualquier tipo, promueve derechos igualitarios, visiona las desigualdades e intenta cambiarlas, mejora las relaciones de los alumnos de su clase con y sin desigualdades y del entorno escolar y para ello promueve que los padres y madres, familiares de las familias más excluidas participen al máximo en el entorno escolar. Esto no es un trabajo de un curso, o un programa que trabaje de forma específica valores o solidaridad, este trabajo va más en la línea de modificaciones holísticas en el pensamiento y las acciones de todos aquellos que están implicados en el sistema escolar traspasando las paredes escolares y alcanzando el entorno (Aubert et al., 2010).

El docente deberá ser figura ejemplarizante en referencia a valores y sentimientos solidarios, y este hecho será visionado por aquellos con los que los que trabaja. Por ello, son autores teóricos solidarios aquellos que presentan un discurso ético y esperanzador en las esferas públicas, en las escuelas y en otros contextos; que presentan una actitud crítica respecto a la sociedad y a su vez utilizan un discurso transformador y utópico. Su teoría y práctica presentan elementos morales y éticos en referencia a que la pedagogía y la política tengan en cuenta a los más necesitados (Giroux, 1990, pp.261-271).

Son claramente alumnos en riesgo de exclusión los inmigrantes, las minorías étnicas (gays y lesbianas incluidos) y los discapacitados. El grado de aceptación de los dos primeros grupos depende de la cohesión social, y en el caso de España<sup>75</sup> del 2007 al 2012 hay un descenso claro en elementos de cohesión social bastante significativo

---

<sup>75</sup> OECD (2014) *Tolerance*, in OECD, *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing. Doi: 10.1787/soc glance-2014-28-en

(OCDE, 2014). Y es que el papel de la educación es indispensable para estrechar y fortalecer las relaciones entre comunidades y sociedades. Un ejemplo de esto es el caso de América latina en donde las personas con educación secundaria con respecto a las que sólo tenían estudios primarios manifestaban un 47% menos de intolerancia con respecto a personas de otras razas (UNESCO, 2014). Por ello, el docente, en el día a día, en sus prácticas, en su acción y en su lenguaje deberá atender especialmente a las minorías y a aquellos alumnos en riesgo de exclusión social.

Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico de CREA y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar rotundamente que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra, violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y en contra de las segundas (Flecha, 1998, p.39).

Redibujamos de esta forma el papel del docente con concepciones como “me preocupo de todos aunque no estén en mi clase” ya que es una actitud solidaria que beneficia a todos. En este nuevo diseño solidario en donde todos tienen cabida que entraña que en cualquier momento los beneficios solidarios repercutirán en todos.

La solidaridad está en el origen mismo de muchos centros embarcados en el proyecto CdA, ya que el aprendizaje y la educación que se dan en las aulas se plantean con esta característica. No sólo se ayudan entre ellos durante actuaciones como grupos interactivos, aprendices mutuos (Bruner, 2012) o procesos de enseñar a leer entre pares, sino que el profesor es la herramienta que posibilita que esos procesos se den.

### **3.7. Igualdad de diferencias.**

Muchos de los problemas que se presentan se establecen en torno a la multiculturalidad que hay en las clases. Como ya he citado en el capítulo 1 la entrada masiva de inmigrantes acelera cambios en los centros que se ven en muchas áreas con un número elevado de inmigrantes. El docente ha de apostar por la educación de todos

sin distinción alguna contribuyendo a valorar esas diferencias<sup>76</sup> desde una visión positiva de la multiculturalidad. La educación tiene como eje la igualdad, pero en la búsqueda de esta igualdad se ha pretendido homogeneizar y eliminar las diferencias de aquellos que no eran el grupo mayoritario. Esto derivaba siempre en realizar un único currículo para todos, sin tener en cuenta la vida y la historia de las otras personas, sobre todo aquellos que procedían de culturas minoritarias. La homogeneidad elimina todo derecho a ser diferentes y señala aquellos que lo son por el hecho de serlo. En este sentido, Tonucci afirmaba que “la de ayer era una escuela para unos pocos” (Jarauta e Imbernón et al., 2001, p.63), y tiene que ser para todos. Esto no significa que se deba renunciar a la igualdad de resultados (Flecha, 2011), ya que cada persona llega con un bagaje o mochila a sus espaldas que se conforma con los valores, ideas y conocimientos familiares, la cultura propia, y si no pretendemos que la brecha cultural sea un problema debemos intentar solucionarlo desde dentro de la institución escolar, ya que “los niños de las familias más desfavorecidas del país tienen muchas menos probabilidades que los niños de familias acomodadas de tener profesores cualificados” (Bruner, 2012, p.10).

El docente puede ayudar a pasar del etnocentrismo a un enfoque cultural dialógico, porque las expectativas, el lenguaje, los sentimientos y actitudes que profese hacia los grupos minoritarios serán visionados por el grupo en general. Por ello, la reflexión conjunta matiza estas diferencias y ayuda a encontrar similitudes.

Los participantes tienen que adoptar una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que en el caso normal son los que posibilitan sus operaciones interpretativas. Este cambio de actitud significa que la validez del patrón de interpretación tematizado queda en suspenso y que el correspondiente saber se torna problemático; simultáneamente, ese cambio de actitud sitúa el componente problematizado de la tradición cultural bajo la categoría de un

---

<sup>76</sup> En este sentido Freire en su obra *Pedagogía de la Esperanza*, 1993, explica cómo “Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical.” (Freire, 1993, p.147).

estado de cosas al que uno puede referirse en actitud objetiva (Habermas, 2002, p.119)

Dentro de la realidad cultural el docente debe incluirse dentro del paradigma dialógico ya que es el único que permite, por un lado, superar las visiones etnocentristas y relativistas (Elboj et al., 2011) y visualizar los problemas de racismo y exclusión que sufren ciertas culturas, como es el caso de la cultura gitana y rumana, en nuestra cultura escolar; y, por otro lado, este paradigma es el único que promueve dialogar con todos los implicados en la realidad social del centro y analizar los contextos sociales y culturales de cada uno de los implicados para dotar a todos los alumnos de las mismas estrategias y competencias, garantizando de esta forma los mismos aprendizajes de máximos.

Y es que los docentes tienen mucho que hacer en relación con la justicia social: ejercer prácticas inclusivas, establecer relaciones entre identidad y diferencia, conseguir logro académico en los niños más predispuestos a la exclusión, lograr coherencia entre políticas y prácticas educativas y ser un líder colaborativo (Capper y Young, 2014). Todas estas prácticas se presentan cada vez más dentro de los deberes de los docentes impulsando un nuevo tipo de enseñanza más solidaria y más cercana a las diferencias individuales, no en el habla sino en la acción. La única manera de realizar un aprendizaje más democrático y solidario pasa inevitablemente por crear espacios de diálogo entre personas diferentes (Freire, 1993).

## **4. Algunas reflexiones sobre los principios del aprendizaje dialógico.**

El futuro no pertenece a aquellos que están satisfechos en quedarse donde están, y quienes inconscientemente no aprenden el significado de la esperanza, sino a aquellos que pueden pensar y actuar críticamente. Pero el futuro también pertenece a aquellos que pueden soñar; es a través de los sueños que la esperanza brinda sus alas, transportando nuestros pensamientos y acciones desde donde el mundo es hacia el mundo de lo que podría ser (Giroux y McLaren, 1998, p.253).

Los principios del aprendizaje dialógico nos ayudan acelerar los procesos de transformación del docente y del centro. No me atrevo a decir en este momento que son fundamentales para poder ejercer de una manera correcta las Actuaciones Educativas de Éxito, pero sí se puede afirmar que aquellos docentes que trabajan sus AEE bajo estas premisas hallan unos resultados mejores que aquellos que no lo hacen.

Es obvio que uno no puede concienciar o hacer a sus alumnos críticos si él mismo no lo es. Predicar con el ejemplo y la actitud es necesario. Si la mente trabaja dentro de los parámetros de la adaptación de forma automática, el pensamiento no se hace problemático, y por lo tanto, no precisa conciencia (Vygotsky, 2010). Si un sujeto quiere alcanzar estadios superiores se le ha de estimular, crear nuevas exigencias, desarrollar expectativas.

El docente tiene serios retos en su trabajo y el aporte vocacional ayuda a la creación de sentido (Hargreaves, 2003). Los principios de aprendizaje dialógico potencian este aporte vocacional tan importante ayudando a desarrollar prácticas, sentimientos y valores que favorecerán el aumento de su confianza, rendimiento y expectativas, al igual que los de sus alumnos. Dentro de este aporte vocacional, el escuchar a otros, sus vivencias, impresiones, ideas y pensamientos ayudan a transformar más su práctica y a consolidar nuevas impresiones, sobre todo dentro de las tertulias pedagógicas entre docentes y/o personas involucradas en el ámbito educativo. La persona se transforma en más dialogante y más conocedora de otras experiencias racionalizadas.

Los principios del aprendizaje dialógico que se han presentado ayudan a desarrollar de una manera correcta las acciones para ser realmente una autoridad emancipadora. Por ello a modo de conclusión de las lecturas científicas sobre aprendizaje dialógico detallamos algunos de los principales aportes de estos principios anteriormente mencionados:

1. Permiten ser conscientes de los otros, de nosotros mismos y del mundo en general, y de la función que ocupamos para poder aprender.
2. A través de la reflexión conjunta podemos ser más críticos con cualquier postulado o teoría.



3. Nos ayudan a avanzar y a mejorar el contexto socio-cultural, con sentimientos de ayuda mutua.
4. Nos proporcionan herramientas para poder diseñar, organizar y explicar la información de una nueva forma a través de los procesos de intersubjetividad.
5. Ayudan a desarrollar altas expectativas, relaciones de apego más positivas y a generar relaciones de empatía con las familias teniendo en cuenta la importancia de la cultura familiar en el desarrollo del niño en beneficio de la escuela.
6. Hacen posible la contextualización, respetando y atendiendo a la Inteligencia Cultural.
7. Generan en el docente una consciencia de su papel, su rol y su status, y de cómo ejercerlo de manera sabia y democrática.
8. Crean sentido en la tarea docente y por lo tanto aumentan la autoestima y la motivación intrínseca y favorecen el desarrollo de una personalidad más social, aumentando el nivel de implicación.
9. Reconocen la visión utópica y real de crear y transformar el entorno, y la necesidad de creer en ella.
10. Genera, diferentes aptitudes: de mayor compromiso social, más democracia, más comportamiento igualitario, más dialógico, etc.
11. Desarrollan en la actividad docente juicios de valor y conocimientos científicos.
12. Visualizan de una manera más directa la importancia de la multidisciplinariedad en el trabajo y los beneficios de la interacción con otros. “El hecho de trabajar cooperativamente propicia el proceso de cambio de las personas y de los grupos implicados” (Barnett et al., 2003) y, relaciones mucho más amistosas.
13. Crean un nuevo clima en las aulas y en los centros de más apoyo, solidaridad y compromiso ético.

Concluimos afirmando que no debemos abandonar la idea de que los principios del aprendizaje dialógico tienen como última finalidad el cambio en las dinámicas entre los miembros de la comunidad para mejorar los resultados y las relaciones entre todos los que la componen.



**CAPÍTULO IV.**  
**RENDIMIENTO**  
**ACADÉMICO Y ÉXITO**  
**ESCOLAR.**



# **CAPÍTULO 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ÉXITO ESCOLAR.**

## **1. Algunas precisiones.**

Durante muchos años las investigaciones se han centrado más en determinar cuáles eran los factores que causaban el fracaso más que en la búsqueda de la delimitación de los factores que conducían al éxito.

El rendimiento académico y el éxito escolar correlacionan positivamente: a mayor rendimiento mayor éxito académico, sobre todo en los últimos grados. Sin embargo, es un tema complejo ya que si queremos explicar el término “éxito escolar” tenemos ante nosotros un trabajo complicado puesto que son muchos los factores que intervienen en su consecución.

Entendemos por rendimiento académico la medida del aprendizaje, obtenida mediante la evaluación, durante la escolaridad del sujeto. El rendimiento está sujeto a la capacidad, actitud, motivación y a otros muchos elementos. Un sujeto con un rendimiento excelente está dentro de los parámetros de lo que se reconoce como éxito escolar en un centro determinado. Cuántos más alumnos se acerquen a la excelencia mayor será el éxito y los resultados de la institución en donde se hallan. Entendemos, como un referente de excelencia escolar el dominio de la teoría y la práctica para la resolución de problemas diarios (Perrenoud, 1990), lo que requiere saber y saber hacer, conocer, practicar y ser. Cada vez más se huye de realizar una identificación pura y dura entre rendimiento académico y nota numérica. Este enfoque tradicional se abandona para ampliar el concepto, relacionándolo con aspectos vitales del propio individuo que entrañan hábitos, valores, actitudes,... y no sólo conocimiento académico (CEAPA, 1994).

En la mayoría de las investigaciones, cuando se trata el término rendimiento escolar se adapta una concepción multidimensional (CEAPA, 1994), en qué se tienen en cuenta aspectos del propio alumno, del contexto socio familiar, del centro y del propio

sistema educativo. En las Comunidades de Aprendizaje el término rendimiento académico hace referencia a los resultados académico; no obstante cuando se trabaja, como veremos, con AEE en el alumno/a se dan mejoras de todo tipo: en la convivencia, la solidaridad, el desarrollo emocional, etc.

La falta de una visión global ha sido frecuente, por lo que para poder explicar adecuadamente el rendimiento escolar es imprescindible el aporte de diferentes ciencias como la psicología, sociología o la pedagogía.

Las explicaciones psicológicas centradas en el alumno y en su nivel cognitivo han dado paso a otras concepciones mucho más complejas. Un elemento a analizar es el relativo a la capacidad intelectual, ya que es uno de los factores que se han considerado básico si no decisivo en la balanza del éxito (Binet, 1911). No obstante, en las obras científicas sobre el tema son muchísimas y esto ha quedado en entredicho al igual que el nivel socioprofesional de los padres y su correlación con el rendimiento. Tradicionalmente la explicación del rendimiento ha estado unida a aspectos cognitivos pero hubo un brusco cambio que modificó el pensamiento a partir de investigaciones a finales del s. XIX, incluyendo sólo elementos de capacidades intelectuales sino también de motivación, socioeconómicos, de expectativas, de interacción, etc. Actualmente sabemos que no existe una única causa explicativa y que el rendimiento académico vendría explicado por un análisis multicausal, no sólo por el CI. En la actualidad no se considera más brillante a aquel que obtiene el mayor CI, sino a aquel que sabe en el momento adecuado modificar, transformar y utilizar las estrategias y los procedimientos más idóneos y adecuados para solventar las tareas, ya sea de forma individual o grupal. De esta forma lo evidencia el Proyecto INCLUD-ED (2006-2011) que busca los mejores resultados de todo su alumnado independientemente del CI y de limitaciones de cualquier otro origen.

Otros aspectos a considerar son la personalidad<sup>77</sup>, la motivación y el interés. Existe una relación directa entre fracaso y problemas emocionales, como la ansiedad o

---

<sup>77</sup> Diversas investigaciones han podido constatar que se tiende a calificar a los alumnos más queridos por encima de su rendimiento real, y que un mismo examen puede ser calificado (por 128 docentes) con resultados totalmente extremos (CEAPA, 1994).

el bajo autoconcepto. Otras variables inciden también de forma directa, tales como: comprensión, rapidez lectora y vocabulario; de hecho, ha quedado demostrando en diferentes estudios que la capacidad lectora y el rendimiento están relacionados (OCDE, 2011).

Por otro lado, no se pueden subestimar los factores familiares y socio-económicos en la explicación del rendimiento escolar de alumnos, sobre todo de aquellos con riesgo de exclusión social. “En general esta relación es directa, de modo que, a mayor valor del índice del ESCS<sup>78</sup>, mejores resultados; aunque no siempre se cumple esa regla en todos los países” (OCDE, 2013, p. 97). Sin embargo, otras investigaciones mucho más recientes indican que no podemos establecer una relación causal entre el nivel socioeconómico y el rendimiento. INCLUD-ED, con fundamentos en otras muchas teorías que así lo indican, ha demostrado que la clave está en las actuaciones de los centros, en las evidencias en los trabajos de aula; independientemente del nivel socioeconómico y en la implicación de los miembros de la comunidad de forma participativa en las tomas de decisiones del centro. Así lo evidencian los resultados del propio proyecto INCLUD-ED.

El propio sistema educativo es un predictor del rendimiento de sus alumnos. La ratio, la experiencia y preparación docente<sup>79</sup>, las prácticas docentes, el clima de aula, la agrupación del alumnado, que la institución sea democrática, etc influyen en él. Por ejemplo, la transformación del centro escolar hacia el éxito y la creación de un contexto seguro, democrático y dialógico de todos mejora considerablemente los resultados (Díez, Gatt y Racionero, 2011). En esta línea de investigaciones centradas en INCLUD-ED se hace evidente la variable de formación del profesorado como uno de los valores

---

<sup>78</sup> El valor ESCS son las siglas correspondientes al Estatus Social, Económico y Cultural de los padres de los alumnos. Se mide a través del nivel de estudios de los padres, de su ocupación laboral y de los recursos de que disponen en el hogar.

<sup>79</sup> “El análisis cuantitativo indica que las medidas de preparación y certificación del profesor son de lejos las que más fuertemente correlacionan con rendimiento del estudiante en lectura y matemáticas, ambas antes y después de controlar el estatus de pobreza/necesidad y el lenguaje del estudiante” en Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Educational Policy analysis archives, 8(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

influyentes en el rendimiento académico del alumnado. Hacer cargar al alumno con todo el peso no es justo ni efectivo, ya que no es el único implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El fracaso, evidentemente, es lo contrario del éxito. En nuestro caso nos referimos a un alumnado que no concluye los estudios obligatorios con el título, que abandona el sistema educativo antes de la escolaridad obligatoria, que suspende, etc. No obstante no podemos considerar el hecho de que un alumno en algún momento haya sacado malas notas sea determinante de un fracaso en el futuro (Szasz, 1981). Es difícil luchar en contra del fracaso sin estrategias y el docente juega aquí un papel primordial ya que con sus prácticas puede invertir la situación, pues el alumno en la mayoría de las ocasiones se siente desmotivado y juzgado no siempre de forma justificada.

Hemos de realizar una última puntualización en relación al término fracaso/éxito y a la dinamicidad que entrañan los conceptos en sí, ya que son términos que dependen de muchas variables. Decimos que son dinámicos porque un alumno que en un momento dado ha fracasado a nivel escolar puede que en un futuro tenga éxito. Hay que evitar siempre la etiqueta de “fracasado” porque genera malas expectativas. Este hecho debería hacer reflexionar sobre cómo se comunica a los padres el éxito o fracaso de sus hijos (y también como se comunica al hijo). Decimos también que son términos dinámicos porque dependen de otros; es decir, cuando todos los alumnos están cercanos a la excelencia ésta desaparece, ya que la excelencia sólo se produce si no está cercana a todo el alumnado (Perrenoud, 1990). Sin embargo, en las Comunidades de Aprendizaje se busca la excelencia en todos por igual: un centro es excelente si consigue la excelencia en todos, no se defiende la idea de que la excelencia se da en la medida que unos son más que otros. En los centros CdA existe la excelencia escolar cuando todos/as han llegado a los mejores resultados y no por ello el centro deja de ser excelente.

En esta línea de la dinamicidad del término cabe resaltar que los cambios en el currículo (sin analizar porqué se dan, y si son buenos o malos) repercuten en la excelencia. Un ejemplo de ello fue el bajar la edad de aprendizaje de la lectura de los 8 y 10 años a los 6 y 7 años o antes. No es lo mismo que los niños entren leyendo a primaria que el proceso lector comience en primaria (Perrenoud, 1990). Por lo tanto, los



centros CdA entienden que los aprendizajes de este tipo han de darse cuanto antes mejor, es decir, introducirse de manera temprana.

“La excelencia se relaciona con las *prácticas*, pero siempre manifiesta una *competencia*, resultante de un *aprendizaje* que forma parte del *capital cultural*” (Perrenoud, 1990, p.34). Será el discente el que con sus prácticas y su conducta canalice los efectos de las variables indicadas sobre el aprendiz (Gómez, 1992) y pueda garantizar un buen rendimiento académico y éxito escolar. Por ello son necesarios en las escuelas modelos mucho más efectivos que integren métodos para poder dotar a los alumnos de la capacidad para construir el conocimiento y que incluyan tiempo para seminarios, trabajos con otros docentes, visitas a otros centros, y participar en investigaciones (Darling-Hammond, 2010).

Por otra parte, y en relación con la evaluación, existen diferentes pruebas elaboradas e implementadas por diferentes organismos al alumnado de nuestros centros con el objetivo fundamental de valorar el rendimiento académico. Por un lado destaca las pruebas del programa PISA (Programme for International Student Assessment), a nivel internacional, o las pruebas de Evaluación Diagnóstica de cada Comunidad a nivel nacional, frente otras pruebas como por ejemplo TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Estas pruebas estandarizadas, como PISA y la Evaluación Diagnóstica, miden competencias y permiten observar de forma detallada como los alumnos/as utilizan su conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias y valores en situaciones reales en que tendrán que aplicar el conocimiento adquirido, no sólo en la escuela sino también en otros contextos. No nos centraremos en las primeras porque la Comunidad Valenciana y más concretamente los centros que forman parte de la muestra no han participado en este tipo de pruebas. Las evaluaciones de PISA y su uso han sido cuestionados desde diversos foros, pero es claro que ofrecen datos de interés. Por otro lado tenemos las pruebas diagnósticas de la Comunidad Valenciana que tienen como objetivo fundamental comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas del currículo de educación primaria y educación secundaria obligatoria. El proyecto INCLUD-ED tuvo en cuenta ese tipo de pruebas estandarizadas oficiales para la evaluación de los resultados de aprendizaje. En este sentido, en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, siempre ha defendido que no interesaba crear pruebas específicas de las Comunidades de Aprendizaje sino que el

objetivo es que las y los estudiantes de estos centros tengan éxito en las pruebas existentes a las que van a tener que hacer frente en sus sistemas educativos.

## **2. Proyecto INCLUD-ED investigación centrada en evidencias. Actuaciones educativas de éxito que mejoran el rendimiento académico.**

“Con el fin de que los alumnos tengan éxito académico mediante un incremento en el aprendizaje instrumental, los educadores deben basar sus prácticas en métodos de enseñanza validos en la investigación empírica, en prácticas educativas que han probado que eran exitosas<sup>80</sup>” (García, Mircea y Duque, 2010, p.221). Los centros educativos deben dar respuesta a las necesidades educativas pero estas respuestas deberán ser efectivas, y para ello los docentes no deberían trabajar aproximaciones científicas en sus propuestas escolares (Elboj et al., 2011). La innovación educativa es importante si funciona mejorando el rendimiento de todos los alumnos.

El proyecto INCLUD-ED tenía como objetivo fundamental analizar aquellas estrategias educativas que contribuían a superar las desigualdades y promovían por lo tanto la cohesión social, a su vez, determinar qué estrategias educativas generaban exclusión social, centrándose de manera más exhaustiva en grupos marginados.

Este proyecto es la investigación de mayor rango científico (Racionero y Padrós, 2010) y recursos en C. Sociales en la U.E. Ha sido la primera investigación de la UE dirigida a la educación obligatoria incluyendo, infantil, primaria, secundaria y los programas de formación profesional y necesidades educativas especiales con el mayor presupuesto aportado para una investigación de este tipo en el ámbito europeo.

---

<sup>80</sup> “Our analysis shows that, in order for all children to succeed academically through an increase in their instrumental learning, educators should base their educational practices and teaching methods on empirical research, on educational practices that have been proven to be successful” (García et al., 2010, p.221).

De los diferentes subproyectos que se realizaron, por las características de esta investigación nos centraremos en tres de ellos:

1.-El Proyecto 1, el cual pretendía analizar qué sistemas y reformas escolares han generado altas o bajas tasas de fracaso.

2.-El Proyecto 2, que pretendía conocer las prácticas educativas que aumentaban el fracaso escolar y el éxito escolar.

3.- Y por último, el Proyecto 6, que analizaba qué intervenciones contribuían a superar la exclusión y cuales a fomentar la cohesión social.

El análisis de los diferentes subproyectos han permitido identificar los centros catalogados de exitosos, centros que obtenían buenos resultados independientemente del contexto marginal o de poseer una población alta de alumnado inmigrante o con deprivación socio-económica. Sobre todo, y ahí radica el mayor interés, identificó en aquellos centros catalogados de exitosos (26 casos en total en toda Europa) las diferentes prácticas de éxito que son universales y transferibles y aumentaban el rendimiento académico de los niños. En todos ellos se encontró que en aquellos en que el objetivo fundamental era aumentar el rendimiento académico e involucraban a la comunidad aumentaban los resultados y esto, a su vez, provocaba el cambio transformador real del contexto socio-cultural de los niños/as.

Presentamos, a continuación, un cuadro-resumen con las principales conclusiones del estudio.

**Tabla 1.** Resumen del proyecto INCLUD-ED.

<i>OBJETIVO GENERAL</i>	“Analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos” (Racionero y Padrós, 2010; INCLUD-ED, 2006-2011).
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar los sistemas educativos que presentan alta exclusión social o educativa.</li> <li>2. Analizar las prácticas que reducen el fracaso escolar.</li> <li>3. Estudiar la exclusión social desde diferentes perspectivas (empleo, vivienda, salud y participación) y cómo se puede superar.</li> <li>4. Analizar el grado de afectación de la exclusión a los grupos más vulnerables (jóvenes, discapacitados, minorías étnicas, mujeres e inmigrantes).</li> <li>5. Observar las medidas políticas que disminuyen la exclusión.</li> <li>6. Estudiar las comunidades que han reducido sus desigualdades.</li> </ol>
<i>PRINCIPALES CONCLUSIONES en relación al éxito escolar</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un modelo de agrupamiento heterogéneo<sup>81</sup> con ayudas conduce al éxito. El agrupamiento heterogéneo inclusivo ha de tener usar los recursos adicionales. Por el hecho de que un grupo heterogéneo sea no se mejoran los resultados. Es necesario el apoyo de un compañero/a, un tutor o un voluntario. “Las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles” (Consortio INCLUD-ED, 2011, p.56). Además, si nos encontramos con alumnos con discapacidades es necesario el apoyo de otra persona; la acción del tutor no es suficiente.</li> </ol>

---

<sup>81</sup> Una evidencia empírica del proyecto INCLUD-ED en relación con la división del grupo es que se confirmó programas como el Tracking y el Streaming en el fracaso escolar. Previamente, Braddock y Slavin (1992) y Oakes (1985), entre otros, habían hablado de lo negativo de la segregación. Tales medidas, de carácter segregador, aumentan las diferencias.

Tabla 1. Continuación

<p>PRINCIPALES CONCLUSIONES en relación al éxito escolar</p>	<p>2. La participación de la comunidad, y de la familia en particular, mejora el rendimiento académico del alumno (Flecha et al., 2009). De entre las formas de participación la decisiva, consultiva y evaluativa (Flecha et al., 2009) son las que obtienen mejores resultados en los centros en donde se dan. Los resultados académicos de los alumnos no dependen tanto del nivel alcanzado en las familias, como se ha defendido hasta ahora, (INCLUD-ED, 2006-2011) como de la involucración de la familia en el centro educativo (Martínez y Niemelä, 2010).</p> <p>3. La oferta formativa para la familia y la comunidad promueven la posibilidad de éxito y transformación (Diez, Gatt y Racionero, 2011). También influye que la familia se halle realizando formación (Gatt et al., 2011) cuando el hijo/a esté escolarizado.</p> <p>4. Aumentar los tiempos y los espacios de aprendizaje en el centro facilita a los alumnos la posibilidad de éxito escolar.</p> <p>5. Otras conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La igualdad se facilita en pequeños grupos heterogéneos.</li> <li>• “La importancia no está en cuánto dinero se invierte sino en cómo se emplea” (Consortio INCLUD-ED, 2011, p. 62).</li> <li>• Las ACI deberán ser inclusivas, intentando no modificar el contenido sino la metodología.</li> <li>• La participación comunitaria hace que se favorezcan nuevos modelos de género más igualitarios.</li> </ul>
--	--

**Tabla 1.** Continuación.

---

IMPACTO SOCIAL <sup>82</sup>	1.	Reducción del absentismo y el abandono escolar prematuro (Flecha y Soler, 2013).
	2.	Mejora de los resultados académicos (Elboj y Niemela, 2010).
	3.	Mejora en la cohesión social (Valls y Padrós, 2011).
	4.	Expansión del número de escuelas que están implementando actuaciones educativas de éxito. <sup>83</sup>
	5.	Creación de empleo en localizaciones de extrema pobreza <sup>84</sup> (Burgués, Martín y Santa Cruz, 2013).
	6.	Impacto en personas <sup>85</sup> .

---

---

<sup>82</sup> [Creaub.info/included/impact/includ-ed-social-impact/](http://Creaub.info/included/impact/includ-ed-social-impact/)

Por ejemplo en un estudio longitudinal de 4 años de duración en el colegio La Paz de Albacete (España), con un 90% de población rumana, del curso escolar 2006-07 al 2008-09 hay un aumento de matrícula y un descenso sustancial del absentismo en el centro (Flecha y Soler, 2013).

<sup>83</sup> Más de 200 Comunidades de Aprendizaje en España en el 2014 ([www.utopiadream.info/ca](http://www.utopiadream.info/ca)); 70 en Brasil y 23 en Perú ([www.institutonatura.org.br/proyectos/pesquisa-sobre-comunidades-de-aprendizagem/](http://www.institutonatura.org.br/proyectos/pesquisa-sobre-comunidades-de-aprendizagem/)) y un aumento de asociaciones de padres involucrados ([www.fapac.cat/xarxaclau/formacio-de-families](http://www.fapac.cat/xarxaclau/formacio-de-families)). Consultado el 10/6/ 2014.

<sup>84</sup> Creación de la Cooperativa Miguel Fenollera con 586 puestos de trabajo en un vecindario pobre del sur de Europa (España).

<sup>85</sup> Se recoge también el impacto del Proyecto en la vida de las personas a través de relatos de historia. Es difícil saber cuántas personas han mejorado su situación de exclusión transformando su entorno y su vida. Un ejemplo de transformación es la de Rafael Bayón, empleado de la Cooperativa de Miguel Fenollera, que intervino en la Conferencia Final del proyecto INCLUD-ED en el hemicycle del Parlamento Europeo.

**Tabla 1.** Continuación.

IMPACTO POLÍTICO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En Europa: a través de recomendaciones a las Instituciones Europeas como “Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimensión of education and training 2010/C 135/02” o de resoluciones del Parlamento Europeo como la del 2 de Abril de 2009 “La educación de los niños emigrantes” o la del 9 Marzo de 2011 “Estrategias de la UE para la inclusión de los rumanos”.</li> <li>2. En España en este sentido se desarrollan resoluciones para regular procedimientos de “CdA”.</li> <li>3. En diferentes países de Latinoamérica como Méjico, Argentina o Colombia, se han promovido entrenamiento en acciones para implementar AEE (Mello, 2009).</li> </ol>
---------------------	---

Fuente: Información extraída y adaptada de Consorcio INCLUD-ED, 2011, Actuaciones de éxito en escuelas Europeas.

### 3. Impacto científico del Proyecto.

El impacto científico de este proyecto se observa en el número elevado de artículos científicos procedentes del proyecto en sí o derivados de su impacto político o social. Más de 50 artículos indexados en revistas JCR (Journal Citacion Report) y 43 artículos en otras revistas de otras bases científicas como SCOPUS. Diferentes artículos presentados en Congresos Internacionales: de la AERA (American Educational Research Association), de ISA (Internacional Sociological Association), de ESA (European Sociological Association), entre otros congresos internacionales, y diferentes conferencias y seminarios internacionales.<sup>86</sup>

A continuación pretendemos presentar las principales contribuciones científicas del proyecto a través de un análisis del contenido en referencia al éxito y el rendimiento escolar en el que se centran los artículos científicos analizados:

<sup>86</sup> [www.creaub.info/included/impact/includ-ed-scientific-impact/](http://www.creaub.info/included/impact/includ-ed-scientific-impact/) . Consultado 20/5/2013

1. Los artículos revisados evidencian la existencia de un giro dialógico en la educación como elemento de cambio en la Sociedad de la Información y se realiza una llamada a usar el diálogo en todos los contextos (Flecha, 2011), pero además se lo cita como un elemento clave en la consecución del éxito escolar. La literatura científica dice que la cultura, la interacción y el diálogo son fundamentales para el aprendizaje (García, 2009; Racionero y Padrós, 2010). En esta línea investigadora se hallan numerosos artículos en donde se describe el giro dialógico en la sociedad y en la educación. Las concepciones centradas en el sujeto y en su conocimiento previo han sido relegadas por teorías en las que el sujeto crea su conocimiento en la interacción con otros, es decir, desde la intersubjetividad (Flecha et al., 2001). El proyecto muestra que aquellos centros que tenían más éxito escolar estaban bajo una perspectiva de aprendizaje dialógico (Racionero y Padrós, 2010).
2. No sólo la participación familiar es un elemento de éxito académico sino también la de la comunidad. Por ejemplo, la Verneda muestra un proyecto de éxito comunitario que obtuvo beneficios en los participantes no solo en rendimientos sino también en transformación cultural (Gatt et al., 2011) y es que ha quedado suficientemente investigado y contrastado que la inclusión de familiares de grupos vulnerables o minorías mejora el rendimiento académico si éstas participan en la comunidad educativa (Díez et al., 2011; Martínez y Niemelä, 2010; Sánchez, 1999; Tellado y Sava, 2010). Siguiendo la idea central de participación comunitaria, INCLUD-ED elaboró en su proyecto 6 un informe en referencia a qué intervención o forma de involucrar a la comunidad en la escuela de forma efectiva es la más idónea para mejorar la inclusión y los resultados de todo el alumnado. Participar en el proceso de decisión, en el desarrollo curricular y evaluativo está relacionado con el éxito escolar (Flecha et al., 2009; Gatt et al., 2011). En esta línea tenemos numerosos trabajos de Freire, que discutían la importancia de la participación de los miembros de la comunidad en las instituciones escolares para posibilitar relaciones más democráticas. O investigaciones realizadas en The Harvard Family Research



Project<sup>87</sup>, en relación con la implicación de la familia como predictor del logro académico.

Por otra parte se evidencia, con estudios en proyectos como Escuelas Aceleradas o Éxito para todos, que los alumnos/as aumentan el rendimiento cuando la familia y la comunidad se implican en el estudio formándose ellos mismos en el proceso (Martínez y Niemelä, 2010), pero se deberá tener en cuenta que la actividad formativa ha de ser elegida por los participantes atendiendo a sus intereses sobre los del centro escolar. El estudio longitudinal que se llevó a cabo por Dearing et al., (2006), muestra también evidencias de la fuerte conexión entre estas variables, familia-escuela y logro académico.

3. Las Actuaciones educativas de éxito (AEE) mejoran el rendimiento académico y proporcionan éxito escolar (Elboj y Niemelä, 2010; INCLUD-ED Consortium, 2011; Serrano, Mirceva y Larena, 2010; Valls, Soler y Flecha, 2009). Si realizamos una lectura de los artículos científicos, se muestran algunas claves de cada una de las AEE que posibilitan ese éxito escolar y que después analizaremos de forma más detallada en:

Los grupos interactivos (GI)

Las tertulias literarias dialógicas (TLD)

La formación a padres

La participación de la Comunidad

Los grupos interactivos inciden directamente sobre el rendimiento, es decir, sobre el área en la que se trabaja. Las otras AEE inciden de forma transversal en todas las asignaturas y en el rendimiento académico en general.

4. La inclusión de los grupos vulnerables o excluidos socialmente será una línea de investigación en todo el proyecto (INCLUD-ED, 2010). “*La promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad* es transversal a

---

<sup>87</sup> <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources?topic=3>. Consultado el 2/6/2013

las cuatro actuaciones de participación identificadas<sup>88</sup> (Flecha et al., 2009, p.194). Esta inclusión se realizará a través de grupos heterogéneos<sup>89</sup>, con ayuda de la comunidad y a través de las AEE. ( Campani y Serradell, 2010; Molina y Holland, 2010; Puigdemívol y Krastina, 2010).

5. El surgimiento y la diversificación de las Comunidades de Aprendizaje (Schools as Learning Communities) es una demanda de los profesionales y de los familiares ante el cambio social. Aunque el surgimiento de las Comunidades de Aprendizaje fue anterior al proyecto INCLUD-ED, éstas se han beneficiado de las AEE que surgieron del proyecto, teniendo en cuenta que las Comunidades de Aprendizaje siempre se han caracterizado por el compromiso de la comunidad en los procesos educativos y por la importancia de la transformación del contexto. La diferencia fundamental de las CdA con otros centros es buscar de dar a todo el alumnado una respuesta educativa igualitaria y de éxito. En los centros CdA existe una fuerte relación entre aprendizaje y contexto sociocultural, que ya ha quedado suficientemente demostrada (Vygostky, 2012). El proyecto INCLUD-ED, en esta línea de trabajo, demuestra que los resultados académicos aumentan cuando existe un proceso de transformación de todo el contexto educativo y no sólo del centro escolar (García et al., 2010) como se lleva a cabo en los centros CdA. Esta evidencia se especifica en INCLUD-ED mostrando escuelas en donde los alumnos tienen éxito académico en un contexto desaventajado.

Las interacciones entre alumnado y miembros de la comunidad tiene una relación directa con el rendimiento (Martínez y Niemelä, 2010). Esto ocurre en

---

<sup>88</sup> Las formas de participación identificadas que mejoraban el éxito son formación a familiares y la participación en toma de decisiones de forma consultiva, decisiva y evaluativa en las aulas y otros espacios de aprendizaje (Flecha et al., 2009).

<sup>89</sup> “Ability grouping is ineffective. It is harmful to many students. It inhibits development of interracial respect, understanding, and friendship. It undermines democratic values and contributes to a stratified society. There are effective and practical alternatives. Ability grouping and tracking must end. Academic tracking is an anachronism”. (Braddock y Slavin; 1992, p.14)

centros CdA en donde la formación a padres, así como la participación democrática de éstos en la comunidad es el eje fundamental del cambio.

6. Por último, y sin abandonar la importancia de las interacciones y el habla de alta calidad que se desarrolla en éstas, se establecen las formas dialógicas en el aula como una de las claves del aprendizaje y mejora del rendimiento académico (Diez, Rué, García y Brown, 2010; Elboj y Niemelä, 2010). Así se recoge en la literatura científica (Mercer, 2003; Wells, 2003), y en el proyecto INCLUD-ED. Es en estas interacciones en las que el lenguaje va cobrando significación y va aumentando su calidad.

En resumen, el proyecto INCLUD-ED ha aportado conocimiento científico en relación con el aumento de los aprendizajes y la mejora de los resultados académicos. Aunque ya se había observado que el diálogo y la interacción son fundamentales para poder explicar el aprendizaje, este proyecto ha ayudado a analizarlo en escuelas de educación obligatoria. De este proyecto no sólo se han extraído las AEE sino las formas de participación más idóneas para mejorar los resultados, y sobre todo, y aquí está la clave de esta investigación, que se mejoran los resultados de los grupos más vulnerables que son, a su vez, los más expuestos a sufrir fracaso escolar.

## **4. Soluciones de éxito que mejoran el rendimiento.**

Decimos que son soluciones de éxito porque nos permite acercarnos a la mejora de los resultados de todo el alumnado del centro escolar. Son soluciones con un marco teórico-práctico elaborado por el conjunto de miembros de la UE que participaban en la muestra, por lo tanto son soluciones científicas que han tenido en cuenta, por la utilización de la metodología comunicativo crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), opiniones, reflexiones, pensamientos, de los participantes y éstos han participado en el proceso compartiendo los propósitos de la investigación.

Son soluciones de éxito las que relato a continuación diferenciadas en dos grupos, ya que aunque en todas las CdA en que se realicen AEE, podemos encontrar

centros en dónde realicen AEE sin ser CdA. Sea como fuere, ambas ponen el acento en las interacciones, en el diálogo y en los resultados académicos.

#### **4.1.AEE (los elementos de las AEE que generan el éxito basado en evidencias)**

Las Actuaciones educativas de éxito surgen del análisis de la teoría y también del análisis de las prácticas educativas de 27 casos estudiados en la UE, en los que una de las características es que el alumnado obtenía excelentes resultados independientemente de que sus familias fueran de un bajo nivel socioeconómico (Valls y Padrós, 2011).

La composición del estudiante (sociofamiliar) parece ser muy importante en las prácticas escolares y en el rendimiento académico. Así parece reflejarse en los estudios PISA, pero cada vez encontramos más trabajos de investigación que revelan que las escuelas pueden afectar al rendimiento de sus alumnos independientemente de la composición del alumno y del contexto socio-familiar. La clave está en las prácticas (INCLUD-ED, 2006-2011; Opdenakker y Van Damme, 2007).

Estas prácticas no tienen que ver tanto con los métodos didácticos de trabajo y sí con diferentes actuaciones a ejercer. Los docentes incluyen estas prácticas denominadas “actuaciones educativas de éxito” por INCLUD-ED (2006-2011) en su organización, y en su labor docente diaria. Los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la formación a padres, la participación de la comunidad y la ampliación de los espacios en los que el voluntariado pueda ayudar al alumnado en los procesos de aprendizaje son claves para el éxito escolar. Muchos elementos de los grupos interactivos y de las tertulias literarias dialógicas nos podrían hacer pensar que se trata de metodologías didácticas, pero la clave está en que ponen el acento más en elementos como la organización heterogénea del grupo, las expectativas del docente y voluntario hacia el alumno, las interacciones alumno-alumno y alumno-voluntario/a, que en los procedimientos de enseñanza. Este tipo de prácticas mejora el rendimiento académico independientemente de que el profesor use métodos más o menos tradicionales.

Dentro de cada actuación vamos a explicar los elementos que mejoran el rendimiento y promueven el éxito escolar:

### **1.-Grupos interactivos.**

“Los grupos interactivos es una forma de organizar la clase que envuelve el entorno en pequeños grupos heterogéneos, con una persona adulta de apoyo. Ellos abordan varias actividades de 20 minutos, sugeridas por el tutor y supervisadas por un adulto” (Mircea y Sordé, 2011, p.55). Ese adulto que entra a clase puede ser un familiar o un voluntario de la comunidad. Este hecho posibilita que conecten de manera mejor con los intereses de los alumnos que el docente, al establecerse con el adulto una relación mucho más directa (Gatt et al., 2011). Los grupos interactivos están basados en la idea de aprendizaje dialógico e inteligencia distribuida: el conocimiento es resultado de un proceso de aprendizaje fruto de la interacción entre todos aquellos que participan en la actividad, ya que todos poseemos saberes, emociones y sentimientos (Herrero y Brown, 2010).

Los grupos interactivos favorecen el aumento de aprendizajes instrumentales y de otro tipo (Díez, Rué, García y Brown, 2010; Elboj y Niemelä, 2010) que no están propiamente en el currículo, ya que unen actividades académicas con aprendizajes de otros contextos, por la acción de voluntarios que ofrecen otros puntos de vista y diferentes interpretaciones (Herrero y Brown, 2010). Aprendemos a perfeccionarnos de la observación de otros (Perrenoud, 1990) a través del aprendizaje vicario, huyendo de la competición para perfeccionarse con otros. El ayudar a otros repercute positivamente en nosotros. Además, las interacciones que se generan en los GI reflejan procesos mentales superiores si se realizan de forma adecuada, es decir, debatiendo, cuestionando, construyendo ideas (Hargreaves et al., 2002), desarrollando en los alumnos un habla exploratoria de calidad (Mercer, 2009) que incluya diálogo crítico y constructivo.

Hay elementos en los GI que favorecen el éxito escolar:

- a. El tipo de agrupación<sup>90</sup> que se dispone a través de grupos heterogéneos (INCLUD-ED, 2008b; Valls y Kyriakides, 2013) y el trabajo en pequeño

---

<sup>90</sup> Que estén sentados en grupos pequeños evita la disposición clásica de las mesas en el aula y el impacto de las zona y efectos en el niño/a. El impacto de las zonas aparece documentado en la literatura científica confirmando como la zona delantera o central facilita el rendimiento, más participación y

grupo en el aula facilitan la colaboración y el surgimiento de un número mayor de interacciones que si fuera de otra manera. Además las diferencias con niños con menos capacidad, con necesidades o con privación se tornan más inclusivas favoreciendo en gran medida el logro en conjunto (Giroux, 1990; Hess, Molina y Kozleski, 2006; Oakes, 1985; Valls y Kyriakides, 2013) ya que se obtiene ayuda de los compañeros, el docente, el profesor de apoyo y el voluntario. Esto es más efectivo que distribuir a los alumnos por grupos de habilidad o rendimiento académico (INCLUD-ED, 2009). Además la participación de las familias posibilita que el grupo sea más heterogéneo (Martínez y Niemelä, 2010).

- b. Los recursos humanos (apoyos)<sup>91</sup> y la diversidad del voluntariado contribuye a la mejora del éxito escolar (Gatt et al., 2011; Mircea y Sordé, 2011).
- c. Existe una conexión entre voluntarios y mejora del rendimiento académico, y una mejora en el sentimiento de la comunidad (Gatt et al., 2012) porque existe la posibilidad de un número mayor de interacciones.
- d. La verbalización por parte de los alumnos del trabajo elaborado favorece el desarrollo de la metacognición (Mercer, 2013), el aumento de conocimiento y el desarrollo de los procesos cognitivos en general. “Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado. Cuando más compleja

---

actitudes positivas (Fernández, 2005). En los GI se evitan estas situaciones ya que todos los alumnos tienen su zona de participación y confluencia.

<sup>91</sup> No se debe pensar que un equipo de profesores dentro del aula como pudiera ser el tutor junto al profesor de necesidades educativas son sólo más recursos en el aula y más perspectivas o enfoques, ya que como expresan Game y Metcalfe (2009), este equipo de enseñantes cambia el espacio y el entorno, haciendo entender que todos aprenden y enseñan. Por ejemplo, si surge un debate entre el profesorado en el aula, mostrando al alumnado que los conocimientos emergen no dejando nunca de aprender.

resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo” (Vygostky, 2010, p.49). Ello permite conocer otros puntos de vista, experiencias, preguntas<sup>92</sup>, etc. incorporando en último término la perspectiva del otro (Mead, 1973). Se observa también la función planificadora del lenguaje (Vygotsky, 2012); el lenguaje hará de guía y ayudará mientras el niño/a esté realizando la acción. La labor de los GI permite remodelar (gracias a los adultos o compañeros) la acción organizando el pensamiento mientras lo ejecuta o ejecutan, estando el máximo tiempo centrados en la tarea<sup>93</sup>. Es aquí en donde el lenguaje se hace verbal y transforma el pensamiento en intelectual.

- e. Las clases dialógicas en donde se trabaja el razonamiento colaborativo como es el caso de los GI promueven que se desarrolle la argumentación individual (Reznitskaya et al., 2009) y la mejora de la expresión (Flecha, 1998).
- f. Los voluntarios no expertos posibilitan otra forma de enseñar el contenido escolar (otra didáctica diferente a la tradicional), aumentando los procesos de aprendizaje y mejorando los resultados (Herrero y Brown, 2010; Tellado y Sava, 2010); además juegan un rol fundamental en la motivación del grupo (Elboj y Niemelä, 2010). La diversidad es un elemento de información cultural y religiosa que provoca el aumento de los aprendizajes (Díez y Flecha, 2010).

---

<sup>92</sup> “Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad” (Freire, 1997, p.17).

<sup>93</sup> Se destaca la importancia en los resultados académicos de que el alumno se “implique” en la actividad y que ésta quede afectada, a su vez, por el docente y sus prácticas, los recursos, las actitudes, etc. (Gómez, 1992).

- g. Otros: las prácticas en grupos interactivos aumentan las dinámicas de cooperación<sup>94</sup> y solidaridad contribuyendo a una mejora de la cohesión social (Elboj y Niemelä, 2010; Mircea y Sordé, 2011) ya que los alumnos se perciben mutuamente como necesarios (Elboj y Oliver, 2003; Oliver y Gatt, 2010), mejorando de esta forma que hayan menos conflictos en las aulas. Las experiencias de amistad entre los niños se hace más estrechas.
- h. El aprendizaje surgido a través del dialogo durante la colaboración ayuda a solventar problemas comunes ya que todos se benefician de la “Inteligencia Colectiva” compartida, que hace que se transforme la naturaleza de cada razonamiento individual por el hecho de tener que explicar, argumentar, evidenciar, etc. (Mercer, 2013).
- i. El razonamiento conjunto de los niños en grupos cooperativos permite que puedan razonar posteriormente solos (Mercer, 2015)<sup>95</sup>.
- j. El tipo de actividades (todos comparten la misma actividad, con altas expectativas,...) y las dinámicas grupales (más motivadoras) aceleran el aprendizaje, ya que existe un tiempo mucho mayor de trabajo efectivo y reflexivo<sup>96</sup>. Y, sobre todo, que se faciliten las interacciones, que es el elemento fundamental en los GI, y el que más carga tiene sobre otros elementos, puesto es lo que permite hacer acción y reflexión conjunta (primero interpsicológica y después intrapsicológica).

---

<sup>94</sup> Una tutora afirmaba como una mujer voluntaria que asistía a las sesiones de matemáticas había contribuido a mejorar el aprendizaje y a la vez a evitar los conflictos potenciales en el trabajo (Mircea y Sordé, 2011). Los voluntarios no sólo generan y facilitan la comunicación para favorecer las interacciones de mayor calidad, sino que moderan si existe falta de entendimiento, facilitan que se generen ayudas entre el alumnado, mejoran las expectativas valorando los acuerdos e intereses, así como premian y valoran las reflexiones surgidas. Este hecho posibilita niveles de motivación superiores que sin los voluntarios.

<sup>95</sup> Conferencia del profesor Neil Mercer, director del departamento de Psicología y Educación de la Universidad de Cambridge con el título “La importancia educativa del habla” en el Congreso Científico Internacional “Aprendizaje e Interacciones en el aula” del 13 y 14 de marzo en Valencia (España).

<sup>96</sup> <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>



## **2.-Tertulias Literarias Dialógicas (TLD).**

“Las tertulias Literarias Dialógicas son espacios para compartir lectura con gente de niveles básicos educativos, quienes se atreven a discutir y leer palabras clásicas de la literatura”<sup>97</sup>(Serrano et al., 2010, p.202). La elección de clásicos universales y no otro tipo de literatura para realizar las tertulias dialógicas se establece en torno al criterio de trascendencia de los temas para la sociedad y las personas, ya que reflejan realidades sociales cercanas a las experiencias de todos.

Se entiende que es una actuación de éxito y contrarresta ideas de algunos autores como Bourdieu, que inciden en que la lectura erudita sólo se aprecia por personas que lo son (Pulido y Zepa, 2010). Esta suposición imposibilitaba que las familias y algunos alumnos, sobre todo los que provenían de situaciones marginales, accedieran a los clásicos universales.

Aunque las tertulias es una actividad nacida en la Verneda (Flecha, Soler y Valls, 2008) fue identificada dentro del proyecto 2 del INCLUD-ED como una actuación de éxito, después de una extensa revisión bibliográfica y de su estudio de forma directa en centros escolares.

En el desarrollo de las tertulias el docente actúa como un facilitador de las circunstancias, guiando que no dirigiendo los comentarios, siendo modelo y priorizando los argumentos y comentarios de aquellos que no suelen intervenir en las tertulias.

En las tertulias observamos elementos que contribuyen a aumentar el rendimiento escolar:

- a. Se genera un aumento del conocimiento (la interacción y los espacios con otros posibilita compartir un sentido por la lectura y aumenta el

---

<sup>97</sup> Dialogic literary gatherings are space for shared reading among people with basic levels of education who dare to read and discuss classic works of literatura (Serrano, Mirceva y Larena, 2010, p.202).

aprendizaje instrumental), por la importancia de los textos y la riqueza cultural<sup>98</sup> de los libros (Serrano et al, 2010).

- b. Mejora la fluidez lectora (Kesane y Ruiz, 2010) y el proceso lector se incrementa el vocabulario<sup>99</sup> tanto por la calidad de los textos como por la lectura dialógica que se puede hacer con estas obras (Cohen, Kramer-Vida y Frye, 2012), y también el conocimiento del idioma (Flecha et al., 2008; Padrós y Zepa, 2010).
- c. Se desarrolla el razonamiento y habilidades argumentativas a través de la expresión de opiniones y las argumentaciones confrontadas o simplemente puestas a debate (Flecha, 1998). Influyen directamente en el desarrollo de una mayor capacidad crítica racional.
- d. Se desarrolla el diálogo igualitario (Flecha, 1998) ya que no se excluye ninguna voz, siendo el conocimiento académico igual de valorado que otro que no lo es. Lo importante es la validez de los argumentos (Searle y Soler, 2004). Es dialógico hasta el proceso de selección del libro, y nunca por criterios no pedagógicos como pudiera ser la dificultad del texto.
- e. Aumenta el gusto o placer por la lectura disfrutando de un lenguaje más profundo para comprender los acontecimientos que se acontecen en el mundo (Pulido y Zepa, 2010).
- f. Aumenta las expectativas, teniendo repercusiones en su familia y en su entorno (Padrós y Zepa, 2010; INCLUD-ED Consortium, 2009).

---

<sup>98</sup> Los clásicos universales posibilitan “una mayor comprensión de la situación histórica” de otras sociedades, perdurando sus valores a lo largo del tiempo. Además, existe un consenso universal sobre la calidad de estas obras que la humanidad interpreta como referentes culturales. <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

<sup>99</sup> El efecto Mateo también se da en la lectura, el alumno con más vocabulario también desarrolla más vocabulario. La única forma de evitar este proceso es que todo el alumnado disponga de las mismas posibilidades de acceder a los mismos textos. Además, los procesos de aceleración lectora con actividades de lectoescritura en el centro fuera del horario (para no interferir en el desarrollo de las clases diarias) son fundamentales para mejorar resultados (Kesane y Ruiz, 2010).

- g. Además, en la literatura científica que estudia el proceso de aprendizaje lector se constata la importancia de las interacciones ya que la “lectura adquiere más sentido cuando se comparte, y las competencias que se requieren para la lectura son adquiridas con más éxito en pequeños grupos y heterogéneos” (Kezane y Ruiz, 2010, p.129), como sucede en actuaciones que se desarrollan antes de la lectura o durante la lectura, con apoyo de un voluntario (compañero o miembro de la comunidad) con capacidades lectoras superiores (Vygotsky, 2012), combinando la interacción con la mejora de la fluidez, de la comprensión lectora, de elementos de la indagación, etc. (Padrós y Zapea, 2010).
- h. Se deben buscar “espacios de diálogos” de calidad (Mercer, 2013) y las tertulias literarias dialógicas posibilitan estos espacios.
- i. Las tertulias garantizan que se una el conocimiento externo con los aprendizajes académicos (Ramis y Krastina, 2010).
- j. Tanto la interpretación colectiva como el análisis mucho más profundo de los textos permite mejoras en los aprendizajes (Flecha, 1998).
- k. En las tertulias (así como en los GI) pueden crearse unas reglas básicas de conversación que facilitarán que los alumnos/as así como todos los implicados en el proceso de comunicación realicen una discusión buena, activa, cooperativa y productiva (Mercer, 2009)

### **3.-Formación y participación de la comunidad (familias y otros miembros).**

De las cuatro formas de participación que contribuían al fomento del éxito escolar nos centraremos en las 4 fundamentales: formación de los miembros de la comunidad incluyendo a familiares principalmente, participación en el centro tanto en la toma de decisiones como en el currículo y en los procesos evaluativos y, que tal participación se realice de manera directa en los espacios de aprendizaje, como por ejemplo el aula en los G.I, en las tertulias literarias dialógicas como invitado, o en la biblioteca tutorizada ayudando a los alumnos en los deberes u otras actividades académicas.

Los casos estudiados en el proyecto INCLUD-ED aportaron datos en referencia a que la formación de las familias:

- a. Potencia la participación de la comunidad incluyendo las voces de todos, haciendo la participación más democrática porque atiende a todos los interesados por igual (Gatt et al., 2011) posibilitando acabar con la hegemonía cultural al verse partícipes familias de minorías étnicas (Boscardin y Jacobson, 1996). Esta escucha permite a las familias que tienen niños con necesidades el encontrarse con un apoyo de otras familias en relación con su punto de vista sobre el proceso de enseñanza y las esperanzas futuras (Hess et al., 2006).
- b. Anima a los hijos y familiares a ser más positivos (Gatt et al., 2011). Esto es un referente fundamental para la mejora de la autoestima de ambos, y de las expectativas (de las familias hacia sus hijos, y de los propios familiares y su posibilidad de acceder al mercado laboral) tanto a través de su participación en GI como en tertulias dialógicas (Martínez y Niamelä, 2010; Padrós y Zepa, 2010).
- c. Mejoran sus interacciones, quedando suficientemente demostrado que las interacciones de calidad son una variable que explica el aprendizaje (Díez et al., 2010), siendo éstas, a su vez, consecuencia de la mejora en las relaciones entre diferentes culturas (Martínez y Niamelä, 2010).
- d. Mejora la comunicación oral y escrita (Martínez y Niamelä, 2010). En el caso del aprendizaje de una lengua en un entorno que favorece la interacción, el diálogo y la convivencia se realiza de forma más efectiva que otras (Wells y Haneda, 2009)
- e. Más participación familiar supone más alfabetización y más ayuda por parte de las familias al alumnado (Dearing et al., 2006), también en tareas de deberes (Martínez y Niamelä, 2010). Diversos estudios en esta línea confirman la implicación educativa de las familias y el éxito escolar del alumno (Tellado y Sava, 2010).

- f. La participación<sup>100</sup> en la toma de decisiones de la familia transforma prácticas, reduce el fracaso y mejora la convivencia (Martínez y Niamelä, 2010). En aspectos no académicos, reduce el absentismo y mejora las actitudes (Gatt et al., 2011).

**4.-Aumento del tiempo de aprendizaje y de espacios en el centro para desarrollar actividades académicas.<sup>101</sup>**

Un ejemplo sería la biblioteca tutorizada, en donde los alumnos/as disponen de la posibilidad de seguir formándose con ayuda de voluntarios. Suele ser un espacio para hacer deberes y compartir tareas académicas. En muchos centros, son los propios docentes los que guían estas dinámicas en colaboración con voluntarios.

Los elementos que observamos en estas actividades extras de aprendizaje y apoyo que llevan a mejorar los resultados son:

- a. Un aumento del tiempo de aprendizaje.
- b. Número mayor de espacios para desarrollar más actividades de carácter académico con posibilidades para realizar consultas y revisiones.
- c. La ayuda de voluntarios “supone más creatividad y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor” (Elboj y Oliver, 2003, p.99).
- d. Ayuda extra para aquellos que presentan más necesidades (Elboj y Oliver, 2003) sin segregación, acelerando el aprendizaje de los niños que pueden presentar mayores dificultades debido a la extensión del tiempo de aprendizaje (INCLUD-ED, 2008b).

---

<sup>100</sup>La participación de la familia en los procesos de aprendizaje se puede realizar de diferentes formas. A través de las bibliotecas tutorizadas, clases digitales tutorizadas y actividades de aprendizaje instrumental como son el caso de los GI. (Tellado y Sava, 2010).

<sup>101</sup> En la presente tesis no se hace referencia ni al Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos ni a la Formación dialógica del profesorado, ya que aunque también son considerados AEE dentro del proyecto CdA no forman parte directa del objeto de estudio de la tesis.

## **4.2. Comunidades de Aprendizaje (Schools as Learning Communities).**

Entendemos por Comunidades de Aprendizaje al proyecto en el que a través de las interacciones igualitarias y el papel participativo de la comunidad se busca el aprendizaje escolar y el rendimiento académico de todos los alumnos realizando una transformación educativa y a su vez social; todo ello a través del conocimiento científico y la implementación de actuaciones educativas de éxito. En esta definición se ha tenido en cuenta el concepto de CdA elaborado por Valls (2000) y los principios básicos relatados por Elboj y sus colaboradores (2011) en la obra *Comunidades de aprendizaje*.

Aunque se dice que la primera Comunidad de Aprendizaje fue la Verneda de San Martí (Sánchez, 1999), podemos decir que, en realidad, es el cúmulo de muchas aportaciones de entidades que han permitido realizarse tal como las entendemos hoy en día (Elboj et al., 2011). Entre estas aportaciones el CREA ha tenido un papel relevante ya que desde el principio buscó analizar acciones que permitieran mejorar la inclusión y el rendimiento a través de la investigación INCLUD-ED.

Si buscamos diferencias con otros centros que no sean CdA las hallamos en las organizaciones, el tipo de interacciones y el aprendizaje de máximos para todos. Las metodologías no son sustancialmente diferentes aunque sí que podemos encontrar actitudes positivas fuertes hacia la inclusión y una centralidad en el rendimiento de todo el alumnado de una forma marcada. Por lo tanto podríamos afirmar que trabajar en CdA implica un cambio tanto para los tutores, como para los alumnos y sus familias (Elboj et al., 2011). Este cambio se dirige hacia el tipo de interacción, al creer en una transformación (en la posibilidad de cambio), en una formación de todos en general (formación permanente dentro de la sociedad de la información), y no sólo de los alumnos en particular, y sobre todo se traduce en un cambio de expectativas del docente hacia los discentes (sin bajar expectativas ante alumnado con dificultades o con problemas de desigualdad por motivo de clase o por estar en situación de exclusión social) y familiares. Por ello, en muchas ocasiones se dice que es un proyecto

comunitario o integrado, ya que atiende a todos los miembros de la comunidad porque considera que todos influyen en el proceso de aprendizaje.

Los centros CdA buscan la transformación interior y exterior del centro, en donde las familias y los voluntarios tienen un papel importante. Para ello parten de la pedagogía crítica con transformación del discurso dominante y el currículum (Giroux y Flecha, 2006). Los centros CdA parten de una teoría de la acción comunicativa, en donde todos son capaces de comunicar (Habermas, 2002); tienen en cuenta la influencia de los otros en el desarrollo de la inteligencia y de los procesos psicológicos superiores, de ahí la importancia de la interacción (Vygotsky, 2012); reconocen la Sociedad de Riesgo en la que vivimos y de la que no podemos mantenernos al margen (Beck, 2002) y la importancia del diálogo y de una pedagogía transformadora (Freire, 2012), si queremos observar la realidad y cambiarla.

La democracia, el interaccionismo y el diálogo se ven ahora complementados con prácticas que mejoran el rendimiento como son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación y participación de los padres y de toda la comunidad. Además, las CdA no sólo inciden en lo referente a la enseñanza sino también en los valores de personalidad (cooperación y solidaridad) a través del “Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos”<sup>102</sup>, así como en los hábitos de convivencia social y superación de desigualdades.

El planteamiento que lleva a un centro o a otro a convertirse en CdA difiere. Lo que es evidente es que todo centro que quiere cambiar deberá pasar por una serie de fases que implican un grado cada vez superior de compromiso y participación de toda la comunidad. Las fases son: sensibilización, toma de decisión, el sueño, selección de prioridades y planificación.

---

<sup>102</sup> “Este modelo de prevención y resolución de conflictos se fundamenta en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades. En el tratamiento del conflicto toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia, generando un diálogo compartido por toda la comunidad en todo el proceso normativo (ética procedimental)”. En <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/modelo-dialogico-de-conflictos/>





**CAPÍTULO V.  
METODOLOGÍA  
DOCENTE.**



# CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DOCENTE.

## 1. Aspectos relevantes y conceptos básicos.

“Si bien es cierto que sin saber no se puede enseñar también es que no basta con saber para saber enseñar” (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p.187). Enseñar, y en este caso aprender, son partes del mismo proceso, pero en las investigaciones en torno a la temática se suelen separar para su análisis.

El docente enseña o el docente transmite, o transforma, pero en pocos casos observamos que el docente entra dentro del proceso como uno más que aprende y enseña a la vez. Es por ello que hablar de metodología docente se muestra complejo, y delimitarlo una tarea ardua.

Si pretendemos realizar un análisis conceptual de metodología y método tendremos en cuenta que aunque para algunos autores son términos afines el método es más restrictivo. Metodología viene del griego método+logía: ciencia o tratado del método<sup>103</sup>. Método viene del latín methôdus y éste del griego “μέθοδος” refiriéndose al modo de obrar o proceder. Por otra parte, además del concepto de método hay otros cercanos y/o relacionados, que son habituales en la literatura pedagógica, tales como estilo de enseñanza, pensamiento del profesor, concepciones docentes, etc.

El método de enseñanza es el conjunto de principios que posee un maestro/a que orientan su labor pedagógica y la forma de implementarla, de modo que se pueden entender como método las estrategias, conocimientos y destrezas que permiten enseñar y se usan para enseñar.

El modo o modos en los que un docente enseña están relacionados con “el estilo de enseñanza, la orientación o el enfoque” que posea. Estos

---

<sup>103</sup> <http://lema.rae.es/> . Consultado 15/4/2014

estilos/orientaciones/enfoques están basados a su vez en rasgos personales y en la concepción de enseñanza-aprendizaje que posea la persona. Aunque muchos autores señalan que el método de enseñanza es menos técnico que el constructo teórico a partir del cual se tiende a enseñar, otros autores sin embargo dicen que los docentes enseñan igual que aprendieron (De Luque y Ontoria, 2000) y no basándose en teorías aprendidas. Por otro lado, estudios recientes de epistemología docente confirman como “las creencias acerca del conocimiento y el saber son generalmente congruentes con las opciones pedagógicas seleccionadas” (Reznitskaya y Gregory, 2013, p.126).

Los estilos, orientaciones o enfoques de enseñanza han estado presente en diversas investigaciones, aunque de una manera más marcada en los últimos años. Es difícil realizar una conceptualización previa del término o términos, sobre todo cuando su uso se intercambia frecuentemente con supuestos sinónimos como creencias (Beliefs), concepciones de enseñanza o procedimientos. La definición es compleja porque “no tiene una semántica unívoca” (Roselli, 2011, p.32); a su vez, esto dificulta considerablemente la búsqueda del término en la Web of Knowledge u otras bases indexadas como ERIC o TESEO (Kember, 1997).

Por otra parte, hablar de estilos de enseñanza no implica una visión descontextualizada del hecho educativo. Cuando se habla de estilos en la actualidad no se deja de reconocer la fuerte dependencia de la modalidad enseñante respecto a factores del contexto. La tradición institucional, el número de alumnos, el ámbito físico, el tiempo disponible para el desarrollo didáctico, el tipo de episteme a enseñar, el nivel de experticia del docente, las expectativas de los alumnos, el nivel dentro del sistema educativo, los recursos tecnológicos y didácticos, son, entre otros, condicionantes de la modalidad de enseñanza implementada (Roselli, 2011, p.33).

Es por ello que podemos afirmar que no existe un método ideal de enseñanza para todos los contextos y situaciones ya que según el alumnado, momento, materia, unos pueden ser más deseables que otros (Gargallo, 1999). La búsqueda de relaciones entre concepciones de los profesores sobre la enseñanza, perspectivas de enseñanza y posibles perspectivas de aprendizaje en los alumnos y rendimiento académico parece

lógica (Kember, 1997) pero entraña una dificultad considerable dadas las diferentes aproximaciones y las distintas tipologías utilizadas.

### **1.1. Aporte de las investigaciones científicas sobre los estilos/enfoques/orientaciones de enseñanza.**

Como apunta Gargallo (1999) la polémica respecto a tipologías de enseñanza siempre ha estado abierta y según el momento temporal y la orientación teórica de los autores se detectan carencias en unos u otros estilos de enseñanzas. Nosotros vamos a realizar un recorrido breve por algunas investigaciones de reconocido impacto nacional e internacional. No debemos perder la perspectiva de que la muestra de muchas de estas investigaciones es de docentes universitarios, con pocos proyectos dirigidos en el entorno de primaria y secundaria. Además, muchos profesores universitarios no se consideran miembros de la docencia en general y se visualizan como miembros de una “disciplina” o de un colectivo disciplinar (Kember, 1997).

Algunas investigaciones sobre estilos, modelos y/o orientaciones de enseñanza son las siguientes:

Lewin y Lippitt (1938) establecen una de las tipologías más citadas entre los profesores de educación obligatoria, recogiendo tres estilos: Autocrático, laissez-faire y democrático. El primer estilo se reconoce como directivo y controlador mientras que en el estilo laissez-faire el docente deja que los alumnos trabajen a su “aire”; el estilo democrático es aquel que promueve la participación y la libertad de iniciativas. “Los estudiantes que trabajan con un líder laissez-faire experimentan mayor cantidad de estrés, producen poco trabajo y desarrollan sentimientos de desengaño y frustración. Los alumnos del líder autocrático producen cuantitativamente más pero los del líder democrático tienen una producción cualitativamente superior. La diferencia entre el grupo dirigido por uno u otro de los últimos no se halla, pues, en la productividad sino en la calidad -mayor originalidad y espíritu crítico- y en las relaciones interpersonales del líder con los alumnos y de éstos entre sí. En el grupo autocrático las relaciones se caracterizan por la hostilidad, competitividad y alta dependencia y en el democrático por la apertura, cooperación, comunicación amistosa e independencia. Es mayor también la motivación” (Gargallo, 1999, p.328).

Samuelowics y Bain (1992) realizaron un estudio relevante en que los propios autores reconocen limitaciones en la muestra (un total de 13 sujetos). En este estudio, relacionado con docentes universitarios, los autores identificaron dos grandes orientaciones, enfoques o estilos, que se pueden clasificar en: transmisor del conocimiento (con dos estilos/enfoques: uno imparte información y el otro transmite conocimientos) y como facilitador del aprendizaje (con dos estilos: como cambio en las concepciones y otro, como apoyo al aprendizaje del alumno). Entre ellas, una posición intermedia, que pretende facilitar la comprensión.

Bennett (1976) realizó un estudio sobre una muestra de 871 directores hallando una totalidad de 12 formas diferentes de enseñar con diferentes características definitorias. Posteriormente estableció relaciones entre las formas de enseñar y aprender. Los diferentes estilos son:

- Tipo 1: Los profesores favorecen la integración de materias, los alumnos pueden elegir su trabajo (tanto de forma individual como grupal). Evaluación escasa y poco relevante.
- Tipo 2: Prefieren la integración de materias. El docente también tenía poco control aunque ofrecía a su alumnos las posibilidades de elegir el trabajo, asiento, participar. Pocos exámenes y trabajos.
- Tipo 3: Se enseña y trabaja en grupo. Los profesores se muestran restrictivos en el movimiento y el habla. Mayor número de exámenes.
- Tipo 4: Se separan materias y los alumnos eligen trabajar de forma individual o en grupo. No se agrupa por habilidades. Mezcla y separación de materias.
- Tipo 5: Mezcla y separación del material. El principal modo de enseñanza es trabajo en grupos con temas seleccionados por el docente.
- Tipo 6: El docente prefiere separar materias con énfasis en las tareas específicas del docente. Motivación extrínseca y bajo control.
- Tipo 7: El profesor utiliza el método expositivo. Separa al grupo según material. Más control y castigos.

- Tipo 8: Parecido a la tipología 3 con diferencias en que el docente prefiere organizar el trabajo de forma individual. Restringe los movimientos.
- Tipo 9: Separan materias. Con un control alto del docente en tareas, conversaciones y movimientos. El alumno no elige tareas.
- Tipo 10: Separan la material. Método expositivo en todas las clases. Gran restricción del movimiento. La evaluación es regular y se premia el buen trabajo.
- Tipo 11: Separan materias. El profesor utiliza el método expositivo con trabajo individual. Existe castigo físico.
- Tipo 12: Es el grupo extremo. Los alumnos son separados por trabajo individual. El profesor controla el sitio, la conversación. Mucha cantidad y diversidad de exámenes.

Las conclusiones de este estudio muestran la gran diversidad y flexibilidad de estilos de enseñanza que rompe con el planteamiento de dos estilos, tradicional versus progresista (Gargallo, 1999); a este hecho se le añade que el estilo formal y mixto se relacionaba con un rendimiento superior y el estilo liberal con mayor nivel motivacional y reducción de la ansiedad. El autor concluye afirmando que los métodos tradicionales son los más utilizados y presentan mayor eficacia que los liberales debido al mayor énfasis en la enseñanza de los profesores tradicionales.

David Kember (1997) realiza también una revisión bibliográfica de las concepciones de la enseñanza en la universidad aportando una síntesis en donde se muestran dos orientaciones características: centrada en el profesor/orientada al contenido y centrada en el estudiante/orientada al aprendizaje. Incluye también categorías intermedias. Una de sus conclusiones es que “Las perspectivas de enseñanza se hallan fuertemente influenciadas por las creencias subyacentes del docente” (Kember, 1997, p.255).

Kember y Kwan (2000) realizan una investigación que intenta mostrar el paralelismo entre la perspectiva o corriente de enseñanza del profesorado en universidad y su relación con la concepción que tienen de la enseñanza, tratando de examinar las relaciones entre los diferentes enfoques de enseñanza y sus concepciones con ser buen

docente. La muestra, de 17 profesores universitarios de tres departamentos, fue seleccionada a través de un ranking de años de enseñanza y experiencia docente. Las conclusiones del estudio muestran que existe una relación entre enfoque de enseñanza y estrategias utilizadas por el docente, que mayoritariamente los docentes se establecen entre dos modos de enseñanza dentro de un continuo, que son la orientada a la transmisión de conocimientos y la facilitadora de la enseñanza (más centrada en el aprendizaje del alumno), y que no podemos realizar cambios en la calidad de la enseñanza del docente si no se establecen anteriormente cambios en la concepción de cómo enseñar.

Este artículo expone a su vez, la relación existente entre el pensamiento o creencia que un docente tiene y la forma en la que enseña. Se defiende que existe una correspondencia entre la teoría (creencias o concepción sobre que es ser un buen docente) y la práctica (actuaciones o perspectiva de enseñanza). Así es como aquellos docentes que presentan una concepción del buen profesor basado en la transmisión de conocimientos tienen un enfoque centrado en el contenido (con motivadores extrínsecos) y aquellos docentes con una concepción de enseñanza como facilitadora del aprendizaje presentan un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje (con motivadores intrínsecos). Se observaron a su vez, posiciones intermedias de modo que algunos docentes con una concepción centrada en el conocimiento posteriormente enseñaban teniendo en cuenta dimensiones del alumno que se acercaban más a una concepción centrada en el aprendizaje, y viceversa.

Samuelowicz y Bain (2001) reevaluaron su estudio de 1992, aumentando la muestra a 39 sujetos de 9 disciplinas diferentes, intentando paliar las limitaciones de su primer estudio. Extrajeron siete dimensiones/categorías en el modo de afrontar la enseñanza posicionadas dentro de dos orientaciones, la centrada en la enseñanza (*Impartición de información, Transmisor del conocimiento estructurado y Promociona y facilita la comprensión*) versus orientación centrada en el aprendizaje (*Ayuda al estudiante al desarrollo experto, Prevención de malos entendidos o errores, Negociador de significados y Alentador en la creación del conocimiento*). Los autores desestiman las orientaciones intermedias de su primer estudio al entender que, no son más que el puente entre las dos grandes posiciones. A su vez, el estudio realiza un recorrido histórico sobre las diferentes orientaciones de enseñanza y aprendizaje de



diversos autores para finalmente analizar como las diferentes dimensiones de las creencias de los docentes afectan sus procesos de enseñanza.

Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) realizaron un estudio a partir del análisis de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de 16 profesores de 2 escuelas de secundaria en Australia. Los resultados muestran relaciones incongruentes entre la concepción de la enseñanza y las concepciones del aprendizaje de ciertos profesores. Por ejemplo, algún docente piensa que la enseñanza es desarrollar entendimiento y habilidades, pero posteriormente busca en el alumno la memorización del contenido. Otro dato de interés derivado de los resultados de la investigación son las diferentes fases por la que ha de pasar un docente para tener un cambio en su concepción de la enseñanza: una primera de “diagnóstico del marco conceptual, un periodo de desequilibrio y conflicto conceptual y, después, la reconstrucción y reformulación necesaria” (Boulton-Lewis et al., 2001, p.48).

A su vez, este trabajo aporta 4 dimensiones o categorías de enseñanza similares a las establecidas por Kember (1997): Transmisor de contenido, desarrollo y entendimiento de habilidades básicas, interacción profesor-alumno y cambio del estudiante como persona. Las concepciones de la enseñanza de maestros de secundaria son similares a las de los profesores universitarios, se visualiza un continuo en donde en los polos está una concepción dominante centrada en el docente/contenido y en el otro lado, la orientación centrada en el alumno/aprendizaje.

Gargallo, Fernández y Jiménez (2007) recogen también una recopilación de estudios en la temática, para pasar a realizar un estudio sobre 325 profesores de universidades públicas y privadas de España. Los resultados se establecen en la línea de otras investigaciones: dos grandes modelos con opciones intermedias. Un modelo centrado en el aprendizaje, en el alumno y otro modelo centrado en la enseñanza, en el docente. El primer modelo de corte constructivista, dentro del cual se visualizan dos subtipos: *centrado en el aprendizaje y con más habilidades docentes* y otro también centrado en el aprendizaje, aunque menos que el primero, y con menos habilidades docentes que aquél. Los modos de enseñar tienen que ver con las formas con las que aprenden los alumnos, siendo aquí el discente investigador, elaborador, cuestionador del conocimiento. El segundo modelo que aportan estos autores es un modelo centrado en

la enseñanza a su vez, con dos subtipos: uno centrado en la enseñanza y con habilidades docentes y otro centrado en la enseñanza con más intensidad que el primero y con menos habilidades docentes que aquél. El alumno se entiende como receptor del conocimiento facilitado por el experto, que es el profesor. El docente se entiende como transmisor del conocimiento ya elaborado. Las diferencias son grandes ya que pasamos de una interacción constante profesor-alumno a una interacción (mínima) unidireccional con pocas posibilidades de feedback. Las conclusiones de este estudio aportan elementos relevantes como que un porcentaje significativo de la muestra de docente universitarios (51%) se identifican más con una concepción tradicional de la enseñanza así como con una evaluación sumativa lo que exige desarrollar procesos de formación del profesorado universitario.

Otro autor que cabe citar sin clasificarlo atendiendo al criterio de fecha es Paulo Freire (1969). Es en esta época en donde comienza a perfilar lo que se visualizará posteriormente como dos tipologías de enseñanza fuertemente posicionadas, la educación bancaria frente a la educación liberadora. En sus obras aparecen docentes que transmiten información y cuyos alumnos son acomodados al contenido transmitido por éste. Las decisiones no son de unos ni de otros, ni de los docentes ni de los alumnos, vienen de otros. Este hecho genera la domesticación de los alumnos y a su vez de los docentes. Frente a esto Freire presenta al docente concienciador que, no entiende la enseñanza sino como un aprendizaje que libera. Aquí el papel del diálogo y de la reflexión-crítica cobra fuerza. Freire entiende que sólo la educación problematizadora se da si supera la contradicción entre el educador y los educandos, ya que ambos educan y ambos aprenden (Freire, 2012).

Roselli (2011) realiza una clasificación de autores con diferentes denominaciones a partir de diversas dicotomías: dominador versus integrador, autocrático versus democrático, activo versus pasivo, orientada en la enseñanza versus orientación en el aprendizaje, estilo controlador versus estilo autónomo, y por último aprendizaje intrapsicológico versus aprendizaje intersubjetivo o dialógico.

Según puede verse, la mayoría de las investigaciones conducen a dos tipos de estilos/enfoques/orientaciones de enseñanza, que serán polos extremos de un continuo en que se ubicarían los profesores en posiciones más o menos cercanas a uno de los

polos. En un extremo estaría casi siempre el docente como transmisor, fuertemente centrado en la enseñanza y en el otro el docente como facilitador dialógico del aprendizaje, centrado en el aprendizaje. El hecho de ser un continuo limita o dificulta la catalogación de los docentes (Samuelowicz y Bain, 2001).

## **2. Nuevo enfoque: Concepción comunicativa-Enseñanza dialógica.**

Si existe, lo que ha quedado suficientemente demostrado, una orientación hacia un aprendizaje más dialógico en esta sociedad de la información, existe de la misma manera una concepción de enseñanza más dialógica por parte de un sector importante del profesorado (Reznitskaya, 2012). La concepción constructivista se supera en relación con el binomio profesor-alumno a nivel escolar con una concepción comunicativa que se amplía en dos niveles: un mayor número de interacciones (no sólo las de profesor-alumno, de modo que, en la formación del alumno interviene toda la comunidad) y en los contextos de aprendizaje (no sólo se educa dentro del aula) (Aubert et al, 2010). Al incrementar el número de posibles interacciones también se incrementa la diversidad, las posibilidades de ponerse en lugar de la otra persona y amplificar los puntos de vista (Aubert et al, 2010). Se acepta la importancia en el desarrollo escolar de todas las personas adultas y de los compañeros más capaces (Vygotsky, 2012). Por lo tanto en este enfoque de enseñanza la teoría socio-cultural es muy importante.

La investigación en torno a la Enseñanza Dialógica sugiere que las clases necesitan llegar a ser mucho más dialógicas de lo que son actualmente (Darling-Hammong, 2010; Mercer, 1997; 2009). Los profesores y los alumnos han de actuar como indagadores huyendo de las prácticas actuales, en las cuales los docentes consideran que son dialógicos y lo que hacen es entender el término discusión al hecho de realizar preguntas abiertas a su alumnado (Reznitskaya, 2012; Rojas-Drummond y Mercer, 2004). Este hecho vendría a apoyar los resultados de algunas investigaciones en las que se señala un porcentaje muy alto de profesorado universitario cuyo modelo está basado en la enseñanza (Gargallo et al., 2007), en dónde el profesor ejerce como conocedor del conocimiento a transmitir y las interacciones entre profesor y alumno se

sucedan sólo en la medida en que los segundos contestan a las preguntas que hacen los primeros, a su vez, este hecho dista mucho de considerarse una enseñanza dialógica.

Antes de presentar la enseñanza dialógica debemos considerar que esta concepción comunicativa es un enfoque de enseñanza-aprendizaje y no una metodología. La Enseñanza dialógica presenta las siguientes características<sup>104</sup>:

1. Concepción de conocimiento

El modelo centrado en el enfoque comunicativo entiende el conocimiento como algo construido por toda la comunidad ya que en las sociedades actuales existen una relación estrecha entre los individuos y los sistemas. Estas relaciones o interacciones permiten a su vez un cambio o transformación de las estructuras. Por ejemplo, actualmente la inclusión de la comunidad en los centros CdA permite una transformación en el contexto escolar dirigido a una mayor democracia, incidiendo directamente en el aprendizaje de todos los sujetos que en ella se hallan así como en el entorno en donde se ubica la comunidad.

Dentro de esta concepción dialógica los acuerdos de las personas son fundamentales para acordar la realización de ciertas prácticas (Aubert et al., 2010) así como el tipo de conocimiento a transmitir. Los acuerdos a los que se llegue en esta comunidad son tan importantes como los argumentos que se den entre los sujetos. Un argumento será más válido y riguroso si consigue la participación de todos los miembros de la comunidad, y para ello se incluye personas “expertas” con conocimiento científico junto a personas que no lo son, pero que aportan otro tipo de inteligencia y de conocimientos (Flecha, 1998). Las personas que participan en ese diálogo interactivo e intersubjetivo cambiarán su pensamiento individual por uno social, ya que escuchan las diferentes aportaciones de unos y otros, y sus diferentes perspectivas. “Lo mismo y lo diferente ya no son cualidades atribuidas a individuos concretos: cada participante hace una contribución única pero nadie puede decir quien contribuye a qué” (Game y Metcalfe, 2009, p.47), es en ese momento cuando el

---

<sup>104</sup> Para presentar este modelo de enseñanza utilizo las categorías usadas por Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007.

enseñante se implica, y utiliza su vida para aportar ideas, reconstituyéndose como persona que aprende de otro.

## 2. Concepción del aprendizaje

El aprendizaje se entiende como una construcción social, no personal, como ocurriría en un sector del constructivismo. Se subraya la importancia del lenguaje como herramienta cultural y psicológica (Vygotsky, 2012). No hay que limitarse porque el alumno no sepa algo o no tenga conocimientos previos suficientes, para enseñar algo, porque el aprendizaje es un proceso complejo que dista mucho de ser lineal y se acerca más a la forma espiral (Bruner, 2012)<sup>105</sup>, además siempre será a máximos niveles de aprendizaje. Los conocimientos que sabe el alumno se pueden utilizar siempre como mecanismo para programar pero no para limitar las actuaciones del docente (Aubert et al., 2010). Además, el aprendizaje es significativo en la medida que nos permite *situar* nuestro conocimiento y darle significación a partir de las experiencias del alumno o del propio docente, en el contexto cultural.

El alumno aprende en todos los entornos, barrio, asociaciones, centros culturales, calle, bibliotecas, medios de comunicación, compañeros, monitores, familiares, por lo tanto toda esta diversidad de espacios garantiza los máximos beneficios para el alumno, ya que “el aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras” (Bruner, 2012, p. 42). El triángulo de interacción (profesor-alumno-comunidad) de la concepción constructivista se amplía dando paso a más diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje, como se ha citado anteriormente, y por lo tanto se amplía el número de interacciones. Aprendemos no a repetir, sino que el conocimiento emerge de todos, de las relaciones dialógicas profesor/alumno/comunidad; es de esta forma como el estudiante puede llegar a desarrollar altos niveles de complejidad cognitiva que posibiliten la mejora del rendimiento académico.

---

<sup>105</sup> [“Cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño de cualquier edad de alguna manera honesta”. Otra manera de decir la misma cosa sería decir que “La preparación no sólo nace, también se hace”. La proposición general descansa sobre la verdad aún más profunda de que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad”] (Bruner, 2012, p.140).

### 3. Concepción de la enseñanza

“La pedagogía dialógica comienza con la paradoja de que la enseñanza es un proyecto imposible” (Game y Metcalfe, 2009, p.45)<sup>106</sup>. Los autores señalados anteriormente muestran como los profesionales muy expertos pueden enseñar poco o nada a sus alumnos, ya que el rol de un docente no es actuar sobre el alumno para que este crezca o aprenda, sino que se ha de establecer una relación conjunta, en que la enseñanza se realiza entre ambos, profesor-alumno. Así es como se produce el aprendizaje entre alumno y docente, cuando la enseñanza se realiza entre ambos. En este proceso el diálogo se mueve entre uno y otro, no reside en uno en concreto, por ello el docente debe dar margen para que el alumno llegue por sí mismo a la construcción del conocimiento sin abusar de las preguntas ni de la propia intervención (Game y Metcalfe, 2009).

El rol del docente es dirigir a los alumnos a que ellos aprendan, al igual que ellos hacen. Para ser un buen profesor se deberá enseñar siempre aspirando a altos niveles de aprendizaje; las exigencias por lo tanto serán fundamentales. Y estas exigencias se dejarán ver también entre los padres y la comunidad educativa. Todos son partícipes de la enseñanza de los alumnos, en que el docente será un colaborador más, que ayuda a todos los demás agentes a conseguir que todo el alumnado obtenga los máximos niveles de aprendizaje.

La enseñanza que ocupa el docente está dentro del proceso de la realidad educativa y se adapta rápidamente a los cambios porque entiende que no se pueden emplear prácticas de la sociedad industrial en la sociedad de la información, pero, a su vez, posibilita que se realicen transformaciones del contexto escolar mejorando las relaciones y las dinámicas escolares y la vida social y personal (Aubert et al., 2010). Esto hace que la enseñanza dialógica sea un fruto perecedero o pasajero, ya que surgirán concepciones más útiles que puedan explicar los avances sociales y las dinámicas de una mejor forma. Además, en la escuela surgirán otras prácticas científicas que

---

<sup>106</sup> “Dialogic pedagogy begins with the paradox that teaching is an imposible Project” ( Game y Metcalfe, 2009 p.45)<sup>106</sup>

posibilitarán una mejora en los aprendizajes de todos/as. El cuestionamiento de las instituciones, de ciertos procesos, conceptos, etc., forma parte de una pedagogía crítica.

Un aspecto fundamental para la enseñanza dialógica es la transformación; ésta surge de un cambio de creencias durante el aprendizaje; si no ha habido transformación, no ha habido aprendizaje. Es menester, por lo tanto, reconocer las diferencias de otros en los procesos dialógicos ya que nos permiten interesarnos, fascinarnos y el surgir de la curiosidad, entre unos y otros (Game y Metcalfe, 2009). Es de esta forma como nosotros cambiamos en las interacciones, por ejemplo, “las relaciones entre los profesores nos permiten el apoyo unos con otros, relajar nuestros temores, deseos y defensas, estando más abiertos a las posibilidades emergentes en la clase” (Game y Metcalfe, 2009, p.56).

El docente comunicativo será, y no sólo de voz, democrático, solidario, justo, flexible y participativo (Freire, 2002), y ésto se observará en sus prácticas diarias. Si uno es responsable de sus prácticas es consciente de su tarea de forma más responsable y ética, aumentando la creación de sentido y la sensación de bienestar con la tarea docente. Además, el conocimiento científico posibilita un trabajo coherente y verídico, puesto que es una de las formas de evitar el poder. Por lo tanto el docente deberá enseñar críticamente y no a reproducir; sin olvidar que no hay que “cuestionar a la escuela como lugar de adquisición del conocimiento y de razonamiento” (Touraine, 1997, p. 383).

#### 4. Metodología del docente.

El modelo dialógico no usa una única metodología, ya que considera que todas son importantes porque los alumnos tienen diferentes estilos de pensamiento y debe adaptarse a todos/as. “Las orientaciones pedagógicas básicas de comunidades de aprendizaje no son orientaciones de una didáctica concreta (...) Estas orientaciones son pautas muy generales dado que cada comunidad utiliza sus metodologías concretas” (Elboj et al., 2011, p.76). La exposición, los trabajos grupales e individuales no serán lo determinante, aunque se incluyen algunos elementos pedagógicos claves con la finalidad de que todos los alumnos tengan éxito académico sin excepciones ni determinantes derivados de posible exclusión social, raza, etc.

Independientemente de la metodología de E-A que se utilice, el profesorado aplica los principios del AD y eso supone la manifestación de elementos como (Elboj et al., 2011):

1. Participación: dentro y fuera de las aulas. La comunidad entera se beneficiará de los recursos que supondrán la participación de todos. Algunos de los mecanismos que posibilitan una mayor participación son las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, ya que ambas permiten un número mayor de interacciones dialógicas entre las personas implicadas.
2. Centralidad del aprendizaje. Aumentar los tiempos y los espacios dedicados al aprendizaje mejora el rendimiento académico. El docente posibilita con sus iniciativas que los alumnos más necesitados accedan a este tipo de recursos. Por otro lado, es menester que las tareas estén enfocadas hacia la expresión, el desarrollo del lenguaje y la resolución de problemas, siempre a través de actuaciones que fomenten el diálogo y que no excluyan a otras personas.
3. Altas expectativas hacia todo el alumnado.

Otros autores destacan el desarrollo verbal en las prácticas del aula como característica de una buena enseñanza dialógica<sup>107</sup>, apartando de esta forma la perspectiva de instrucción más tradicional (Reznitskaya, 2012, pp. 447-448):

1. En las clases dialógicas las relaciones son flexibles y la autoridad sobre el contenido y la forma del discurso compartido entre los miembros del grupo.
2. Las preguntas son abiertas y divergentes, porque la finalidad fundamental es que fluya el diálogo y el pensamiento y, a su vez, surjan otras preguntas.
3. El feedback docente es significativo, de calidad, es decir, el docente emplea estrategias para provocar preguntas, pregunta sobre la justificación a

---

<sup>107</sup> Cabe señalar a autores como Alexander (2008) o Galton (2007) que señalan el uso de la enseñanza dialógica como no recomendado para todos los propósitos ni todo el tiempo de trabajo en el aula defendiendo que, en ocasiones, otros métodos son más apropiados. (Reznitskaya, 2012).



respuestas, pide muestras de evidencias y hace que las preguntas sean un reto cognitivo. No siempre se debe encontrar una contestación, facilitando en última instancia el interés y el pensamiento.

4. El docente deberá ayudar a los estudiantes a alcanzar un meta-nivel de reflexión, buscando la clarificación de ideas y la conexión de éstas con otros contextos.
5. Además, los estudiantes en este tipo de clases dialógicas presentan unas discusiones más elaboradas comenzando a colaborar en la construcción del conocimiento.
6. Durante los debates o discusiones del aula se comienza a elaborar un conocimiento compartido, construido por todos.

Otro aspecto a destacar en relación al aprendizaje es que éste no es bidireccional sino multidireccional. El docente no es el único que facilita, ayuda, genera, interviene y anima.

Así y todo, debemos citar en las relaciones de enseñanza dialógica la responsabilidad del enseñante (sin olvidar la del discente). Tiene responsabilidad de provocar un diálogo de calidad entre los diferentes miembros de la comunidad, de crear un aprendizaje seguro en que los docentes no serán “esclavos” de los contenidos curriculares y en que se deje entrever que el sentimiento de mantener la amistad es tan importante como mantenerse en su posicionamiento (Game y Metcalfe, 2009), además “los enseñantes deben ser conscientes de las técnicas que emplean en el diálogo y de los que tratan de conseguir con ellas” (Mercer, 2009, p.206).

Otras investigaciones no hablan de metodologías idóneas para el desarrollo del alumnado pero sí que exponen claves para distinguir docentes más exitosos de aquellos que no lo son tanto. Así es como, Rojas-Drummond y Mercer (2004) argumentaban como los profesores que presentan andamiajes en los procesos interactivos de construcción del conocimiento obtienen mayores resultados. Los docentes más eficaces se caracterizan por:

1. El uso de preguntas y respuestas no sólo con el objetivo de valorar el contenido adquirido sino con la pretensión de dar pautas para guiar al

alumno en el desarrollo de la comprensión, por ejemplo con el uso del porqué.

2. Explicar a los alumnos las pretensiones de las tareas, enseñando contenidos y procedimientos para resolverlas y para ello se apoyaban en las experiencias.
3. El aprendizaje era para estos docentes un proceso de comunicación social.

No obstante, podemos constatar que existe una disparidad entre el ideal de enseñanza dialógica y aquello que posteriormente podemos observar en la práctica de la clase (Reznitskaya y Gregory, 2013), ya sea por el uso de las metodologías, por la calidad de las argumentaciones e interacciones, por la concepción del docente, etc..., aunque bien es cierto que se desarrolla más y mejor el conocimiento si los alumnos tienen acceso a interacciones dialógicas.

##### 5. Metodologías evaluativas.

Se utilizan preferentemente diversos procedimientos de evaluación ya que se considera que el sujeto ha de pasar por muchas pruebas. Se evalúa para asegurar que se han cumplido objetivos de aprendizaje, y se quieren asegurar altos resultados en el nivel de conocimientos. El propio docente está inmerso en esa evaluación.

Las personas que están dentro de este proceso de enseñanza y aprendizaje necesitan la Evaluación Democrática Dialógica (Flecha, 2015)<sup>108</sup> como un elemento imprescindible dentro del proceso educativo. Es necesaria la evaluación para hacer un seguimiento de los resultados de los estudiantes y poder seguir aplicando las AEE con más intensidad y mayor número hacia una progresiva mejora de los resultados. No obstante, las conclusiones deberán ser siempre adoptadas con prudencia y de forma

---

<sup>108</sup> Ramón Flecha (2015) se refiere a la Evaluación Democrática Dialógica (EDD) como aquella evaluación que sin contradecir los derechos humanos y los consejos científicos tienen como objetivo fundamental evaluar los resultados académicos del alumnado. No se interesa por un enfoque de evaluación concreto sino que abarca toda una pluralidad de métodos evaluativos incluyendo sociedad, instituciones, profesorado, familiares, alumnado y ciudadanía. Atenderá con la EDD a principios abiertos y plurales, éticos (no discriminación y de superación de las desigualdades), transparentes, colectivos, grupales e individuales y transformadores (III Jornada Autonómica de CdA en Valencia a 25 de Junio del 2015).

reflexiva (Elboj et al., 2011). En último término, la evaluación a los alumnos es una evaluación del docente, porque se ven juzgadas sus prácticas y sus actitudes.

A partir de estas reflexiones, presento la tesis enmarcada en un enfoque sociocultural, en que la enseñanza es un proceso de creación de zonas de desarrollo próximo y el profesor favorece su articulación (Onrubia, 1996) con ayuda de otros, en que el lenguaje es una herramienta poderosa ya que no sólo ayuda a comunicarse o a transmitir ideas sino que va más allá, al permitir nuevas formas de pensar y conocer, ya que el aprendizaje que despierta los procesos evolutivos sólo se produce “en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 2012, p.139). El propio estilo del profesor se reafirma o modifica en cada una de esas interacciones que se establecen con el alumnado y con otros. Por lo tanto, no existe tanto una dicotomía de orientaciones centradas en la enseñanza y en el aprendizaje, como un continuo (Gargallo, 2008), en que se camina hacia una enseñanza dialógica (Aubert et al., 2010). A su vez, al no haber estilos puros la problemática de la metodología se acrecienta, por lo que encontraremos perfiles intermedios.

El análisis de la bibliografía nos lleva a observar como bastantes autores hace ya años, aunque posicionados en enfoques constructivistas, observaban la importancia de la comunicación y de las interacciones. El papel de Vygotsky y el enfoque sociocultural en este proceso ha sido siempre relevante. Pérez (1999), citaba investigaciones como la de William Glasser en la exponía como el 70% de lo que aprendemos deriva de aquello que discutimos y el 80% de lo que hacemos. A su vez, “Palincsar, Stewens y Gavelek (1989) comprobaron que las tareas más “abiertas”, en las que los participantes deben seleccionar la información y existen varias soluciones posibles, promueven la colaboración y los intercambios comunicativos en mayor medida que las tareas más “cerradas”, en las que las directrices e informaciones están claramente especificadas.” (Pérez, 1999, p.312).

En todo caso, desde nuestro punto de vista la enseñanza dialógica estaría en un extremo y en el otro extremo la orientación centrada básicamente en la enseñanza, y dentro del continuo que va de uno a otro tendríamos la perspectiva orientada hacia el aprendizaje de los alumnos.

Si seleccionamos de diferentes concepciones de enseñanza más centradas en el sujeto y en su aprendizaje y realizamos un paralelismo con la enseñanza dialógica podemos observar más claramente las diferencias. En la tabla 2 que se presenta a continuación se presentan las diferencias fundamentales entre la concepción de la enseñanza de Kember (1997) *Change Conceptual/Intellectual development* (Cambio conceptual), la de Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) y su *Transformation of the students* (Transformación del alumno), y finalmente la enseñanza/aprendizaje dialógico de autores como Flecha, Aubert, García, Racionero y otros (1998).

**Tabla 2.** Comparativa de posiciones centradas en el alumno.

	Kember (1997) <i>Change Conceptual/Intellectual development</i>	Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) y su <i>Transformation of the students</i>	Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2010) Enseñanza dialógica
PROFESOR	Agente de cambio y desarrollo	Organiza la situación y la provee de estímulos, experiencias y oportunidades	No es único, todos enseñan. El docente modela, estimula y alienta la metacognición ayudando al desarrollo del razonamiento. Ha de trabajar en la ZDI (Zona de Desarrollo Intermental). <sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> La ZDI se refiere al papel del docente no como instructor, sino como el agente creador de una “Comunidad de indagación”. Son los estudiantes los que piensan y el docente les orienta con sus preguntas y aproximaciones a la zona de desarrollo intermental (Mercer, 2009).

**Tabla 2.** Continuación.

ENSEÑANZA	Desarrollo de la persona y sus ideas o concepciones. Focalizado en el alumno.	Más amplia que la anterior. La enseñanza pretende el desarrollo, la extensión cognitiva, la mejora comportamental y afectiva del estudiante. Focalizado en el alumno y en el profesor.	Es una relación multidimensional generada a través del diálogo de calidad. Búsqueda del razonamiento y la visión crítica. Focalizado en la comunidad educativa.
ESTUDIANTE	Profesor responsable del desarrollo del estudiante.	El alumno/a toma medidas respecto a su desarrollo cognitivo/afectivo/conductual de manera autónoma.	Todos aprenden gracias a las interacciones, al diálogo igualitario y al pensamiento conjunto.
CONTENIDO	El conocimiento es construido por los estudiantes.	El conocimiento es construido por el alumno, pero el profesor también provee de actividades centradas en el estudiante y de experiencias.	El conocimiento es una construcción social estimulada por la comunidad; estudiantes-profesores-otros colectivos discuten el contenido.

Nota. Tabla que muestra tres enseñanzas centradas en el sujeto pero con diferentes matices entre sí.

La principal diferencia entre los tres modelos expuestos es que el último modelo va más allá que los otros dos, recoge sus aportaciones pero introduce otros cambios sustanciales como por ejemplo que el docente no sólo es enseñante, que el alumno no es el único que aprende, y que las interacciones con otros elementos del contexto del profesor-alumno son fundamentales.

Dentro de este panorama en que los tres enfoques u orientaciones de enseñanza están centrados en el alumno, con diferencias y matizaciones, sí que se puede afirmar que “los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos,

significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (Fernández, 2006, p.42).

*Efecto de las expectativas de los docentes según el uso de una u otra metodología.*

Aunque las expectativas no son consideradas un método docente sí que podemos afirmar que influyen directamente en la forma de trabajar del profesor y el alumno, y en la actitud del alumno/a ante el profesor y la materia.

Las expectativas de los docentes y la metodología utilizada no han sido estudiadas de una forma tan directa como otras relaciones por ejemplo, metodologías de trabajo y rendimiento académico o clima escolar. Ello es así aunque las expectativas sean un elemento clave a considerar.

Cuando hablamos de Expectativas nos referimos concretamente a la profecía Autocumplida o Efecto Pigmalión. El poder de las expectativas es tal que lleva al docente, sea de forma consciente o inconsciente, a realizar un juicio de valor sobre un alumno/os (evaluando habilidades cognitivas, actitudes, comportamientos) y a un modo de actuar que tiene efectos en las habilidades futuras del alumno.

Esto ocurrió así en la investigación que desarrollaron Rosenthal y Jacobson (1968) que nos lleva a entender que “las profecías no actúan mágicamente ni tienen nada que ver con el <poder del pensamiento positivo>, sino que llevan involucrados procesos psicológicos y sociales complejos” (...) “los profesores no actúan igual con todos los alumnos y la vida en el aula no es igual para todos. Unos alumnos tienen más contactos y más positivos con el profesor que otros. Según diversas investigaciones los profesores suelen preferir alumnos brillantes y dóciles y son indiferentes a los alumnos pasivos de nivel medio” (Gargallo, 1999, p.337), aunque esto no debería ser así; eso genera que muchos alumnos se comporten dócilmente adaptándose a lo que desea el docente.

Y es que las expectativas afectan al alumnado. Las percepciones que los profesores tienen sobre las capacidades de sus alumnos no sólo dependen de su capacidad de aprender sino también de lo que se espera de ellos (sus notas y resultados). Basándose en las perspectivas ecológicas de autores como Lewin (1978) y Bronfenbrenner (1987) se entiende como fundamental el análisis de todos los contextos

en los que está un individuo. El microsistema profesorado es sólo una parte de la escuela, pero se han de tener en cuenta las expectativas y efectos de todos los que están detrás, barrio, padres, sociedad, etc. En resumen, son importantes la composición del grupo, el clima educativo, las expectativas del entorno (percepción colectiva), así como la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, aunque estas dos últimas requieren de mayor investigación (Brault, Janosz y Archambault, 2014).

*¿Qué dice INCLUD-ED de la metodología del docente?*

El proyecto INCLUD-ED también alude a la poca investigación en relación a la formación del docente y el rendimiento académico de los alumnos. Hay alguna investigación que muestra que la formación docente no tiene efectos estadísticamente significativos a nivel académico en los alumnos. Jacob y Lefgren (2002)<sup>110</sup> realizaron un programa de entrenamiento en dos contextos diferentes y observaron que la formación profesional no tenía efectos académicos estadísticamente significativos en los logros de los alumnos en el área de matemáticas y lectura. Concluyeron que la formación del profesorado tenía impacto según el contexto y la calidad del programa de formación. Sin embargo otros estudios constatan que la capacitación y/o actualización de los docentes en servicio, si se realiza de forma correcta, podría tener efectos significativos en el aprendizaje. No obstante, los estudios revisados no incluyen indicadores acerca de cómo debe ser la capacitación y/o actualización<sup>111</sup>.

En todo caso, hay un acuerdo unánime en que la formación del profesorado es importante. Parecer ser que el compromiso por parte del docente y la continuidad sí son elementos imprescindibles.

Parece suficientemente claro que el profesorado debe formarse “no tanto en las didácticas como en la mentalización, en nuevos sistemas de organización y en el conocimiento de la sociedad” (Valls, 2008, p.222). Esto viene a corroborar lo afirmado por otros autores, que consideran importante el cambio de pensamiento docente o de concepción de la enseñanza si se quieren cambiar sus modos de trabajo o de enseñanza.

---

<sup>110</sup> <http://www.nber.org/papers/w8916>. Consultado 23/04/2014

<sup>111</sup> <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>. Consultado 5/05/2014

Es por ello que el proyecto INCLUD-ED manifiesta los beneficios en el rendimiento del alumnado cuando la formación se basa en la combinación teórico-práctica a partir de evidencias proporcionadas por la comunidad científica internacional, como ocurre, por ejemplo, en el caso de Finlandia, en el que han sabido conjugar todos estos aspectos (INCLUD-ED, 2007a).

Una nota interesante en este sentido es que la formación del profesorado o su falta de formación adecuada se considera una de las mayores barreras en la inclusión de los niños con discapacidades dentro del aula ordinaria (INCLUD-ED, 2007a).

Si queremos cambiar los modos de trabajar de los docentes hemos de considerarlos *intelectuales* de modo que el docente salta la barrera de simple ejecutor para convertirse junto con el alumno/a en activo, reflexivo y crítico. Convertir la experiencia de cada docente y alumno en algo crítico perfecciona a la persona como intelectual y lo acerca considerablemente a la transformación (Giroux, 1990). En este sentido, necesitan los profesionales de la educación de actuaciones más efectivas y formación más científica que doten a los docentes de las oportunas estrategias para posibilitar la construcción conjunta del conocimiento cambiante, participando en seminarios y trabajos científicos en grupos, con visitas a otros centros y participación en investigaciones (Darling-Hammond, 2010).

*Conclusiones generales de este capítulo:*

- 1) Existen una relación estrecha entre la concepción de la enseñanza y el enfoque de enseñanza elegido. Esto vendría a decir “que actúo tal como pienso” (Boulton-Lewis et al., 2001; Kember y Kwan, 2000). Es por ello, que algunos autores hablan de la necesidad de examinar de forma más estrecha esta relación (Samuelowicz y Bain, 2001). No obstante, también en muchos estudios se evidencian ciertas incongruencias entre las concepciones de enseñanza y la actualización del profesor (Boulton-Lewis et al., 2001). Esto nos lleva a observar que, aunque el docente tenga una concepción en torno a cómo es y debe ser la enseñanza, y actúe en general en correspondencia a esa creencia, en ocasiones existen equívocos en la manera de pensar cómo debería aprender el alumno, que no se ajusta a su concepción de la enseñanza. Esto vendría a ser lo mismo que decir que actúo y pienso de una forma, pero quiero que mis alumnos



- me respondan de otra forma diferente (La concepción de la enseñanza es más sofisticada que su forma de actuar).
- 2) Se da en general, una relación entre concepciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y sus resultados en la enseñanza (Boulton-Lewis et al., 2001).
  - 3) Si pretendemos visualizar cambios en la forma de enseñar de los docentes, estos cambios pasan por cambiar primero la concepción que tiene el docente sobre la enseñanza (Kember y Kwan, 2000).
  - 4) Que existe un continuo en los métodos de enseñanza para casi todos los autores analizados, en un extremo estarían los modelos puramente basados en la enseñanza con lecciones magistrales y en el otro extremo, los modelos basados en el aprendizaje de todos aquellos que intervienen en el proceso (Bennett, 2006; Fernández, 2006; Gargallo, 1999).
  - 5) Deben estudiarse más las relaciones entre enseñanza y aprendizaje (Gow y Kember, 1993; Samuelowicz y Bain, 2001), y no ambas realidades por separado, así como entender que todos aprendemos y enseñamos (Game y Metcalfe, 2009); es un proceso cíclico, o más complejo, que se realiza con ayuda del diálogo.
  - 6) Una enseñanza es efectiva si puede responder a los diferentes procesos de cambios en los contextos de enseñanza-aprendizaje (Devlin y Samarawickrema, 2010).
  - 7) Nuestras metodologías han de ser coherentes con nuestras concepciones y valores. No podemos realizar diferentes modos de trabajar por tener alumnado de diferente origen o etnia (Aubert et al., 2010).
  - 8) Es más efectiva la enseñanza con expectativas dirigidas hacia todo el grupo (Brault et al., 2014).
  - 9) Las investigaciones realizadas por PISA 2015 muestran que las prácticas de enseñanza basadas en la investigación (sobre todo en ciencias) juegan un efecto positivo en el estudiante. No sólo en el rendimiento sino en las actitudes hacia el

contenido y en habilidades de pensamiento crítico transferible. Además, el uso de esta metodología permite observar contextos más reales y significativos<sup>112</sup>.

- 10) El docente debe plantearse su práctica y las herramientas que utiliza para evaluar, además del uso del lenguaje, del contenido, del aprendizaje y de su autoridad dentro del aula, así como pasar poco a poco a ser más dialógico (Reznitskaya, 2012).
- 11) Algunas investigaciones hablan del papel poco relevante de las metodologías en relación con el rendimiento académico (Gil, 2014), pero muestran las metodologías tradicionales como más idóneas para el aprendizaje de hechos y conceptos<sup>113</sup>.
- 12) Aunque las investigaciones muestran que no existe un método por encima de otros, sí que aportan datos en relación a que algunos métodos desarrollan más aspectos como el espíritu crítico, el aprendizaje autónomo, la comprensión de información, etc. (Fernández, 2006).
- 13) Para convertir las clases en más dialógicas la enseñanza debe ser dialógica; ya que en un reciente estudio se observó cómo sólo 1.7 minutos de 60 de clase estaban dirigidos a favorecer las discusiones dialógicas (Reznitskaya y Gregory, 2013).

---

<sup>112</sup> <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-draft-questionnaire-framework.pdf>.

Consultado 15/05/1014

<sup>113</sup> “Los resultados muestran una reducida presencia de las metodologías investigativas frente a las metodologías tradicionales en clase de ciencias. En general, estas metodologías cumplen un papel poco relevante en la explicación del rendimiento, a diferencia de los que ocurre con las variables relativas al interés por las ciencias o al nivel socioeconómico y cultural. No obstante, la contribución de las metodologías tradicionales llega a ser significativa en cuanto al aprendizaje de hechos y conceptos científicos” (Gil, 2014, p.191).

### 3. Tipología de métodos de enseñanza.

Se pretende con este apartado exponer de forma breve algunos métodos de enseñanza más comunes en educación primaria. No es un recetario de los métodos que se deben enseñar a los docentes para ser más eficaces-el método idóneo depende de los objetivos y del contexto- al igual que no pretende ser una muestra exhaustiva de todas las tipologías de métodos, ya que existen otros y se desarrollan nuevos a lo que contribuye el contacto creciente con los medios audiovisuales la presencia de las TIC.

Los métodos recogidos se han organizado utilizando dos criterios diferentes de clasificación:

- 1.-La focalización en el individuo o en el grupo (Métodos de enseñanza individualizada o socializada).
- 2.-La teoría de aprendizaje subyacente.

#### 3.1. Métodos centrados en el individuo o en el grupo.

a. Métodos de enseñanza individualizada son métodos que permiten al docente adaptarse a las características de cada alumno y a sus posibles necesidades, pero podrían ser considerados como una práctica poco integradora si no se complementan con otros dirigidos al grupo. El docente asigna o selecciona la tarea con la finalidad fundamental de observar como el alumno gestiona, organiza y emplea estrategias para solventar la tarea. Ejemplos de estos métodos son:

- I. El trabajo autónomo del alumno.
- II. La asignación de tareas individuales.
- III. Las tareas evaluativas (en que el profesor analiza, valora y asiste de modo individual a un alumno en la tarea con una atención total y con interacción exclusiva).

b. Métodos de enseñanza socializada: son aquellos métodos en los cuales la interacción entre sujetos permite llegar a unos objetivos marcados. Dentro de la enseñanza

socializada podemos encontrar diversas formas de agrupamientos y de métodos de trabajo:

1.-Trabajo en grupos:

El profesor establece una actividad o tema para cada uno de los grupos que forma la clase. La interacción en pequeños grupos permite al docente establecer diferentes trabajos y gestionarlos como observador; esto permite al docente observar cómo se gestionan, cuáles son los errores, cómo participa cada uno, etc. y prestar las ayudas necesarias “Para que sea verdaderamente efectivo precisa la constitución de grupos heterogéneos con alumnos de diferentes habilidades cognitivas y nivel de aprendizaje, no demasiado grandes-cuatro o cinco alumnos máximo-” (Gargallo, 1999, p.358).

2.-Método de proyectos:

El término proyecto proviene del latín *proiectus*. Entendemos por proyecto el conjunto de actividades interrelacionadas que organiza el docente y que están bien planificadas para alcanzar un objetivo.

En sus inicios los proyectos de trabajo partían de la idea del surgimiento de una nueva racionalidad, ya que entendían que se debían replantear el saber escolar y el sentido social de la escuela; se demandaba una construcción de nuevas formas de relación entre el alumno (individuo) y el temario (conocimientos) (Hernández, 2000).

Los proyectos permiten acercarse a la identidad de los alumnos y desarrollar la construcción de la subjetividad, replantean la organización del currículum por materias, tienen en cuenta el contexto escolar y replantean la función docente; de esta forma la enseñanza de contenidos que son pasajeros y quedarán obsoletos son cambiados por un currículum que no se presenta de forma fragmentada y que atiende las transformaciones sociales y los saberes actuales, así queda enmarcado el docente como un aprendiz más ya que no domina esa temática y que se forma junto con sus alumnos (Hernández, 2000).

En general, los proyectos de trabajo desarrollan aspectos de cooperación, comunicación, crítica, inventiva etc., ya que los alumnos se sienten más partícipes al ser dirigidos por ellos mismos; esto les lleva a crear mucho mayor sentido que si no se diera

este tipo de metodología. Además, como se ha citado anteriormente, al pasar de docente-conocedor a docente-aprendiz, se promueven un mayor número de relaciones, dinámicas de reflexión y crítica. Así es como, partiendo de un tema o problema, con inicios y caminos diferentes (ya que en educación infantil el proyecto suele surgir de los alumnos pero en otras no), intentan llegar a un acuerdo o consenso general o aprendizaje entre todos.

### 3.-Situaciones cooperativas:

Denominamos situaciones cooperativas a aquellas situaciones en las que los alumnos trabajan en cooperación para llegar a adquirir un objetivo, sea este superar una actividad, trabajar la cooperación en sí misma, consolidar o elaborar un conocimiento, etc; este tipo de situación no tiene por qué ser el centro de la actividad del aula, ya que se puede alternar con otro de organización y de metodologías de trabajo. Queda claro que la forma de agruparse en el trabajo cooperativo<sup>114</sup> favorece las interacciones y desarrolla mejores resultados, actitudes (por ejemplo el altruismo y solidaridad) y motivación que si se trabaja de forma individual (Onrubia, 2003). Podemos establecer tres tipologías de situaciones de cooperación descritas por Damon y Phelps (1989):

A.-Tutoría entre iguales, también denominada Peer tutoring. Entendemos por tutoría entre iguales a una modalidad de aprendizaje entre alumnos con una situación asimétrica (uno tutor y otro tutorizado). Duran y Vidal (2004) la definen como “personas de grupos sociales similares, que no son profesores profesionales, que ayudan a otras personas a aprender y que aprenden ellas mismas enseñando” (Duran y Vidal, 2004, p.37). Una de las características fundamentales en esta tutorización es que un alumno intenta “mediar” la información que se presenta y la actividad mental del compañero, pero a su vez esta herramienta de aprendizaje permite, por el hecho de ser cooperativo, que

---

114

<http://www.journeytoexcellence.org.uk/resourcesandcpd/research/summaries/rscollaborativelearning.asp>.

Consultado 17/05/2014

uno de ellos aprende (el tutorizado)<sup>115</sup>, y el que enseña también ya que organiza, diseña y planifica el contenido. Otros aspectos a detectar son la mejora de la solidaridad y sociabilidad (Duran, 2006).

Los tutores no solo aprenden la asignatura mejor y con mayor profundidad, sino que también aprenden competencias transferibles como cooperación, comunicación, saber escuchar y prestar ayuda. La TP fomenta el desarrollo social y personal. Todo ello influye en los valores de la escuela, contribuyendo a desarrollar una norma cultural de apoyo y solidaridad. La TP puede contribuir a crear un sentimiento de unión en la comunidad (Topping, 2015, p.27).

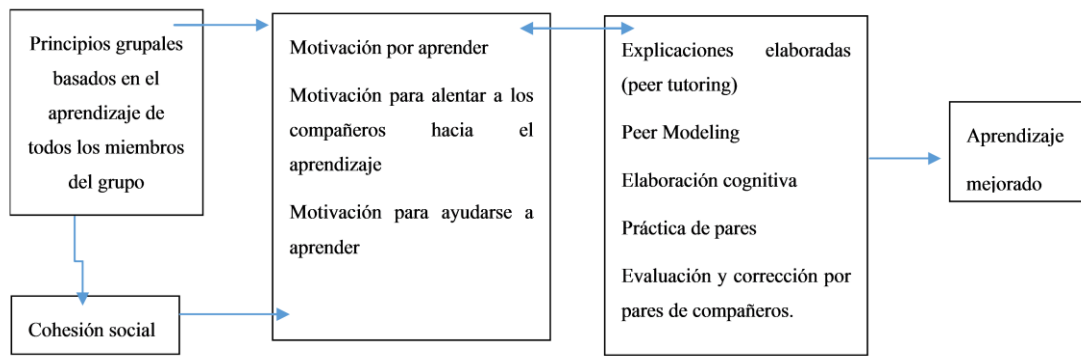
B.-Aprendizaje cooperativo: Entendemos por Aprendizaje cooperativo “los métodos de enseñanza en los cuales los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para ayudarse unos a otros a aprender un contenido académico” (Slavin, 2014, p.785). El aprendizaje cooperativo incide directamente en nuestra comprensión y en la posibilidad de adquirir de una forma más rápida y sólida conocimientos prácticos e intelectuales, además es la forma más usual de trabajo en el aula.

El aprendizaje cooperativo tiene efectos en la motivación, en la cohesión social del grupo, en el desarrollo y elaboración cognitiva y por último, en la responsabilidad individual que presenta cada alumno para el éxito de todo el grupo aunque no siempre es fácil precisar qué condiciones generan estos acuerdos (Onrubia, 2003).

El modelo de Efectos de aprendizaje cooperativo vendría representado de la siguiente manera:

---

<sup>115</sup> En centros CdA se desarrollan actividades de Peer tutoring en la lectura de los clásicos universales. Es una iniciativa que permite que aquellos alumnos que no puedan leer el texto por sí mismos tengan el apoyo de un compañero o tutor de otro curso.



**Figura 1.** Modelo de Efectos de aprendizaje Cooperativo en la enseñanza. (Traducción de Slavin, 2014).

La figura representada nos aporta conocimiento sobre la importancia de las relaciones recíprocas a través de explicaciones de pareja, modelado, elaboraciones cognitivas conjuntas, práctica conjuntas y valoraciones y correcciones en pares. Esto permite a todo al alumnado visualizar el proceso cognitivo intrínsecamente motivante, permitiendo a su vez un aumento del aprendizaje y en general del rendimiento del grupo clase (Slavin, 2014).

Además, el docente desarrolla expectativas individuales o grupales, pero los efectos de la motivación a nivel de grupo tienen más impacto sobre el individuo, ya que las metas personales propias sólo pueden alcanzarse si se dan las de todo el grupo. El que el profesor exprese sus expectativas sobre el grupo permite que se visualice la norma de modo que todos tengan en cuenta las creencias del docente. Además, al ser comunicadas las expectativas sobre el grupo también son más dialógicas, afectando considerablemente al clima del aula y a los procesos de cambio del propio grupo (Brault et al., 2014; Slavin, 2014).

El rol del profesor es el de estructurar el aprendizaje creado, posibilitando una relación entre la teoría, la investigación y la práctica. Además, el docente deberá organizar los grupos, tarea nada desdeñable, ya que ha de atender a criterios de personalidad, grupos vulnerables, necesidades, etc<sup>116</sup>. Cabe señalar que el

<sup>116</sup> Los beneficios del Aprendizaje cooperativo son grandes y las investigaciones no sólo han analizado los beneficios en rendimiento por el uso de esta metodología, sino otros beneficios sociales (desarrollo de habilidades sociales, inclusión al grupo, desarrollo de la personalidad y actitud), además un

docente debe conocer la teoría de la dependencia recíproca (Social interdependence theory), como una teoría con una amplia base científica, que avala con numerosos estudios e investigaciones que la competitividad o los esfuerzos individuales obtienen peores resultados académicos y sociales, y que la cooperación genera elementos positivos como interdependencia positiva, mayor responsabilidad individual, interacciones de mayor calidad, desarrollo de habilidades sociales y estimulación del procesamiento cognitivo grupal (Johnson y Johnson, 2008).

Algunos autores hablan de ciertas paradojas, porque aunque se ha documentado que el trabajo en grupos es más eficaz que otro tipo de relación, no siempre funcionan de la misma manera; de modo que en ocasiones encontramos casos en que los resultados no son los que se pretenden. Esto puede deberse a que el docente tiende a pensar que los alumnos saben trabajar en grupo, y esto no siempre es así, por lo que se ha de enseñar a los alumnos a trabajar en grupo dotándoles de estrategias para poder desarrollar su habla exploratoria y llegar a generar un pensamiento colectivo de alta calidad, “Interthinking” (Mercer, 2009). Para ello es conveniente explicar las reglas en trabajo en grupo, ejemplificar su uso, acompañar el funcionamiento del grupo, asesorar, permitir que los alumnos establezcan reglas básicas de funcionamiento democrático, etc.

C.-Colaboración entre iguales: permite a alumnos de semejantes niveles de pericia o habilidad trabajar juntos para poder solucionar una tarea (Onrubia, 2003). La cooperación se hace imprescindible en el aula para solucionar un problema, uno no tutoriza y el otro aprende, colaboran juntos. La colaboración permite el desarrollo del razonamiento producido por la reorganización cognitiva inducida por el conflicto sociocognitivo provocado por la actividad (Forman y Cazden, 2014).



#### 4.-Discusión en grupo:

La discusión en grupo como método cobra fuerza en los últimos años, sobre todo en lo que respecta a la utilización de este método por parte de las escuelas de primaria y secundaria. Sin embargo, son muchos los autores que llevan tiempo haciendo alusión a este método como una forma de aprendizaje dentro de esta sociedad. La argumentación es necesaria para poder descifrar mensajes sociales y poder discernir en qué medida los conceptos, hechos, etc. son universalizables (Habermas, 2002).

La discusión en grupo consiste en una técnica que tiene como objetivo la producción de un discurso por parte de un grupo de un tema seleccionado, en el que el tiempo suele estar delimitado y en el que el maestro o moderador, suele extraer las principales conclusiones. Se puede realizar con grupos grandes o pequeños.

El diálogo que se produce en la discusión de grupo debe conllevar reflexión y acción para transformar el mundo, ya que posibilita la participación activa de todos. El debate no puede ser un acto de expresar ideas de otros, generadora de polémicas o ser impositivas de lo que uno considera verdad (Freire, 2012). Por lo tanto, en la discusión en grupo la finalidad fundamental será las argumentaciones basadas en evidencias y pretensiones de validez como argumenta Habermas, 2002, para desarrollar aprendizajes que sirvan tanto para desarrollar la inteligencia académica como la práctica.

PISA (2015) hace alusión a la argumentación (basada en las lecturas) como una de las metas a desarrollar dentro del estudio de las ciencias de cara a dotar al alumno de mecanismos suficientes para poder realizar actividades prácticas y de escritura.

### **3.2. Métodos a partir de la teoría del aprendizaje subyacente.**

- a) La enseñanza derivada de la teoría del procesamiento de la información: Los métodos derivados del procesamiento de la información tienen como objetivo la realización de actividades dirigidas al “aprender a aprender”, a aprender estrategias de aprendizaje. Son métodos cognitivistas que pretenden entrenar para mejorar los procedimientos cognitivos y metacognitivos. La revisión de la investigación sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras permiten afirmar que las habilidades pueden ser mejoradas con ayuda de un guía adulto o con ayuda de los iguales, lo que inevitablemente implica diálogo; además el uso de técnicas

pedagógicas o metodológicas como el trabajo cooperativo ayudan a los alumnos a hacerse entender, a ser conscientes de su cambio y de cómo aprenden (Mercer, 2013). Técnicas y métodos derivados de la teoría del procesamiento de la información son:

- a. El modelado: El modelaje según Bruner “es la base del aprendizaje práctico, y guía al novato hasta los estilos habilidosos del experto” (Bruner, 2012, p. 74). A través de la práctica la persona experta intenta transmitir una habilidad, aquí el conocimiento se hace a través de ejecutar y hacer tareas. No siempre mostrar o modelar una habilidad es suficiente, de hecho hay estudios que muestran como se aprende de forma más fácil cuando el modelado se acompaña de contenido conceptual y no sólo práctica (Bruner, 2012).
- b. La solución de problemas. Es un proceso de desarrollo cognitivo de alto nivel con la finalidad fundamental de solucionar una tarea problemática. La resolución de problemas permite que un individuo o grupo busque un proceso de planificación ya que de otra forma es imposible solucionarlo puesto que no tiene una solución conocida con anterioridad, sino que muy al contrario necesita de una puesta en juego de diversos conocimientos.
- c. El método socrático de enseñanza. Este método ha sido uno de los más utilizados en dilemas morales en las aulas. El método socrático proviene del griego “ἔλεγχος” y hace referencia a la técnica de investigar a través de preguntas, también conocido como mayéutica. Es un proceso de descubrimiento conjunto por medio del diálogo y de la deducción.
- d. La autointerrogación metacognitiva. Es la elaboración de un modelo interrogativo que ha de responder a tres momentos de ejecución de la tarea: antes de iniciarla, durante su ejecución y al finalizarla (Gargallo, 2000). Se inicia con la ayuda del profesor para poco a poco ir minimizándola hasta que el alumno pueda hacer la tarea de manera autónoma porque ha interiorizado el proceso.
- e. La introspección. El objetivo de esta técnica de enseñanza es poder valorar los procesos de pensamientos subyacentes. Vendría a explicar como el sujeto

por medio de la verbalización es consciente de los procesos cognitivos que utiliza para solventar una tarea de aprendizaje. La dificultad estriba en falta de repertorio lingüístico o de autoanálisis (Gargallo, 2000).

- f. El trabajo cooperativo: Es un método de enseñanza en la que el alumnado trabaja en pequeño grupo para ayudarse a aprender (Slavin, 2014). Tiene las bases del aprendizaje cooperativo del que se ha hablado anteriormente. Esta técnica permite que los alumnos aprendan unos de otros a través del diálogo y la discusión intentando desarrollar el componente reflexivo y autoevaluativo. El docente tiene un papel relevante ya que “antes de iniciar el proceso hay que planificar (especificar los objetivos, decidir el tamaño del grupo, asignar los estudiantes de acuerdo con el criterio de heterogeneidad, distribuir el espacio del aula, elaborar el material para el grupo y asignar su responsabilidad a cada miembro) y situar la actividad (explicar la tarea y dejar clara la función de cada miembro, fomentar la cooperación, especificar los criterios de evaluación, etc.)” (Gargallo, 2000, p. 176). También el docente guía el proceso y lo evalúa.
  - g. Etc...
- b) Métodos constructivistas. El constructivismo defiende que la realidad es construida en un contexto cultural determinado (Bruner, 2012). Los métodos constructivistas se orientan a potenciar esa construcción de la realidad. Autores como Piaget, Ausubel, Vygotsky, Bruner y otros presentan orientaciones metodológicas al respecto. Algunos ejemplos de métodos y técnicas son:
- a. El uso del juego como recurso educativo. Es una actividad de entretenimiento con labor pedagógica muy similar al juego social. No tiene por qué ser placentera ya que depende de los intereses de los sujetos a los que va dirigida. “Hay jugadores, reglas a respetar y un objetivo a alcanzar, esto es, ganar; un juego educativo tiene, por el contrario, la finalidad de desembocar en nuevos aprendizajes” (Fernández, 2005, p. 51). Vygotsky (2012) en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* dedica un capítulo al papel del juego en el desarrollo del niño/a con la pretensión de diferenciar el juego infantil de otro tipo de actividades.

- b. Los mapas conceptuales. Es una técnica utilizada “para aprender a estructurar y jerarquizar los materiales- específicamente los conceptos-, para el aprendizaje significativo y para la construcción personal de significados” (Gargallo, 2000, p.181). Los mapas conceptuales permiten al alumno visualizar de manera inmediata los contenidos fundamentales así como, a organizar el material que se debe aprender, no obstante necesita de práctica y de varias sesiones para su aprendizaje.
- c. El currículum en espiral de Bruner: Bruner señala que la actividad mental humana no se produce de manera aislada, en solitario sino que necesita de la interacción con otros (Bruner, 2012). El currículum en espiral parte de la idea de que para enseñar una materia se empieza con una explicación intuitiva, próxima al entendimiento del estudiante, para posteriormente ir formalizando y estructurando ese conocimiento. Para Bruner cualquier conocimiento puede ser enseñado de manera honesta, se refiere con ello a que “cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad” (Bruner, 2012, p.140).
- d. El aprendizaje por descubrimiento Piagetiano. Tanto Piaget como posteriormente Bruner defienden este tipo de aprendizaje ya que lo que el alumno/a aprende por sí mismo, no debe ser enseñado de manera directa y expositiva. Tiene limitaciones ya que según el contexto sociofamiliar el niño/a tendrá unas u otras experiencias más relacionadas con los conocimientos academicistas.
- e. Las técnicas de aprendizaje cooperativo. Aunque ya ha sido definido anteriormente, el trabajo cooperativo ayuda al alumnado que se divide en pequeños grupos a sentir mayor unidad y menos competitividad, además permite mejores interrelaciones que con otros tipos de aprendizajes. Según, Fernández (2005) los métodos de trabajo en grupo fomentan:
  - I. El descubrimiento de los recursos propios y ajenos., con un aumento del rendimiento académico.
  - II. El desarrollo de la capacidad intelectual y de pensamientos superiores.

- III. El entrenamiento en habilidades profesionales.
  - IV. La autonomía personal.
  - V. La responsabilidad por su trabajo y por el de sus compañeros.
  - VI. La creatividad.
  - VII. El aprendizaje de habilidades sociales: relaciones interpersonales, dinámica de grupo, toma de decisiones y solución de problemas.
- f. Las WebQuests es una técnica elaborada desde supuestos constructivistas que plantea problemas que se resuelven utilizando Internet como fuente de información. La estrategia de aprendizaje es el descubrimiento guiado. La tarea suele ser atractiva y provoca no sólo el dominio en búsqueda de la información, sino también el pensamiento crítico, creativo, la capacidad de síntesis y de solucionar problemas. Algunas limitaciones se refieren al nivel de competencia informática.<sup>117</sup>
- g. El uso del andamiaje. Aunque es un concepto que desarrolló Bruner, éste tiene una base en el concepto de ZDP de Vygotsky. Para que una persona llegue a alcanzar el nivel potencial desde el nivel real en que se ubica necesita la ayuda de otros, sea adultos o igual más capaz (Vygotsky, 2012). Esta ayuda se establece en forma de andamiaje, que no es más que facilitarle al sujeto a través de preguntas, experiencias, modelados, pistas, etc. los elementos necesarios para poder alcanzar su nivel potencial. Queda demostrado que los docentes que promueven el razonamiento a través de un andamiaje aumentan el nivel de comprensión sobre la tarea por ejemplo, en ciencias (Mercer, Dawes, Wegeriff y Sams, 2003).
- h. Las técnicas de detección de conocimientos previos: para muchos autores, como es el caso de Ausubel, la identificación de los conocimientos previos es fundamental para poder unir los conocimientos nuevos. Se deduce de esto que la enseñanza sigue un proceso lineal en donde debemos conocer lo que ya saben para poder introducir otros conocimientos en el alumno, y si no es de esta

---

<sup>117</sup> es.wikipedia.org/wiki/WebQuest. Consultado 17/3/2015.

manera los conocimientos previos será matizados o reafirmados. Para hacer una detección de los conocimientos se puede utilizar desde preguntas abiertas, pruebas escritas, etc.

- i. Los puentes cognitivos son “todas las ideas o conceptos que permiten enlazar a la estructura de conocimientos de la persona con los contenidos por aprender, orientando al aprendiz para que detecte las ideas fundamentales y las organice e integre de manera significativa a su estructura cognitiva (Díaz y Hernández, 2010, p. 380).
  - j. La realización de “tareas auténticas” son las que relacionan el aprendizaje de los contenidos con la realidad de la vida y con las tareas que una persona habrá de enfrentar en el día a día, de su realidad profesional o de su vida real. Se trata de que las tareas sean significativas e interesantes para los alumnos y conectadas con la realidad. Las investigaciones en torno a las tareas auténticas muestran que posibilitan mayor oportunidad de evaluación del conocimiento estratégico del alumno al crear un contexto comunicativo y la posibilidad de reelaborar lo que hacen. El docente muestra andamiajes al alumno para facilitar su reflexión (Álvarez y Monereo, 2010).
  - k. Etc.
- c) Métodos comunicativos. (Los proponen autores como Vygotsky, Gordon Wells, Neil Mercer o Linda Hargreaves). Estos métodos incluirían el aprendizaje colaborativo como práctica educativa común, lo que implica aprender algo con alguien. Todos los métodos estarían bajo un gran paraguas que tiene como objetivo fundamental la comunicación entre los miembros a través del diálogo con el objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos. Es aquí en donde el pensamiento colectivo e individual tiene una compleja relación mediada por el lenguaje (Vygotsky, 2012). Los métodos comunicativos necesitan de un aprendizaje colaborativo y una enseñanza comunicativa, esto permite desarrollar el razonamiento a través de un proceso de apropiación, co-construcción y transformación, en el cual la actividad intelectual colectiva se hace individual (Mercer, 2013).

Dentro de los métodos comunicativos el habla cobra vital importancia, ya que se desarrolla en interacción con otros. La calidad de ese lenguaje está relacionado directamente con el desarrollo cognitivo posterior de ese sujeto. Por ello, el docente, dentro de las aulas debe garantizar interacciones con un lenguaje elaborado y de alta calidad argumentativa y sentido crítico.

Organizar el aula a través de grupos interactivos nos proporciona un aumento de las interacciones:

Los Grupos interactivos: forma de organización de aula<sup>118</sup> en pequeños grupos heterogéneos de alumnos, que permite aprovechar el aprendizaje dialógico y las interacciones, beneficiándose a su vez de la ayuda de los iguales y de la figura del voluntariado (otro adulto por grupo, Vygotsky, 2012), desarrollando la argumentación y el habla igualitaria, la motivación, la preocupación por el grupo y el compromiso, así como la elaboración cognitiva a través del componente verbal o de modelado.

A los métodos recogidos hay que añadir otro, no encuadrado ni en el primer ni en el segundo bloque, que es de los más universalmente utilizados:

La metodología expositiva, también denominada en ocasiones “lección magistral”, se conoce como la presentación de información por parte del profesor al alumno o de alumnos a alumnos de manera directa buscando activar la motivación y los procesos cognitivos (Fernández, 2007<sup>119</sup>). El papel del docente es el de presentar la información de manera organizada; no obstante, depende de éste que se convierta en un método de enseñanza más centrado en el contenido que en el sujeto. El alumno podrá ser más activo o pasivo dependiendo de la participación que estimule el docente. Es uno de los métodos idóneos para un número alto de estudiantes. Los

---

<sup>118</sup> Aunque no es un método en sí, tiene muchos aspectos dentro de dicha disposición que puede llevar a identificarlo como tal.

<sup>119</sup> Extraído de [www.utpl.edu.ec/csblog/wp-content/uploads/2007/07/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_fdezmarcb.doc](http://www.utpl.edu.ec/csblog/wp-content/uploads/2007/07/nuevas_metodologias_docentes_fdezmarcb.doc)

inconvenientes se encuentran centrados en la poca participación de este método; el docente es quien domina, estructura y dirige el proceso (Fernández, 2006).



**III.- PARTE  
EMPÍRICA.  
METODOLOGÍA Y  
RESULTADOS.**



# **CAPÍTULO VI.**

## **MÉTODO**



# CAPÍTULO 6. MÉTODO

## 1. Objetivos de la investigación.

Habiendo planteado el estado de la cuestión y el desarrollo del marco teórico, a continuación paso a detallar en el presente capítulo los objetivos de la tesis, así como la metodología científica para alcanzarlos.

**Objetivo 1.** Analizar las mejoras en **rendimiento académico** del alumnado de centros educativos de la Comunidad Valenciana que aplican el modelo de Comunidades de Aprendizaje utilizando metodologías diferentes de E-A.

Pretendemos explorar las posibles mejoras en rendimiento académico de los centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje que implementan las actuaciones educativas de éxito (AEE) de manera correcta. Para ello, analizaremos las notas de los alumnos de segundo y tercer ciclo de cuatro colegios de la Comunidad Valenciana que realizan estas actuaciones. Tomaremos, pues, las notas finales de cada curso de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Valenciana y Conocimiento del Medio, en el curso escolar 2013-2014. Además, cada centro nos proporcionará las notas de dos años anteriores, siempre antes de que realizaran las AEE, para comprobar con un planteamiento longitudinal, si sus resultados aumentan o mejoran. Por lo tanto, dispondremos de cada uno de los alumnos de las notas finales de cada área de las mencionadas de los cursos académicos 2011-12, 2012-13 y 2013-2014.

El análisis de los resultados se realizará a través de dos procedimientos:

1. Análisis cuantitativo:

Mediante el programa SPSS se analizarán las notas numéricas de cada alumno, observando si existen mejoras a lo largo del tiempo en los dos centros citados. La unidad de análisis es el grupo/clase. A lo largo del tiempo se realizarán comparaciones en un mismo grupo (intra grupo).

También se realizará el análisis cuantitativo de las pruebas de Evaluación diagnóstica de la Comunidad Valenciana de aquellos centros de los que se disponga, de los cursos 2012-13 y 2013-14 (En este caso CAES y centro Costa 1).

2. Análisis cualitativo:

- ✓ Se analizarán las percepciones de los docentes en referencia al aumento del rendimiento de sus alumnos mediante la respuesta a la pregunta 5.1 (¿Qué cambios ha comportado la transformación del centro en CdA en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?) de los grupos de discusión y mediante el ítem 78 (Aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito), del cuestionario del docente.
- ✓ Se analizarán las percepciones de los alumnos en referencia al rendimiento mediante las respuestas a la pregunta 3.2 (¿Aprendéis mejor con los grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, incremento del tiempo de aprendizaje, etc? ¿Obtenéis mejores resultados? ¿Por qué?) del grupo de discusión de alumnos.
- ✓ Se analizarán las percepciones de los directores o personas claves del centro mediante la respuesta a la pregunta 9 (¿Qué cambios ha comportado en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?) de la entrevista a directores.

**Objetivo 2.** Constatar que las mejoras en rendimiento académico en cada centro se producen **independientemente de la metodología** concreta que utiliza cada docente, para un estudio de caso de cuatro centros.

Pretendemos evidenciar que los docentes utilizan diversidad de metodologías de trabajo en los centros CdA, considerando de esta forma que las mejoras de rendimiento no se deben a las metodologías concretas empleadas por el docente sino al desarrollo de las actuaciones de éxito típicas de las CdA. Para ello se ha elaborado y validado un cuestionario sobre enfoques metodológicos en la enseñanza y evaluación sirviendo como elemento identificativo de cada enfoque metodológico por cada tutor y centro, y observando las diferencias metodológicas entre profesorado de cada centro.

El análisis de los resultados se realizará de dos formas:

### 1. Análisis cuantitativo:

Mediante el programa SPSS se analizarán las diferentes metodologías de trabajo a través de los resultados del cuestionario de docentes. Del ítem 23 al 26 para evaluar el referente curricular de cada docente. Del ítem 51 al 62 las diferentes formas de trabajo y del ítem 63 al 74, los diferentes métodos evaluativos utilizados.

### 2. Análisis cualitativo:

- ✓ Se analizarán las percepciones de los directores en referencia al uso de diferentes métodos de trabajo por parte del claustro con las preguntas 7 (¿Qué tres principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los docentes al estar implementando actuaciones propias de las CdA?) y 10 (¿Qué ha supuesto CdA en el trabajo diario de aula?) de la entrevista a directores.
- ✓ Se analizará si las AEE han contribuido a superar conflictos metodológicos en los centros educativos CdA con las preguntas 4 (¿Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos en los claustros desde la transformación?) y 6 (¿Qué ha supuesto la constitución de CdA en el trabajo diario de aula?) del grupo de discusión del profesorado.
- ✓ Se analizará si existen cambios en la forma de trabajar del profesorado con la pregunta 1 (Comente los 3 principales cambios que se han producido en su forma de trabajar como profesor al estar implementando actuaciones propias de las CdA) del cuestionario de profesores.
- ✓ Se analizarán las percepciones del alumnado en la forma de trabajar o enseñar de profesorado que implementa AEE con la pregunta 2 (¿Qué tres principales cambios observáis en la forma de enseñaros de vuestro tutor?) del grupo de discusión de los alumnos.

**Subobjetivo 2.1.** Evidenciar que los profesores **conocen los elementos de las Actuaciones educativas de éxito** que contribuyen a las mejoras en el rendimiento independientemente de la metodología que utilizan. Este subobjetivo se valorará mediante:

### 1. Análisis cualitativo:

- ✓ Se analizarán las percepciones de los profesores/as en referencia al conocimiento de cada uno de los elementos de las actuaciones de éxito con la pregunta abierta del cuestionario de profesores (¿Cuáles son los elementos que usted identifica dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado utilizando las mismas metodologías que usted ya utilizaba antes de integrarse en la CdA?), de la pregunta al grupo de discusión de docente (¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?) y de la pregunta 8 de la entrevista al director del centro (¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?).

**Objetivo 3.** Analizar si el profesorado de centros que funcionan como CdA experimenta **cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido.**

Pretendemos estudiar si existen cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido en los docentes al estar implementando AEE y, si se producen, explicar de qué tipo, observando las posibles relaciones con los mejores resultados académicos de los alumnos, si éstos se dan.

Cultura profesional:

- 1) Análisis cuantitativo: mediante el programa estadístico SPSS se analizarán los resultados de las preguntas 1 a 22 y 27 a 50 del cuestionario.
- 2) Análisis temático cualitativo:
  - ✓ Grupo de discusión a profesores. Preguntas sobre grado de cambio en relación a cuestiones de cultura profesional (dentro del marco del aprendizaje dialógico).



- ✓ Cuestionario profesorado: Pregunta abierta: Comente los tres principales cambios en su cultura profesionales que usted identifica como resultado de su participación en CdA/AEE.

#### Creación de sentido:

- 1) Análisis cuantitativo: mediante el programa estadístico SPSS se analizarán los resultados de las preguntas de satisfacción personal 75 al 82 del cuestionario.
- 2) Análisis cualitativo: se utilizará un esquema de codificación basado en categorías derivadas del principio de creación de sentido del aprendizaje dialógico que se aplicará a las entrevistas y al grupo de discusión de profesores.

## **2. Diseño.**

A nivel de diseño general articularemos la investigación como estudio de caso con un diseño longitudinal de seguimiento incluido en el mismo: el caso lo serán las CdA en Valencia y dentro de este caso analizaremos la situación de cuatro de los centros, que son CdA, y que son también casos dentro del “caso” más general. El seguimiento (diseño longitudinal) se llevará a cabo sobre los grupos de alumnos seleccionados para analizar su evolución en las calificaciones obtenidas en los últimos tres cursos.

En ese estudio de caso se recogerán datos cualitativos de informantes clave (director o jefe de estudios, profesores y alumnos) y cuantitativos de profesores (cuestionario) y de alumnos (datos de rendimiento/calificaciones de los últimos cursos). El estudio de caso incluirá en cada centro estudiado un diseño longitudinal ex-post-facto, de tipo cuasiexperimental con contrastes intragrupos pretest-postest, para analizar la evolución en el rendimiento de cada uno de los grupos para cada una de las asignaturas observando las posibles diferencias existentes de los alumnos en tres momentos temporales.

Haremos, pues, uso de un diseño multimetodológico con integración de perspectivas cuantitativa y cualitativa (triangulación de métodos), con triangulación de

fuentes (cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas, datos de rendimiento) y de perspectivas (director, profesores, alumnos).

En el estudio del centro como caso se analizarán varias dimensiones, que incluyen diferentes variables y derivan de distintas fuentes de información. De esta forma para cada centro de la muestra se recogerán los datos a través de diversas fuentes de información:

**Tabla 3.** Exposición de las técnicas de recogida de datos a través de los instrumentos elaborados.

<b>OBJETO DE ANÁLISIS</b>	<b>FUENTE</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>Ítems o preguntas</b>
Situación socioeconómica	Director	Entrevista	Pregunta nº 1-2-3
Datos de constitución como centro	Director	Entrevista	Pregunta nº 5
	Profesores	Grupo de discusión	Pregunta 1(1)
Razones por la que se constituye en centro CdA	Director	Entrevista	Pregunta nº 5
	Directores	Entrevista	Pregunta nº 6
Cambios organizativos	Profesores	Grupo de discusión	Pregunta 1(2)
	Alumnos	Grupo de discusión	Pregunta nº1

Tabla 3. Continuación.

<b>OBJETO DE ANÁLISIS</b>	<b>FUENTE</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>Ítems o preguntas</b>
	Profesores	Cuestionario	Preg. abierta nº 1
Cambios en los procesos de E/A	Directores	Entrevista	Preg. nº4/7/9/10
	Profesores	Grupo de discusión	Preg. nº 2/4/5/6
	Alumnos	Grupo de discusión	Pregunta 3(2)
Cambios en el rendimiento	Director	Entrevista	Pregunta nº 9
	Profesores	Cuestionario	Ítem 78
	Profesores	Grupo de discusión	Preg. nº 3/5/6
	Alumnos	Grupo de discusión	Pregunta 3 (2)
Actuaciones educativas de éxito	Director	Entrevista	Pregunta nº 8
	Profesores	Grupo de discusión	Pregunta nº 3
	Profesores	Cuestionario	Preg. abierta nº 2
Perfil del profesorado	Alumnos	Grupo de discusión	Pregunta nº 3
	Profesores	Cuestionario	Análisis de bloques temáticos y dimensiones
Resultados de rendimiento	Alumnos	Notas académicas de rendimiento de las áreas de Matemáticas, Castellano, Valenciano y Conoc. Medio.	Diseño intragrupo pretest-postest en cada centro

## **2.1. Metodología Comunicativa.**

La metodología científica utilizada en la investigación se ha integrado en una perspectiva crítica. La metodología comunicativa “concibe la realidad social como una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de interacciones entre las personas” (Gómez et al., 2006, p.49). De esta forma se ha facilitado que las personas investigadas participaran de manera directa en la investigación, siempre desde un diálogo igualitario, favoreciendo que las explicaciones y reflexiones fueran analizadas y refutadas o ampliadas y argumentadas desde la teoría científica.

Una de las características fundamentales de este planteamiento es que no existe jerarquía entre las personas investigadas y los investigadores. Los conocimientos acumulados por los investigadores permiten explicar los datos cuantitativos y cualitativos que se han elegido para esta investigación.

El diálogo igualitario se ha establecido con los maestros y los alumnos en todo momento; sobre todo con el coordinador de formadores de cada uno de los colegios investigados, exceptuando un colegio en que se ha establecido una relación más directa con el director por cuestión de horarios.

Por otro lado con preguntas cualitativas a los directores de los centros se ha intentado controlar la variable socioeconómica de los centros, ya que la inclusión o salida de alumnos con perfiles de exclusión social de un centro escolar podía ser una variable explicativa del aumento o descenso del rendimiento del alumnado.

El diálogo intersubjetivo que se ha llevado a cabo con los docentes ha permitido aportar claves sobre la investigación. Todas las personas implicadas, participantes, han estado y han permitido aportar diferentes visiones.

### **3. Contexto de la investigación (Descripción de los centros educativos).**

La muestra está constituida por cuatro centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana que son Comunidad de Aprendizaje. Uno de ellos con una situación especial ya que por el entorno socioeconómico donde se encuentra y por la población con riesgo de exclusión social a la que atienden es catalogado de CAES. Los otros tres centros son centros de la Comunidad Valenciana, dos en zona costera que pasaremos a llamar Costa 1 y Costa 2, y otro centro a las afueras de Valencia ciudad al que denominaremos Rodalia Valencia. Por ello, a partir de ahora los centros se llamarán de la siguiente forma.

1. CAES.
2. Rodalia Valencia.
3. Costa 1.Valencia.
4. Costa 2.Alicante.

No todos los centros se han seleccionado para analizar los diferentes objetivos investigados ya que el número de la muestra y la envergadura de la investigación no lo hacían factible.

La población del estudio comprende los 4 centros de la Comunidad Valenciana anteriormente indicados, con un total de 460 alumnos y un total de 22 profesores. En la población tan sólo se representan los niños de segundo y tercer ciclo de educación Primaria. La selección de estos dos ciclos excluyendo al primer ciclo se debe a los años en que los alumnos habían tenido acceso a las prácticas de éxito escolar. En la mayoría de los casos no se podían analizar los grupos de primer ciclo porque venían de educación infantil en donde la forma de evaluar es diferente, lo que dificultaba la comparación con primaria y no se podía hacer una valoración longitudinal de estos alumnos.

Se ha analizado la evolución en las calificaciones de cada uno de los alumnos de la muestra a lo largo de tres cursos académicos.

Criterios de Selección de la Muestra en general:

-Centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje.

-Llevan más de un año implementando AEE.

Contexto de investigación. Centros educativos:

El **primer centro** (desde ahora **CAES**) de la muestra es un centro concertado de la Comunidad Valenciana situado en uno de los contextos socioeconómicos más deprimidos de toda la Comunidad Valenciana. Se encuentra ubicado en los poblados marítimos de Valencia, de una sola línea en castellano; de hecho, tan sólo llevan tres años ofertando el valenciano a toda la comunidad educativa, tal y como marca el currículum.

El Centro es antiguo y los espacios y recursos son limitados, además se ha desarrollado un proyecto de Centro de Acción Educativa Singular (CAES), ya que, casi el 100% del alumnado es de cultura minoritaria o con riesgo de exclusión social. Evitando la discriminación de todos los alumnos que asisten a este Centro se intenta garantizar la gratuidad de muchos de los servicios, como es el comedor, donde únicamente hacen una aportación mensual simbólica.

Desde octubre de 2012, forman parte de la red de comunidades de aprendizaje, aunque empezaron a realizar las actuaciones educativas a finales del 2012.

El colegio trabaja con ayuda al voluntariado y de diversas entidades-asociaciones. Cerca de unas 80 personas a la semana colaboran día a día. Reciben voluntariado de la Universidad de Valencia, de la UCV (acción social), Fundación Dasyc, Florida-Universitaria, Cooperación Internacional, etc. El voluntariado colabora en grupos interactivos, talleres, bibliotecas tutorizadas, Aula Promociona de secundaria y Escola Matinera, entre otras.

En su página Web se hace constantemente alusión a las comunidades de aprendizaje, ofreciendo al voluntariado y a los familiares información sobre las actuaciones de éxito que se gestionan en el centro, además de las posibilidades de formar parte del voluntariado. El profesorado está implicado en la comunidad de aprendizaje y cuando realizan una sustitución o cubrir una vacante de un profesor

intentan que esté formado e informado en la temática de Actuaciones Educativas de éxito(AEE) académico.

La casuística del centro hace que lleven tan sólo tres años evaluándose como un centro ordinario, ya que antes del curso escolar 2010-2011 eran evaluados como alumnos de compensatoria. El cambio ha sido enorme a todos los niveles ya que casi todo el alumnado que llegaba a la primaria no sabía leer. Actualmente, en la clase de Educación Infantil de 5 años, el 45% de la clase está leyendo o en proceso de iniciación a la lectoescritura. El curso pasado por primera vez el 30% del alumnado de infantil pasó a primaria con el proceso adquirido.

Hasta hace cinco cursos en todos los niveles se trabajaban materiales dos niveles por debajo del currículo oficial, y actualmente en todas las aulas se trabajan los niveles que marca la ley para cualquier centro educativo. En el curso 2014-15 el absentismo en primaria durante el primer trimestre ha sido del 6%, reduciéndose considerablemente.

El **segundo centro** está ubicado en la costa alicantina (desde ahora **Costa 1**). Es un centro que imparte educación infantil y primaria en dos líneas, y es un centro preferente de educación especial, por tener educadora de EE y con una población que proviene de las necesidades profesionales de la localidad relacionadas con el turismo. El nivel socioeconómico es medio-bajo, con predominio de familias que trabajan en el sector servicios con un nivel de estabilidad del alumnado bastante reducido, ya que los cambios de trabajo de los padres hacen que se sucedan las bajas y altas más asiduamente. El claustro es estable en un 75% y hay que destacar la situación geográfica del centro respecto a la núcleo urbano, ya que está a las afueras, por lo que el 90 % de los alumnos son transportados en autobús. A la vez, teniendo una zona de la población adscrita, se recibe alumnado del resto de la ciudad, por lo que no se da una situación de vecindad en todos los alumnos.

Aunque comenzaron la formación a mediados del 2010, no se convirtieron en comunidad de aprendizaje hasta finales del 2011. Las actuaciones educativas de éxito las comenzaron en septiembre del 2012. Es un centro que trabaja desde una perspectiva inclusiva para atender a todos los alumnos, sin exclusiones y sin segregación. Cuenta con una aula específica de educación especial para alumnos con autismo y para poder atender a todo el alumnado del centro se ha establecido un sistema de apoyos dentro de

las aulas (alrededor del 40% de las sesiones hay 2 maestros repartidos por criterios de necesidad) para que ningún niño o niña tenga salir a ningún refuerzo fuera del aula. Además están poniendo en práctica diferentes AEE: grupos interactivos (GI) y tertulias literarias dialógicas (TLD) en casi todos los grupos-clase, con la aportación de más de 60 voluntarios y voluntarias para participar en las aulas; cuentan con diversas comisiones mixtas, para aprovechar las participación de las familias y de la comunidad; han iniciado la formación dialógica del profesorado; y hacen verdaderos esfuerzos para dinamizar la participación de los familiares, gracias a las aportaciones de un claustro entregado y con un grado importante de implicación y compromiso. Para ello se establece un mecanismo de formación de profesorado recién llegado, a base de charlas, tutorías de compañeras y flexibilización de horarios para poder presenciar las AEE.

El centro siempre ha gozado de reconocimiento dentro de la población por su iniciativa a abrir proyectos de innovación educativa y dar un trato y una atención abierta a familiares y alumnos. Este hecho ha aumentado con el proceso de transformación en CdA, que lo ha convertido en centro de atracción para muchos colectivos, así como en centro nuclear de formación; en él se desarrolla el seminario de CdA y AEE de Benidorm, y es también centro de una red de colaboración entre profesionales. El centro desde hace años busca la cooperación y alianza con todos los estamentos sociales y pedagógicos del entorno para una mejora del propio alumnado y del de los demás centros, apostando siempre por el diálogo igualitario y la búsqueda de las mejores acciones para todos y todas.

Por otro lado, el centro ha ido desarrollando y consensuando cambios a nivel metodológico para ir incorporando buenas prácticas al día de las aulas, con la idea de ampliar las mejoras al máximo de tiempos en la escuela.

El **tercer colegio** de la muestra, se halla ubicado en los alrededores de la ciudad de Valencia (alrededores es “rodalia” en valenciano) (**Rodalia Valencia**), en un pueblo ubicado l’Horta Sud. El nivel socioeconómico es medio-bajo, con familias que trabajan en el sector servicios e industrial. El equipo directivo está muy implicado con el proyecto que comenzó en el 2011. No fueron comunidad de aprendizaje hasta el 2012, y poco a poco fueron realizando actuaciones educativas de éxito, hasta que el 2013 hacían la totalidad del profesorado. Es un centro muy grande, y aunque bastante antiguo, está



decorado y cuidado con mimo, tanto las clases como el patio, en dónde poco a poco invierten dinero en mejorar las instalaciones.

Tiene dos líneas, y como es un centro en lengua Valenciana, este idioma se cuida en todos los aspectos, tanto en su uso como lengua vehicular como en la presentación de carteles o de información a padres.

Siempre ha sido un centro muy innovador e inclusivo, por ejemplo ganador a nivel nacional del premio “Crearte 2010” por su proyecto con educación infantil. De hecho es uno de los primeros centros de la muestra que se interesa por las medidas inclusivas y las actuaciones del Proyecto INCLUD-ED.

Poco a poco en el centro comienzan a realizarse sueños y actuaciones educativas de éxito. En el curso 2013-2014 iniciaron la biblioteca tutorizada.

Aunque presenta un buen entorno, el número de voluntarios no deja de ser relativamente bajo comparado con otros centros. Por ello, no pueden realizar los grupos interactivos en todas las materias y con la periodicidad que quisieran.

El profesorado parece muy implicado en el centro aunque a su vez es consciente de un déficit en formación, por ello reclamaban para el curso escolar 2014-2015 más formación específica.

El **cuarto y último colegio** de la muestra está ubicado en la Ribera Baixa (**Costa 2**) de la Comunidad Valenciana, es una escuela pública de una sola línea. Aunque es un colegio bastante antiguo, las clases y los pasillos están muy bien decorados, disponiendo así un ambiente alegre y agradable para los alumnos. El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo.

Se constituyó en comunidad de aprendizaje y comenzaron a realizar las actuaciones educativas de éxito 2012-2013. Su modelo educativo está en consonancia con las ideas de CdA y las dos claves del centro son las interacciones y la participación de la comunidad.

Cuentan con 140 voluntarios, entre los que están antiguos alumnos, alumnado de la escuela de adultos, maestras jubiladas, mujeres amas de casa, familias y alumnado del PQPI.

Todo el profesorado realiza las actuaciones de éxito en las aulas e incluso algunos realizan formación externa en el proyecto Comunidades de Aprendizaje, en un Seminario que se realiza desde el Cefire de Valencia. También llevan a cabo la formación dialógica en una tertulia dialógica pedagógica una vez a la semana. Leen las fuentes teóricas y a los autores que sustentan el proyecto de CdA. Esta actuación de éxito ha sido clave para asegurar la rigurosidad de la implementación y la estabilidad del proyecto. La formación es uno de los pilares del centro, por lo que cada año, además solicitan una formación específica de alguna actuación de éxito. Se realiza también formación a familiares es aquí en dónde las tertulias literarias dialógicas cobran un papel importante. La formación de familiares lleva dos cursos y es una actuación que está teniendo profundas transformaciones y mucha creación de sentido en las familias que participan. Se lleva a cabo los viernes de 15 a 16.30.

Se realiza la biblioteca tutorizada hasta las 18'00 h. Este tiempo de aprendizaje es muy importante para muchos alumnos y alumnas que necesitan más tiempos y más espacios para superar las desigualdades de las que parten. El alumnado de diferentes edades, junto con el voluntariado, se ayuda a estudiar, hacer deberes, preparar la tertulia literaria.

Otra característica del centro es que llevan a cabo el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. El profesorado está formado y aquel profesorado de nueva incorporación tiene formación a través de tertulias dialógicas del propio profesorado del centro.

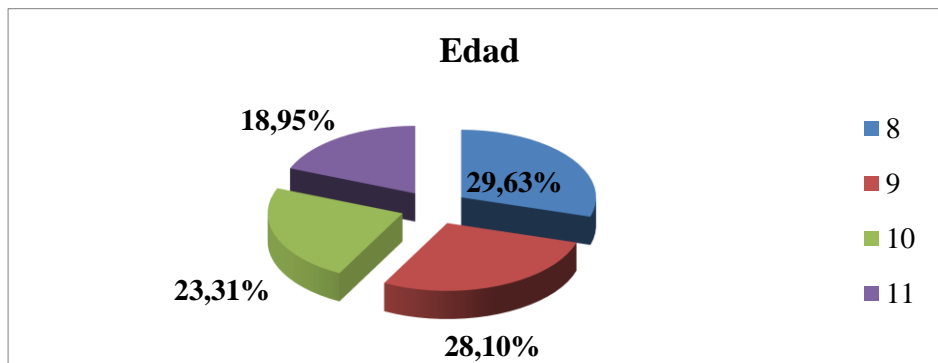
## **4. Muestra.**

La muestra total recogida ha sido de 459 estudiantes repartidos entre cuatro centros de la Comunidad Valenciana y un total de 22 profesores relacionados con los 4 centros CdA. A continuación, se presentan las características sociodemográficas de la muestra de alumnos y de la muestra de profesores.

## 4.1 Características sociodemográficas de la muestra de alumnos

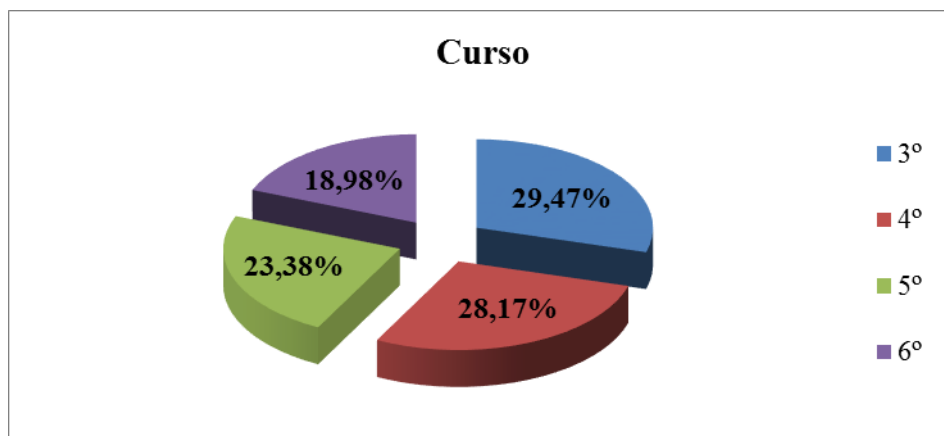
En este apartado se describen las principales características sociodemográficas de la muestra de alumnos de los centros que han participado en el estudio. La muestra total recogida ha sido de 459 estudiantes repartidos de la siguiente forma: Costa 1 (N=127), Costa 2 (N=109), CAES (N=55) y Rodalia (N=168).

En primer lugar, describiremos las características sociodemográficas para el conjunto de la muestra empezando con la edad de los alumnos consultados, que oscila entre 8 y 11 años, siendo la edad media 9,32 (DT=1,09). En la figura 2 se observan los porcentajes según la edad de los sujetos consultados, dándose una mayor frecuencia de los alumnos de 8 años (29,63%) seguido de los de 9 años (28,10%). Se pierde mucha muestra de 11 años debido a que no disponíamos de los resultados académicos de un profesor de sexto que no realizaba ninguna actuación de éxito escolar y por lo tanto, no podía ser incluido dentro de la muestra de la investigación.



**Figura 2.** Porcentaje de la muestra según la edad de los alumnos.

Tal y como se puede observar en la figura 3, la mayoría de los alumnos consultados corresponden al segundo ciclo de Educación Primaria, siendo el tercer curso de esta etapa el que presenta un porcentaje más elevado en el conjunto de la muestra (29,47%), mientras que los alumnos correspondientes al sexto curso son los que representan un menor porcentaje de la muestra (18,98%).



**Figura 3.** Porcentaje de la muestra según el curso de los alumnos.

Por otro lado, en la tabla 4 se pueden observar las características sociodemográficas de la muestra de cada centro para cada una de las principales variables consultadas (edad, curso y grupo). Tal y como podemos comprobar el centro de Rodarías es el que tiene una mayor muestra ( $n=168$ ) con porcentajes equilibrados en todos los años y cursos consultados. Por otro lado, el centro CAES fue del que menor muestra se recogió ( $n=55$ ), correspondiendo a un grupo por curso. Esto se debe a que en este centro no dispone de una ratio de alumnos tan alta como en otros centros, además de ser de una línea. En el centro de Costa 2 ( $n=109$ ) no se pudo recoger muestra de alumnos de 6º de educación primaria ya que el profesorado de 6 no realizaba ninguna actuación de éxito escolar. En todos los centros consultados el porcentaje de niños es superior al de niñas, destacando esta diferencia en el centro de Costa 1 (62,4% de niños frente al 37,6%).

**Tabla 4.** Características sociodemográficas de la muestra según el centro consultado.

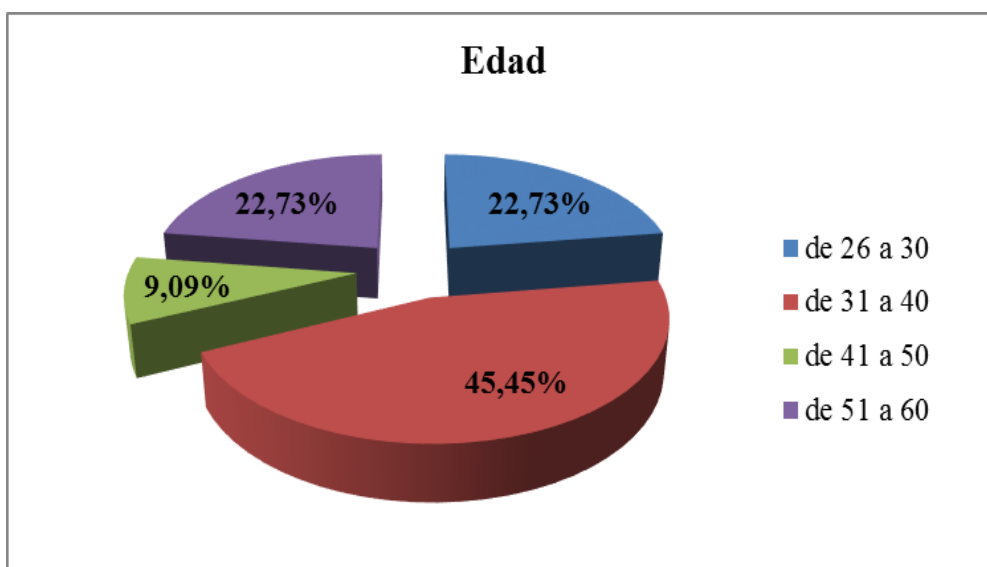
	Rodalia (n=168)	Costa 1 (n=127)	Costa 2 (n=109)	CAES (n=55)	Total (N = 459)	
Edad $\bar{X}$ (DT)	9,48 (1,16)	9,50 (1,09)	8,83 (,78)	9,38 (1,15)	9,32 (1,09)	
8 años	28,0%	22,8%	40,4%	29,1%	29,63%	
9 años	22,6%	28,3%	36,7%	27,3%	28,10%	
10 años	23,2%	25,2%	22,9%	20,0%	23,31%	
11 años	26,2%	23,6%	0,0%	23,6%	18,95%	
Sexo						
Niño	54,8%	59,1%	62,4%	52,7%	57,5%	
Niña	45,2%	40,9%	37,6%	47,3%	42,5%	
Curso y grupo						
3º curso	a	53,2%	31,0%	53,5%	100,0%	29,5%
	b	46,8%	69,0%	46,5%	0,0%	
4º curso	a	47,4%	50,0%	47,5%	100,0%	28,2%
	b	52,6%	50,0%	52,5%	0,0%	
5º curso	a	43,6%	43,8%	100,0%	100,0%	23,4%
	b	56,4%	56,2%	0,0%	0,0%	
6º curso	a	54,5%	46,7%	0,0%	100,0%	18,9%
	b	45,5%	53,3%	0,0%	0,0%	

Nota.  $\bar{X}$  =Media; DT= Desviación Típica; T=Total; a y b = grupos de clase dentro de cada curso

## 4.2. Características sociodemográficas de la muestra de profesores

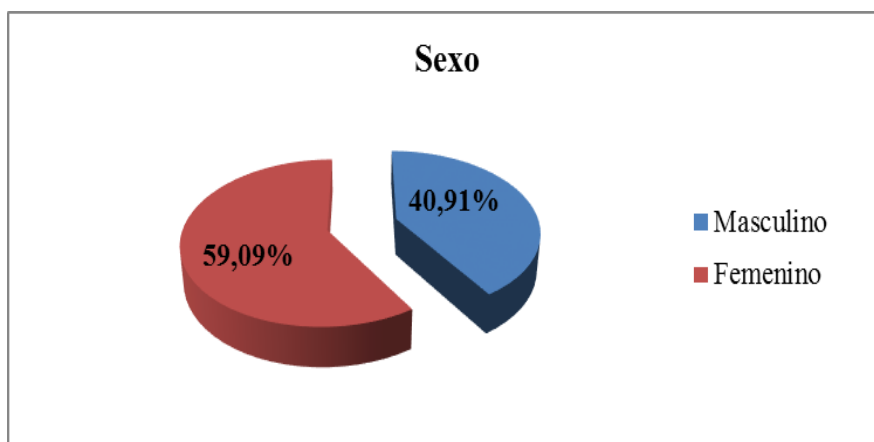
En este apartado se describen las principales características sociodemográficas de la muestra de maestros de los centros que han participado en el estudio. La muestra total recogida ha sido de 22 profesores repartidos de la siguiente forma: Costa 1 (N=8), Costa 2 (N=5), CAES (N=4) y Rodalia (N=5).

En primer lugar, describiremos las características sociodemográficas para el conjunto de la muestra empezando con la edad de los maestros consultados, que oscila entre 26 y 60 años. En la figura 4 se observan los porcentajes según la edad de los sujetos consultados, dándose una mayor frecuencia de los profesores con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años (45,45%), seguidos de los que tienen entre 26 y 30 años, y los de 51 a 60 años, que representan un 22,73% cada grupo.



**Figura 4.** Porcentaje de la muestra según la edad de los maestros.

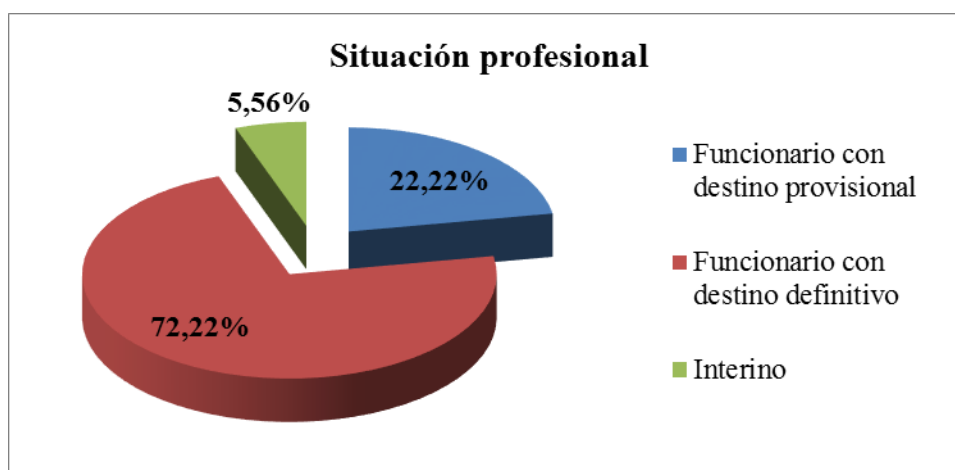
En la figura 5 se puede comprobar que la muestra se compone de 9 maestros (40,91%) y 13 maestras (59,09%).



**Figura 5.** Porcentaje de la muestra según el sexo de los maestros.

La situación profesional de los maestros se muestra en la figura 6. Como se puede observar la mayoría son funcionarios con destino definitivo (72,22%), seguidos de los funcionarios con destino provisional (22,22%) y de los interinos (5,56%).

Tanto el funcionariado con destino provisional como los interinos, un total de 27,78% del profesorado que estaba en los colegios de la muestra presentan movilidad y por lo tanto no tienen destino definitivo en el centro. No obstante, todos los centros presentan un procedimiento de incorporación en CdA con formación en la temática.



**Figura 6.** Porcentaje de la muestra según la situación profesional de los maestros.

Respecto a la experiencia profesional (ver figura 7) la mayoría destacan que llevan trabajando en esta profesión entre 11 y 15 años (40,9%), seguidos de los que

indican de 6 a 10 años (22,7%). Sólo un maestro señala que lleva menos de tres años de experiencia (4,5%) y dos indican que llevan más de 30 años (9,1%). La mayor parte son tutores generalistas (68,2%), mientras que un 31,8% son tutores especialistas. Un 59,1% son tutores de algún curso del segundo ciclo de Educación Primaria y un 40,9% son tutores del tercer ciclo. Del conjunto de los maestros consultados, sólo dos ocupan algún cargo en el centro (9,1%).

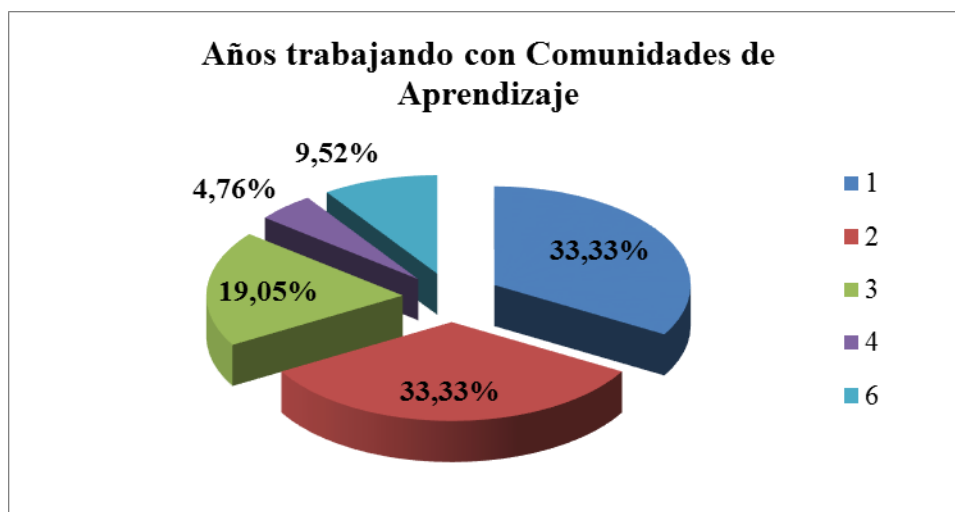


**Figura 7.** Porcentaje de la muestra según la experiencia profesional de los maestros.

En la figura 8 comprobamos como la mayor parte de los maestros encuestados lleva uno (33,3%) o dos años (33,3%) trabajando con la metodología de las comunidades de aprendizaje. Un aporte fundamental en la lectura de los resultados es reconocer que nos encontramos tan sólo con un 4,76% del profesorado que lleva más de 4 años trabajando con el modelo de CdA frente a un 33,33% de profesorado nuevo que tan sólo lleva un año trabajando con esta dinámica. La poca continuidad y estabilidad de los profesores en ejercicio conduce a que no se ejecuten las prácticas de la misma manera, surjan mayores dudas y peores resultados. La formación es necesaria, los centros son conscientes de esta problemática, y por ello a todo el profesorado de nueva incorporación se le imparte formación en este proyecto (algunos docentes de nueva incorporación, no todos, no han llegado a compartir sueños con la comunidad; por ello,



algunos centros sueñan cada dos años con la idea de incorporar a aquellos que no han formado parte del Proyecto CdA)<sup>120</sup>.



**Figura 8.** Porcentaje de la muestra según los años trabajando con comunidades de aprendizaje.

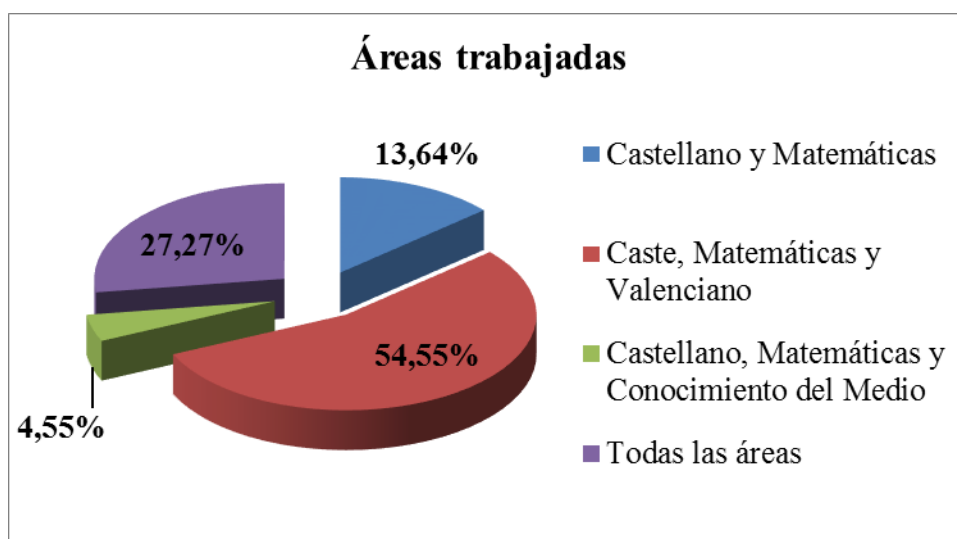
En todos los centros los profesores trabajan GI y TL exceptuando el curso tercero de Educación Primaria del centro Rodalía, que no realizan tertulias literarias dialógicas con sus alumnos. Todos los demás suelen trabajar entre uno y dos libros anuales en las Tertulias literarias dialógicas.

La mayoría de los docentes dedican una sesión semanal al trabajo en GI (54,5%), mientras que el resto dedica dos sesiones semanales (45,5%) (Todas ellas de hora y media). El centro que dedica dos sesiones semanales es el Costa 1, que alterna el trabajo en Matemáticas, Castellano, Valenciano y Conocimiento del Medio en cada una de las sesiones a trabajar; los demás centros dedican una sesión semanal. No se realizan GI ni en el mes de septiembre ni en el de junio.

Los porcentajes de maestros según las áreas trabajadas en G.I se muestran en la figura 9. Como podemos comprobar la mayor parte de docentes imparten las áreas de Castellano, Matemáticas y Valenciano (54,5%), seguidos de los que imparten todas las asignaturas consultadas para este estudio (Castellano, Matemáticas, Valenciano y

<sup>120</sup> En la fase del sueño en los centros CdA todos los miembros de la comunidad educativa escriben un sueño que quieren cumplir. El sueño crea unidad y sentido dentro del grupo.

Conocimiento del Medio) (27,3%) y de los que trabajan Castellano y Matemáticas (13,6%). Aquí tampoco existe una relación del área trabajada con el centro, aunque en casi todos los colegios trabajan Castellano y Matemáticas. El área de Conocimiento del Medio y Valenciano se trabajan en menor medida y depende de la casuística del centro. Por ejemplo, en el centro CAES es importante trabajar el área de Valenciano ya que los niños no daban valenciano antes de ser CdA, por ello observaremos en esta área mejoras significativas en los resultados de las notas académicas del centro. Este hecho es importante en la lectura de los datos, ya que no serán igual los avances en aquellos centros en donde se trabajan los GI una vez a la semana en una asignatura, con una totalidad de 4 sesiones al mes, que en aquellos centros, como el centro Costa 1 o algunos docentes del CAES, que realizan más de una sesión a la semana, y en total sería 8 al mes. Es el doble de sesiones de trabajo con los alumnos. El trabajo en GI incide directamente en los resultados de los alumnos (INCLUD-ED, 2006-2011).



**Figura 9.** Porcentaje de la muestra según las áreas trabajadas.

Por otro lado, en la tabla 5 se pueden observar las características sociodemográficas de la muestra de cada centro para cada una de las principales variables consultadas: edad, sexo, situación profesional, experiencia profesional, años trabajando con comunidades de aprendizaje, número de sesiones y áreas trabajadas.

Es una tabla muy importante que no podemos pasar de largo, ya que nos aporta información relevante para la posterior lectura del análisis de los resultados académicos. Nos encontramos con muchos docentes que trabajan sólo un año en el proyecto CdA; en

concreto un 80% del profesorado en el centro costa 2 no había trabajado anteriormente de esta forma, y tampoco un 42,9 % en el centro Costa 1; frente a estos datos nos encontramos con centros como el centro Rodalia, en que el 100% comienza a trabajar conjuntamente en el proyecto en 2012-13.

**Tabla 5.** Características sociodemográficas de la muestra de maestros según el centro consultado.

	Rodalia (n=5)	Costa 1 (n=8)	Costa 2 (n=5)	CAES (n=4)	Total (N = 22)
<b>Edad</b>					
26 a 30	20,0%	37,5%	0,0%	25,0%	22,73%
31 a 40	0,0%	37,5%	80,0%	75,0%	45,45%
41 a 50	20,0%	12,5%	0,0%	0,0%	9,09%
51 a 60	60,0%	12,5%	20,0%	0,0%	22,73%
<b>Sexo</b>					
Hombre	20,0%	50,0%	40,0%	50,0%	59,09%
Mujer	80,0%	50,0%	60,0%	50,0%	40,91%
<b>Situación profesional</b>					
Funcionario con destino definitivo	50,0%	87,5%	60,0%	100,0%	72,22%
Funcionario con destino provisional	80,0%	0,0%	40,0%	0,0%	22,22%
Interino	50,0%	12,5%	0,0%	0,0%	5,56%

**Tabla 5.** Continuación.

	Rodalia (n=5)	Costa 1 (n=8)	Costa 2 (n=5)	CAES (n=4)	Total (n = 22)
<b>Experiencia profesional</b>					
Menos de 3 años	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	4,5%
3 a 5 años	20,0%	12,5%	0,0%	0,0%	9,1%
6 a 10 años	0,0%	37,5%	40,0%	0,0%	22,7%
11 a 15 años	20,0%	37,5%	40,0%	75,0%	40,9%
16 a 21 años	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	4,5%
21 a 30 años	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%
Más de 30 años	20,0%	0,0%	20,0%	0,0%	9,1%
<b>Número de años trabajando con Comunidades de Aprendizaje</b>					
Un año	0,0%	42,9%	80,0%	0,0%	33,3%
Dos años	100,0%	0,0%	20,0%	25,0%	33,3%
Tres años	0,0%	42,9%	0,0%	25,0%	19,0%
Cuatro años	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	4,8%
Cinco años	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Seis años	0,0%	14,3%	0,0%	25,0%	9,5%
<b>Número de sesiones</b>					
Una por semana	100,0%	25,0%	80,0%	25,0%	54,5%
Dos por semana	0,0%	75,0%	20,0%	75,0%	45,5%

**Tabla 5.** Continuación.

	Rodalia (n=5)	Costa 1 (n=8)	Costa 2 (n=5)	CAES (n=4)	Total (n = 22)
Áreas trabajadas					
Castellano y Matemáticas	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	13,6%
Castellano, Matemáticas y Valenciano	80,0%	87,5%	20,0%	0,0%	54,5%
Castellano, Matemáticas y Conocimiento del Medio	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%
Todas las áreas	0,0%	0,0%	80,0%	50,0%	27,3%

## 5. Instrumentos de recogida de información.

Para cada uno de los objetivos de la investigación se estableció un procedimiento de recogida de información, que comportó la elaboración y validación de un cuestionario para ser aplicado a los profesores, así como la elaboración de protocolos para la realización de entrevistas (a los directores de los centros); y grupos de discusión (con profesorado y alumnado de los centros analizados).

### 5.1. Instrumentos cuantitativos. Cuestionario de profesores.

Para realizar el cuestionario se ha tenido en cuenta la revisión de la literatura científica relacionada y específicamente de la generada por el Proyecto INCLUD-ED y CdA (Artículos JCR, libros, conferencias y tesis doctorales). A partir de esta literatura se redactaron una serie de ítems que iban en consonancia con los objetivos de la tesis. En la redacción de los ítems se intentó evitar opiniones, repeticiones, que los ítems fueran claros y relevantes, agrupándolos en diferentes bloques para su posterior análisis.

En un primer momento se elaboró un cuestionario piloto que fue pasado a un grupo de 10 jueces expertos (de la Universidad de Valencia y de Barcelona) que lo valoraron en una escala del 1 al 5 en función de los criterios de validez, ubicación,

inteligibilidad y univocidad, siendo el 1 nada y el 5 mucho. Posteriormente se realizó el análisis estadístico en SPSS y tan sólo se seleccionaron aquellos ítems que mostraban una media superior a 4 en todos sus criterios. El cuestionario definitivo presenta un número alto de ítems debido a que es un cuestionario que evalúa diversas dimensiones.

El cuestionario (Anexo I) presenta 6 bloques principales que contienen elementos fundamentales para recabar información sobre el modelo de metodología docente (referente teórico, de pensamiento y de creación del sentido, referente curricular, métodos de enseñanza y evaluación,...) y de satisfacción personal del profesorado de Educación Primaria en CdA. Los seis bloques principales con sus dimensiones son los que siguen:

**Bloque I: Variables demográficas.**

- a. Sexo.
- b. Edad.
- c. Situación administrativa.
- d. Años de experiencia docente.
- e. Responsabilidad tutorial.
- f. Otros cargos en el centro.
- g. Formación académica.
- h. Ciclo.
- i. Años como miembros en CdA.

**Bloque II: Cultura profesional (Referentes teóricos y de pensamiento) (Del ítem 1 al 22).**

Los ítems para analizar la cultura profesional del docente intentan valorar el grado de acuerdo del profesor con los principios del aprendizaje dialógico y su disposición a trabajar con ellos, a su vez, contiene ítems que van en consonancia con la cultura profesional de los centros CdA. Éstas son las dimensiones que comprende:

1. Igualdad de diferencias.

Ítem 3: Conozco las prácticas educativas que generan desigualdades.

Ítem 15: El trabajo de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula.

Ítem 18: La diversidad cultural es un problema en mi trabajo diario (u ordinario).

Ítem 21: Si se adapta a los niños con exclusión social al contexto escolar podremos obtener éxito.

2. Diálogo igualitario.

Ítem 7: Tengo en cuenta todas las voces (padres, voluntarios, profesores, equipo directivo) en mi trabajo diario.

Ítem 19: La lectura dialógica es una estrategia fundamental para el éxito escolar.

Ítem 79: Las relaciones con mis compañeros/as de trabajo son más dialógicas.

3. Transformación.

Ítem 1: Confío plenamente en el beneficio de trabajar en CdA.

Ítem 2: Con la ayuda de las teorías presentadas desde el CREA pienso en soluciones a problemas prácticos.

Ítem 5: Gran parte de los problemas de clase los soluciono con la gestión en CdA.

Ítem 12: Mi forma de enseñanza ha cambiado desde que trabajo en CdA.

Ítem 80: No comprendo cómo algún compañero/a no trabaja las actuaciones educativas de éxito.

Ítem 11: Procuro ser crítico/a con otros compañeros/as que utilizan argumentos no fundamentados científicamente.

4. Inteligencia cultural. (Apostar por las capacidades de todos y todas tiene relación con el aumento de expectativas).

Ítem 8: Pienso que todos mis alumnos pueden llegar a la universidad.

Ítem 14: La madurez del alumno/a es fundamental en la adquisición de conocimientos.

Ítem 17: Mis expectativas son diferentes según con el alumno al que me enfrente.

5. Aprendizaje dialógico.

Ítem 6: Mi modelo de aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico.

Ítem 10: Compruebo científicamente lo que digo y hago en clase.

Ítem 13: La formación que imparte el CREA es totalmente necesaria.

Ítem 16: Actúo con la convicción que la clave del aprendizaje está en las interacciones de calidad del niño con los adultos.

Ítem 22: Trabajo de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico<sup>9</sup> en mis actuaciones docentes.

6. Aprendizaje Instrumental:

Ítem 4: Soy un difusor/a del conocimiento científico (Transmito el conocimiento ya elaborado).

Ítem 9: Mi objetivo es que los alumnos obtengan buenos resultados académicos.

Ítem 20: Fomento el espíritu crítico de mis alumnos.

**Bloque III: Referente curricular. (Del ítem 23 al 26)**

En este bloque se pretende evaluar si el profesor usa un diseño basado en competencias, capacidades u otro referente curricular como pueda ser los proyectos. A su vez, se establece una pregunta abierta en la que se le solicita información sobre “que entiende” por el diseño que utiliza en clase. La finalidad de esta pregunta era observar en qué medida existía coherencia entre lo que se responde en los ítems 23,24,25 y 26 y la forma de trabajar, es decir, analizar la consonancia entre la teoría y la práctica.

Así es como, en la primera parte de este bloque se les preguntaba de manera directa sobre su referente curricular:

- a. Ítem 23: Trabajo utilizando como referente curricular las COMPETENCIAS.



- b. Ítem 24: Trabajo utilizando como referente curricular las CAPACIDADES.
- c. Ítem 25 y 26: Trabajo utilizando como referente curricular otros. Diga cuáles.

A continuación se incluye la pregunta abierta directa para evitar incongruencias entre lo que se dice y hace.

La pregunta es la siguiente: Si ha seleccionado competencias y/o capacidades, u otros. ¿Puede explicar que entiende por trabajar utilizando un diseño basado en competencias, capacidades u otros?

#### **Bloque IV: Metodología de enseñanza/ evaluación. (Del ítem 27 al 74)**

El apartado de metodología de enseñanza se divide a su vez varios subapartados. La finalidad es dotar, en la manera de lo posible (debido a la longitud de la prueba) de un perfil de enseñanza y evaluación de cada docente. A su vez podríamos encontrar los ítems dirigidos al estudio de los siguientes aspectos.

- a. Métodos innovadores:

Ítem 27: Creo que hay que introducir nuevas formas de trabajo en el aula.

Ítem 29: Pruebo actividades nuevas que aprendo y escucho de compañeros.

- b. Construcción del conocimiento en los alumnos:

Ítem 28: Trato de que mis alumnos reflexionen sobre contenidos y actividades.

Ítem 30: Pretendo que los/as alumnos/as construyan el conocimiento desde sus experiencias.

Ítem 31: Marco como relevante aquello que la sociedad subraya como importante.

- c. Aprendizaje significativo:

Ítem 32: Trato de hacer conexiones entre los temas y hechos actuales.

Ítem 33: Intento que el aprendizaje sea siempre significativo.

Ítem 40: Mi objetivo es que mis alumnos/as aprendan cómo seleccionar y aplicar la información.

d. Variedad de recursos:

Ítem 36: Utilizo variedad de recursos (video, pizarra digital, etc.).

e. Interacción/grupos heterogéneos:

Ítem 37: Agrupo a los/as niños/as por niveles de conocimiento.

Ítem 38: Las agrupaciones son lo más heterogéneas posibles.

Ítem 39: Organizo mi aula para favorecer la interacción.

f. Evaluación como calificación:

Ítem 42: La evaluación tiene como objetivo calificar a los/as alumnos/as.

g. Evaluación integrada de contenidos:

Ítem 44: En realidad, sólo evalúo el aprendizaje conceptual: conceptos, hechos, datos, principios...

Ítem 45: Evalúo el aprendizaje de habilidades/procedimientos

Ítem 46: Evalúo las actitudes de los alumnos.

h. Evaluación de calidad:

Ítem 48: Realizo una evaluación inicial para partir de lo que ya saben.

Ítem 49: Las pruebas de evaluación se ajustan a lo trabajado en clase.

Ítem 50: Se califica a cada alumno a partir de fuentes de información variadas.

i. Participación en el currículum:

Ítem 34: Colaboro en la construcción del currículum en el centro.

Ítem 35: Comunico a los padres qué voy a enseñar, cómo y cuándo.

Ítem 47: Establezco los criterios de evaluación con los padres.

j. Inclusión de recursos en el aula:

Ítem 41: Los apoyos fuera del aula me ayudan a no romper el ritmo de clase.

k. Evaluación de las necesidades educativas:

Ítem 43: La evaluación psicopedagógica de los/as niños/as con necesidades especiales me aporta datos para poder comenzar a trabajar.

Además de estos ítems agrupados en dimensiones, hay otros (51-74) que buscan que el profesor designe los métodos concretos de docencia y evaluación que utiliza y que establezca su peso o porcentaje de uso<sup>121</sup>. Estos ítems son de relevancia en esta tesis ya que el objetivo fundamental es el de hacer visible el uso de diferentes metodologías de trabajo y herramientas de evaluación por parte del profesorado.

#### **Métodos de trabajo:**

Ítem 51: Trabajo mediante grupos interactivos (GI).

Ítem 52: Trabajo con tertulias literarias dialógicas.

Ítem 53: El método que utilizo es lección magistral (metodología expositiva).

Ítem 54: Pregunto sobre la materia en clase.

Ítem 55: Enseño a través de mapas conceptuales.

Ítem 56: Enseño a buscar la información en los textos.

Ítem 57: Utilizo el trabajo cooperativo.

Ítem 58: Utilizo el aprendizaje basado en problemas.

Ítem 59: Utilizo el aprendizaje basado en proyectos.

Ítem 60: Los alumnos realizan trabajos de investigación bajo mi dirección.

Ítem 61 y 62: Otros (señálalos).

#### **Métodos de evaluación:**

Ítem 63: Evalúo mediante pruebas objetivas (verdadero falso, elección múltiple,..).

Ítem 64: Evalúo mediante pruebas y/o exámenes escritos

---

<sup>121</sup> El apartado de evaluación del componente metodológico ofrece la posibilidad de que cada docente establezca en porcentaje el tiempo dedicado a cada forma de evaluar. Este análisis ha sido imposible de realizar ya que la mayoría de los tutores no han sabido hacer una estimación del tiempo invertido en cada tarea.

Ítem 65: Evalúo mediante la valoración del cuaderno del alumno/a

Ítem 66: Administro pruebas orales individuales.

Ítem 67: Evalúo exposiciones orales de trabajos.

Ítem 68: Evalúo mediante la valoración de las tareas y ejercicios de los alumnos/as.

Ítem 69: Evalúo a través de proyectos.

Ítem 70: Evalúo mediante una hoja de observación.

Ítem 71: Evalúo a través de portafolios.

Ítem 72: Evalúo a través de mapas conceptuales.

Ítem 73 y 74: Otros (señálalos).

#### **Bloque V: Satisfacción personal/laboral (Creación de Sentido).**

Este apartado intenta valorar el grado de motivación y satisfacción docente en el ejercicio de su tarea, son objetivos que tienen relación con la creación de sentido profesional. Del ítem 75 al 82. A su vez podemos encontrar las siguientes agrupaciones atendiendo a:

a. Motivación y satisfacción docente:

Ítem 75: Me siento satisfecho/a desde que trabajo en CdA.

Ítem 76: Me siento mi motivado/a para realizar trabajo desde que formo parte en CdA.

Ítem 77: Me siento realizado/a desde que trabajo en CdA.

Ítem 91: Me encuentro satisfecho/a del tiempo dedicado a mi aula.

Ítem 81: Me implico mucho más desde que estoy en CdA.

b. Expectativas:

Ítem 82: Estoy satisfecho/a con la actitud de mis alumnos/as.

Ítem 78: Aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito.

## c. Dimensión relacional:

Ítem 87: Observo que la forma de interaccionar con los padres se ha transformado en positivo desde que estoy en CdA.

**Bloque VI: Organización docente.** Son aquellos ítems dirigidos a evaluar el cambio organizativo y de gestión del propio docente. Del ítem 83 al 90.

## a. Organización:

Ítem 89 Mi organización del trabajo en aula en CdA ha supuesto un cambio negativo.

Ítem 90: La organización de mi clase en grupos homogéneos me facilita la labor.

Ítem 84: La organización del centro en CdA es muy eficaz.

## b. Gestión y recursos:

Ítem 86: CdA ha supuesto más burocracia

Ítem 88: Las comisiones me quitan mucho tiempo de trabajo.

Ítem 85: En CdA dispongo de más recursos personales.

## c. Formación:

Ítem 83: Utilizo parte del tiempo libre del que dispongo para formarme.

Por último el cuestionario incluía dos preguntas abiertas de análisis cualitativo. La primera pretendía detectar los cambios producidos en la forma de trabajar al estar implementando las AEE, y una segunda pregunta que pretendía dar a conocer si los docentes conocían o detectaban los elementos dentro de cada actuación de éxito escolar que contribuían a mejorar el rendimiento escolar independientemente de la metodología usada por el propio profesor.

Cabe citar que algunos ítems son inversos, es decir, puntúan al revés. Por ejemplo el ítem número 4: Soy un difusor/a del conocimiento científico (Transmito conocimiento ya elaborado). Si un sujeto ha contestado muy de acuerdo es que no piensa que deba elaborar el conocimiento, ni debatirlo ni consensuarlo con los padres, u otros agentes de la comunidad. El docente da y transmite el conocimiento del libro. Así

pasa con los ítems: 17, 18, 21, 37,41, 86, 88 y 89, cada uno de ellos puntúa de manera contraria a la dirección general de la dimensión en la escala Likert. Y el ítem 80 es negativo.

Este cuestionario fue entregado a los docentes de segundo y tercer ciclo de los centros que participaban en la muestra, dejándoles un tiempo prudente para la cumplimentación. El cuestionario disponía de un documento de compromiso de confidencialidad en donde se explicaba el proyecto y el tratamiento posterior de los datos. Se garantizó que las personas participantes tuvieran el tiempo suficiente para decidir si daban o no su consentimiento, y que eran conocedores de su derecho a retirar ese consentimiento en cualquier momento, y a ser informadas de cómo se iban a gestionar sus datos.

## **5.2. Instrumentos cualitativos. Entrevista a informantes clave.**

Además de la utilización de un cuestionario dirigido al profesorado en donde se analizaba el modelo de metodología docente, también se optó por incluir una entrevista al director del centro y un grupo de discusión al profesorado y al alumnado de dicho centro. Las razones que nos llevaron a realizar una entrevista con el director fue la necesidad de detectar posibles cambios de tipo socio-económico y contextual<sup>122</sup> que se hubieran podido producir en los centros durante el periodo que se iba a analizar, ya que si tales cambios se diesen el análisis de resultados académicos y la propia dinámica de constitución del centro como Comunidad de Aprendizaje pudieran verse afectados por los mismos; dicho de otra manera, para un estudio con garantías era necesaria una cierta estabilidad en los parámetros aludidos durante los cursos en que se iba a realizar el estudio, dado que se iban a contrastar datos de rendimiento de los años anteriores a la constitución del centro como CdA y de los años posteriores a la misma. Además, era preciso conocer por otro lado, el pensamiento del director acerca del proceso de configuración en Comunidad de Aprendizaje y de esta forma comprobar la consistencia

---

<sup>122</sup> Utilizamos la pregunta número 1,2 y 3 de la entrevista a director para detectar si se habían producido cambios socioeconómicos en el alumnado del centro o de tipo contextual que pudieran sesgar la muestra en su análisis.

de las respuestas obtenidas con las logradas en el cuestionario de los docentes y en el grupo de discusión de los profesores en relación al mismo proceso de creación como CdA. El realizar preguntas sobre el proceso de constitución, los cambios introducidos, el rendimiento y los procesos de aprendizaje nos permite llevar a cabo una triangulación de datos entre las respuestas de los alumnos y profesores en su grupo de discusión y entre el cuestionario de estos últimos y las respuestas del director del centro en la entrevista.

### **5.2.1. Protocolo para la realización de entrevista a informantes clave.**

La entrevista era estructurada pero permitía que el director explicara sus sentimientos y experiencias si lo consideraba conveniente. En total la entrevista al director constaba de once preguntas abiertas, orientadas de manera muy directa hacia los objetivos a estudiar en esta tesis (Anexo II).

La entrevista fue individual, pero anteriormente ya se había establecido una primera toma de contacto con el director del centro explicándole los objetivos del proyecto a investigar, pidiéndole su consentimiento para formar parte del mismo y dando cuenta de los posibles beneficios aportados por la investigación al propio centro investigado. Se intentó siempre que el contexto fuera cordial y de tranquilidad para favorecer una entrevista efectiva, que se grabó en audio, con la finalidad de favorecer posteriormente su transcripción.

Las preguntas al director de centro pretendían por un lado comprobar que no han existido cambios en la población del centro. También tenían como objetivo analizar los cambios organizativos, en los procesos de enseñanza/aprendizaje del alumnado, y en el rendimiento de este último así como preguntas concretas sobre las actuaciones de éxito.

### **5.2.2. Protocolo para la realización de grupos de discusión.**

Los grupos de discusión sirven para confrontar las subjetividades de los asistentes al grupo, permitiendo recabar datos sobre experiencias, hechos, pensamientos o diferentes puntos de vista. Es una técnica comunicativa ya que el investigador puede contrastar datos, añadir su punto de vista o confrontar un pensamiento.

Los grupos de discusión con los profesores se realizaron quedando de antemano con el grupo de docentes, siempre en la hora de la exclusiva, con la finalidad de no

afectar las dinámicas diarias de los alumnos o docentes. Los grupos de discusión de docentes eran todos aquellos que formaban parte de la muestra de cada centro, en algunos casos también formaban parte el jefe/a de estudios y el director/a. Después de firmar el consentimiento, se les facilitaba el contacto con la investigadora para todas aquellas dudas que pudieran surgir.

Los grupos de discusión de los alumnos se realizaron seleccionando alumnos/as heterogéneos. Se atendió básicamente en todos los centros a este criterio y al de representación de una o dos personas por ciclo. Fueron seleccionados entre 5 y 8 alumnos por colegio. Posteriormente, se les remitió a los padres o tutores legales de los niños la solicitud de consentimiento de participación así como una explicación del proyecto y del tratamiento de los datos.

Las preguntas de los grupos de discusión de los profesores se centraban en:

1.-Posibles cambios: en el centro (organizativos, relaciones, conflictos,...), en el aula (métodos de trabajo y formas de enseñanza) y en los alumnos (de aprendizaje y rendimiento).

2.-Conflictos metodológicos en el centro.

3.-Elementos de cada una de las actuaciones que permiten el éxito de cada una de ellas.

Las preguntas de los grupos de discusión de los alumnos se centraban en:

1.-Cambios en los propios alumnos (si aprenden mejor y de mayor calidad).

2.-Relación a cambios observados en la metodología de trabajo del maestro/a.

3.-Cambios en el centro.

## **6. Temporalización.**

A continuación se presenta la secuencia de acciones realizadas de acuerdo con el diseño de la investigación a través de un calendario, con la pretensión de plasmar de forma visual las diversas acciones realizadas.



**Tabla 6.** Temporalización 2013

ENERO	Elaboración del cuestionario de profesores y de los protocolos para la realización de los grupos de discusión y de la entrevista a directores.	FEBREO	Elaboración del cuestionario de profesores y de los protocolos para la realización de los grupos de discusión y de la entrevista a directores.	MARZO	Elaboración del cuestionario de profesores y de los protocolos para la realización de los grupos de discusión y de la entrevista a directores.
ABRIL	Elaboración del cuestionario de profesores y de los protocolos para la realización de los grupos de discusión y de la entrevista a directores.	MAYO	Elaboración del cuestionario de profesores y de los protocolos para la realización de los grupos de discusión y de la entrevista a directores.	JUNIO	Pase a los jueces del cuestionario de profesores.
JULIO		AGOSTO	Análisis del cuestionario a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	SEPTIEMBRE	
OCTUBRE	Cuestionario definitivo.	NOVIEMBRE	Toma de contacto con los centros.	DICIEMBRE	Toma de contacto con los centros.

**Tabla 7.** Temporalización 2014

ENERO	Recogida de notas académicas de los cursos escolares 2011-12 y 2012-13.	FEBREO		MARZO	Pase del consentimiento informado a todos los participantes en la investigación.
ABRIL	Entrevistas a directores y realización de los grupos de discusión con profesores y alumnos.	MAYO	Entrevistas a directores y realización de los grupos de discusión con profesores y alumnos.	JUNIO	Entrevista a directores y realización de los grupos de discusión con profesores y alumnos.
JULIO	Recogida de notas académicas curso académico 2013-2014.	AGOSTO		SEPTIEMBRE	Elaboración de matrices y bases de datos con SPSS.
OCTUBRE	Transcripción de entrevistas y grupos de discusión.	NOVIEMBRE	Transcripción de entrevistas y grupos de discusión.	DICIEMBRE	Análisis y discusión de los datos de las notas académicas y del cuestionario docente.

**Tabla 8.** Temporalización 2015

ENERO	Análisis y discusión de los datos de las notas académicas y del cuestionario docente.	FEBREO	Análisis y discusión de los datos de las notas académicas y del cuestionario docente.	MARZO	Análisis y discusión de las entrevistas y grupos de discusión.
ABRIL	Análisis y discusión de las entrevistas y grupos de discusión.	MAYO		JUNIO	
JULIO		AGOSTO		SEPTIEMBRE	
OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE	

**CAPÍTULO VII.**  
**RESULTADOS Y**  
**DISCUSIÓN.**



# CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo se divide en tres apartados que se relacionan a su vez con cada uno de los objetivos de investigación. El esquema de presentación para su análisis será siempre: recordatorio del objetivo, análisis cuantitativo de los resultados para ese objetivo y análisis cualitativo de los grupos de discusión y entrevistas, así como de preguntas abiertas del cuestionario en relación al objetivo de investigación.

## **1. Análisis y discusión de los resultados en relación con el aumento del rendimiento académico.**

En este primer bloque pretendemos analizar y discutir los resultados para el primer objetivo de investigación “Analizar las mejoras en **rendimiento académico** del alumnado de centros educativos de la Comunidad Valenciana que aplican el modelo de Comunidades de Aprendizaje utilizando metodologías diferentes de enseñanza-aprendizaje”. Este análisis se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS. Cada alumno ha sido numerado y seguido longitudinalmente durante los cursos escolares 2011-12, 2012-13 y 2013-14.

Además, los resultados académicos serán contrastados con las percepciones de los docentes en relación al aumento o disminución de los mismos.

### **1.1. Análisis y discusión de los resultados de las notas académicas de la muestra de los alumnos.**

El análisis de las notas se realizará por centro usando las medias para cada grupo, con comparaciones intragrupo, y atendiendo a los resultados generales del centro para cada área de conocimiento evaluada (Matemáticas, Lengua Castellana y

Valenciana, y Conocimiento del Medio). Por otro lado, se analizarán también los resultados de las pruebas diagnósticas para dos de los centros, ya que no se disponía de este tipo de pruebas externas de los otros dos centros. Por último, y también de forma cuantitativa se analizarán los resultados de uno de los ítems del cuestionario de profesores que aporta información relevante de las percepciones de los docentes sobre los resultados académicos.

### **1.1.1. Resultados descriptivos de las notas por curso académico.**

En este apartado se presentarán los resultados de las notas numéricas de las diferentes áreas consultadas (Castellano, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Valenciano) en los tres cursos académicos (2011-2012; 2012-2013; 2013-2014) para cada uno de los dos centros consultados para este objetivo y según diversas variables como el sexo, el curso o el grupo de clase.

#### **1.1.1.1. Centro Rodalia**

En la tabla 9 se pueden observar los resultados para los alumnos del centro Rodalia. Se puede comprobar que las notas muestran una evolución positiva en el área de Castellano y en el área de Valenciano, alcanzando su valor más elevado en el último curso con medias de 7,43 (DT=1,39) y 7,45 (DT=1,42), respectivamente. No obstante, esta tendencia es inversa en el caso del área de Matemáticas en la que la nota del último curso es la más baja ( $\bar{x} = 7,32$ ; DT=1,43), mientras que en el área de Conocimiento del Medio la puntuación más elevada se da en el segundo curso ( $\bar{x} = 7,71$ ; DT=1,37). Los resultados de Castellano y Valenciano se relacionan con un número más alto de uso de GI en estas áreas, mientras que en el área de Conocimiento del Medio no se realizaban GI o se realizaban con muy poca frecuencia en el curso académico en que bajan los resultados.

En general, los alumnos de tercer curso son los que obtienen mejores notas en todas las consultas, mientras que los de sexto curso son los que presentan las notas más bajas.

**Tabla 9.** Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Rodalia.

Años	Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3	1º	2º	3º
Total $\bar{x}$ (DT)	7,27 (1,51)	7,37 (1,40)	7,43 (1,39)	7,54 (1,48)	7,56 (1,38)	7,32 (1,43)	7,57 (1,58)	7,71 (1,37)	7,58 (1,43)	7,28 (1,62)	7,26 (1,50)	7,45 (1,42)
Sexo												
Niño	6,78 (1,59)	6,91 (1,37)	7,10 (1,49)	7,50 (1,54)	7,27 (1,42)	7,01 (1,46)	7,29 (1,71)	7,45 (1,42)	7,30 (1,54)	6,90 (1,72)	6,93 (1,54)	7,10 (1,51)
Niña	7,74 (1,27)	7,91 (1,25)	7,84 (1,19)	7,58 (1,41)	7,91 (1,27)	7,68 (1,31)	7,89 (1,34)	8,04 (1,24)	7,92 (1,21)	7,74 (1,37)	7,64 (1,37)	7,88 (1,18)
Curso y grupo												
	T		7,66 (1,43)	7,98 (1,28)	7,66 (1,37)	7,72 (1,50)	8,23 (1,11)	8,17 (1,15)	8,40 (,92)	7,79 (1,50)	7,53 (1,46)	7,55 (1,40)
3º	a	<sup>123</sup> .	7,68 (1,25)	8,04 (1,27)	7,44 (1,45)	7,68 (1,41)	8,00 (1,19)	8,00 (1,29)	8,36 (,95)	7,48 (1,58)	7,44 (1,58)	7,56 (1,29)
	b	.	7,64 (1,65)	7,91 (1,31)	7,91 (1,27)	7,77 (1,63)	8,50 (,96)	8,36 (,95)	8,45 (,91)	8,14 (1,36)	7,64 (1,33)	7,55 (1,53)

<sup>123</sup> Los puntos hacen referencia a la ausencia de estos valores, ya que este grupo no daba castellano durante ese curso escolar. Además, debido a la complejidad de la tabla vamos a explicar los elementos más susceptibles de interpretación errónea. El curso que se cita corresponde al periodo de tiempo 2013-2014, es decir, el grupo de tercero (2013-14) representa a su vez a un alumnado que en el 2012-2013 iba a segundo, y que a su vez en el curso 2011-12 iba a primero. Por lo tanto, este estudio longitudinal recoge a cada sujeto en tres momentos de su escolaridad, 2011-12, 2012-13 y 2013-14, y el número de curso representa el último año seleccionado.

Tabla 9. Continuación.

Años		Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3	1º	2º	3º
4º	T		7,32 (1,44)	7,76 (1,32)	7,53 (1,74)	7,21 (1,34)	7,45 (1,39)	7,61 (1,67)	7,68 (1,28)	7,63 (1,46)	6,92 (1,60)	7,21 (1,61)	7,61 (1,41)
	a		7,72 (1,41)	7,72 (1,36)	7,44 (2,20)	7,67 (1,46)	7,61 (1,38)	7,28 (2,08)	8,06 (1,30)	7,56 (1,76)	6,94 (1,80)	7,83 (1,42)	7,67 (1,41)
	b		6,95 (1,39)	7,80 (1,32)	7,60 (1,23)	6,80 (1,11)	7,30 (1,42)	7,90 (1,17)	7,35 (1,18)	7,70 (1,17)	6,90 (1,45)	6,65 (1,60)	7,55 (1,43)
	T	7,62 (1,39)	7,44 (1,47)	7,41 (1,19)	7,38 (1,58)	7,67 (1,58)	7,23 (1,46)	7,49 (1,48)	7,62 (1,35)	7,36 (1,55)	7,54 (1,43)	7,13 (1,56)	7,72 (1,30)
5º	a	7,59 (1,28)	7,59 (1,12)	7,59 (1,12)	7,88 (1,27)	8,06 (1,20)	7,12 (1,62)	7,59 (1,50)	7,53 (1,01)	6,94 (1,85)	7,59 (1,12)	7,12 (1,17)	7,94 (1,20)
	b	7,64 (1,50)	7,32 (1,70)	7,27 (1,24)	7,00 (1,72)	7,36 (1,79)	7,32 (1,36)	7,41 (1,50)	7,68 (1,59)	7,68 (1,21)	7,50 (1,65)	7,14 (1,83)	7,55 (1,37)
	T	6,95 (1,55)	7,36 (1,35)	6,93 (1,53)	7,20 (1,25)	7,66 (1,24)	6,84 (1,26)	6,89 (1,75)	7,34 (1,57)	6,86 (1,32)	6,82 (1,77)	7,11 (1,42)	6,98 (1,50)
	a	6,62 (1,53)	7,58 (1,47)	6,79 (1,50)	7,08 (1,14)	7,92 (1,18)	6,38 (1,13)	6,75 (1,70)	7,63 (1,44)	6,29 (1,16)	6,50 (1,84)	7,17 (1,37)	6,83 (1,46)
6º	b	7,35 (1,53)	7,10 (1,17)	7,10 (1,59)	7,35 (1,39)	7,35 (1,27)	7,40 (1,19)	7,05 (1,85)	7,00 (1,69)	7,55 (1,19)	7,20 (1,64)	7,05 (1,50)	7,15 (1,57)

Nota. 1º = Curso 2011-2012; 2º = 2012-2013; 3º = 2013-2014;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; T=Total; a y b = grupos de clase dentro de cada curso



### 1.1.1.2. Centro CAES

Tal y como se puede comprobar en la tabla 10 las notas de los tres cursos académicos para cada área reflejan diferencias en las medias. No obstante, es en el siguiente apartado donde contrastaremos si son significativas a nivel estadístico. La evolución de las mismas es diferente según el área constatando que la misma es ascendente en las áreas de Castellano, Matemáticas y Valenciano ya que las medias del curso 2011-2012 son más reducidas que las de 2012-2013 y, a su vez, éstas son más bajas que las de 2013-2014. En el área de Conocimiento del Medio la media más reducida corresponde al curso 2011-2012 ( $\bar{x} = 4,38$ ;  $DT=1,56$ ) pero la más elevada corresponde al curso 2012-2013 ( $\bar{x} = 4,49$ ;  $DT=1,69$ ).

Analizando los resultados de forma detallada observamos de una forma clara mejoras significativas en el área de Valenciano durante los diferentes cursos académicos. Y una evolución menor pero que sigue la tendencia al alza en las áreas de Matemáticas y Castellano. En el área de Conocimiento del Medio también podemos observar una tendencia de mejora de resultados analizando cada curso académico, con la excepción de tercero de Educación primaria.

La relación del uso de los GI con las calificaciones parece evidente ya que, aunque se realizaban GI en casi todas las áreas instrumentales, se focalizaban los esfuerzos en Matemáticas, Valenciano y Castellano. Además, el propio jefe de estudios se queja al investigador en multitud de ocasiones de la distancia tan grande que existía en Conocimiento del Medio con el contexto de los niños, además se mezclan mucho los proyectos con los GI. Un dato a tener en cuenta y que marca la evolución lenta pero paulatina y al alza en este centro educativo es que hace tres años que ha pasado de ser evaluado como centro de Compensatoria, situación en que todos los alumnos eran evaluados como si dispusieran de una Adaptación Curricular Significativa en todas las áreas, a una situación de evaluación normal. Además, no se trabajaba el área de Valenciano, es decir, no se daba Valenciano.

**Tabla 10.** Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro CAES.

Años	Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Total $\bar{x}$ (DT)	4,65 (1,90)	4,67 (1,70)	4,89 (1,68)	4,40 (1,83)	4,65 (1,82)	4,68 (1,81)	4,38 (1,56)	4,49 (1,69)	4,45 (1,67)	4,45 (1,71)	4,49 (1,54)	5,08 (1,66)
Sexo												
Niño	4,34 (1,78)	4,14 (1,46)	4,30 (1,38)	4,45 (1,88)	4,55 (1,90)	4,44 (1,67)	4,28 (1,46)	4,28 (1,56)	3,89 (1,15)	4,28 (1,62)	4,03 (1,40)	4,70 (1,68)
Niña	5,00 (2,00)	5,27 (1,78)	5,50 (1,77)	4,35 (1,81)	4,77 (1,75)	4,92 (1,94)	4,50 (1,68)	4,73 (1,82)	5,04 (1,93)	4,65 (1,81)	5,00 (1,55)	5,46 (1,58)
Curso												
3º	4,69 (1,96)	4,75 (1,53)	4,12 (1,20)	4,62 (1,93)	5,19 (2,01)	4,56 (1,41)	4,75 (1,91)	5,19 (1,97)	3,81 (1,17)	4,25 (1,53)	4,69 (1,45)	5,25 (1,73)
4º	4,40 (1,24)	4,73 (1,62)	5,53 (1,13)	4,13 (1,13)	4,33 (1,91)	4,27 (1,49)	4,20 (1,01)	4,73 (1,62)	5,33 (1,80)	4,07 (1,03)	4,60 (1,68)	5,47 (1,30)
5º	4,27 (2,00)	4,09 (1,58)	4,64 (2,11)	4,82 (2,40)	3,91 (1,64)	5,45 (2,66)	4,55 (1,86)	3,64 (1,12)	4,45 (2,02)	4,55 (1,86)	4,18 (1,47)	4,64 (2,11)
6º	5,23 (2,39)	5,00 (2,12)	5,36 (2,11)	4,08 (1,93)	5,00 (1,47)	4,64 (1,69)	4,00 (1,35)	4,08 (1,50)	4,18 (1,40)	5,08 (2,33)	4,38 (1,66)	4,73 (1,56)

Nota. 1º = Curso 2011-2012; 2º = 2012-2013; 3º = 2013-2014;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica

### 1.1.1.3. Centro Costa 1

En la tabla 11 se recogen las medias de las notas numéricas según el curso académico y diversas variables sociodemográficas para el centro Costa 1. Como podemos comprobar, las puntuaciones medias de las notas presentan una evolución descendente en tres de las cuatro áreas (Castellano, Conocimiento del Medio y Valenciano). De este modo, la nota más reducida corresponde al último curso 2013-2014: en Castellano la nota media es 5,76 (DT=1,88); en Conocimiento del Medio obtiene una media de 5,82 (DT=1,51); y para Conocimiento del Medio la nota media es de 5,63 (DT=1,87). En cambio, en el primer curso (2011-2012) las notas son las más altas: para Castellano un 6,11 (DT=1,83); en el área de Conocimiento del Medio la nota media es de 6,32 (DT=1,80); y en el caso de la asignatura de Valenciano es de 6,40 (DT=1,72). En la asignatura de Matemáticas la nota más elevada corresponde al curso 2012-2013 ( $\bar{x}$ =6,44; DT=1,71), mientras que la nota más reducida se observa en el último curso 2013-2014 ( $\bar{x}$ =5,91; DT=2,04).

De forma similar a lo detectado para el centro Rodalia, las notas medias más elevadas en todas las áreas y cursos académicos corresponden a las niñas. Asimismo, las notas medias de las cuatro áreas son más elevadas en el caso de los alumnos de tercero de primaria salvo en determinados cursos académicos como, por ejemplo, para el curso de 2011-2012 en el área de Matemáticas en la que la nota más baja corresponde a este curso ( $\bar{x}$ =5,97; DT=2,20) y la nota más elevada a cuarto de primaria ( $\bar{x}$ =6,75; DT=1,92). Por otro lado, hay que destacar que se observan diferencias en las puntuaciones medias entre grupos de clase dentro del mismo curso, siendo el grupo a de cada curso el que presenta medias superiores al grupo b en la mayoría de notas.

Es necesario tener en cuenta que la evolución de los grupos interactivos se ha realizado con altibajos en este centro. Aunque en la actualidad, en el curso 2014-2015, tenemos constancia de una mayor implicación por parte del profesorado no siempre ha sido así. El primer año los tutores se sentían muy motivados y trabajaban los GI en las áreas de Castellano y Matemáticas fundamentalmente, pero, posteriormente, surgieron conflictos y problemáticas en la realización de los grupos interactivos. El propio Jefe de Estudios opina que hay profesores que siguen realizando mal las TLD y los GI en la actualidad. Se ha decidido que se incorpore para el año 2015-2016 la figura de un

evaluador de rigor en la aplicación de las AEE. Este evaluador externo se alternará con un docente evaluador del propio interno centro. La figura del evaluador permitirá ir observando los fallos y actuar en el foco problemático, en caso de no realizar bien los GI.

Por otro lado, se ha de tener en cuenta que el centro acoge un número muy alto de niños con necesidades educativas permanentes (que reciben apoyo de la especialista de audición y lenguaje y la de pedagogía terapéutica), y que estos niños no han sido excluidos a la hora de realizar las medias y, por otro lado, que el nivel de exigencias es muy alto y esto dificulta que se evalúe de forma correcta.

No obstante, remito a los lectores a las pruebas Diagnósticas de la comunidad. En ellas se muestra datos relevantes en relación con la mejora, que no se visualiza en un primer momento en los resultados académicos analizados en la tabla 11. El centro Costa 1, en competencia matemática, pasa de ocupar en el 2012 la posición 1.123 de 1.323 centros a la posición 972 de 1.322 centros de la Comunidad Valenciana en el 2013, un avance de 151 posiciones. En relación a la competencia lingüística, que es el elemento que más se trabaja dentro de la perspectiva dialógica en las que se mueven los centros CdA, hallamos datos tan significativos como que el centro pasa de tener la posición 1.119 de 1323 en el 2012 a la posición 710 de 1322 colegios en el 2013, es decir, un movimiento de 409 posiciones, todo un avance.

Son datos muy significativos que nos llevan a asegurar que se están produciendo mejoras en el centro, pero se necesita el análisis y control de muchas variables a las que la investigadora no ha tenido acceso para clarificar las causas de que la evaluación realizada en el centro las mejoras no sean tan claras, situación parecida a la del centro Costa 2.

**Tabla 11.** Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 1.

Años	Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Total $\bar{x}$ (DT)	6,11 (1,83)	6,28 (1,66)	5,76 (1,88)	6,39 (1,95)	6,44 (1,71)	5,91 (2,04)	6,32 (1,80)	6,06 (1,71)	5,82 (1,51)	6,40 (1,72)	6,12 (1,80)	5,63 (1,87)	
Sexo													
Niño	5,91 (1,77)	6,13 (1,67)	5,57 (1,95)	6,25 (1,99)	6,27 (1,67)	5,80 (2,15)	5,79 (1,58)	5,79 (1,58)	5,55 (1,42)	6,03 (1,62)	5,83 (1,69)	5,32 (1,80)	
Niña	6,49 (1,92)	6,52 (1,63)	6,02 (1,78)	6,58 (1,90)	6,69 (1,75)	6,06 (1,88)	6,44 (1,82)	6,44 (1,82)	6,21 (1,56)	6,94 (1,73)	6,54 (1,88)	6,08 (1,89)	
Curso y grupo													
3º <sup>124</sup>	T	6,75 (1,68)	6,85 (1,66)	5,48 (2,28)	5,97 (2,20)	7,17 (1,71)	6,17 (2,39)	7,45 (1,68)	7,03 (1,72)	6,00 (1,83)	7,10 (1,74)	6,79 (1,52)	5,45 (2,26)
	a	.	.	7,89 (2,03)	7,89 (1,45)	7,89 (1,45)	8,11 (2,03)	8,11 (1,45)	8,22 (1,20)	7,56 (2,07)	8,11 (1,45)	7,33 (1,14)	7,89 (2,03)

<sup>124</sup> Debido a la complejidad de la tabla vamos a explicar los elementos más llamados a error. El curso que se cita corresponde al periodo de tiempo 2013-2014, es decir, el grupo de tercero (2013-14) representa a su vez a un alumnado que en el 2012-2013 iban a segundo, y que a su vez 2011-12 iban a primero. Por lo tanto, este estudio longitudinal recoge a cada sujeto en tres momentos de su escolaridad, 2011-12, 2012-13 y 2013-14, y el número de grupo representa el último año seleccionado 3º.

Tabla 11. Continuación.

		Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
3º	b	6,75 (1,68)	6,85 (1,66)	4,40 (1,39)	5,10 (1,92)	6,85 (1,76)	5,30 (2,03)	7,15 (1,73)	6,50 (1,67)	5,30 (1,22)	6,65 (1,69)	6,55 (1,54)	4,35 (1,31)
	T	5,61 (1,72)	5,94 (1,80)	6,25 (1,66)	6,75 (1,92)	6,72 (1,45)	6,11 (1,83)	6,69 (1,75)	6,14 (1,38)	6,03 (,81)	6,58 (1,20)	6,39 (1,75)	6,25 (1,46)
4º	a	.	6,72 (1,13)	6,72 (1,45)	7,44 (1,54)	7,00 (1,24)	6,17 (1,47)	7,83 (1,25)	6,56 (1,34)	6,22 (1,00)	7,28 (1,02)	6,89 (1,57)	6,89 (1,28)
	b	5,61 (1,72)	5,94 (1,80)	5,78 (1,77)	7,00 (2,04)	6,44 (1,62)	6,06 (2,18)	5,56 (1,42)	5,72 (1,32)	5,30 (,51)	5,89 (,96)	5,89 (1,81)	5,61 (1,38)
	T	5,84 (1,92)	6,03 (1,64)	5,28 (1,85)	6,25 (1,85)	5,78 (1,81)	5,50 (2,20)	5,00 (1,70)	5,37 (1,86)	5,00 (1,85)	5,59 (1,85)	5,50 (1,88)	4,81 (1,75)
	a	7,00 (1,71)	7,00 (1,66)	5,14 (1,96)	6,43 (2,24)	6,57 (2,03)	5,29 (2,20)	6,00 (1,80)	6,50 (1,87)	5,64 (2,27)	6,93 (1,69)	6,50 (2,07)	5,29 (2,16)
5º	b	4,94 (1,59)	5,28 (1,18)	5,39 (1,82)	6,11 (1,53)	5,17 (1,38)	5,67 (2,25)	4,22 (1,17)	4,50 (1,34)	4,50 (1,23)	4,56 (1,20)	4,72 (1,32)	4,44 (1,29)
	T	6,27 (1,84)	6,10 (1,80)	5,93 (1,85)	6,50 (1,85)	6,10 (1,63)	5,83 (1,74)	6,20 (1,09)	5,73 (1,48)	6,27 (1,08)	6,37 (1,81)	5,80 (1,81)	5,93 (1,74)
6º	a	7,00 (1,92)	6,71 (1,49)	6,71 (1,27)	7,50 (2,03)	6,64 (1,34)	6,00 (1,41)	6,64 (1,34)	6,14 (1,46)	6,71 (1,20)	7,29 (1,90)	6,57 (1,74)	7,00 (1,24)
	b	5,63 (1,54)	5,56 (1,93)	5,25 (1,69)	5,63 (1,15)	5,63 (1,75)	5,69 (2,02)	5,81 (,66)	5,38 (1,46)	5,88 (,81)	5,56 (1,32)	5,12 (1,63)	5,00 (1,59)

Nota. 1º = Curso 2011-2012; 2º = 2012-2013; 3º = 2013-2014;  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; T=Total; a y b = grupos de clase dentro de cada curso

#### 1.1.1.4. Centro Costa 2

Las notas de cada una de las áreas en los tres cursos para los alumnos del centro Costa 2 se pueden observar en la tabla 12. Se puede constatar que la evolución en las mismas es variable según el área consultada; así, en la asignatura de Matemáticas la evolución es descendente ya que los alumnos presentan la nota media más elevada en el curso 2011-2012 ( $\bar{x}=7,26$ ;  $DT=1,51$ ), mientras que la nota más reducida es para el último curso ( $\bar{x}=6,71$ ;  $DT=1,71$ ). En el resto de áreas, la nota del curso 2012-2013 es la que presenta valores superiores: 7,06 ( $DT=1,43$ ) en Castellano; 7,00 ( $DT=1,66$ ) en Conocimiento del Medio; y 7,54 ( $DT=1,34$ ) en Valenciano. En las áreas de Castellano y Valenciano las notas más reducidas corresponden al último curso, con valores de 6,77 ( $DT=1,60$ ) y 7,30 ( $DT=1,32$ ), respectivamente.

En este centro los niños obtienen las notas medias más elevadas en el área de Matemáticas, en el área de Conocimiento del Medio en los cursos académicos de 2011-2012 y 2012-2013 y en el área de Valenciano en el curso de 2011-2012. Las niñas obtienen puntuaciones medias superiores en el área de Castellano y en el curso académico de 2013-2014 para las áreas de Conocimiento del Medio y Valenciano. Si observamos los resultados según el curso, podemos comprobar que las notas más altas están repartidas entre los tres cursos. Según el grupo, se puede apreciar que los alumnos de 3ºb obtienen puntuaciones medias más elevadas en todas las áreas para todos los cursos consultados. En el caso de 4º de primaria las notas más elevadas están más repartidas según el grupo.

El centro Costa 2 es un ejemplo muy similar al Costa 1, ya que la investigadora no ha podido controlar todas las variables que interfieren en la gestión de las aulas, sobre todo lo que se refiere al grado de corrección de la implementación de las AEE. La problemática aquí se hace más evidente, ya que no disponemos de las pruebas Diagnósticas de la Comunidad, con lo que no podemos realizar una comparativa de datos de rendimiento.

**Tabla 12.** Notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 2.

Años	Castellano			Matemáticas			Conocimiento del medio			Valenciano			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Total $\bar{x}$ (DT)	6,93 (1,41)	7,06 (1,43)	6,77 (1,60)	7,26 (1,51)	7,03 (1,69)	6,71 (1,71)	6,74 (1,56)	7,00 (1,66)	6,91 (1,66)	7,45 (1,39)	7,54 (1,34)	7,30 (1,32)	
Sexo													
Niño	6,88 (1,41)	7,04 (1,52)	6,76 (1,70)	7,43 (1,62)	7,16 (1,71)	6,81 (1,78)	6,85 (1,63)	7,10 (1,75)	6,87 (1,79)	7,54 (1,49)	7,54 (1,42)	7,19 (1,37)	
Niña	7,00 (1,41)	7,07 (1,27)	6,78 (1,44)	6,98 (1,27)	6,80 (1,66)	6,54 (1,60)	6,56 (1,43)	6,83 (1,72)	6,98 (1,44)	7,32 (1,21)	7,54 (1,23)	7,49 (1,23)	
Curso y grupo													
3º	T	6,77 (1,34)	7,33 (1,30)	6,56 (1,58)	7,42 (1,37)	7,40 (1,43)	6,70 (1,71)	6,37 (1,41)	7,42 (1,35)	6,70 (1,75)	7,40 (1,45)	7,47 (1,39)	7,44 (1,37)
		6,70 (1,49)	7,30 (1,52)	6,04 (1,77)	7,39 (1,50)	7,00 (1,60)	6,13 (1,82)	6,26 (1,66)	7,13 (1,52)	6,26 (2,03)	7,39 (1,70)	7,39 (1,67)	7,00 (1,45)
	a	6,85 (1,18)	7,35 (1,04)	7,15 (1,09)	7,45 (1,23)	7,85 (1,09)	7,35 (1,35)	6,50 (1,10)	7,75 (1,07)	7,20 (1,24)	7,40 (1,14)	7,55 (1,00)	7,95 (1,10)
		7,18 (1,30)	6,70 (1,51)	6,78 (1,83)	7,21 (1,61)	6,37 (1,76)	6,65 (1,72)	7,15 (1,57)	6,70 (1,86)	7,20 (1,64)	7,51 (1,39)	7,53 (1,40)	7,07 (1,37)
	b	6,79 (1,03)	6,95 (1,27)	6,79 (1,58)	6,63 (1,80)	6,63 (1,34)	7,11 (1,52)	6,63 (1,80)	6,63 (1,34)	7,11 (1,52)	7,26 (1,05)	7,79 (1,40)	6,74 (1,05)
		7,55 (1,43)	6,48 (1,69)	6,76 (2,07)	7,75 (1,21)	6,14 (2,08)	6,24 (1,81)	7,75 (1,21)	6,14 (2,08)	6,24 (1,81)	7,75 (1,65)	7,29 (1,38)	7,38 (1,56)
4º	T	6,72 (1,62)	7,16 (1,46)	7,04 (1,17)	7,08 (1,63)	7,44 (1,76)	6,72 (1,74)	6,72 (1,70)	6,68 (2,01)	6,72 (1,51)	7,48 (1,36)	7,72 (1,24)	7,36 (1,15)
5º													

Nota. 1º = Curso 2011-2012; 2º = 2012-2013; 3º = 2013-2014;  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; T=Total; a y b = grupos de clase dentro de cada curso



### 1.1.2. Comparación de las notas de los alumnos según centro.

Como hemos podido observar en el apartado anterior se pueden apreciar en los cuatro centros analizados diferencias en las notas numéricas de los cursos para cada una de las asignaturas consultadas. No obstante, para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas utilizaremos la prueba estadística ANOVA de medidas repetidas y las pruebas post hoc de comparación por pares de Bonferroni.

#### 1.1.2.1. Centro Rodalia

En la tabla 13 se muestran los resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas para los resultados de los alumnos del centro Rodalia. Como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre las notas de los cursos en el área de Matemáticas [ $F(2, 334) = 3,91$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2_p = 0,023$ ] que tiende a la baja.

**Tabla 13.** Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Rodalia.

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	F	$\eta^2_p$	P valor
	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)			
Castellano	7,27 (1,51)	7,37 (1,40)	7,43 (1,39)	1,93	,023	,14
Matemáticas	7,54 (1,48)	7,56 (1,38)	7,32 (1,43)	3,91	,023	,02*
Conocimiento del medio	7,57 (1,58)	7,71 (1,37)	7,58 (1,43)	1,37	,008	,25
Valenciano	7,28 (1,62)	7,26 (1,50)	7,45 (1,42)	2,91	,017	,06

*Nota.* \* $p < 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT=Desviación Típica;  $\eta^2_p$  = Eta al cuadrado parcial

Observamos mejoras, aunque no llegan a ser significativas en las áreas de Castellano y Valenciano. Esto se corresponde con la periodicidad de los grupos interactivos y con la realización de tertulias literarias dialógicas que potencian la mejora de los resultados para estas áreas.

En cuanto a las comparaciones según pares de notas (ver tabla 14), no existen diferencias estadísticamente significativas entre las notas del área de Matemáticas entre

los cursos 2011-2012 y 2012-2013, ni tampoco entre los cursos 2011-2012 y 2013-2014. Sin embargo, sí que existen diferencias significativas entre 2012-2013 y 2013-2014. La no realización adecuada de los GI puede provocar que los efectos no sean los deseados, por ejemplo, por no estar centrados en material curricular, o porque los materiales no susciten un diálogo o interacción de calidad o no propicien la reflexión y la puesta en marcha de procesos psicológicos superiores. Los resultados en Matemáticas son descendentes para el último curso escolar 2013-14, así como en Conocimiento del Medio, aunque en éste último caso puede deberse a la reducción o ausencia de GI en esta área.

**Tabla 14.** Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro Rodalia.

	2011-2012 vs 2012-2013	2011-2012 vs 2013-2014	2012-2013 vs 2013-2014
Matemáticas		*	

*Nota.* \*=Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre pares de notas medias comparadas.

#### 1.1.2.2. Centro CAES

En el caso del centro CAES podemos comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 15) entre las notas de los cursos sólo para el área de Valenciano [ $F(2, 104) = 8,04$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2_p = 0,134$ ].

Si analizamos los resultados de las áreas de Castellano, Valenciano y Matemáticas podemos comprobar como existe una mejora paulatina de los resultados, aunque no llega a ser significativa en las áreas de Castellano y Matemáticas. En el área de Conocimiento del Medio existe un descenso del primer curso al segundo, no siendo significativo, aunque comparando el curso escolar 2011-12 y 2013-14 existen también mejoras.

**Tabla 15.** Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro CAES.

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	F	$\eta^2_p$	P valor
	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)			
Castellano	4,60 (1,82)	4,74 (1,70)	4,89 (1,68)	1,65	,031	,198
Matemáticas	4,34 (1,74)	4,66 (1,83)	4,68 (1,81)	1,59	,064	,208
Conocimiento del medio	4,38 (1,56)	4,55 (1,69)	4,45 (1,67)	,36	,007	,698
Valenciano	4,40 (1,61)	4,55 (1,54)	5,08 (1,66)	8,04	,134	,001**

*Nota.* = $p < 0,05$ ; \*\*= $p < 0,01$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT=Desviación Típica;  $\eta^2_p$  = Eta al cuadrado parcial

Como he citado anteriormente, el centro tiene una casuística que permite considerar especialmente los resultados con mejoras significativas, ya que antes del curso 2011-12 la evaluación del centro era totalmente diferente (ACIS), mientras que en la actualidad la evaluación se realiza según objetivos y criterios similares a los de cualquier colegio. El contexto sociocultural y económico de exclusión no ha impedido visualizar las mejoras.

En cuanto a las comparaciones según pares de notas (ver tabla 16), sólo existen diferencias estadísticamente significativas, mejorando las calificaciones, entre las notas del área de Valenciano del curso 2011-2012 y del curso 2013-2014 y entre los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

**Tabla 16.** Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro CAES.

	2011-2012 vs 2012-2013	2011-2012 vs 2013-2014	2012-2013 vs 2013-2014
Valenciano		*	*

*Nota.* \*=Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre pares de notas medias comparadas.

### 1.1.2.3. Centro Costa 1

En este centro comprobaremos, también, si existen diferencias estadísticamente significativas en la nota de los alumnos en los diferentes cursos académicos tanto a nivel general, como a nivel de curso y de grupo de clase. En primer lugar, en la tabla 8 se muestran los resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas para cada área académica en el caso de toda la muestra de alumnos del centro Costa 1.

Como se puede observar en la tabla 17, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre las notas de los tres cursos académicos en todas las áreas. De este modo, existe un efecto principal significativo del factor nota en el área de Castellano [ $F(2, 188) = 24,65$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,208$ ]; en el área de Matemáticas [ $F(2, 238) = 12,98$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,098$ ]; en el área de Conocimiento del Medio [ $F(1,98; 235,80) = 9,10$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,071$ ]; y en el área de Valenciano [ $F(2, 238) = 27,99$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,190$ ].

**Tabla 17.** Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 1.

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	F	$\eta^2_p$	P valor
	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)	$\bar{x}$ (DT)			
Castellano	6,11 (1,83)	6,28 (1,66)	5,76 (1,88)	24,65	,208	,000***
Matemáticas	6,39 (1,95)	6,44 (1,71)	5,91 (2,04)	12,98	,098	,000***
Conocimiento del medio	6,32 (1,80)	6,06 (1,71)	5,82 (1,51)	9,09	,071	,000***
Valenciano	6,40 (1,72)	6,12 (1,80)	5,63 (1,87)	27,99	,190	,000***

*Nota.* \*\*\*= $p < 0,001$ ;  $\bar{x}$ =Media; DT=Desviación Típica;  $\eta^2_p$  = Eta al cuadrado parcial

Tal y como se indica en la tabla 18, las diferencias estadísticamente significativas entre pares de notas dentro de este factor se observaron entre las del curso 2011-2012 y 2013-2014 y entre las del curso 2012-2013 y 2013-2014 en el caso del área de Castellano y Matemáticas. Para el área de Conocimiento del Medio las diferencias sólo se detectaron entre el curso de 2011-2012 y el de 2013-2014, mientras que para la asignatura de Valenciano se constataron diferencias significativas entre todos los cursos.

**Tabla 18.** Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro Costa 1.

	2011-2012 vs 2012-2013	2011-2012 vs 2013-2014	2012-2013 vs 2013-2014
Castellano		*	*
Matemáticas		*	*
Conocimiento del medio		*	
Valenciano	*	*	*

*Nota.* \*=Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre pares de notas medias.

#### 1.1.2.4. Centro Costa 2

En la tabla 19 se muestran los resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas en el caso del centro de Costa 2. De esta forma podemos comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre las notas de los cursos en el área de Matemáticas [ $F(1,77; 189,38) = 6,98; p < 0,05, \eta^2_p = 0,061$ ] y en la de Castellano [ $F(2, 214) = 3,16; p < 0,05, \eta^2_p = 0,029$ ].

**Tabla 19.** Comparación de las notas medias de las áreas en los tres cursos académicos para los alumnos del centro Costa 2.

	2011-2012 $\bar{x}$ (DT)	2012-2013 $\bar{x}$ (DT)	2013-2014 $\bar{x}$ (DT)	F	$\eta^2_p$	P valor
Castellano	6,93 (1,41)	7,07 (1,42)	6,79 (1,60)	3,16	,029	,045*
Matemáticas	7,26 (1,51)	7,05 (1,69)	6,72 (1,71)	6,98	,061	,002**
Conocimiento del medio	6,74 (1,55)	7,02 (1,74)	6,93 (1,66)	2,56	,023	,079
Valenciano	7,45 (1,39)	7,56 (1,33)	7,32 (1,31)	2,59	,024	,077

*Nota.* = $p < 0,05$ ; \*\*= $p < 0,01$ ;  $\bar{x}$ =Media; DT=Desviación Típica;  $\eta^2_p$  = Eta al cuadrado parcial

En cuanto a las comparaciones según pares de notas (ver tabla 20), sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre las notas en el área de Matemáticas del

curso 2012-2013 y 2013-2014, mientras que en el área de Castellano se observaron diferencias entre los cursos 2011-2012 y 2012-2013 y entre 2012-2013 y 2013-2014.

**Tabla 20.** Comparación de las notas medias por pares de cursos académicos para cada área en el centro de Costa 2.

	2011-2012 vs 2012-2013	2011-2012 vs 2013-2014	2012-2013 vs 2013-2014
Castellano		*	*
Matemáticas			*

*Nota.* \*=Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre pares de notas medias comparadas.

### 1.1.3 Análisis y discusión de los resultados en las pruebas de evaluación diagnóstica para dos de los centros.

Si analizamos los resultados de las pruebas de Evaluación diagnóstica de la Comunidad Valenciana para el centro CAES encontramos mejora en los resultados de 4º de Primaria por curso académico entre 2012-13 y 2013-14 (ver tabla 21). Esta Comunidad autónoma no ofrece los datos segregados por índice socioeconómico y la comparativa es con cualquier otro centro de la Comunidad Valenciana sea con uno u otro contexto socioeconómico; a este hecho hay que unir que los cuestionarios empleados para el análisis del índice socioeconómico en 2013-2014 lo son sólo de 6 alumnos por lo que se presenta como poco fiable. No obstante, cabe señalar que las evaluaciones externas son siempre más fiables que las evaluaciones internas, y son las que se han tenido en cuenta en el Proyecto INCLUD-ED (2006-2011) pero en esta investigación, por la ausencia de las mismas en dos de los centros de la muestra, se han utilizado las notas finales de los boletines de cada centro, siempre siendo conscientes de que la validez, nivel, control, etc. no puede ser el mismo que con una evaluación externa.

La evaluación Diagnóstica de 4º de Educación Primaria es una herramienta que permite extraer información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas del alumnado en el segundo ciclo de Educación Primaria. Realizando la comparativa en las 5 competencias principales hallamos mejoras en competencia Matemática, expresión

oral, corrección y velocidad lectora, manteniéndose los resultados en competencia Lingüística.

Las comparaciones según pares de notas muestran un aumento importante tanto en el área de Matemática como en expresión oral y lectora. Que se realicen todas las semanas tertulias literarias dialógicas para toda la muestra de alumnos del centro CAES permite que los resultados de Expresión oral y velocidad lectora mejoren significativamente. Las clases más dialógicas en donde el trabajo es colaborativo, como ocurre en los GI, favorecen la argumentación (Reznitskaya et al., 2009). Además, esta mejora en la expresión oral también se desarrolla por el trabajo de argumentación que se realiza en los debates surgidos en las tertulias literarias (Flecha, 1998).

A su vez, ambas actuaciones educativas de éxito, tertulias y GI, favorecen la fluidez lectora (Kesane y Ruiz, 2010), no sólo por la lectura conjunta con otros alumnos, sino también porque en algunos centros se buscan tutores lectores para apoyar los procesos lectores de aquellos niños que presentan más dificultades.

**Tabla 21.** Análisis comparativo de resultados en las pruebas Diagnósticas de dos cursos escolares del centro CAES.

	Competencia Matemática	Competencia Lingüística	Expresión oral	Corrección lectora	Velocidad lectora
Curso 2012-13	293 puntos <sup>125</sup>	265 puntos	312 puntos	171 puntos	69 puntos
Curso 2013-14	321 puntos	267 puntos	383 puntos	259 puntos	82 puntos

Si analizamos los resultados de las pruebas diagnósticas de la Comunidad Valenciana para el centro Costa 1 encontramos mejora en los resultados de 4º de Primaria por curso académico entre 2012 y 2013 (ver tabla 22). Las comparaciones según pares de notas muestran un aumento relevante en todas las áreas exceptuando corrección lectora, que se mantiene.

<sup>125</sup> “Puntos” (puntuación normativa): refleja la puntuación en una escala en la que el valor de la media de aciertos de la Comunitat Valenciana, a nivel de competencia, se ha tipificado a 500 puntos (desviación típica de 100). Este formato facilita la comparación de los resultados respecto a la media del alumnado de la Comunitat Valenciana.

Por otro lado, si analizamos los resultados de competencia lingüísticas de manera detallada observamos mejoras sustanciales en todos los elementos del lenguaje (que miden estas pruebas) entre los dos cursos académicos 2012 y 2013: comprensión oral (de 475 puntos a 514 puntos), comprensión de textos escritos (de 469 a 504 puntos), composición de textos escritos (de 428 a 505 puntos), morfosintaxis y léxico (de 456 a 455- se mantiene), y ortografía (de 469 a 515). Que se realicen todas las semanas tertulias literarias para toda la muestra de alumnos de centro Costa 1 permite que los resultados de Expresión oral y velocidad lectora mejoren de modo importante al igual que ha pasado para el centro CAES.

Este centro trabaja de manera inclusiva no permitiendo que los alumnos salgan del aula a recibir las sesiones de apoyo de Pedagogía Terapéutica ni de Audición y Lenguaje. Como afirma el Jefe de Estudios, Josep María Canals, “Los alumnos no diferencian entre el tutor y el especialista dentro de las aulas, yo creo que no sabrían afirmar quién es el especialista”. Se corrobora de esta forma que la inclusión de los alumnos dentro del aula y su participación en grupos interactivos permite que mejoren los resultados, no sólo de los niños que presentan necesidades especiales (Molina, 2007; Molina y Ríos, 2010; Puigdemívol, 2005).

**Tabla 22.** Análisis comparativo de resultados en las pruebas Diagnósticas de dos cursos escolares del centro Costa 1.

	Competencia Matemática	Competencia Lingüística	Expresión oral	Corrección lectora	Velocidad lectora
Curso 2012	438 puntos	444 puntos	510 puntos	513 puntos	92 puntos
Curso 2013	452 puntos	495 puntos	530 puntos	510 puntos	95 puntos



## 1.2. Análisis y discusión de los resultados en el ítem 78 del Cuestionario de profesores.

La valoración de los resultados del ítem 78 del Cuestionario de profesores muestra como tanto los profesores del centro Rodalia, como los del centro Costa 2 y los del centro Costa 1 están de acuerdo con que los resultados de los alumnos mejoran a través de las actuaciones de éxito (ver tabla 23); sin embargo, el centro CAES se mantiene indeciso ( $\bar{x}=3'00$ ;  $DT=1'41$ ). Los datos cuantitativos demuestran que las mejoras en este centro se están dando pero los docentes están más centrados en aspectos cotidianos (expresión verbal, autoestima, ayuda mutua, etc.) en que sí que se observan las mejoras de manera más visible.

**Tabla 23.** Valoración media de los maestros para el ítem 78: Aumento el rendimiento escolar a través de las AEE.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N=22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
Ítem 78	4,00	1,00	3,75	,71	4,80	,45	3,00	1,41	3,91	1,02

## 1.3. Análisis y discusión de resultados académicos a través de los grupos de discusión y las entrevistas.

Se realizaron dos grupos de discusión en cada centro (tabla 24), uno dirigido a los profesores y otro al alumnado. Por otra parte se realizó una entrevista a los directores de los colegios, aunque en el caso del centro CAES y del centro Costa 1 la entrevista se hizo a los jefes de estudio del centro (por diferentes razones que no tienen relación con el objeto de estudio). No obstante, es necesario aclarar que ambos jefes de estudio estaban muy implicados y ejercían de coordinadores de formación en el centro.

La selección del profesorado en los grupos de discusión era la población total de profesorado que estaban en segundo y tercer ciclo de los centros CdA; en todos los

centros el profesorado que intervino en el grupo de discusión posteriormente entregó el cuestionario de profesores (exceptuando dos tutoras del centro Rodalia, una porque no quería rellenar ningún cuestionario y otra porque no entregó el cuestionario en el tiempo establecido). A su vez, en el centro CAES participó en el grupo de discusión todo el profesorado de primaria, el director y el jefe de estudios.

Por otra parte en todos los centros se seleccionó a los alumnos atendiendo al criterio de heterogeneidad priorizando que fueran de tercer ciclo, aunque en todos los grupos de discusión de los diferentes centros se optó por la variabilidad de edades.

**Tabla 24.** Número de personas participantes en los diferentes grupos de discusión.

	Número de profesores	Número de alumnos
Rodalia	7	9
Costa 1	8	8
Costa 2	5	8
CAES	8	6

Analizando las percepciones de los docentes en referencia al aumento del rendimiento de sus alumnos mediante la respuesta a la pregunta 5.1 de los grupos de discusión (¿Qué cambios ha comportado la transformación del centro en CdA en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?) podemos observar como en general se muestran muy prudentes al hablar de resultados académicos. Así y todo, los docentes del centro Rodalia observan beneficios según el grupo, lo que ven muy relacionado con el aumento de autoestima.

GDC1(Grupo de discusión Costa1): “Yo en el área de matemáticas, que es donde yo hacía los grupos interactivos, este año sí que he notado un incremento del rendimiento, precisamente por lo que comentábamos que ha habido alumnos que de alguna manera han estado desmotivados o desinteresados o tenían una autoestima muy baja a nivel de capacidades y, en clase los grupos interactivos han rendido bastante y han asimilado cosas, ahí sí que he notado un incremento

del rendimiento, en ese área en el área de Matemáticas, en el área... este año no pero el año pasado sí, es decir en función de los grupos”

Por otro lado, los docentes del centro CAES han notado ese incremento en los resultados y lo han manifestado con claridad aun siendo las diferencias de origen mayores (puesto que antes todos eran atendidos como ACIS), poniendo el énfasis en la ampliación de tiempo para el estudio, como ocurre en la biblioteca tutorizada. Los profesores reconocen como la realización de deberes, que siempre ha sido una problemática, en la actualidad no lo es tanto. También apuntan a mejoras en el aprendizaje de los alumnos por el aumento de las expectativas de todo el grupo (Brault et al., 2014). El efecto Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968) se observa claramente en la comparativa de enunciados relativos a las expectativas hacia todo el alumnado por parte del profesorado y en los comentarios de sus alumnos en línea de esforzarse y trabajar todos juntos.

GDPCAES (Grupo de Discusión de Profesores CAES): “Yo también iba a decir lo de las expectativas, que yo creo que han cambiado y eso ayuda al rendimiento. Empieza a haber ahí poco a poco un cambio para los nenes, se habla mucho más del instituto”.

Por otra parte, existe un acuerdo unánime de todo el profesorado en valorar un aumento no sólo en los aprendizajes y en las expectativas sino en muchos otros elementos, como es la motivación (Slavin, 2014), el comportamiento, la socialización, y la cohesión social (Elboj y Niemelä, 2010; Mircea y Sordé, 2011; Slavin, 2014). Así lo expresa un profesor en el grupo de discusión del CAES:

GDPCAES (Grupo de Discusión de Profesores CAES): “Sobre todo se están socializando. A lo mejor muchos no se van a graduar en estas primeras generaciones, pero están pasando cuatro años de su vida socializados en una ambiente normalizado, sin expulsiones habituales, asistiendo a clase diariamente y creándose unas redes que van a ser para toda la vida, fuera del mundo gitano, no es mundo gitano, es mundo exclusión y eso es gracias a dar ese paso a la secundaria”.

Si realizamos un análisis temático de las respuestas de los profesores a la pregunta relativa al aumento del rendimiento académico (Ver tabla 25), es decir, sobre

qué temas hablan los docentes principalmente respondiendo en relación a resultados académicos de sus alumnos (notas), éstos centran sus respuestas en mejoras en el aprendizaje y en la socialización. Esto demuestra que los profesores interpretan que hablar de rendimiento académico no es sólo hace referencia a una nota numérica, sino que incluye aspectos como: aprendizaje, autoconcepto, motivación, etc. Los docentes observan aumento en los niveles de maduración de los alumnos, que se visualizan a través de las argumentaciones y expresiones que utilizan en las tertulias literarias o en los grupos interactivos (Reznitzkaya et al., 2009; Flecha, 1998).

**Tabla 25.** Percepciones del profesorado en referencia a la pregunta del aumento de rendimiento académico y de aprendizaje.

	Dimensiones transformadoras	Dimensiones excluyentes
Motivación	2	0
Rendimiento	6	1
Expectativas	2	2
Aprendizaje	3	0
Conductas	1	0
Maduración	2	0
Socialización	3	0

*Nota.* Los números corresponden al número de citas de los profesores sobre ese tema cuando se le preguntaba sobre el aumento del rendimiento académico. La columna de la izquierda representa los temas a los que aluden los docentes cuando se les pregunta por rendimiento académico.

Analizando las percepciones de los alumnos en referencia al rendimiento mediante las respuestas a la pregunta 3.2 del grupo de discusión de alumnos (¿Aprendéis mejor con los grupos interactivos, tertulias literarias, incremento del tiempo de aprendizaje, etc? ¿Obtenéis mejores resultados? ¿Por qué?) hallamos resultados muy parecidos a los mostrados en el grupo de discusión de los docentes. El alumnado sí que hace visible que sus resultados son mejores, en general, pero centran el

énfasis no en los resultados de las asignaturas sino en otros elementos como en mejoras conductuales en el grupo (respeto entre los alumnos y situaciones de más amistad) ya que se observa un aumento de las interacciones comunicativas (Elboj y Niemelä, 2010) y se percibe, a su vez, que el voluntariado conecta de una forma mejor y fácil con el alumno/a (Gatt et al., 2011).

Las situaciones de cooperación de los grupos interactivos ayudan a los alumnos a hacer más sólidos sus conocimientos (Slavin, 2014), ya que la ayuda por medio de las interacciones (Díez et al., 2010) que perciben de otros alumnos/as y del voluntariado aumentan no sólo los conocimientos sino también aspectos tan importantes como es la confianza de los niños/as:

GDAC1 (Grupo de Discusión Alumnos Costa 1): “ehhh, Yo con los grupos interactivos aprendo más, porque por ejemplo a la hora de, de hacer los ejercicios, las tareas, siempre te dicen ¿estás seguro? Te hacen dudar para ver si tú estás seguro, porque lo primero que hay que estar es seguro porque si tú no estás seguro de tu respuesta, ahí entra la confusión”.

Pero a su vez, los alumnos son conscientes de la ayuda mutua recibida entre alumnos y de la solidaridad que se crea por el hecho de compartir (Elboj y Niemelä, 2010).

GDAC2 (Grupo de Discusión Alumno Costa 2) “Yo veo que los grupos interactivos aprendemos más porque en una clase da como cuatro temas diferentes, por ejemplo las divisiones, las sumas. Y por otra parte también estoy de acuerdo con Sara, porque si uno no entiende algo nos ayudamos mutuamente, o sea, yo por ejemplo puedo enseñarle a Patri como se divide con decimales y ella a mí me puede explicar cómo se multiplica con decimales y entonces nos ayudamos mutuamente (*un intercambio*)”.

Para algunos alumnos los GI sirven para repasar conocimientos antes del examen; así ocurre en el caso del CAES o del centro Rodalia para muchos de estos alumnos.

Por otro lado, si analizamos las percepciones de los directores o personas claves del centro mediante la respuesta a la pregunta 9 de la entrevista a directores (¿Qué cambios ha comportado en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?)

podemos obtener resultados muy en la línea de los diferentes grupos de discusión. Aunque los directores no se aventuran a contestar de manera directa a la pregunta sí que muestran los beneficios de las AEE en otros aspectos con total seguridad:

EICCAES (Entrevista Informante Clave CAES): “mejorar ha mejorado te digo en qué, porque hace tres años trabajábamos en 6º con libros de 3º vale, ahora trabajamos en 6º con libros de 6º, entonces objetivamente, eso es un dato objetivo” ... “que tenemos alumnos que han durado 4 años en el Instituto aunque no se lo hayan sacado la secundaria, pero han durado 4 años en el instituto, qué significa eso, que no han estado expedientados desde el primer día hasta el último día como muchos que estaban antes, iban por ley porque tenían que ir al Instituto, pero les hacían un expediente el primer día volvían a los 6 meses y les hacían otro expediente, volvían al año siguiente, otro expediente, en esos expedientes tienen la secundaria arreglada, no, entonces ese es otro dato objetivo”.

En las manifestaciones de los directores se pone el énfasis en los contenidos que está aprendiendo el niño/a, en los procesos de enseñanza, y en cómo las actuaciones educativas de éxito mejoran el incremento académico (Valls y Kyriakides, 2013); también en los alumnos que acaban educación primaria, haciendo referencia como los aprendizajes son mayores y a los resultados finales también, ya que existe un aumento de niños que llegan al instituto. Es un cambio importante ya que anteriormente a la constitución de la CdA los alumnos terminaban su formación académica en Primaria y aquellos que accedían al instituto posteriormente no asistían a las clases.

También observamos el paso de la forma de evaluación de compensatoria a evaluar como lo realizan todos los centros educativos, ejemplificándolo a través del uso de los libros de texto del nivel correspondiente.

Los directores se muestran prudentes con los resultados académicos insistiendo siempre en los aprendizajes de los niños. Insisten en la autonomía de los niños para investigar, para expresar, para ser más críticos así como para compartir con los otros.

EDRodalia (Entrevista Director Rodalia): “Els canvis en el rendiment acadèmic, jo crec que no es poden visualitzar ja, és molt aviat” ...”Quan els xiquets passen a l’institut encara que allí no facen comunitat d’aprenentatge ni grups

interactius els haurà facilitat un camí per a estar més predisposats per a rebre la informació i ser més autònoms a l'hora d'investigar i d'esbrinar coses”.

#### **1.4. Síntesis global respecto al primer objetivo de investigación.**

Se constata a través de los datos cuantitativos<sup>126</sup> y de los datos cualitativos que existen mejoras en los centros que no sólo se limitan al rendimiento académico evaluado en calificaciones, que incluyen otros muchos elementos relacionados con el aprendizaje. Por una parte, los datos de las pruebas de evaluación diagnósticas indican mejoras en los dos centros de los que disponíamos de resultados; por otro lado, los datos cuantitativos de las notas académicas de los centros revelan la necesidad de tomarse más tiempo evaluando los resultados en algunos centros, más a largo plazo, ya que las mejoras se están realizando poco a poco, como es el caso del centro CAES. Algunos centros necesitan de un tiempo de adaptación para ir trabajando las nuevas dinámicas y para ir reforzando las inseguridades y problemáticas que pudieran surgir.

Son visibles también mejoras en aspectos tan importantes y significativos para el aumento de resultados académicos como es el de los aprendizajes instrumentales. Se encuentran mejoras en la argumentación y en la expresión de enunciados (lo que también se constata con la madurez de los enunciados). Mejoran, también, los procesos de socialización y de cohesión social de aquellos grupos más vulnerables, como ocurre en el centro CAES.

Los alumnos están implicados en las tareas cuando realizan GI e intentan que todos lo estén, porque se ha generado un compromiso con todos, mejorando procesos básicos como son la atención y concentración en una tarea. A su vez, atribuyen estas

---

<sup>126</sup> Decir que desde la investigación sobre las AEE y su impacto en el rendimiento, lo que se ha utilizado son los resultados en pruebas diagnóstico, y no las pruebas de los propios centros. Pero, por ausencia de las mismas, en ocasiones se han tenido que atender a éstas últimas. No obstante, se debe tener en cuenta que no podemos garantizar el mismo control sobre la validez de esas pruebas, nivel, etc.; en todo caso, también en esas pruebas se evidencian mejoras.

mejoras a la figura del voluntariado (Elboj y Niemelä, 2010). Así se presenta en dos comentarios del grupo de discusión de alumnos de Costa 2:

GDAC2 (Grupo de Discusión Alumnos Costa 2):

-Eh que quan algú explica alguna cosa i un company no està atenent, li diguem si ho entén i si diu que sí, hem de dir-li que ho explique i si no ho explica, li ho tornem a explicar.

-Jo pense que és gràcies al respecte que tenim en grups interactius, tertúlies literàries, i tutors lectors i és gràcies a l'esforç que estan fent els voluntaris.

## **2. Análisis y discusión de datos obtenidos en relación a la metodología docente.**

En este apartado se pretende por una parte constatar que las mejoras en rendimiento académico en cada centro se producen independientemente de la metodología concreta que utiliza cada docente (objetivo 2), evidenciando que los docentes utilizan diversidad de metodologías de trabajo en los centros CdA. Por otro lado, se pretende comprobar que los profesores conocen los elementos de las Actuaciones de éxito que contribuyen a las mejoras en el rendimiento independientemente de la metodología que utilizan (subobjetivo 2.1).

### **2.1. Análisis y discusión de resultados del cuestionario de profesores.**

El cuestionario de profesores se elaboró con la pretensión de constatar la diversidad de modos de enseñanza en sus aulas.

#### **2.1.1. Resultados de referente curricular**

En la tabla 26 se muestran los porcentajes referidos al uso de uno u otro referente curricular utilizado por los maestros según el centro educativo en el que trabajan. Como se puede evidenciar la mayoría trabajan por competencias y



capacidades, siendo más destacados estos porcentajes en el caso de los maestros de Rodalia ya que todos manifiestan trabajar utilizando como referente curricular tanto las competencias como las capacidades. Sólo los maestros del CAES presentan porcentajes ligeramente superiores al resto de maestros de no trabajar utilizando estos referentes curriculares. Queda reflejado de esta forma que, los profesores de CAES además de tener mejoras en el rendimiento académico, son los que presentan la mayor variabilidad en su referente curricular, utilizando competencias, capacidades y otros referentes, como proyectos de trabajo entre su profesorado.

**Tabla 26.** Porcentajes de los maestros para el referente curricular según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N=22)	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Trabajo utilizando como referente curricular las competencias	100	0	87,5	12,5	100	0	75	25	90,9	9,1
Trabajo utilizando como referente curricular las capacidades	100	0	87,5	12,5	80	20	66,7	33,3	85,7	14,3
Trabajo utilizando como referente curricular otros	-	-	50	50	100	0	0	100	50	50

### 2.1.2. Resultados de metodología de enseñanza y evaluación.

En la tabla 27 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones referidas a la metodología de enseñanza y evaluación utilizada por los maestros según el centro de trabajo. Como se puede comprobar, los dos indicadores de la dimensión de métodos innovadores presentan medias con una tendencia al acuerdo en todos los centros, ya que las puntuaciones medias son superiores a los valores de 3 o 4 de la escala. Una tendencia similar se constata para los dos primeros ítems de la

dimensión de construcción del conocimiento en los alumnos: “trato de que mis alumnos reflexionen sobre contenidos y actividades” y “pretendo que los/as alumnos/as construyan el conocimiento desde sus experiencias”. Sin embargo, el indicador referido a “marco como relevante aquello que la sociedad subraya como importante” presenta puntuaciones medias más reducidas, destacando las otorgadas por los maestros del centro de Rodalia, Costa 2 y CAES, con valoraciones de  $\bar{x}=2,80$  (DT=,84),  $\bar{x}=2,80$  (DT=1,30) y  $\bar{x}=2,75$  (DT=,50), respectivamente.

También, los ítems que integran la dimensión de aprendizaje significativo muestran puntuaciones medias con una marcada tendencia al acuerdo, ya que en todos los centros los maestros valoran con medias superiores a 4 los tres indicadores. Destacan las medias de los maestros de Rodalia ya que son las más altas al compararlas con los maestros de los otros centros. Este dato está en contraposición con la formación desde el CREA que cuestiona la validez de este postulado en la planificación de la enseñanza (Aubert et al., 2010).

Por otro lado, la variedad de recursos es valorada también con puntuaciones medias altas, aunque menos destacadas en el caso de los maestros del centro de Costa 1 ( $\bar{x}=3,62$ ; DT=,92) y CAES ( $\bar{x}=3,75$ ; DT=,96). En los indicadores de la dimensión de interacción/grupos heterogéneos también se observan puntuaciones medias altas para todos los centros destacando las otorgadas por los maestros del Costa 2 por ser las más elevadas para todos los ítems. Que los grupos sean heterogéneos permite la mejora de los resultados en los grupos interactivos y en las dinámicas de clase (INCLUD-ED, 2008b; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Por el contrario, la evaluación como calificación presenta valoraciones medias más reducidas y diferentes según el centro de trabajo. Por ejemplo, para los maestros de Rodalia y Costa 1 se observa una marcada tendencia al desacuerdo en el indicador de esta dimensión “la evaluación tiene como objetivo calificar a los/as alumnos/as” con puntuaciones media de 1,25 (DT=,50) y 1,75 (DT=,89), respectivamente. Para el primer indicador de la dimensión de evaluación integrada de los contenidos se observa una tendencia similar a la detectada para la evaluación como calificación, destacando la puntuación media reducida mostrada por los maestros de Rodalia ( $\bar{x}=1,00$ ; DT=,00), Costa 1 ( $\bar{x}=1,87$ ; DT=,99) y Costa 2 ( $\bar{x}=1,40$ ; DT=,55). Sin embargo, para los otros dos

ítems (“evalúo el aprendizaje de habilidades/procedimientos” y “evalúo las actitudes de los alumnos”) esta tendencia es totalmente opuesta ya que existe un elevado grado de acuerdo (medias superiores a 4) entre los maestros de los diferentes centros. Lo mismo ocurre para los tres indicadores que componen la dimensión de evaluación de la calidad, siendo los maestros de Costa 2 los que presentan puntuaciones medias más elevadas para los indicadores de “las pruebas de evaluación se ajustan a lo trabajado en clase” y “se califica a cada alumno a partir de fuentes de información variadas”.

En el caso de la dimensión de participación en el currículum se observan puntuaciones medias con una tendencia diferente según el ítem. Por ejemplo, para el indicador referido a “establezco los criterios de evaluación con los padres” los maestros de los distintos centros puntúan con medias reducidas este aspecto, destacando las otorgadas por los maestros de Costa 1 ( $\bar{x}=1,75$ ;  $DT=,89$ ) y CAES ( $\bar{x}=1,50$ ;  $DT=,58$ ), que indicarían una marcada tendencia al desacuerdo en estos aspectos. En cambio, los ítems referidos a “colaboro en la construcción del currículum en el centro” y “comunico a los padres qué voy a enseñar, cómo y cuándo” son valorados con una evidente tendencia al acuerdo en todos los centros excepto en los maestros del CAES, que presentan medias inferiores al valor neutral en cada ítem [( $\bar{x}=2,50$ ;  $DT=1,29$ ) y ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=,96$ ), respectivamente]. Se muestra de esta forma que los profesores continúan, en lo referente a la comunicación con los familiares de los procesos de enseñanza y evaluación, trabajando de una manera similar a la de antes de CdA, porque aunque los padres participan más en actividades, formación y dinámicas del centro, todavía el docente se muestra resistente o reacio a elaborar objetivos y contenidos junto a los padres, sobre todo en el centro CAES, en donde las familias a su vez son las más llamadas a exclusión social. Este hecho iría muy en la línea de los datos presentados en el Proyecto INCLUD-ED (2006-2010). Aunque queda evidenciado que la involucración familiar en el centro contribuye al aumento de rendimiento, posteriormente la participación evaluativa de la familia es un tipo de participación que permite más involucración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no se evidencia en la práctica de los centros analizados, ni en INCLUD-ED ni en esta investigación (INCLUD-ED, 2008b).

En el indicador que hace referencia a la dimensión de inclusión de recursos en el aula comprobamos que existe un elevado grado de acuerdo en los maestros de todos los

centros consultados. Las personas que trabajan en CdA conocen que la inclusión es fundamental para los resultados académicos de los alumnos que presentan más necesidades o también para los grupos más vulnerables (Molina y Ríos, 2010), pero también para todo el alumnado que está en el aula. La inclusión de personas en el aula, ya sean apoyos, especialistas de educación especial o voluntarios permite no sólo beneficios en los aprendizajes sino también en otros elementos como son la convivencia (Gatt et al., 2011). Por último, en la dimensión de evaluación de las necesidades educativas existe también una tendencia al acuerdo, aunque menos acusada, en las puntuaciones medias otorgadas por los maestros de los centros. No obstante, los maestros del Costa 2 se muestran indecisos ( $\bar{x}=3,00$ ;  $DT=1,58$ ).

**Tabla 27.** Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de metodología/enseñanza según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Métodos innovadores</i>										
Creo que hay que introducir nuevas formas de trabajo en el aula.	4,60	,55	4,63	,52	3,60	1,52	4,00	,00	4,27	,88
Pruebo actividades nuevas que aprendo y escucho de compañeros.	4,80	,45	4,38	,52	3,60	1,14	3,50	1,00	4,14	,89
<i>Construcción del conocimiento en los alumnos</i>										
Trato de que mis alumnos reflexionen sobre contenidos y actividades.	4,40	,55	4,75	,46	4,60	,55	4,00	,82	4,50	,60
Pretendo que los/as alumnos/as construyan el conocimiento desde sus experiencias.	4,40	,55	4,50	,53	4,20	,84	4,25	,50	4,36	,58
Marco como relevante aquello que la sociedad subraya como importante.	2,80	,84	3,38	,92	2,80	1,30	2,75	,50	3,00	,93
<i>Aprendizaje significativo</i>										
Trato de hacer conexiones entre los temas y hechos actuales.	4,80	,45	4,00	,76	4,20	,84	4,50	,58	4,32	,72
Intento que el aprendizaje sea siempre significativo.	5,00	,00	4,38	,52	4,20	,84	4,50	,58	4,48	,60
Mi objetivo es que mis alumnos/as aprendan cómo seleccionar y aplicar la información.	4,80	,45	4,63	,52	4,60	,55	4,00	,00	4,55	,51

**Tabla 27.** Continuación.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Variedad de recursos</i>										
Utilizo variedad de recursos (video, pizarra digital, etc.).	4,40	,89	3,62	,92	4,60	,55	3,75	,96	4,05	,90
<i>Interacción/grupos heterogéneos</i>										
Agrupo a los/as niños/as por niveles de conocimiento. <sup>a</sup>	4,40	,55	4,75	,46	4,60	,55	4,75	,50	4,64	,49
Las agrupaciones son lo más heterogéneas posibles.	4,40	1,34	4,75	,46	5,00	,00	4,50	,58	4,68	,72
Organizo mi aula para favorecer la interacción.	4,80	,45	4,75	,46	5,00	,00	4,25	,50	4,73	,46
<i>Evaluación como calificación</i>										
La evaluación tiene como objetivo calificar a los/as alumnos/as.	1,25	,50	1,75	,89	3,00	,82	3,00	,00	2,11	,99
<i>Evaluación integrada de contenidos</i>										
En realidad, sólo evalúo el aprendizaje conceptual: conceptos, hechos, datos, principios...	1,00	,00	1,87	,99	1,40	,55	2,25	,96	1,64	,85
Evalúo el aprendizaje de habilidades/procedimientos	4,60	,55	4,25	,46	4,60	,55	4,00	,82	4,36	,58
Evalúo las actitudes de los alumnos.	4,80	,45	4,38	,52	4,60	,55	4,00	,82	4,45	,60
<i>Evaluación de calidad</i>										
Realizo una evaluación inicial para partir de lo que ya saben.	4,20	1,30	4,50	,53	4,00	1,73	3,50	1,00	4,14	1,13

**Tabla 27.** Continuación.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Evaluación de calidad</i>										
Las pruebas de evaluación se ajustan a lo trabajado en clase.	4,50	,58	4,25	,71	4,80	,45	4,25	,50	4,43	,60
Se califica a cada alumno a partir de fuentes de información variadas.	4,40	,55	4,37	,74	4,80	,45	3,50	,58	4,32	,72
<i>Participación en el currículum</i>										
Colaboro en la construcción del currículum en el centro.	4,00	,71	3,88	,83	4,00	,00	2,50	1,29	3,67	,97
Comunico a los padres qué voy a enseñar, cómo y cuándo.	4,40	,89	3,25	,89	4,50	,58	2,75	,96	3,67	1,06
Establezco los criterios de evaluación con los padres.	2,60	,55	1,75	,89	2,40	,55	1,50	,58	2,05	,79
<i>Inclusión de recursos en el aula</i>										
Los apoyos fuera del aula me ayudan a no romper el ritmo de clase. <sup>a</sup>	4,20	1,10	4,50	,76	4,40	,89	4,50	1,00	4,41	,85
<i>Evaluación de las necesidades educativas</i>										
La evaluación psicopedagógica de los/as niños/as con necesidades especiales me aporta datos para poder comenzar a trabajar.	3,60	1,52	3,50	,93	3,00	1,58	3,25	,96	3,36	1,18

*Nota.*  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; <sup>a</sup>=Ítem con puntuación invertida; 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indecisos; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo.

En la tabla 28 se muestran los porcentajes de utilización de los diferentes métodos de docencia y evaluación para los maestros de cada centro. Como podemos constatar algunos métodos son utilizados por todos los docentes (100%) o por la mayoría de ellos (80% o más) en todos los centros: trabajo mediante grupos interactivos, trabajo con tertulias literarias dialógicas, pregunto sobre la materia en clase, el método que utilizo es lección magistral (metodología expositiva), enseño a buscar la información en los textos, utilizo el trabajo cooperativo, evalúo mediante la valoración del cuaderno del alumno, evalúo mediante pruebas y/o exámenes escritos, evalúo exposiciones orales de trabajos, evalúo mediante la valoración de las tareas y ejercicios de los alumnos. Uno de los datos más significativos es que en la mayoría de los centros combinan metodologías expositivas (aunque desconocemos el grado/porcentaje de uso en su docencia) con trabajos cooperativos. Se puede de esta forma ver la gran diversidad de metodologías de enseñanza y evaluación utilizada.

Si observamos la utilización de los diferentes métodos de docencia y evaluación por centros, podemos observar que para el centro de Rodalia sólo los referidos a “evaluación a través de proyectos” y “evaluación a través de portafolios”, son los que no utilizan de forma mayoritaria los maestros de este centro (66,7% y 100%, respectivamente). Los métodos relacionados con “evaluación a través de mapas conceptuales” y “utilización del aprendizaje basado en proyectos”, son utilizados por la mitad de los maestros.

En el centro de Costa 1 los señalados por la mayoría como no utilizados son los referidos a “evaluación mediante pruebas objetivas (verdadero falso, elección múltiple,..)”, “evaluación mediante una hoja de observación”, “evaluación a través de portafolios”, “evaluación a través de mapas conceptuales”. El resto métodos de docencia y evaluación se aplican por la mayoría de los maestros de este centro.

En el centro de Costa 2 los métodos relacionados con utilización del aprendizaje basado en proyectos, evaluación a través de mapas conceptuales, evaluación mediante una hoja de observación, evaluación a través de portafolios y evaluación a través de proyectos son los que los maestros no utilizaban mayoritariamente. Otros relacionados con enseñanza a través de mapas conceptuales presentan porcentajes equilibrados de maestros que aplican dicho método.



En el caso del CAES, comprobamos que los maestros coinciden con los del Costa 2 en señalar los mismos métodos que no aplican mayoritariamente en sus clases. Por otro lado, la mitad de los maestros utilizan los siguientes métodos de docencia: enseño a través de mapas conceptuales, utilizo el aprendizaje basado en problemas.

**Tabla 28.** Porcentajes para los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por los maestros según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
Trabajo mediante grupos interactivos.	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Trabajo con tertulias literarias dialógicas.	100,0	0,0	87,5	12,5	100,0	0,0	100,0	0,0	95,0	5,0
El método que utilizo es lección magistral (metodología expositiva).	75,0	25,0	87,5	12,5	60,0	40,0	100,0	0,0	81,0	19,0
Pregunto sobre la materia en clase.	100,0	0,0	83,3	16,7	100,0	0,0	75,0	25,0	89,5	10,5
Enseño a través de mapas conceptuales.	60,0	40,0	62,5	37,5	50,0	50,0	50,0	50,0	57,1	42,9
Enseño a buscar la información en los textos.	100,0	0,0	85,7	14,3	100,0	0,0	100,0	0,0	95,2	4,8
Utilizo el trabajo cooperativo.	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Utilizo el aprendizaje basado en problemas.	100,0	0,0	75,0	25,0	100,0	0,0	50,0	50,0	78,9	21,1
Utilizo el aprendizaje basado en proyectos.	50,0	50,0	100,0	0,0	0,0	100,0	25,0	75,0	55,0	45,0
Los alumnos realizan trabajos de investigación bajo mi dirección.	100,0	0,0	71,4	28,6	60,0	40,0	66,7	33,3	73,7	26,3

**Tabla 28.** Continuación.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
Evalúo mediante pruebas objetivas (verdadero falso, elección múltiple,..)	66,7	33,3	37,5	62,5	60,0	40,0	100,0	0,0	60,0	40,0
Evalúo mediante pruebas y/o exámenes escritos	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Evalúo mediante la valoración del cuaderno del alumno	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Administro pruebas orales individuales.	75,0	25,0	75,0	25,0	60,0	40,0	50,0	50,0	67,7	33,3
Evalúo exposiciones orales de trabajos.	100,0	0,0	100,0	0,0	80,0	20,0	75,0	25,0	90,5	9,5
Evalúo mediante la valoración de las tareas y ejercicios de los alumnos	100,0	0,0	87,5	12,5	100,0	0,0	75,0	25,0	90,5	9,5
Evalúo a través de proyectos.	33,3	66,7	100,0	0,0	0,0	100,0	25,0	75,0	52,6	47,4
Evalúo mediante una hoja de observación.	100,0	0,0	42,9	57,1	25,0	75,0	33,3	66,7	50,0	50,0
Evalúo a través de portafolios.	0,0	100,0	20,0	80,0	0,0	100,0	0,0	100,0	6,7	93,3
Evalúo a través de mapas conceptuales.	50,0	50,0	28,6	71,4	0,0	100,0	0,0	100,0	17,6	82,4

## **2.2. Análisis y discusión de las percepciones de directores, profesorado y alumnado en referencia al cambio en los métodos de enseñanza.**

Analizando las percepciones de los directores en referencia al cambio en los métodos de trabajo por parte del claustro con las preguntas 7 (Los tres principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los docentes al estar implementando actuaciones propias de las CdA) y 10 (¿Qué ha supuesto CdA en el trabajo diario de aula?) de la entrevista a directores podemos observar que se dan diferentes contestaciones según centro. Por ejemplo, los directores del centro Costa 2 y de Rodalia encuentran que no se observa ningún cambio en los métodos de trabajo del profesorado, aunque subrayan cambios organizativos en la clases (clases en forma de U).

EDC2 (Entrevista director Costa 2): “...jo et dic també la veritat hi ha coses que continuen treballant igual, perquè jo es que veig que hi ha molta gent que continua seguint el llibre tal com estan ací quan al llibre és un llibre” (...) “però la gent continua, si donant com s’ha donat pràcticament, si a més, tampoc un no té perquè canviar, perquè no s’està canviat, és o siga, el que tu has de donar”.

A su vez, los comentarios van dirigidos hacia aspectos como el diálogo y el cambio en las expectativas del docente. Por ejemplo en el centro CAES el propio formador de formadores del centro y, también Jefe de Estudios, comentó durante la entrevista que aunque reconoce que las actitudes y la forma de trabajar son mucho más dialógicas; este diálogo no es todavía total y horizontal, de tú a tú. No se debe considerar un aspecto negativo este hecho, ya que ser consciente de que uno no es tan dialógico como debiera acerca más a la idea de dialogicidad.

EICCAES (Entrevista Informante Clave Centro CAES): ---¿Me podrías decir que tres principales cambios se han dado en la forma de trabajar por estar implementando CdA?

-Las expectativas, clarísimamente. El intento de diálogo, no se puede hablar de diálogo, porque yo creo que todavía no lo hemos conseguido.

--- ¿Con los padres, quieres decir?

-Sí, con los padres, y con los niños y entre nosotros

--- ¿Hay una barrera cultural?

-Sí, pero entre nosotros mismos no hay barrera cultural y también nos cuesta, pero sí que hay intento. Hay intento de hacer las cosas bien a nivel de diálogo. Y acercamiento, de las familias y no participación, no podemos decir que hay una gran participación, nuestras familias tienen unas características muy concretas porque si una mañana no recoge chatarra ya no comen entonces, no, tú no les digas que vengan a aquí una mañana a hacer grupos interactivos, lo primero es lo primero, pero, sí que hay un acercamiento se ha notado un montón.

Los directores también hablan de la inclusión de métodos más participativos dentro de las clases. Pero esta inclusión de métodos más participativos se da por el uso de los GI y de las tertulias literarias, ya que a su vez los profesores continúan utilizando métodos expositivos del libro.

Es importante subrayar la idea de que en general para los docentes los GI son una metodología de trabajo. No la observan como un método de organización de la clase, sino una forma más de llegar a unos resultados académicos. Debido a estas discrepancias, cuando se les pregunta sobre cambios metodológicos los docentes aluden a sus cambios desde que realizan los grupos interactivos, aunque durante la entrevista el investigador matizara este hecho.

Si analizamos los comentarios de los docentes en relación al cambio de metodología, éstos se centran en diferentes temas de interés que serán analizados:

1.-Cambios en *las expectativas e inclusión* hacia el alumnado debido a una variación en la cultura profesional de los docentes por recibir una formación más dialógica y crítica:

GDPC2 (Grupo de discusión Profesores Costa 2): “Yo he cambiado muchísimo. Antes tenía un grupo homogéneo y los otros era de la pedagogía terapéutica. Ahora todos son míos, mejor dicho, todos son nuestros, y ahora hacer GI tengo en cuenta que míos son 22 alumnos. Antes no” o “Es muy importante tenerlo en cuenta que a mí me ha pasado más de lo mismo. Cuando yo tenía alumnos así

pensaba, de quién es, mío, de la pt. El alumno terminaba perdido y no porque él quisiera. Tanto ir y venir, sin un punto de vista claro. Ahora yo tengo mucha ilusión, me llena tanto, y he visto los resultados tan buenos y tan positivos. Yo desde que hago GI termino más cansado pero el cuádruple de satisfecho”.

2.-El docente *cambia su rol de enseñanza*, y son varios maestros/as los que señalan cambios en sus modos de trabajo hacia más protagonismo al alumnado y hacia una enseñanza mucho más dialógica. Las clases o instrucciones más tradicionales se van desplazando poco a poco conforme el desarrollo verbal en las prácticas de aula se hace más patente; este hecho deja entrever que es el inicio de una enseñanza más dialógica (Reznitskaya, 2012). A continuación expondremos los relatos de algunos docentes en los grupos de discusión que son conscientes de que las clases deben ser más dialógicas (Mercer, 1997, 2009).

GDPC2 (Grupo de Discusión Profesores Costa 2): Yo incorporaría que el profesor deja de ser protagonista y el protagonismo pasa a los niños, eh.. todo el análisis, todas las reflexiones, toda la investigación la hacen ellos, no sólo es la explicación del profesor, sino que pasa todo a ellos.

GDPC2: Yo, el cambio más significativo que he experimentado es que hablo mucho menos en clase. Ya no sólo cuando hago actuaciones educativas de éxito. Cuando no hago AEE les hago hablar mucho a ellos, por ejemplo empezaba la clase explicando el día anterior y ahora les hago que empiecen ellos y que lo recuerden ellos. Y si alguien no lo tiene claro hago que otro se lo explique. Les hago más preguntas y observaciones y les hago esa explicación entre ellos.

GDPC2: Ahora que lo dice otra persona dices: ¡otras es cierto! Antes parecía un monólogo. No hablo ahora tanto como antes, yo hablaba y después los niños desconectaban. Ahora eso no pasa, están todos al 100%. Uno quiere hablar, el otro recordar, el otro explicar,..

GDPCAES (Grupo de Discusión Profesores CAES): Para mí el principal cambio ha sido el diálogo. El diálogo y fomentar la igualdad. Sí, yo recuerdo antes al impartir las clases que no partía tanto del diálogo, era el sistema tradicional, clase magistral, la pizarra y luego ejercicios y ya está. Y ahora intento hacer todo lo contrario y para mí eso es un gran cambio.

3.-Cambios en la *coordinación interprofesional*. Aquí se muestra como los docentes tienden de manera más marcada hacia el estilo democrático dentro y fuera de las aulas, dotando a los niños de más actividad.

GDPC2 (Grupo de Discusión Profesores Costa 2): Luego a nivel organizativo, la necesidad de coordinarte continuamente con todos tus compañeros, antes por ejemplo en el colegio que yo estaba anteriormente podía ir más por libre, ahora la necesidad de estar hablando, debatiendo, coordinándome, cómo lo hace, pues cómo lo hacemos, es brutal y luego el, la intervención de los niños, el cambio de protagonismo, el que ellos participan de forma activa continuamente, el aprendizaje de forma dialógica entre ellos, para mí son los tres puntos más fuertes del cambio.

GDPC2: Estoy plenamente de acuerdo con lo que ha dicho...

Esos cambios organizativos que favorecen las relaciones más dialógicas.

EDPCRodalía (Grupo de Discusión Profesores Centro Rodalía): “L'organització de la classe, depèn del cicle, per exemple en infantil i primer cicle sí que treballen en equips i estan separats per equips i però en altres cicles és com una U o diferents organitzacions de taules, però no hi ha equips senzills... però el més important és la coordinació interna i paral·lela en els altres mestres del costat”.

Son cambios no derivados de la realización de AEE sino de la formación en una enseñanza más dialógica y comunicativa. Aquellos docentes que presentan mayor cambio en sus formas de trabajo se corresponden a su vez con aquellos que reciben más formación e implicación en el proyecto CdA, acuden a seminarios los fines de semana y a congresos científicos. Se corresponden con aquellos también que realizan tertulias pedagógicas, ya sea por libros o artículos científicos en los propios centros, con el claustro en el que forman parte o en otros espacios. Y es que las creencias de los docentes debido a su formación se hallan relacionadas directamente con la perspectiva de enseñanza (Kember, 1997), por ello, a la larga, aquellos docentes que tengan una mayor cultura profesional en CdA y una mayor creación de sentido serán también los que dispongan de más formación al respecto.

Por otra parte, si analizamos si las AEE han contribuido a superar conflictos metodológicos en los centros educativos CdA con las preguntas 4 (¿Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos en los claustros desde la transformación?) y 6 (¿Qué ha supuesto la constitución de CdA en el trabajo diario de aula?) del grupo de discusión del profesorado hallamos respuestas positivas en dos aspectos. Así, por ejemplo, el profesorado del centro Costa 2 y del centro CAES señalan como en la actualidad no tienen debates metodológicos: como por ejemplo cuándo introducir la lecto-escritura, con qué tipo de letra comenzar en primaria, etc. Ahora saben que cada docente puede comenzar utilizando la letra que quiera, pero están de acuerdo en que cuanto antes mejor; la forma en la que se introduzca y el modo de enseñarlo depende de cada tutor y de cada objetivo de trabajo.

GDPC2 (Grupo de Discusión Profesores Costa 2): Sí, porque de infantil a primaria siempre había un problema metodológico de cuándo introducías la minúscula, si la introducías (...) Siempre infantil y primer ciclo nos solíamos coordinar un poco para ver el paso, si era la lazada, y todo eso. Ahora no tiene ningún sentido, porque ya tenemos muy claro que la metodología no es lo que da el éxito, entonces desde que somos comunidades de aprendizaje esos debates ya no los tenemos, tenemos muy claro que lo importante es introducir la lectoescritura sea como sea, cada uno lo hace de un método porque aquí, por ejemplo en infantil una maestra lo introduce desde el nombre, otra maestra lo introduce por un proyecto que trabajamos, o sea que cada uno introduce la lectura y la escritura de una forma... Y no supone ningún conflicto

Investigadora: ¿Pensáis igual?

-El tema de enseñar a dividir, también estábamos ahí un poco anclados.

-No sé si os da un poco la sensación de que antes estábamos cada uno en nuestra clase y cada uno hacíamos lo que mejor sabíamos, lo que mejor podíamos y ahora el nexo de unión desde infantil hasta sexto de primaria es precisamente las actuaciones de éxito, es como un poco el patrón. Ese es el nexo de unión.

Por otro lado, algunos claustros indicaron que el conflicto entre los modos de trabajo no era un aspecto negativo, sino algo positivo que te lleva a reflexionar sobre tu formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje del propio docente. Observaban los



conflictos metodológicos en relación con aquellos que adoptan las AEE sin cuestionamiento, sin reflexión y por lo tanto no sienten que es algo que realmente ayuda a la mejora de todos/as.

GDPC2 (Grupo de Discusión Profesores Costa 2): El conflicto para mí es la base del cambio, un cambio siempre tiene que haber conflicto; vamos, lo que yo pienso como un conflicto interior, como un conflicto bien llevado, no me estoy refiriendo...sabes. Yo creo que eso es lo que te hace a ti plantearte no, el decir una metodología que es diferente a la mía, entra en conflicto con la que yo tenía y me doy cuenta que lo que hacía era lo peor (...).

A través del cuestionario de profesores con la pregunta abierta 1 (Comente los 3 principales cambios que se han producido en su forma de trabajar como profesor al estar implementando actuaciones propias de las CdA) analizamos los posibles cambios acontecidos en la forma de trabajar del profesorado intentando de esta forma apoyar con más datos la pregunta de posibles cambios metodológicos en las formas de enseñar del docente en los centros CdA. Esta pregunta no es tanto una interpretación de una aportación oral espontánea como de una aportación escrita reflexionada y por lo tanto más elaborada. Aun así, encontramos como en el centro Rodalia más de la mitad de la muestra de profesores no contestó la pregunta.

En general, son muchos los cambios que relatan los docentes, pero pocos relacionados con cambios en los modos y formas de enseñar en clase. Podemos agrupar los cambios que no están relacionados con la metodología de enseñanza y evaluación en los siguientes elementos:

-Cambios por un aumento de la creación de sentido en su trabajo:

Mayor motivación personal.

Más calidad en el trabajo porque aumenta el rendimiento.

Mejora en el clima de aula.

Mayor seguridad en su forma de trabajar.

-Cambios en la cultura profesional:

Un aumento de las expectativas hacia el alumnado.

Mayor autonomía.

Mayor formación en seminarios, congresos y tertulias pedagógicas. Algún docente añade además de carácter voluntario, ya que algunos docentes de los que se compone la muestra asisten a un seminario con tertulia pedagógica los fines de semana.

Mayor coordinación: padres, alumnos, profesores.

Más reflexión sobre las tareas que hago.

-Cambios organizativos.

Aumento del tiempo de trabajo.

Más espacios de aprendizaje al alumnado.

-Otros cambios:

Descenso de conflictos en el aula.

Los cambios que relato a continuación son los que tienen que ver propiamente con el cambio en los modos de enseñar de los docentes.

1. Abandono de la clase magistral.
2. Más diálogo dentro y fuera de las aulas.
3. Cambiar a trabajar por competencias.
4. Relaciones profesor-alumno más estrechas.
5. Por trabajar en GI.

Por otro lado, si se analizan las percepciones del alumnado en la forma de trabajar o enseñar del profesorado que implementa AEE con la pregunta 2 (¿Qué tres principales cambios observáis en la forma de enseñaros de vuestro tutor?) del grupo de discusión de los alumnos hallamos datos significativos que se pueden clasificar en dos orientaciones: aquellos alumnos que no observan ningún cambio en la forma de trabajar de sus profesores, y aquellos que observan cambios en los modos y en las actitudes hacia ellos.

El grupo de alumnos del centro Costa1 será uno de los que observen más cambios en los modos de enseñar y actuar del profesorado. Por ejemplo, algunos

alumnos observan cambios de métodos, no usando tanto el libro y trabajando a través de Proyectos; no obstante cabe remarcar que un 87,5 % del profesorado del Costa 1 utiliza la lección magistral en sus aulas, que consiste en la exposición directa de conocimientos. Este hecho deja entrever actualmente un concepto más tradicional. Marcan, a su vez, el cambio dialógico en algunos docentes, con la percepción de que actualmente se sienten más escuchados y visualizan procesos de cambio en las clases en donde se evidencia que el docente no es tan hablador, y por contra, instiga y facilita que se genere un habla mucho mayor entre ellos. Estos cambios concuerdan con las percepciones del profesorado que anteriormente se han relatado.

GDAC1(Grupo de Discusión Alumnado Costa1): (...) También hemos evolucionado porque antes era conocimiento del medio a través de libros y ahora son por proyectos, yo creo que es más provechoso por proyectos porque así convives con la gente y, yo creo que aprendes más porque tienes visiones diferentes y argumentos y opiniones porque a lo mejor tú estás (...) como decirlo, que tú crees que esto está bien pero después a lo mejor te estás equivocando, alguien te cambia la visión (*que puede ser un compañero*), sí.

-Yo veo que ahora Marcos (se refiere al profesor), tiene más en cuenta nuestras opiniones, o sea, siempre no intenta explicar todo y nos tiene en cuenta; por ejemplo, si vamos a hacer por ejemplo una clase, entre todos decimos como la podíamos hacer entre todos.

Los cambios remarcados vienen precedidos por cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido como después observaremos. Son cambios independientes de las AEE, pero altamente dependientes del grado de compromiso y formación en el proyecto CdA, ya que existen los mismos cambios en los docentes del CAES que aunque el alumnado no llega a visualizar porque se está dando poco a poco, el profesorado sí que lo expone en su grupo de discusión.

GDACAES (Grupo de Discusión Alumnado CAES)-Que es más bueno con nosotros (refiriéndose a un cambio de actitud de su profesor hacia ellos).

-Pues a mí el profesor no ha cambiado nada.

En general, todo el alumnado relaciona los cambios en el profesorado con las AEE. Establecen relaciones entre “que el docente explique bien” con “los grupos interactivos”.

GDACAES (Grupo de Discusión Alumnado CAES): Por ejemplo, ¿tú antes hacías lo mismo en clase que lo que haces ahora?

-No.

¿Qué hacías antes?

-Antes no lo entendía, y ahora sí lo entiendo,

Pero, ¿por los grupos interactivos?

-Claro.

¿Qué hacen los voluntarios, explicadme?

-Pues, ayudar, pues hacernos entender las cosas, nos los explicamos a nosotros mismos, somos grupos de cuatro, y cada uno nos ayudamos, y nos evalúa en cada ficha pone nuestros nombres y nos dice si hemos ayudado.

Los alumnos/as perciben cambios pero no relacionados con otra forma de enseñar sino con las AEE. A la pregunta directa: ¿la forma d’explicar continua seguit la mateixa? en el grupo de discusión de centro Rodalia todos contestan con una afirmación unánime.

### **2.3. Análisis y discusión de los elementos de cada una de las Actuaciones Educativas de éxito.**

Para el análisis y la discusión del subobjetivo 2.1 de esta investigación, “evidenciar que los profesores conocen los elementos de las Actuaciones educativas de éxito que contribuyen a las mejoras en el rendimiento independientemente de la metodología que utilizan” se ha realizado un análisis cualitativo a través de un esquema de codificación top-down. El procedimiento que se ha seguido ha sido realizar un análisis deductivo partiendo de la teoría sobre la temática que, a su vez, se ha extraído de las diversas fuentes de documentación y de bibliografía científica sobre éxito escolar, aprendizaje dialógico y participación familiar. El sistema de categorías extraído

finalmente ha sido puesto a revisión por dos jueces, uno de ellos con conocimiento científico sobre la temática y otro ajeno a ésta.

Para el análisis se ha tenido en cuenta toda la información recibida a través:

- a. De la pregunta abierta del cuestionario de profesores: ¿Cuáles son los elementos que usted identifica dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado utilizando las mismas metodologías que usted ya utilizaba antes de integrarse en la CdA?
- b. De la pregunta al grupo de discusión de docente: ¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?
- c. De la entrevista al director del centro pregunta 8: ¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?

De la bibliografía científica se extrajeron las diferentes categorías de análisis. Posteriormente, se pasó a analizar la información en relación con la pregunta de investigación, distinguiendo a su vez, dimensiones transformadoras y excluyentes<sup>127</sup> en los comentarios de profesorado e informantes claves (directores y jefes de estudio). Aunque se realiza un nivel básico de análisis éste es lo suficientemente riguroso para aportar datos tan relevantes como los que muestro a continuación.

---

<sup>127</sup>Serán excluyentes todos aquellos comentarios que se refieran a las barreras que impidan realizar la práctica o beneficios sociales. Serán transformadores aquellos comentarios que contribuyen a eliminar las barreras y a su vez, introducen o incorporan a los colectivos más excluidos (Gómez et al., 2006)

Los datos revelan como existe una relación directa entre aquellos profesores más formados o con una formación continua en la temática en CdA (asisten a congresos y seminarios) y conocimiento de las actuaciones educativas de éxito. De hecho, nos encontramos con un número no muy alto de docentes en el centro Rodalia que no contestaron a esta pregunta ni en el cuestionario ni en el grupo de discusión que se realizó en el centro. La investigadora tenía conocimiento de aquellos profesores que participaban con asistencia a formación en seminarios (relacionados con las CdA) fuera de horario lectivo.

Los resultados muestran como, en general, los docentes tienen conocimiento de cada uno de los elementos que permiten a los sujetos mejorar el rendimiento académico, y que tener mayor conocimiento de estos elementos no interfiere en los resultados académicos, ya que, por ejemplo, los conocimientos de los maestros Rodalia en los elementos de cada actuación que mejoran el rendimiento académico no son tan altos como en el centro CAES y, sin embargo, la mejora en los resultados se da. Sin embargo la formación en general es imprescindible para no realizar adulteraciones de las AEE como se están realizando en algunos casos en el centro Rodalia<sup>128</sup>.

Si analizamos la tabla 25 podemos encontrar los diferentes elementos de los GI que mejoran los resultados. Las interacciones dialógicas es el componente fundamental por todos aquellos docentes que hablan de GI. Las interacciones dialógicas están basadas en los principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2010), y permiten que las interacciones y los diálogos se valoren a través de argumentos de validez (Habermas, 2002) y pretensiones de entendimiento. Los docentes valoran las interacciones como clave, pero haciendo alusión a que éstas sean dialógicas e igualitarias. Esa es y será la clave en los GI y en los aprendizajes de los alumnos.

La inteligencia distribuida (Herrero y Brown, 2010), que se genera por el tipo de agrupación, y los voluntarios permiten una mejora de resultados. Los docentes expresan

---

<sup>128</sup> Algunos profesores comentaron antes y durante el grupo de discusión no sentirse referentes o modelos de nadie, en relación con las visitas que recibían de otros centros para observar como realizaban los GI. Por otro lado, reconocieron que necesitaban de evaluación porque sabían que no estaban realizando los GI y otras actuaciones como se deberían de realizar.

afirmaciones referidas a la importancia de razonar conjuntamente (Vygotsky, 2012), de tipo:

Costa2Cuestionario11: Se ayudan mutuamente a razonar y recordar.

GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “es la necesidad de trabajar en grupos para llegar a un fin, o sea para resolver algo, eso es para mí lo más significativo. La necesidad de preguntarte, de tener en cuenta tu opinión, de que tu tengas en cuenta la mía”.

El tipo de aprendizaje, es decir, si los aprendizajes conllevan razonamiento crítico y reflexión conjunta, así como el sentimiento de solidaridad y cooperación, son otros de los elementos valorados como importantes para que los grupos interactivos tengan éxito.

Por otro lado, el tipo de agrupación heterogénea y una ratio pequeña trabajando una actividad, entre 4 y 5 alumnos, también es percibido como un elemento fundamental en los resultados. No obstante, que los sujetos verbalicen los procedimientos y el tipo de actividades no tienen tanta importancia en las percepciones de los docentes. Esto es así, ya que los docentes evidencian de esta forma que las interacciones están por encima de las actividades.

Además, los docentes valoran otros elementos como importantes en los GI que no se habían tenido en cuenta en la literatura científica<sup>129</sup>. Son la motivación de los sujetos hacia este tipo de actividad, y las expectativas de unos sobre otros cuando realizan las actividades en el aula. Así lo muestra un profesor en el grupo de discusión, como el voluntariado ejerce un papel motivador en el proceso de éxito en los GI.

GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): La motivación, en los grupos interactivos, cuando viene algún familiar o algún conocido de algún alumno, pues ese chaval tiene más ganas de venir y participar dentro de la actividad de grupos interactivos y el resto de alumnos, a pesar de que no conozcan al voluntario, suelen tener mucha más motivación cuando hacen las actividades.

---

<sup>129</sup> Aunque sí que lo podemos hallar en la página web de las Comunidades de Aprendizaje.

**Tabla 29.** Análisis de los elementos que favorecen el éxito en los grupos interactivos.

<i><b>GRUPOS INTERACTIVOS</b></i>	<i>DIMENSIONES TRANSFORMADORAS</i>	<i>DIMENSIONES EXCLUYENTES</i>
TIPO DE AGRUPACIÓN	5	0
INTERACCIONES DIALÓGICAS	9	0
RECURSOS HUMANOS	5	1
VERBALIZACIONES	4	0
SENTIMIENTO DE SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN	6	0
INTELIGENCIA DISTRIBUIDA	7	0
APRENDIZAJE	6	1
ACTIVIDADES DE ACELERACIÓN	4	0
<b><u>GRADO DE MOTIVACIÓN</u></b>	3	0
<b><u>EXPECTATIVAS</u></b>	1	1

*Nota.* Se muestran en negrita y subrayado aquellos elementos que no han sido extraídos de la literatura científica y sí de las percepciones de los docentes.

En relación con los factores que dentro de las tertulias literarias dialógicas favorecen la mejora de los resultados el profesorado, en general, hay acuerdo en los dos aspectos más relevantes, como son: el desarrollo de la oratoria (aumento o progreso en la expresión oral y las argumentaciones), junto a espacios de diálogo de calidad (en donde se crea un significado conjunto y una interpretación más profunda de los textos) además del aumento del placer por leer. Así es como lo visualizan principalmente en el grupo de discusión (Ver tabla 30).

Uno de los elementos no visualizados en la literatura científica sobre tertulias literarias, pero sí en la literatura científica en general, son las normas de lectura (Mercer, 2009), es decir, escuchar a otros en silencio, actitud de respeto, normas como respetar el turno de palabra, hablar de uno a uno, llegar a un acuerdo, etc. Sin embargo, es un



componente que el profesorado entiende que favorece el éxito de la actuación. Se muestra por parte de los docentes tan importante la adquisición de normas de lectura como el placer por leer, y mucho más importante que el enriquecimiento del vocabulario de los alumnos, del desarrollo de las capacidades lectoras, el que sea TLD un espacio de diálogo de calidad, y de que se expresen experiencias no académicas dentro de las intervenciones (ver tabla 30).

Surgen de las percepciones de los docentes elementos como: normas en la lectura, aumento de la autoestima de los alumnos y habilidades sociales (más seguridad a la hora de hablar y comunicarse con otros). Son, sin duda, mejoras que favorecen el éxito. A su vez, un dato muy llamativo al que aludió el director del Costa 2 en su entrevista y que matizaba la necesidad de la sistematicidad a la hora de hacer tertulias es un componente que puede aportar mucho en relación al éxito de las Tertulias literarias (aunque es un aspecto que tendría que ser analizado con detenimiento).

EDC2 (Entrevista a Director Costa 2): “les tertúlies, (...) home abans han fet a voltes una tertúlia, però la feies el dia que et pareixia, ara la tens programada i llavors ara estàs fent tertúlies doncs segurament cada setmana”.

A su vez, existe alguna dimensión excluyente que contribuye a reproducir desigualdades, alguna reflexión espontánea que se inicia con un elemento positivo y que cae en la negatividad de un comentario. No obstante, las expresiones excluyentes cuando están hablando de AEE son nulas o casi nulas.

GDPCAES(Grupo de discusión Profesores del CAES): En tertulias, ¡eh! yo creo que en tertulias es la conseguir, ¡eh! motivar al alumnado con el libro, no sé cómo explicártelo, conseguir meter al alumnado dentro de esa lectura, no o sea a través de clase con la lectura dialógica para que luego cuando llegamos a la tertulia dialógica, ese gusto por ese libro, ese gusto por esa lectura, les engancha de verdad, porque se nota que sí que se enganchan, ya todo es bueno todo lo que viene a partir de ahí genera conocimiento, genera mejora en la lecto-escritura, mejora un montón de competencias, y hay alumnos que si no pasamos esa barrerita, no hacemos nada, que si no conseguimos pasar esa barrerita no sirven para nada las tertulias, pero no sirven porque no han entrado en esa dinámica, yo

creo que sobre todo, muy fácil decirlo, el interés por el libro, yo creo que al final es...

**Tabla 30.** Análisis de los elementos que favorecen el éxito en las tertulias literarias dialógicas.

<i>TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS</i>	<i>DIMENSIONES TRANSFORMADORAS</i>	<i>DIMENSIONES EXCLUYENTES</i>
AUMENTO DEL CONOCIMIENTO	2	0
ENRIQUECIMIENTO DEL VOCABULARIO	4	0
CAPACIDADES LECTORAS SUPERIORES	4	0
DESARROLLO DE LA ORATORIA	6	0
AUMENTA EL PLACER POR LEER	5	1
ESPACIO DE DIÁLOGO DE CALIDAD <sup>130</sup>	6	0
OTRAS EXPERIENCIAS (Intervención de otros)	3	0
<b><u>NORMAS DE LECTURA</u></b>	5	0
<b><u>AUTOESTIMA Y HABILIDADES SOCIALES</u></b>	3	0

Un dato relevante del análisis es que cuando se le pregunta al profesorado por cada uno de los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento ningún profesor/a ha mencionado la participación familiar como AEE. Obviamente, no es por desconocimiento de que sea una actuación de éxito. No obstante, de la literatura científica se extraen los siguientes elementos que facilitan la mejora de los resultados:

<sup>130</sup> Consideramos que son las tertulias literarias dialógicas un espacio de calidad porque posibilitan una interpretación colectiva de obras de mayor (y menor) dificultad así como una mayor profundización en los textos leídos (Flecha, 1998).

**Tabla 31.** Análisis de los elementos que favorecen el éxito en la participación familiar.

<i>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</i>	<i>DIMENSIONES TRANSFORMADORAS</i>	<i>DIMENSIONES EXCLUYENTES</i>
AUMENTAN LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES EN CONJUNTO.	0	0
SE TEJEN REDES DE APOYOS (más recursos)	0	0
AUMENTA LA SOLIDARIDAD Y CONVIVENCIA	0	0
MEJORA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA	0	0
ALFABETIZA	0	0
MINIMIZA IMPACTO EN FRACASO Y ABSENTISMO	0	0
SE INCUYEN OTRAS EXPERIENCIAS FUERA DE LAS ACADÉMICAS.	0	0

Nota: No se incluyen datos sobre comentarios acerca de la participación como AEE.

Al igual que en la participación familiar, pocos docentes hablan de espacios de formación fuera de los académicos, como es la biblioteca tutorizada. Pero aquellos que se refieren a la biblioteca tutorizada ponen en relevancia los siguientes componentes como favorecedores del éxito (ver tabla 32). Se centran en la necesidad de ampliar espacios y tiempos de aprendizaje, y en la relevancia de satisfacer las necesidades de los niños/as con necesidades de apoyo educativo. Sin embargo, los docentes no consideran o perciben que otros espacios fuera del académico satisfagan las necesidades que presenta la comunidad.

**Tabla 32.** Análisis de los elementos que favorecen el éxito en la biblioteca tutorizada.

OTROS ESPACIOS FUERA DEL ACADÉMICO	<i>DIMENSIONES TRANSFORMADORAS</i>	<i>DIMENSIONES EXCLUYENTES</i>
EXTENSIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE	2	0
APOYO A ALUMNADO CON NECESIDADES	1	0
MÁS ESPACIOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	2	0
SATISFACE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD	0	0

## 2.4 Modelos de enseñanza de los profesores de la muestra

A partir de los datos cuantitativos extraídos del cuestionario de profesores y de los datos cualitativos recogidos en los diferentes instrumentos vamos a presentar una panorámica general de los modelos docentes de los profesores de los cuatro centros de la muestra.

Si pretendiéramos clasificar a los docentes según sus modos de enseñanza y evaluación la mayoría se evaluaría en modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje, aunque con diferencias entre sí por centro analizado. La literatura científica nos presenta unas concepciones de enseñanza dialógica que podemos visualizar ya en alguno de los centros CdA, surgidos del estudio de un modelo de enfoque comunicativo y de una cultura profesional basada en los principios del aprendizaje dialógico. El centro más cercano a esa enseñanza dialógica es, a su vez, el que presenta una cultura profesional más relacionada con los principios del aprendizaje dialógico y una mayor creación de sentido. Este dato corresponde con el centro Costa 2.

Para ello, y con la finalidad de que el lector pueda examinar los diferentes modos de enseñanza en los colegios analizados realizamos “una clasificación de los diferentes modelos de enseñanza por centro” según los resultados extraídos de los grupos de discusión y del cuestionario de profesores.

Los docentes del **centro Rodalia** utilizan métodos innovadores<sup>131</sup>, intentan que sus alumnos reflexionen pero a su vez no entienden como relevante aquello que marca la sociedad como relevante. Intentan que el aprendizaje sea siempre significativo (una idea constructivista) y que los alumnos realicen conexiones de los temas escolares con hechos actuales.

En este centro se realizan agrupaciones heterogéneas intentando favorecer siempre la interacción. La evaluación es variada y no supone calificar a los alumnos, evaluando no sólo habilidades y procedimientos, sino también actitudes. Parten de los conocimientos de los alumnos/as. Evalúan mediante exámenes escritos y exposiciones orales (el 75% de los docentes también realiza pruebas orales).

Colaboran los docentes en el diseño del currículum, comunican a los padres qué enseñar, cómo y cuándo aunque los criterios de evaluación no los establecen con los padres. Reconocen que los apoyos son más efectivos dentro del aula. El 100% del profesorado del centro utiliza GI (Grupos Interactivos) y TLD (Tertulias Literarias Dialógicas). Un 75% lo combina con metodología expositiva o lección magistral en las clases. Preguntan en el aula, utilizan el trabajo cooperativo, la investigación y evaluación.

Los docentes del **centro Costa 1** prueban actividades nuevas e introducen formas nuevas de trabajo en el aula. Pretenden que sus alumnos construyan el conocimiento, aunque se muestran indecisos en marcar como relevante lo que la sociedad marca como relevante. Intentan hacer conexiones entre temas y hechos actuales así como que el aprendizaje sea significativo. Son los que utilizan menos variedad de recursos de la muestra.

Realizan agrupaciones heterogéneas y favorecen la interacción entre los alumnos. No están de acuerdo en que la evaluación sólo sirva para calificar al alumnado. Evalúan habilidades, procedimientos y actitudes. Evalúan lo trabajado en clase a través de fuentes variadas. Evalúan (el 100% del profesorado del centro) mediante exámenes escritos, exposiciones orales, cuaderno del alumno y proyectos.

---

<sup>131</sup> Innovador no quiere decir efectivo.

Se muestran indecisos en su colaboración con el diseño del currículum de centro y en cómo comunicar a los padres qué enseñar, cómo y cuándo; están en desacuerdo con establecer los criterios de evaluación con los padres. Los apoyos se aplican dentro del aula. Todo el profesorado trabaja GI pero un 13% no realiza tertulias literarias dialógicas dos años después de ser CdA. No todo el profesorado utiliza la lección magistral, aunque sí que todos trabajan el aprendizaje cooperativo, enseñanza por proyectos y evalúan teniendo en cuenta el cuaderno del alumno y exposiciones orales. El 75% del profesorado enseña a buscar información, utiliza aprendizaje basado en problemas, trabajos de investigación y exposiciones orales. Muy pocos utilizan la hoja de observación, el portafolio y los mapas conceptuales.

Los docentes del **centro Costa 2** se muestran indecisos sobre si introducir nuevas formas de trabajo y probar cosas de los compañeros. Tratan de que sus alumnos reflexionen y que construyan el conocimiento desde sus experiencias, y se muestran en desacuerdo en marcar como relevante lo que la sociedad marca como importante. Para ellos el aprendizaje debe ser significativo y conectan temas con hechos actuales. El objetivo es que el alumnado seleccione la información. Además, utilizan gran variedad de recursos.

Realizan agrupaciones heterogéneas y favorecen la interacción entre los alumnos (pero con puntuaciones extremas  $\bar{x}=5,00$ ). Se muestran indecisos en afirmar que la evaluación tiene como objetivo calificar. Evalúan procedimientos, habilidades y actitudes.

Colaboran en la construcción del currículum y comunican a los padres qué enseñar, cómo y cuándo, al tiempo que se muestran más abiertos a establecer los criterios de evaluación con ellos (con puntuaciones superiores a otros centros). Los apoyos siempre dentro del aula y están indecisos ante la evaluación psicopedagógica de los niños con necesidades educativas especiales.

El 100% del profesorado trabaja a través de GI y TLD, trabajo cooperativo y proyectos. Evalúan mediante exámenes escritos, cuadernos del alumno y deberes. Un 60% utiliza la lección magistral.

Los docentes del **centro CAES** se muestran más seguros en introducir nuevas formas de trabajo aunque más indecisos en probar actividades de compañeros. Tratan de

que sus alumnos reflexionen sobre los contenidos y que su aprendizaje se construya a través de experiencias propias. No están de acuerdo en subrayar como relevante lo que marca la sociedad.

Están de acuerdo en que las agrupaciones sean heterogéneas y se favorezca la interacción. Los apoyos se aplican dentro del aula. Tratan de que los alumnos seleccionen la información y que el aprendizaje sea significativo, utilizan variabilidad en los recursos. Evalúan procedimientos, habilidades y actitudes y aunque están en desacuerdo con evaluar conceptos y hechos, no con puntuaciones tan bajas como los otros centros.

Los docentes no sienten que colaboren en la creación del currículum, indecisos en comunicar a los padres qué enseñar, cómo y cuándo; y en desacuerdo con establecer los criterios de evaluación con los padres.

El 100% del profesorado usa los GI y TL, trabajo cooperativo y metodología expositiva y trabajan cómo buscar información. Un 25 % trabaja por proyectos. Evalúan mediante pruebas objetivas, exámenes escritos y cuaderno del alumno/a.

## **2.5 Síntesis global respecto al segundo objetivo de investigación.**

El profesorado de los centros Comunidades de Aprendizaje utiliza diferentes modos de enseñanza en sus aulas; así queda visualizado en la tabla 24. En común tienen el uso de tertulias literarias y de Grupos Interactivos en las clases, aunque no todos en las mismas materias, ni con las mismas actividades, ni con los mismos horarios (ya que hay algunos docentes que realizan dos sesiones de GI a la semana y otros cada quince días).

Las conclusiones irían muy en la línea del estudio de Boulton- Lewis y sus colaboradores (2001) ya que los resultados analizados muestran relaciones de una cierta incongruencia entre la concepción de la enseñanza y las concepciones de aprendizaje de ciertos profesores (Boulton-Lewis et al., 2001). Y aunque se intuye por los comentarios de los docentes y se visualizan cambios en las formas de enseñanza, una parte importante del profesorado se encuentra en un periodo de desequilibrio debido a un

conflicto conceptual. Así lo hace constatar el jefe de estudios del centro Costa 1 y del CAES. Ambos consideran que se debe cambiar el modelo de enseñanza que se está dando en clase porque no funciona en la actualidad.

Por otro lado, de toda la información procesada se deduce que los profesores van realizando cambios en su manera de trabajar debidos a cambios en la cultura profesional del centro, como posteriormente observaremos.

Además, los docentes muestran diferentes maneras, modos y procedimientos de enseñar y evaluar aunque sean del mismo centro educativo, sin que eso suponga ningún conflicto o falta de compromiso con las CdA. A pesar de las diferentes formas de enseñanza, los docentes se muestran más integradores que dominadores, más democráticos fuera y dentro de las aulas que autocráticos, más centrados en el aprendizaje y menos en la enseñanza de conocimientos, y menos controladores/dispensadores del conocimiento y más favorecedores de la autonomía de los alumnos en su trabajo.

Por otro lado, en general, los docentes conocen los elementos de cada una de las actuaciones que garantizan el éxito de esa actuación en sí misma. Aunque no haga referencia explícita a la participación familiar o a la formación del profesorado, con respecto a los GI y tertulias literarias encontramos que la importancia fundamental se la dan a los procesos de interacción dialógicos y, posteriormente, a la inteligencia distribuida en estos procesos. Se observa en los comentarios y en las percepciones de los docentes que el lenguaje sirve, no sólo, para organizar, reflexionar, planificar, etc. Todo ello permite su desarrollo como instrumento psicológico y a su vez cultural, ya que empleamos el lenguaje para compartir y crear conocimientos (Mercer, 2009). Se observa de este modo la necesidad de aprender juntos unos con otros.

Es necesario destacar las diferencias entre los docentes a través de las agrupaciones por centro de la diversidad de métodos/enfoques/estilos de enseñanza y de evaluación en los colegios investigados. Las AEE son en todos los docentes la característica común, no pudiendo establecer una agrupación ni por métodos ni por modelos de evaluación de la enseñanza. Todos presentan cultura profesional relacionada con CdA y creación de sentido, aunque se observan pequeñas diferencias en grados.



En último término se hace patente por parte del profesorado que las clases se están incrementando la dialogicidad y que todavía deben de ser más dialógicas (Darling-Hammond, 2010).

### **3. Análisis y discusión de datos obtenidos en relación con la cultura profesional y creación de sentido.**

En este apartado pretendemos estudiar si existen cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido en los docentes al estar implementando AEE y, si se producen, explicar de qué tipo, observando las posibles relaciones con los mejores resultados académicos de los alumnos, si éstos se dan. De esta forma comprobaremos si han cambiado pensamientos y actuaciones desde que son comunidad de aprendizaje o por contra si continúan manteniendo la misma percepción de la realidad educativa que tenían antes de trabajar en este proyecto.

Los principios de aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2010) son fundamentales en la cultura profesional de los centros CdA. Estos principios permiten que las interacciones que se producen en los centros sean consideradas como interacciones comunicativas igualitarias. Cuanto mayor es la cultura profesional compartida en un centro mayor es la creación de sentido, Este proceso es cíclico y se retroalimenta.

Además, la creación de sentido que analizaremos pretende aportar una guía para la propia reflexión sobre cómo se están realizando las dinámicas en los centros de la muestra.

#### **3.1. Análisis y discusión de datos sobre la cultura profesional.**

En este apartado se muestran las puntuaciones medias de los maestros según el centro al que pertenecen para analizar la cultura profesional del docente. En la tabla 33 se pueden observar las puntuaciones medias y las desviaciones típicas para cada ítem en sus respectivas dimensiones, que se corresponden con los diferentes principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1998). Para la primera dimensión referida a igualdad de

diferencias los profesores de los cuatro centros muestran una media superior a 4 para la mayoría de ítems, destacando el elevado grado de acuerdo en estos aspectos. No obstante, el ítem con puntuación invertida, referido a “si se adapta a los niños con exclusión social al contexto escolar podremos obtener éxito”, presenta medias inferiores al valor neutral de la escala (indecisos) y cercanas a 2 que indicarían una tendencia al desacuerdo en este aspecto. Esto vendría a confirmar que los docentes de los centros CdA piensan en la transformación y no en la adaptación de los sujetos en general.

El análisis muestra como los docentes perciben con valores totales altos ( $\bar{x}=4,23$ ;  $DT=,53$ ) que conocen suficientemente las prácticas educativas que generan desigualdades. El conocer estas prácticas posibilita de mayor modo que realicen en sus actividades diarias menos prácticas que generen desigualdades, al igual que conocer estas prácticas significa tener un mayor conocimiento del Proyecto CdA y por lo tanto una mayor cultura profesional. Por ejemplo, los docentes contestan con puntuaciones totales muy cercanas al totalmente de acuerdo que “el trabajo de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula”. En CdA se atiende a los alumnos con necesidades de manera inclusiva, dentro del aula y en actividades extraescolares, mejorando de esta forma la inclusión y los aprendizajes de este alumnado (Molina, 2007; Puigdemívol, 2005).

En la dimensión de diálogo igualitario los dos primeros indicadores “tengo en cuenta todas las voces (padres, voluntarios, profesores, equipo directivo)” y “la lectura dialógica es una estrategia fundamental para el éxito escolar en mi trabajo diario” presentan puntuaciones medias superiores a 4 para todos los centros, que señalarían una evidente tendencia al acuerdo de los maestros en estos aspectos. El diálogo igualitario es una de las características fundamentales en los centros CdA (Aubert et al., 2010). No obstante, el ítem relacionado con “las relaciones con mis compañeros/as de trabajo son más dialógicas” sólo muestra valores elevados en el caso del centro de Costa 2 ( $\bar{x}=4,80$ ;  $DT=,45$ ), mientras que para los maestros del centro CAES es más reducida ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=1,71$ ), señalando una ligera tendencia al desacuerdo. El centro CAES por lo tanto, no considera que las relaciones entre los compañeros sean más dialógicas que antes de ser de CdA, mientras que en el Costa 2 muestran como existe un cambio hacía niveles más dialógicos de la comunidad, muy en la línea de la cultura profesional de CdA.

Respecto a la dimensión de transformación, los ítems que presentan valoraciones medias más altas en todos los centros son los referidos a “confío plenamente en el beneficio de trabajar en CdA”, “con la ayuda de las teorías presentadas desde el CREA pienso en soluciones a problemas prácticos” y “mi forma de enseñanza ha cambiado desde que trabajo en CdA”. La confianza en el proyecto es clave para generar creación de sentido y cultura profesional, y es lo que permite mejorar la calidad del proyecto (Amador et al., 1998), aunque, a su vez, no todos consideran que se solucionen los problemas de clase con la gestión en CdA. Aquí podemos encontrar puntuaciones confrontadas, Costa 1 ( $\bar{x}=2,75$ ) frente al Costa 2 ( $\bar{x}=4,40$ ), que considera que se soluciona casi todos los problemas de aula con las propuestas de CdA.

Por otro lado, merece hacerse mención al ítem “mi forma de enseñanza ha cambiado desde que trabajo en CdA” ya que la totalidad del profesorado observa cambios en sus modos de trabajo en el aula. El cambio de concepción de enseñanza dentro de la cultura profesional del centro a más dialógica permite observar cambios en las dinámicas de clase a más positivos uniéndose en consonancia la teoría y la prácticas de aula (Aubert et al., 2010).

En cambio, los ítems referidos a “no comprendo cómo algún compañero/a no trabaja las actuaciones educativas de éxito” y “procuro ser crítico/a con otros compañeros/as que utilizan argumentos no fundamentados científicamente” presentan puntuaciones medias más reducidas en la mayoría de centros, es decir, indecisos, destacando para el primer ítem la puntuación de los maestros del CAES por ser la más reducida ( $\bar{x}=1,25$ ;  $DT=,50$ ), lo que indicaría una evidente tendencia al desacuerdo en este aspecto, mostrándose más permisivo a que otros compañeros no trabajen con AEE, siendo a su vez los menos críticos con compañeros que utilizan argumentos no fundamentados científicamente. También en el segundo ítem con puntuaciones más reducidas de esta dimensión, sólo los maestros del centro de Costa 1 muestran una media inferior a 3 ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=1,39$ ). En cualquier caso, la mayor parte de los maestros consultados según el centro muestran valoraciones medias para todos los ítems superiores al valor neutral de la escala lo que indicaría un grado alto de acuerdo en estos aspectos.

Dentro de la dimensión de inteligencia cultural hay que destacar las puntuaciones otorgadas por los maestros de Costa 1 y CAES, ya que todos los indicadores presentan valoraciones medias neutrales o inferiores a dicho valor, como en el caso del ítem invertido “mis expectativas son diferentes según con el alumno al que me enfrente” en los maestros del Costa 1 ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=,89$ ). En la misma línea, los maestros de Rodalia valoran este ítem con una puntuación media reducida ( $\bar{x}=2,20$ ;  $DT=1,64$ ), que indicaría una evidente tendencia al desacuerdo en este aspecto. Este hecho reduce las posibilidades de expectativas negativas hacia el alumnado (Rosenthal y Jacobson 1968), en contra de la línea de actuación en el proyecto comunidades de aprendizaje (Aubert et al., 2010). Pero, aunque los docentes se muestran indecisos a la hora de considerar que todos pueden llegar a la universidad, el centro Costa 2, está totalmente de acuerdo ( $\bar{x}=4,20$ ;  $DT=0,84$ ), manifestando en sus discursos en entrevistas y en el grupo de discusión el cambio de expectativas y el aumento de resultados visualizados en niños/as con más dificultades.

En la dimensión de aprendizaje dialógico casi todos los ítems presentan puntuaciones medias con una marcada tendencia al acuerdo entre los maestros de los diferentes centros, destacando principalmente los siguientes: “mi modelo de aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico”, “la formación que imparte el CREA es totalmente necesaria”, y “actúo con la convicción que la clave del aprendizaje está en las interacciones de calidad del niño con los adultos”. No obstante, para los maestros del Costa 1 el ítem referido a “compruebo científicamente lo que digo y hago en clase” muestra una valoración media inferior al valor neutral ( $\bar{x}=2,63$ ;  $DT=1,30$ ), señalando una tendencia al desacuerdo en este aspecto. Los maestros del Costa 2 son los que puntúan con medias más altas casi todos los indicadores excepto el ítem “actúo con la convicción de que la clave del aprendizaje está en las interacciones de calidad del niño con los adultos”, aunque este ítem presenta también un valor alto ( $\bar{x}=3,80$ ;  $DT=1,30$ ).

Por último, los ítems de la dimensión de aprendizaje instrumental también muestran una tendencia al acuerdo para todos los maestros, sobre todo los referidos a “mi objetivo es que los alumnos obtengan buenos resultados académicos” y “fomento el espíritu crítico de mis alumnos”. En el caso de los maestros del Costa 1 se puede observar que el ítem relacionado con “soy un difusor/a del conocimiento científico”

presenta una media inferior al valor neutral” ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=1,04$ ), siendo los maestros del Costa 2 los que puntúan todos los indicadores con medias más elevadas. La problemática surgida en este ítem la evidenciaban los docentes de maneras diferentes; por un lado, unos lo consideraban como el hecho de que los docentes difunden conocimientos ya dados y no se los genera desde la comunidad, y por otra parte, como que los docentes estaban obligados a difundir el conocimiento científico”. Por otra parte el ítem “Actúo con la convicción que la clave de aprendizaje son las interacciones niño-adultos” aquellos docentes más formados se muestran indecisos ya que conocen que las interacciones con los iguales son igualmente importantes (Vygotsky, 2012).

**Tabla 33.** Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de cultura profesional según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Igualdad de diferencias</i>										
Conozco las prácticas educativas que generan desigualdades	4,20	,45	4,00	,00	4,60	,55	4,25	,96	4,23	,53
El trabajo de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula.	4,00	,71	4,38	,74	4,40	,55	4,50	,58	4,32	,65
La diversidad cultural es un problema en mi trabajo diario (u ordinario). <sup>a</sup>	4,40	,89	3,87	,99	4,60	,55	3,75	1,26	4,14	,94
Si se adapta a los niños con exclusión social al contexto escolar podremos obtener éxito. <sup>a</sup>	2,60	1,82	1,50	,53	2,20	1,64	2,33	,58	2,05	1,24
<i>Diálogo igualitario</i>										
Tengo en cuenta todas las voces (padres, voluntarios, profesores, equipo directivo) en mi trabajo diario.	4,80	,45	4,13	1,13	4,60	,55	4,25	,50	4,41	,80
La lectura dialógica es una estrategia fundamental para el éxito escolar.	4,20	,45	4,50	,76	4,60	,55	4,00	,82	4,36	,66
Las relaciones con mis compañeros/as de trabajo son más dialógicas.	3,00	1,22	3,38	1,41	4,80	,45	2,75	1,71	3,50	1,41

Tabla 33. Continuación.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Transformación</i>										
Confío plenamente en el beneficio de trabajar en CdA.	4,80	,45	4,13	,64	4,80	,45	4,00	,82	4,41	,67
Con la ayuda de las teorías presentadas desde el CREA pienso en soluciones a problemas prácticos.	4,20	,45	3,75	,89	4,60	,55	3,75	,50	4,05	,72
Gran parte de los problemas de clase los soluciono con la gestión en CdA.	3,40	,55	2,75	1,39	4,40	,89	3,50	,58	3,41	1,14
Mi forma de enseñanza ha cambiado desde que trabajo en CdA.	4,00	,71	4,25	1,16	4,40	,55	4,25	,50	4,23	,81
No comprendo cómo algún compañero/a no trabaja las actuaciones educativas de éxito.	3,00	1,22	3,38	,74	3,60	1,52	1,25	,50	2,95	1,29
Procuro ser crítico/a con otros compañeros/as que utilizan argumentos no fundamentados científicamente.	3,40	,55	3,50	,53	3,60	1,14	3,25	,96	3,45	,74
<i>Inteligencia cultural</i>										
Pienso que todos mis alumnos pueden llegar a la universidad.	3,60	1,52	3,00	1,07	4,20	,84	3,00	,82	3,41	1,14
La madurez del alumno/a es fundamental en la adquisición de conocimientos.	4,20	,84	3,25	1,49	3,40	1,52	3,00	,82	3,45	1,26

**Tabla 33.** Continuación.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
Mis expectativas son diferentes según con el alumno al que me enfrente. <sup>a</sup>	2,20	1,64	2,75	,89	4,40	,89	3,25	1,50	3,09	1,38
<i>Aprendizaje dialógico</i>										
Mi modelo de aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico.	4,00	,71	3,63	,52	4,80	,45	3,75	,96	4,00	,76
Compruebo científicamente lo que digo y hago en clase.	3,60	,55	2,63	1,30	4,00	,71	3,50	,58	3,32	1,04
La formación que imparte el CREA es totalmente necesaria.	4,60	,55	4,13	,83	4,60	,55	4,00	,82	4,32	,72
Actúo con la convicción que la clave del aprendizaje está en las interacciones de calidad del niño con los adultos.	4,20	1,30	4,50	,53	3,80	1,30	3,50	,58	4,09	,97
Trabajo de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico en mis actuaciones docentes.	3,80	,84	3,75	,46	4,80	,45	3,75	,50	4,00	,69
<i>Aprendizaje Instrumental</i>										
Soy un difusor/a del conocimiento científico	3,80	,45	2,75	1,04	3,80	1,30	3,25	,96	3,32	1,04
Mi objetivo es que los alumnos obtengan buenos resultados académicos.	4,00	,71	3,38	,92	4,60	,55	4,25	,50	3,95	,84
Fomento el espíritu crítico de mis alumnos.	4,40	,55	4,63	,52	5,00	,00	4,25	,50	4,59	,50

Nota.  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; <sup>a</sup>=Ítem con puntuación invertida; 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indecisos; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo.



Para el análisis cualitativo se ha tenido en cuenta toda la información recibida a través de las siguientes fuentes:

A.-Grupo de discusión de profesores. Preguntas sobre grado de cambio en relación a cuestiones de cultura profesional (dentro del marco del aprendizaje dialógico).

B.-Cuestionario de profesores: Pregunta abierta: Comente los tres principales cambios en su cultura profesional que usted identifica como resultado de su participación en CdA/AEE.

Los cambios en la cultura profesional se observan mediante las diferentes modificaciones de los siguientes elementos extraídos de la literatura científica:

El proyecto se observa como “Superador de Desigualdades”.

Que se observen elementos de sueños conjuntos.

Que estén formados en el proyecto.

Aprendizaje dialógico en las aulas.

Cooperación, coordinación y participación de todos en decisiones escolares.

Cambios de actitud hacia el alumnado, familiares y el voluntariado.

Interacciones fundamentadas en los principios del aprendizaje dialógico.

Que se realicen prácticas conjuntas.

Autonomía.

Los resultados (ver tabla 34) muestran cambios de actitud dentro de las relaciones, en los planteamientos, en las interacciones, hacia una mejora en general. Este cambio de actitud o transformación se debe a la nueva cultura profesional del centro. Se pueden observar cambios en la motivación de los alumnos, de los familiares y el propio profesorado, que se encuentra mucho más motivado para trabajar más horas. Esta motivación en muchos casos se fundamenta en que los profesores se consideran mucho más formados para responder a las necesidades, ya que como hemos observado en la tabla 19 los docentes están totalmente de acuerdo con la afirmación de que “conocen las prácticas generadoras de desigualdades”. En general los cambios de actitud se acentúan en las expectativas hacia el alumnado, hacia la importancia de que la familia participe, y también se manifiestan por observar mejoras en los aprendizajes o

rendimientos académicos de los alumnos. Por ejemplo, unos docentes del centro Costa 2 dialogaban sobre cambios actitudinales de ciertos niños/as en el grupo de discusión. Un profesor decía que no conseguía “engancharse al niño/a en clase ni en las tertulias” y los otros docentes, le motivaban diciendo que no se centrara sólo en eso y que observara los cambios actitudinales en poco tiempo.

GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Yo lo veo una vez a la semana en la biblioteca tutorizada, pero al principio ni se sentaba en la silla,... antes necesitaba una persona al lado. Pero ahora está el sólo<sup>132</sup>. En ese aspecto es fundamental.

Por otro lado, se observan cambios en la cultura profesional del centro derivado de la cooperación, participación y coordinación de familiares y voluntarios dentro del centro. Así lo dejaba ver un docente en el grupo de discusión del centro CAES:

GDPCAES (Grupo de discusión profesores CAES): Yo lo que me gusta mucho y valoro muy positivamente es el hecho de la transformación que podemos llevar a cabo las personas con las instituciones en este caso como es un colegio, ¿no? Cómo se participa, por asamblea de profesores, de delegados, de centro, se va cambiando el funcionamiento a medida de las necesidades que vamos teniendo. Entonces esas asambleas, en las que se planteen soluciones y esas se lleven a cabo yo creo que eso es muy... muy enriquecedor.

También los docentes visualizan dentro de esa cultura profesional los procesos de cambio en los modos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y las interacciones dialógicas generadas por trabajar en proyecto CdA. Aunque a su vez, casi todos los centros comentan que ellos ya se consideran dialógicos.

A su vez, se consideran muy formados en el proyecto exceptuando algunos docentes del centro Rodalia, que aluden a una mayor necesidad formativa ya que

---

<sup>132</sup> Observar cambios actitudinales y comportamentales de los alumnos genera a su vez un aumento de la creación de sentido para el propio docente, que comprueba como los cambios van más allá de los momentos de trabajo diario en el centro (Aubert et al., 2010). Visualizar que un niño ahora en la biblioteca tutorizada o fuera del colegio se comporta mejor impacta en la vida de la persona y en la perspectiva del docente.

consideran que surgen ciertas necesidades en la práctica diaria que no han sabido atender. Son a su vez los que podríamos considerar que tienen menos en cuenta el principio de inteligencia cultural en su trabajo diario. No obstante, el profesorado de Rodalia es consciente de las necesidades formativas y en la actualidad ha solicitado mayor número de horas en este sentido.

GDPRodalia (Grupo de discusión profesores Rodalia): Crec que no sabem com fer la teoria que s'està moçant la formació que tenim, ens donem formació però després a l'hora d'aplicar-ho pràctic no... No sabem si estem fent-ho bé, si no estem fent-ho bé, com haguérem de fer millor, aleshores encara que vinguem a formar-nos en coses teòriques, la pràctica després sempre tenim dificultats i són dificultats i són dificultats que tenim fins ara, no és que pense que CdA tinga punts febles sinó que tenim dificultats per a aconseguir ser CdA.

Con respecto a los elementos de proyecto conjunto y sueños compartidos podrían unirse en un solo punto, pero se han analizado de forma individual para poder visualizar los comentarios de manera pormenorizada. Hallamos que ningún profesor/a visualiza dentro de los cambios observados en la cultura profesional del centro la importancia de soñar conjuntamente. La necesidad de partir de un sueño conjunto marca la transformación (Elboj et al., 2011). Estos sueños se han de visualizar en los centros que tengan una Cultura profesional en línea con CdA pero sin embargo no es visible en los comentarios de los maestros. No obstante, sí que en algunos comentarios de profesores, como ocurre en el Costa 1, se evidencia la necesidad de incluir a las familias dentro de las tertulias literarias de los niños, permitiendo de esta forma que el proyecto conjunto tome mayor consolidación.

GDPC1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): La relación con las familias, el aprendizaje ya no es posible sin la intervención de las familias, en los grupos interactivos, en cualquier cosa, incluso yo me planteo la idea del año que viene incluirlos en tertulias literarias ya, o sea es como que es un factor súper importante ya para el aprendizaje, sin ellos no, no sería posible.

**Tabla 34.** Cuadro de análisis de las percepciones de los docentes de cambios observados en la cultura profesional.

<i>CULTURA PROFESIONAL</i>	<i>DIMENSIÓN TRANSFORMADORA</i>	<i>DIMENSIÓN EXCLUYENTE</i>
PROYECTO CONJUNTO	4	0
SUEÑOS CONJUNTOS	0	0
FORMACIÓN EN EL PROYECTO	6	2
E-A DIALÓGICO	7	0
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN	9	1
INTERACCIONES DIALÓGICAS	6	0
PRÁCTICAS CONJUNTAS	1	0
CAMBIOS DE ACTITUD	17	1
AUTONOMÍA	2	0

### **3.2. Análisis y discusión de datos en relación con la creación de sentido profesional.**

Para realizar un análisis más exhaustivo del cambio en la creación de sentido del centro se van analizar de forma cuantitativa y cualitativas datos referidos a la creación de sentido de los docentes, de la misma forma que se ha realizado para el apartado de la cultura profesional. Para ello se van analizar y discutir datos obtenidos del cuestionario de profesorado que evalúa aspectos de este componente como son la satisfacción personal y también se van a constatar cambios en los alumnos y en las relaciones en el centro.

### 3.2.1. Resultados de satisfacción personal/laboral.

En la tabla 35 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los indicadores que componen las tres dimensiones de satisfacción personal y laboral según el centro al que pertenecen los maestros. Para los ítems que componen la dimensión de motivación y satisfacción docente podemos observar que los maestros de los centros de Rodalia, Costa 1 y Costa 2 presentan puntuaciones medias elevadas (en la mayoría de casos por encima del valor cuatro de la escala), que indicarían una tendencia al acuerdo en estos aspectos. Los maestros de Costa 2 son los que puntúan con medias más elevadas todos los indicadores de esta dimensión, destacando los relacionados con la motivación “me siento muy motivado/a para realizar trabajo desde que formo parte en CdA” ( $\bar{x}=4,80$ ;  $DT=,45$ ), la satisfacción desde que trabajo en CdA ( $\bar{x}=4,60$ ;  $DT=,55$ ) y satisfacción del tiempo dedicado a mi aula ( $\bar{x}=4,60$ ;  $DT=,55$ ). Ello supone que los profesores se encuentran satisfechos y motivados con las tareas dentro del centro y con las relaciones con los padres. En cambio, los maestros del CAES son los que puntúan con medias más reducidas todos los indicadores, mostrando una tendencia neutral o al desacuerdo en la mayoría de los mismos como, por ejemplo: “me implico mucho más desde que estoy en CdA” ( $\bar{x}=2,50$ ;  $DT=1,29$ ), “me siento motivado/a para realizar trabajo desde que formo parte en CdA” ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=1,50$ ) o “me siento realizado/a desde que trabajo en CdA” ( $\bar{x}=2,75$ ;  $DT=1,50$ ).

En la dimensión de expectativas se observa una tendencia similar a la anterior según el centro de pertenencia de los maestros. Así, entre los maestros de los centros de Rodalia, Costa 1 y Costa 2 las medias son más elevadas, con valores que superan o están cercanos al valor de cuatro, que señalarían un alto grado de acuerdo en estos aspectos. El ítem referido a “estoy satisfecho/a con la actitud de mis alumnos/as” es puntuado con una media más alta entre los maestros de Rodalia ( $\bar{x}=4,40$ ;  $DT=,89$ ) y el referido a “aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito” es puntuado con una media más elevada por los docentes de Costa 2 ( $\bar{x}=4,80$ ;  $DT=,45$ ). Por su parte, los maestros del CAES valoran con una tendencia neutral (indecisos) los dos ítems de esta dimensión: “estoy satisfecho/a con la actitud de mis alumnos/as” ( $\bar{x}=3,00$ ;  $DT=1,63$ ) y “aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito” ( $\bar{x}=3,00$ ;  $DT=1,41$ ).

Por último, el indicador de la dimensión relacional (Observo que la forma de interaccionar con los padres se ha transformado en positivo desde que estoy en CdA) muestra puntuaciones por encima de tres o cuatro para todos los centros, destacando como más alta la otorgada por los maestros del Costa 2 ( $\bar{x}=4,80$ ;  $DT=,45$ ) y como más reducida la de los maestros del CAES ( $\bar{x}=3,50$ ;  $DT=,58$ ).

**Tabla 35.** Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de motivación y satisfacción docente en el ejercicio de su tarea según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Motivación y satisfacción docente</i>										
Me siento satisfecho/a desde que trabajo en CdA.	4,20	,45	4,25	,71	4,60	,55	3,00	1,41	4,09	,92
Me siento muy motivado/a para realizar trabajo desde que formo parte en CdA.	4,20	,45	4,13	,64	4,80	,45	2,75	1,50	4,05	1,00
Me siento realizado/a desde que trabajo en CdA.	4,00	,71	4,00	,76	4,40	,55	2,75	1,50	3,86	,99
Me encuentro satisfecho/a del tiempo dedicado a mi aula.	4,60	,55	4,25	,71	4,60	,55	3,75	,96	4,32	,72
Me implico mucho más desde que estoy en CdA.	3,60	1,14	3,75	,71	4,20	,84	2,50	1,29	3,59	1,05
<i>Expectativas</i>										
Estoy satisfecho/a con la actitud de mis alumnos/as.	4,40	,89	4,13	,99	3,80	1,30	3,00	1,63	3,91	1,19
Aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito.	4,00	1,00	3,75	,71	4,80	,45	3,00	1,41	3,91	1,02
<i>Dimensión relacional</i>										
Observo que la forma de interaccionar con los padres se ha transformado en positivo desde que estoy en CdA.	3,60	,89	4,25	,46	4,80	,45	3,50	,58	4,09	,75

Nota. ;  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; <sup>a</sup>=Ítem con puntuación invertida; 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indecisos; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo.

Se observa en dos de los centros un nivel superior de creación de sentido, es decir, de satisfacción docente que no corresponde con los centros que tienen una mayor cultura profesional. El centro Costa 2 destaca en satisfacción personal; se sienten además más motivados y realizados con las tareas desde que son CdA. Frente a este colegio podemos observar como, aunque el centro CAES tiene una buena cultura profesional, los docentes de éste último no presentan tanta creación de sentido. No consideran que se impliquen más desde que son CdA (puede ser que el nivel de implicación por la casuística del alumnado siempre ha sido muy alto y por eso no se observan diferencias), no les satisface todavía las relaciones con los alumnos, no han visualizado la mejora en el rendimiento de su alumnado y por último se muestran indecisos en catalogar que la forma de interactuar con los padres se ha transformado en positivo.

Por otra parte, ningún centro considera que el trabajo en el aula haya sido negativo. Y lo visualizan en forma de interacciones más enriquecedoras que han quedado expuestas en el análisis cualitativo. Sin embargo, un dato relevante es que se muestran todos indecisos con respecto a la afirmación de que un centro CdA supone más burocracia, cuando no tendría por qué ser así. Otro dato relevante es que algunos centros como Rodalia y CAES consideran disponer de un número mayor de recursos personales simplemente con un nivel “de acuerdo”, cuando por ejemplo el centro CAES dispone según la página web de multitud de voluntariado y de entidades colaboradoras.

El esquema de codificación muestra datos tan relevantes, como que los docentes principalmente se refieren a creación de sentido cuando hablan de las relaciones mucho más estrechas con la familia y el alumnado (ver tabla 36). Es un elemento que crea sentido ya que “las interacciones que crean sentido son aquellas en las que las y los participantes en la interacción comparten el mundo de la vida, desde donde es posible el entendimiento” (Aubert et al., 2010, p. 219).

Por otro lado, los profesores observan el efecto contagio entre el profesorado, y creen que es fundamental el observar a aquellos que están realizando AEE y sus resultados para crear mayor interés y necesidad por trabajar de esta forma. A esto hay que unir dos elementos imprescindibles para incrementar la creación de sentido y el bienestar en el trabajo así como la motivación, que son el clima de aula/centro y el análisis de



resultados, no sólo en rendimiento académico sino también en aspectos tan importantes como los que he relatado en el objetivo 1 de esta investigación: aprendizajes, autoestima, relaciones, actitudes, comportamientos, etc, entre el alumnado. Por un lado se trata de que los docentes visualizan en el grupo y en las relaciones con el mismo lo que aumenta la creación de sentido y por lo tanto la motivación. Las mejoras no han de ser sólo académicas ya que los profesores ponen de relevancia los cambios actitudinales y de apoyo entre alumnado como un elemento motivador en el ejercicio de su tarea diaria. Por otro lado, que el docente establezca unas relaciones más directas con el alumnado, profesorado y familiares conlleva que se ponga de manifiesto que todos tienen los mismos objetivos y quieren trabajar conjuntamente por un sueño. Persiguiéndolo a través del diálogo y la colaboración estrecha. Este hecho crea sentido, ya que nace de manera intersubjetiva, del diálogo y de la cooperación con otros (Aubert et al., 2010).

En relación al clima de aula podemos observar relatos como el que ha realizado el Jefe de Estudios Costa 1 sobre el cambio en el clima de aula y su relación con los GI:

EICC1 (Entrevista a Informante clave Costa 1): “las AEE son el reducto de paz dentro del aula, porque el funcionamiento es respeto, trabajo e ilusión”.

La motivación y la ilusión compartida por el profesorado, el alumnado y aquellos que participan de manera directa en el centro, supone un elemento fundamental para crear más sentido al profesorado (Aubert et al., 2010). Ver a sus alumnos/as participando de manera alegre en grupos interactivos facilita que den un mayor sentido a su tarea como docentes y este hecho aumenta las expectativas del profesorado hacia el alumnado, pero a su vez, si el profesorado no está motivado, no tiene esas mismas expectativas utiliza expectativas diferentes entre el alumnado (Bruner, 2012)<sup>133</sup>. Es importante enseñar a los niños a trabajar en grupo, se les ha de enseñar utilizando la experiencia previa de cada niño junto con el conocimiento común del aula, y es un proceso largo cuando no se ha trabajado anteriormente (Mercer, 2009).

---

<sup>133</sup> Bruner (2012) afirma al respecto “Reconocer al fin que la concepción que un profesor tiene de un aprendiz conforma la instrucción que emplea, y entonces se vuelve crucial equipar a los profesores (o a los padres) con la mejor teoría disponible de la mente del niño” (Bruner, 2012, p.69).

GDPCAES (Grupo de discusión profesores CAES): “La clase va tranquila y hay cierto proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos con los que estoy yo, con los mayores con el modelo tradicional (...9 sentados, cara a la pizarra, libro/libreta, venga va pues ejercicio tal, ¿cómo hacemos esto? ¡Corregimos! Venga... tal, y todo va tranquilo. En el momento en el que te pones... Ah!!! Follón, ¿por qué? Porque no saben”.

Un último aspecto, aunque es algo considerado de menor importancia por el profesorado, es la necesidad de sentir seguridad en su forma de proceder, en su forma de obrar y de actuar, es decir, que el docente cuando actúe tenga garantías de que lo está realizando de manera correcta, porque es la forma correcta de proceder. Esta seguridad no es tan clara en el centro Rodalia y en el centro Costa 1 como en el centro Costa 2. Podemos observar expresiones excluyentes ante la inseguridad en el modo de realizar AEE, lo que genera pérdida de sentido.

EICC1 (Entrevista informante Clave Costa 1): La implementación de las AEE también fue lenta, porque había mucha inseguridad en el claustro, pero en el momento en que se empezó hubo una rápida propagación entre la mayoría de los maestros.

El centro CAES alterna expresiones excluyentes y transformadoras:

GDCCAES (Grupo de discusión centro CAES): ¿Hay otras cosas que funcionan? Por supuesto que hay otras cosas que funcionan, pero por lo menos ya hay un punto de partida, ¿vale? Que son las AEE; que sabemos que funcionan y que no hay discusión en el claustro, (...) estamos en un continuo aprendizaje para hacerlas mejor, pero si nosotros las hacemos mejor los resultados serán mejores, si vamos a la práctica de una manera no tan correcta pues los resultados serán peores. Pero estamos en el punto ya “de esto hay que hacerlo”.

**Tabla 36.** Cuadro de análisis de creación de sentido del profesorado.

	<b>Seguridad profesorado</b>	<b>Formación crítica</b>	<b>Cercanía familia y alumnado (nuevos vínculos)</b>	<b>Trabajo y comunicación entre profesores (contagio)</b>	
DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	8	7	22	19	
DIMENSIÓN EXCLUYENTE	8	1	2	9	
	<b>Ilusión, motivación</b>	<b>Clima del aula/centro (diálogo)</b>	<b>Protagonismo y participación alumnado</b>	<b>Mayores expectativas</b>	<b>Observar resultados</b>
DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	16	19	18	16	18
DIMENSIÓN EXCLUYENTE	5	1	0	1	4

### 3.2.2. Resultados de organización docente

Analizaremos la organización docente como un elemento un tanto ajeno a la creación de sentido, aunque menos de la cultura profesional del centro. No obstante, también hallamos ítems relacionados con la creación de sentido del profesorado por implementar AEE.

En la tabla 37 se muestran los resultados de la consulta a los maestros, según el centro educativo en el que trabajan, sobre el cambio organizativo y de gestión del propio docente. Como podemos comprobar los maestros de todos los centros puntúan con medias cercanas o superiores a cuatro los ítems que componen la dimensión de organización, señalando una tendencia al acuerdo en estos aspectos. El ítem invertido “mi organización del trabajo en aula en CdA ha supuesto un cambio negativo” muestra puntuaciones bajas para los maestros de todos los centros, que indicarían que no ha supuesto un cambio negativo la organización del trabajo con CdA, se presenta puntuado con valores muy cercanos al uno, al “muy en desacuerdo” “en desacuerdo”.

Del mismo modo, los maestros de los diversos centros muestran una tendencia al acuerdo al hacer referencia al indicador “la organización del centro en CdA es muy eficaz”, destacando la puntuación media otorgada por los docentes del Costa 2 ( $\bar{x}=4,20$ ;  $DT=,45$ ).

En el caso de la dimensión de gestión y recursos, en líneas generales, las puntuaciones medias muestran valores que oscilan entre tres (indecisión) y cuatro (de acuerdo). Por ejemplo, para el ítem referido a “CdA ha supuesto más burocracia”, los maestros de Rodalia y CAES se muestran indecisos:  $\bar{x}=3,00$  ( $DT=1,41$ ) y  $\bar{x}=3,00$ ; ( $DT=,82$ ), respectivamente. Los maestros del Costa 1 y 2, presentan medias en este indicador ligeramente superiores aunque con una tendencia a la indecisión:  $\bar{x}=3,50$  ( $DT=,76$ ) y  $\bar{x}=3,20$ ; ( $DT=,84$ ), respectivamente. Para el segundo ítem invertido de esta dimensión referido a “las comisiones me quitan mucho tiempo de trabajo” observamos valores dispares según el centro de pertenencia de los maestros, desde los docentes del Costa 2 que se muestran en desacuerdo ( $\bar{x}=2,20$ ;  $DT=1,10$ ), pasando por los de Rodalia que se muestran indecisos ( $\bar{x}=3,00$ ;  $DT=,71$ ) y finalizando con los de CAES que se muestran de acuerdo ( $\bar{x}=4,00$ ;  $DT=,82$ ). Por último, el indicador relacionado con “en CdA dispongo de más recursos personales”, las puntuaciones medias muestran una

tendencia al acuerdo entre los maestros de los diversos centros, destacando la de Costa 2 ( $\bar{X}=4,40$ ;  $DT=,55$ ) y Costa 1 ( $\bar{X}=4,00$ ;  $DT=,53$ ).

En cuanto al ítem que integra la dimensión de formación “utilizo parte del tiempo libre del que dispongo para formarme”, comprobamos que los valores medios también son elevados (cercaos a cuatro), señalando que los maestros se muestran de acuerdo en este aspecto, sobre todo los de Costa 2 ( $\bar{X}=4,40$ ;  $DT=,55$ ) y Rodalia ( $\bar{X}=4,20$ ;  $DT=,45$ ). La formación es fundamental para los docentes, sobre todo en los centros CdA forma parte de la cultura del centro y aporta enriquecimiento a toda la comunidad, no sólo a los docentes.

**Tabla 37.** Valoraciones medias de los maestros para las dimensiones de organización docente según el centro educativo al que pertenecen.

	Rodalía (n=5)		Costa 1 (n=8)		Costa 2 (n=5)		CAES (n=4)		Total (N = 22)	
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT
<i>Organización</i>										
Mi organización del trabajo en aula en CdA ha supuesto un cambio negativo.	1,63	,45	1,20	,52	1,25	,45	1,20	,50	1,36	,49
La organización de mi clase en grupos homogéneos me facilita la labor.	1,00	1,41	1,50	1,60	1,20	1,79	1,00	1,41	1,24	1,48
La organización del centro en CdA es muy eficaz	3,80	,84	3,50	1,20	4,20	,45	3,50	1,00	3,73	,94
<i>Gestión y recursos</i>										
CdA ha supuesto más burocracia. <sup>a</sup>	3,00	1,41	3,50	,76	3,20	,84	3,00	,82	3,23	,92
Las comisiones me quitan mucho tiempo de trabajo. <sup>a</sup>	3,00	,71	3,38	,74	2,20	1,10	4,00	,82	3,14	,99
En CdA dispongo de más recursos personales.	3,40	1,14	4,00	,53	4,40	,55	3,50	1,00	3,86	,83
<i>Formación</i>										
Utilizo parte del tiempo libre del que dispongo para formarme	4,20	,45	3,75	,71	4,40	,55	3,75	1,26	4,00	,76

Nota.  $\bar{x}$ =Media; DT= Desviación Típica; <sup>a</sup>=Ítem con puntuación invertida; 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Indecisos; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo.

### **3.3. Síntesis global respecto al tercer objetivo de investigación**

Se han podido identificar cambios tanto en la cultura profesional de los docentes como en la creación de sentido.

En general, por el análisis de las percepciones de los profesores hallamos una cultura profesional derivada de las Comunidades de Aprendizaje, dónde se da credibilidad a la transformación de las personas y de sus prácticas para la mejora del centro y del contexto. De esta forma se percibe en los grupos de discusión de los centros Costa 1 y Costa 2. El diálogo entre todos los miembros es indiscutible para poder trabajar como centro CdA, teniendo en cuenta todas las voces. No obstante el centro CAES muestra puntuaciones medias bajas.

Todo el profesorado “confía en el beneficio de trabajar en CdA”, y es ese dato y no otro el que da credibilidad al cambio de la cultura profesional entre los docentes. El centro Costa 2 puntúa muy alto en casi todos los aspectos relacionados con la cultura profesional del centro, como por ejemplo mayores expectativas hacia el alumnado, un modelo más dialógico en clases y entre profesorado, actitudes menos flexibles con aquellos que no utilizan AEE (es decir, no están de acuerdo con aquellos que no realizan actuaciones educativas de éxito dentro de un centro CdA), trabajan en su día a día con los principios del aprendizaje dialógico y fomentan el espíritu crítico entre sus alumnos/as al tiempo que esperan de ellos/as buenos rendimientos académicos; en posición más indefinida encontramos al centro CAES que se muestra indeciso al respecto, o en ocasiones incluso en desacuerdo con las afirmaciones. De este modo, será el centro CAES el que presenta una mayor flexibilidad con los compañeros que no trabajan con AEE, que no utilizan fundamentos científicos en sus argumentaciones, o que están indecisos en sus expectativas hacia algunos alumnos, etc.

Los otros dos centros se identifican con una cultura profesional propia de las CdA pero no tan marcada como el centro Costa 2.

Por otro lado, se dan relaciones directas entre aquellos que presentan más cultura profesional y mayor creación de sentido. Los docentes del centro Costa 2 puntúan más alto en cultura profesional, se sienten más motivados y satisfechos; por la

contra, el centro CAES puntúa a su vez, más bajo, se sienten menos motivados y realizados, e indecisos ante las expectativas futuras de su alumnado.

Los comentarios de los profesores muestran un cambio en la creación de sentido originado a su vez por cambios en los alumnos, familiares y otros docentes. Observar que se dan cambios a mejor en el alumnado crea sentido en el profesorado, al igual que sentirse más cerca de los familiares o de otros profesores. Estos comentarios siguen la línea de otras investigaciones en las que se muestra como las interacciones que más significación tiene para los docentes y que, a su vez, más crean sentido, son aquellas en las que se hace partícipe a todos los miembros de la comunidad (Aubert et al.,2010).

En general se observan en las percepciones de los docentes los siguientes elementos que dotan de sentido y credibilidad su tarea:

1. Establecer vínculos estrechos y cercanos con la familia y sus alumnos posibilita un aumento de sentido al trabajo del docente.
2. Trabajar en colaboración y dialogicidad posibilita el efecto contagio y mejora el clima del aula.
3. Crea sentido dotar de protagonismo a los alumnos y visualizar los resultados esperados de aumento de rendimiento y/o de aprendizajes.
4. Crea sentido tener altas expectativas así como la ilusión y motivación por lo que se hace.
5. Pero también crea sentido tener y pertenecer a una misma cultura profesional, en la que todos los miembros comparten valores y normas muy similares, así como unas actitudes democráticas e igualitarias entre todos los miembros de la comunidad.



**CAPÍTULO VIII.**  
**CONCLUSIONES.**



## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.

Hemos recorrido un largo camino hasta llegar a las conclusiones de esta investigación. Primero hemos expuesto el estado de la cuestión y revisado las bases teóricas sobre las que se fundamenta esta tesis. En segundo lugar, mediante un trabajo de campo en el que han intervenido cuatro centros, se han analizado los resultados académicos y los métodos docentes, atendiendo a los diferentes objetivos y subobjetivos de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en estas conclusiones analizaremos la verificación de los diferentes objetivos y expondremos las contribuciones científicas principales de esta obra, haciendo referencia a algunas limitaciones de la investigación de las que somos conscientes. Por último, se presentarán futuras líneas de investigación en consonancia con los resultados obtenidos.

### **1. Conclusiones en relación con los objetivos de investigación para cada centro.**

El primer objetivo de investigación pretendía confirmar las mejoras en rendimiento académico de los centros de Comunidades de Aprendizaje y atendiendo a los resultados de las pruebas de Evaluación diagnóstica, que son las pruebas externas que tienen un mayor peso dentro de esta investigación, se observan mejoras en el rendimiento. No obstante, si atendemos a los resultados de las notas académicas de los propios centros encontramos diferentes resultados que también deben ser analizados.

En relación con el centro CAES los resultados han mejorado significativamente en el área de Valenciano, y también en las demás áreas, Matemáticas, Castellano y Conocimiento del Medio. Un dato relevante es que el centro ha dejado de evaluarse como centro de compensatoria, lo que significa que antes del curso escolar 2010-2011, todo el alumnado estaba siendo evaluado a través de Adaptaciones Curriculares Significativas. Los cambios en la manera de actuar provienen de una nueva cultura profesional que se estaba evidenciando por la formación de algunos miembros en

escuela inclusiva y en Comunidades de Aprendizaje, aunque no quisiera que ambos términos se mezclaran ya que todos los centros CdA son inclusivos pero no todas las escuelas inclusivas trabajan con actuaciones exitosas como CdA.

Por otro lado, los resultados de las pruebas diagnósticas de la Comunidad Valenciana suponen un aporte fundamental en la lectura de los resultados, ya que nos permiten confirmar mejoras relevantes en competencia matemática, expresión oral, corrección y velocidad lectora. Los avances son lentos pero es evidente la relación de las actuaciones educativas de éxito (AEE) con las mejoras en este centro con una casuística tan especial.

Los resultados del centro CAES son buenos; además (en boca del jefe de estudios) el centro es consciente de que se han hecho cosas mal y todavía se están haciendo, y de que muchos resultados no se deben al fracaso del proyecto, sino a la mala actuación de los docentes.

En el centro Rodalia los resultados mejoran no sólo en el rendimiento académico de algunas asignaturas (Castellano y Valenciano) sino también en los aprendizajes antes aludidos. Los docentes, así como el director del centro, aluden a que se están formando alumnos/as más críticos y que saben trabajar en grupo y de forma cooperativa. Partimos de algunos casos de adulteraciones de las actuaciones educativas en TLD, como por ejemplo la no selección de clásicos universales (en algunos casos); así como algunos elementos a perfilar para una mejora de logro en los GI, como por ejemplo que los roles de los voluntarios no están bien definidos, o que no se madura bien la selección de actividades.

También hay que reseñar que hay niños/as que iban más retrasados y que han mejorado y se han puesto a nivel de la clase. También hay alumnos que dicen que aunque sacan las mismas notas en la actualidad lo hacen con más facilidad.

Los centros Costa 1 y Costa 2 serán analizados conjuntamente ya que presentan una casuística muy similar. Los resultados nos muestran en ambos centros un aumento del primer año al segundo año, es decir, antes y después de ser centro CdA; no obstante posteriormente hallamos una bajada, en ocasiones también significativa, de las medias. Aunque se necesitaría un control exhaustivo de muchos elementos a los que no se ha atendido por limitaciones de las que después se hablará, creemos que los resultados

claves son los de las pruebas diagnósticas de la Comunidad Valenciana para uno de los centros, el centro Costa 1, que presenta una mejora muy importante en competencia lingüística del 2011/12 al 2012/13 de 450 puestos de entre 1325 centros, aunque las notas de centro no expresen los mismos resultados. Es difícil establecer comparativas dentro del propio centro por la diversidad de métodos de evaluación a los que se aluden en el cuestionario de profesores.

Tanto en éste, como en los otros tres centros de la muestra hablar de rendimiento no es sólo hablar de calificaciones sino también de aprendizaje de habilidades y actitudes, de valores y competencias. Los comentarios de los alumnos/as y de los docentes muestran que se ha avanzado mucho en este sentido. Los profesores aluden a que antes de ser CdA “aquí nadie iba al instituto” mientras que actualmente, aunque con limitaciones, muchos niños promocionan. Los alumnos/as a su vez dicen que están más motivados, aprenden más y de forma más fácil y sacan mejores notas. El clima escolar en general, en este centro, ha mejorado a más participativo, con menos conflictos y más solidaridad. Son datos importantes en relación a los resultados académicos y que no podemos obviar:

- 1.-La reducción del absentismo escolar en todos los centros.
- 2.-El aumento de ejecución de tareas académicas en casa.
- 3.-Un mayor número de alumnado que accede a estudios de secundaria.
- 4.-El clima más democrático y participativo con las familias.
- 5.-La existencia de menos conflictos en los centros con la aplicación del Programa en Prevención y resolución de conflictos.

En relación con el segundo objetivo de investigación que pretendía confirmar que las mejoras de los resultados se dan independientemente de los métodos de los docentes, los resultados lo confirman. No se evidencia una relación directa entre los diferentes métodos utilizados y los resultados académicos. Los docentes presentan gran variabilidad de métodos y diferentes referentes curriculares.

Se utiliza gran variabilidad de referentes curriculares según el centro educativo al que pertenecen los maestros. Un 90% del profesorado encuestado utiliza indistintamente competencias y capacidades. Algunos docentes que utilizan como

referente curricular las competencias no utilizan las capacidades. Un 50 % de los encuestados utiliza otro referente curricular además de competencias y capacidades.

En los diferentes centros los debates metodológicos giran actualmente en torno al uso de las AEE y en cómo aplicarlas de manera efectiva. En la actualidad en los centros CdA de la muestra ya no se evidencian debates en torno a cómo introducir la lecto-escritura, cómo realizar la división, etc. porque se entiende que hay diversos métodos adecuados.

En algunos centros dicen que ahora surgen otros debates que presentan relación directa con aspectos relativos con las actuaciones de éxito como por ejemplo cómo conseguir que las interacciones sean de calidad, o cómo realizar las actividades de los GI para que fomenten las interacciones, y el razonamiento conjunto y para que supongan retos cognitivos para aquellos alumnos que las realizan, cómo unificar criterios conjuntos, etc.

En cuanto al subobjetivo de investigación 2.1 que pretendía constatar que los profesores de los centros CdA conocen los elementos dentro de las AEE que producen o mejoran los resultados podemos señalar como los resultados van en la línea del objetivo marcado. En general los profesores muestran conocimientos de los elementos de cada una de las actuaciones educativas de éxito. No obstante, aquí sí que se pueden identificar grupos según su formación; se evidencia un primer grupo de profesores que acude a congresos, seminarios y ponencias, dentro y fuera del centro escolar en horario escolar y fuera de éste. Y un segundo grupo, que se ha formado desde el CREA, que participa en las dinámicas del colegio y en algunas tertulia pedagógica pero que presentan dudas en su tarea diaria.

El primer grupo de profesores no es común a un solo centro, sino que lo conforma profesorado de los cuatro centros investigados. Son docentes que visualizan como la participación de la comunidad y el diálogo igualitario es fundamental para lograr el éxito escolar y la mejora en los aprendizajes de todos/as. Son docentes formados en AEE y disponen de formación pedagógica. Reconocen que las actuaciones educativas de éxito son claves porque comparten la inteligencia distribuida de otros (Herrero y Brown, 2010), aumentan las capacidades superiores por la interacción con personas más capaces (Vygotsky, 2012), y porque son conscientes de que el lenguaje es

fundamental para el desarrollo de la actividad humana (Vygotsky, 2012), además reconocen efectos de las AEE en la mejora de la cooperación, la solidaridad, la motivación y las altas expectativas.

El segundo grupo de profesorado son docentes que piden formación, son más inseguros con sus prácticas y por tanto dudan de sus resultados.

En cuanto al último y tercer objetivo de investigación, pretendíamos evidenciar si existen cambios en la cultura profesional y en la creación de sentido en los docentes al estar implementando AEE observando las posibles relaciones con los mejores resultados académicos de los alumnos si estos se daban; podemos afirmar que las conclusiones van en la línea del objetivo marcado. Se evidencian en todos los centros tanto cambios en la cultura profesional como en la creación de sentido, aunque estos cambios difieran en grado.

Los cambios en la cultura profesional de los centros CdA se visualizan en:

1. Conocimiento por parte de los docentes de las prácticas que generan desigualdades, no implementándolas.
2. Cambios en las relaciones con los familiares y voluntarios, siendo éstas mucho más estrechas y más democráticas e igualitarias, participando en gran medida en todas las dinámicas que se generan en el centro.
3. Un aumento de las expectativas por parte del profesorado hacia el alumnado, así como de los voluntarios y familiares que intervienen en los GI.
4. Un aumento de la reflexión por parte de los docentes sobre las tareas que hacen en el aula.
5. Una mayor coordinación en el centro para poder alcanzar los sueños vividos por toda la comunidad.
6. La formación del profesorado dentro y fuera del centro CdA. Se realiza más formación y de mayor calidad científica.
7. Una proporción menor de conflictos diarios en el centro y en el aula por la puesta en marcha de las AEE.

8. Un cambio en el comportamiento de muchos docentes que trabajan a través de los principios del Aprendizaje dialógico que señalan como elemento clave para conseguir ejecutar correctamente las AEE. Muchos docentes, cuando finalizan su ejercicio diario, y no sólo las actuaciones educativas de éxito, piensan en cómo han garantizado durante su trabajo los principios del Aprendizaje Dialógico.
9. Ningún docente piensa que los cambios en la organización de aula han sido negativos desde que trabaja en CdA.
10. Transformaciones de profesores, voluntarios y alumnado a través de sus experiencias.

Los cambios en la creación de sentido se evidencian en:

1. Un aumento de la motivación, tanto de alumnos como profesores, en su ejercicio diario.
2. Una mejora en el clima de aula, que emerge de los cambios de actitud y se manifiesta en las relaciones más democráticas y dialógicas y un efecto contagio entre docentes.
3. Un aumento de rendimiento y de aprendizajes, permite al profesorado y alumnado entusiasmarse con su trabajo.
4. El docente visualiza de esta forma que las AEE benefician a su alumnado y crea sentido con su trabajo porque funciona (Un sentimiento de logro conseguido).
5. El docente tienen mayor seguridad en sus prácticas, conoce por qué y cómo hacerlas de forma correcta.
6. Se observan intereses comunes y el establecimiento de una misma cultura profesional entre el profesorado y la comunidad educativa.
7. Querer formarse para seguir mejorando sus conocimientos y habilidades.



## **2. Contribuciones principales**

### **2.1. Relativas al rendimiento y el aprendizaje**

Se evidencian mejoras en los resultados académicos derivados del desarrollo y uso de los GI y las TLD.

Los docentes evidencian el aumento de rendimiento no sólo en los resultados académicos sino también de manera más directa en los aprendizajes de sus alumnos en forma de competencias educativas, así como en otros componentes relacionados con la vida del centro. Se detectan mejoras en elementos como el habla, la escucha, la conversación, la comprensión y composición de textos escritos, la ortografía, entre otros elementos muy relacionados con los resultados académicos.

Una conclusión fundamental y que cabe subrayar es que dos de los centros, el centro CAES, con una población total de niños de minoría étnica, y el centro Costa 1, con una gran población de alumnado con necesidades de apoyo educativo, mejoran sus resultados al implementar AEE y estos datos se reflejan en los resultados de la Evaluación Diagnóstica. Por lo tanto se puede concluir, al igual que en otras investigaciones relacionadas con inclusión (Molina, 2007), que se aumentan los resultados sin discriminar al alumnado más proclive a padecer cualquier tipo de exclusión, manteniéndose la equidad (Díez y Flecha, 2010).

Se evidencia una mejora de los resultados relacionada con el número de sesiones y la forma de aplicar los GI; es decir, derivada del grado de intensidad y de la rigurosidad de la aplicación. En los centros que mejoran los resultados se evidencia un número mayor de sesiones de GI, aunque no siempre aquellos que lo aplican con intensidad lo hacen con rigurosidad.

Por otro lado, en las TLD ocurre un efecto muy parecido, y la rigurosidad e intensidad de la aplicación también se relaciona con los resultados.

Otro aspecto a considerar es que se han de observar de manera más cercana los resultados de los centros, y se ha de seguir trabajando para que los resultados internos

en los colegios o aulas mejoren a nivel de los resultados externos en los casos en que esto no ocurre. Para ello las CdA necesitan de herramientas evaluativas democráticas.

## **2.2. Relativas al referente curricular de los docentes.**

Los docentes de los centros de este estudio utilizan diferentes referentes curriculares para atender a su alumnado. La variabilidad comprende competencias, capacidades (actitudinales, conceptuales y procedimentales) y otros referentes, como las emociones. Esta variabilidad de los referentes curriculares observados es independiente de los resultados de los alumnos, ya que los profesores de un mismo centro no sólo pueden llegar a utilizar diferente referente curricular sino que también van cambiando de referente conforme surgen nuevas necesidades. Por ejemplo, en el centro CAES de este estudio, los docentes trabajan por capacidades y algunos están comenzando a implementar actividades más centradas en competencias en algunas áreas en concreto. Por otro lado, no existe un único perfil de docente con un solo referente curricular, sino que la variabilidad es amplia y no depende en ningún caso del centro, ya que dentro de cada centro los docentes pueden utilizar competencias y capacidades a la vez, o solamente competencias.

## **2.3. Relativas a los métodos de enseñanza docente**

Los centros utilizan métodos/enfoques/estilos centrados en el aprendizaje; aunque no en todos los centros de la misma manera. La variabilidad de los métodos observados es independiente de los resultados, ya que el profesorado utiliza variabilidad de métodos/enfoques/estilos, no pudiéndose relacionar en ningún caso el aumento de los resultados académicos con los modos de enseñanza de los docentes y sí con las Actuaciones Educativas de éxito.

Se supera en los centros de esta forma la batalla metodológica, ya que lo que cuenta son los resultados. Tan sólo es importante la metodología en la medida que dentro de las AEE producen los mejores resultados, pero esos resultados son producto de las AEE y no de las metodologías concretas que se usen.

Así es como todas las evidencias indican eso mismo; en cada escuela CdA, e incluso dentro del mismo centro, se utilizan diferentes métodos de trabajo y los resultados mejoran.

La verdadera transformación en las clases hacia más comunicativas e interactivas comienza cuando es el propio docente quien “piensa diferente en la forma de darlas” y ahí caben diferentes métodos (Reznitskaya y Gregory, 2013).

Por otro lado, se evidencian cambios paulatinos en dos aspectos: primero, los docentes, por el uso habitual de las AEE, están cambiando a formas de trabajo más activas y participativas dentro del aula. Muchos docentes perciben pequeños cambios hacia la cooperación entre los miembros de clase al fomentar las interacciones y el pensamiento conjunto (Mercer, 1997, 2009); y también cambios en las dinámicas del centro a más dialógicas y democráticas (Reznitskaya, 2012).

## **2.4. Relativas a los métodos de evaluación docente**

Los docentes de los centros analizados utilizan diferentes métodos evaluativos. La variabilidad de los métodos observados es independiente de los resultados, ya que el profesorado utiliza variabilidad en su evaluación, no pudiéndose relacionar en ningún caso el aumento de los resultados académicos con los modos de evaluar de los docentes y sí con las Actuaciones Educativas de éxito.

La evaluación de los profesores atiende a las diferencias en los métodos de trabajo. No obstante, quizás conviene matizar que se necesita una mejor evaluación de las AEE con pruebas más elaboradas y rigurosas que aporten luz y claridad sobre el ejercicio de las mismas por parte de los docentes.

Otro dato de interés para aquellos centros que están en su momento evaluativo es que los datos cuantitativos referidos al ítem 47 “Establezco los criterios de evaluación con los padres” muestran resultados más cercanos al desacuerdo que al indeciso. Estos datos son, a su vez, apoyados por las percepciones de los docentes en los grupos de discusión, no estando de acuerdo o evidenciando cierto desconcierto en establecer con los padres la forma de evaluar de sus hijos. Por lo tanto, se abre la necesidad de un uso mayor de la Evaluación Democrática Dialógica.

En este sentido INCLUD-ED (2006-2011) demuestra como cuando los padres se involucran de forma participativa en elementos evaluativos del propio centro obtienen mejores resultados académicos.

## **2.5. Relativas a la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Tanto los profesores como el alumnado muestran un aumento en la motivación que se evidencia en los comentarios e interpretaciones espontáneas en los grupos de discusión. Esta motivación es más evidente en los niños/as que esperan los GI de forma entusiasta. Además, se observan mejoras en la socialización y clima de clase.

El entusiasmo del alumno/a es mayor cuando observan entusiasmo en sus profesores (Keller et al., 2014), y los profesores de los centros CdA muestran interés, disfrute por la tarea que realizan y placer por trabajar en los GI y en las TLD. Motivar a los alumnos en las aulas, y preferentemente a aquellos que presentan un menor interés por el trabajo diario, contribuye a un aumento del rendimiento estudiantil general (Méndez, 2015). Además, cuando la enseñanza con expectativas va dirigida a todo el grupo es mucho más efectiva (Brault et al., 2014).

## **2.6. Relativas al aumento de la creación de sentido de los docentes.**

Ya que la creación de sentido se hace de muchas maneras, no sólo mediante el diálogo a través de interacciones dialógicas, la conclusión es que aquellos que asisten a seminarios, conferencias y congresos, desarrollan una mayor creación de sentido. Ello permite a los docentes ser críticos en los debates públicos y, a su vez, confeccionar una identidad común con otros.

La creación de sentido es visible en las expresiones de las entrevistas y grupos de discusión. Además, es un proceso cíclico; cuanto más motivado y satisfecho se esté más creación de sentido y viceversa; cuanto uno está más contento y seguro con lo que hace se siente más motivado y satisfecho con su trabajo. No se observa una relación directa entre resultados académicos y creación de sentido, aunque sí se observa una

relación entre aprendizajes y motivación del alumnado y creación de sentido. Este fenómeno ha sido considerado por muchos profesionales como “El optimismo pedagógico que invade a los docentes en los centros CdA” (Flecha, 1997, 1998). Yo estoy contento porque compruebo, evidencio y comparto satisfacción con los padres por las mejoras acontecidas a todos los niveles.

## **2.7. Relativas a la cultura profesional de los docentes.**

Se evidencia en las actuaciones de los docentes en el aula, así como en los comentarios en los grupos de discusión y entrevistas que existe un cambio de cultura profesional en estos centros de forma consolidada que se manifiesta principalmente en las AEE y en la inclusión de los principios del Aprendizaje Dialógico en todas las dinámicas del centro. La cultura profesional de los centros que son comunidades de aprendizaje se visualiza en: cambios de prácticas en el aula con la inclusión de AEE, cambio de creencias teóricas y desarrollo de nuevos pensamientos críticos, cambios en las dinámicas con sueños conjuntos, comisiones y encuentros más democráticos y participativos con la comunidad, aumento considerable de las expectativas dentro y fuera del aula hacia todo el alumnado, integración de nuevos valores más democráticos, solidarios, participativos e igualitarios. Surgen, también, otras motivaciones que mantienen nuevos intereses y todo ello permite crear unas nuevas costumbres que se adaptan de forma más directa al proyecto CdA.

En los centros en donde se evidencia mayor creación de sentido se visualiza también más cultura profesional.

Por otro lado, y ello está muy relacionado a la cultura profesional, aquellos profesores que entienden la cultura de CdA como propia e identifican que el aspecto fundamental en los resultados y en los aprendizajes son las interacciones entre las personas, comienzan a desarrollar métodos más centrados en metodologías participativas. Esto se evidencia en las percepciones de los docentes en los diferentes grupos de discusión.

## **2.8. Relativas al conocimiento de los elementos de cada actuación que permiten mejorar el rendimiento.**

Los docentes son conocedores de los elementos que generan el aumento de resultados dentro de cada una de las actuaciones educativas de éxito. Estos conocimientos se deben a la formación desde el CREA y al continuo seguimiento formativo en jornadas, seminarios y encuentros de CdA, así como a la asistencia/participación a Congresos y eventos de divulgación científica a nivel nacional e internacional.

No obstante, también se muestra la necesidad de más formación con la finalidad fundamental de mejorar las AEE y de beneficiarse de la seguridad de utilizar un conocimiento más meditado y reflexionado.

## **3. Crítica y limitaciones de la investigación.**

Intentamos exponer a continuación las limitaciones fundamentales de las que somos conscientes lo que nos permitirá mejorar nuestros trabajos futuros. Una limitación es el número reducido de población de profesorado, aunque en la presente tesis se han presentado investigaciones con un número inferior a casos de los expuestos. Para poder utilizar la técnica de “Clusters” o conglomerados, y clasificar a los docentes necesitamos de una mayor muestra.

Otra limitación es no disponer de las pruebas de Evaluación diagnóstica de todos los centros que formaban parte del estudio de casos, lo que nos ha llevado a analizar las notas de los alumnos de cada centro con la problemática añadida que supone este hecho (diferentes profesores en los distintos cursos, diversos criterios y procedimientos de evaluación, pruebas no estandarizadas, etc.).

Somos conscientes de que se debería ejercer un mayor control sobre los centros investigados para observar si están realizando de forma correcta las AEE o no, y si esto se debe a adulteraciones o a actuaciones incorrectas, ya que si la aplicación no es correcta no tiene porqué darse la mejora de resultados. Esto, a su vez, es difícil ya que

son muchos los elementos a tener en cuenta y no se dispone de las herramientas actuales adecuadas para la evaluación.

## **4. Futuras líneas de investigación**

A partir del trabajo realizado, una posible línea de investigación podría enfocarse en la elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la metodología docente en centros CdA. Ese instrumento, podría aportarnos información cuantitativa que nos permitiera clasificar a los docentes por sus metodologías. Una clasificación de este tipo, a partir del uso de la técnica estadística de clusters, con muestras amplias de profesores de CdA, permitiría un diagnóstico más fino en relación con los métodos docentes, así como realizar comparaciones entre los alumnos de los profesores en función de la clasificación de éstos últimos, analizando si los métodos tienen o no impacto en el rendimiento independientemente de las AEE; o al contrario, como nosotros suponemos a partir de los resultados de esta tesis.

Otra posible línea de trabajo sería analizar si los cambios en la cultura profesional de los docentes, a medida que ésta sintoniza más con los principios de las CdA, conducen a un uso más frecuente y pertinente de metodologías de carácter más comunicativo y dialógico.

Por fin, una última línea de investigación de interés podría centrarse en el diseño, aplicación y validación de instrumentos y procedimientos para la evaluación eficaz del uso de las AEE.





**CAPÍTULO IX.**

**REFERENCIAS**

**BIBLIOGRÁFICAS.**



# CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, B. y Monereo, C. (2010). Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de ciencias naturales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 251-264.
- Amador, L., Díez, E. y Domínguez, G. (1998). El Análisis de las culturas profesionales: una estrategia innovadora en la formación del profesorado. *Eúphoros*, 2, 47-56.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63-75. (Consult: 05 August 1013)
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Statton.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Ed. Trillas.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educative. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Beck, U. (2002). *La sociedad de riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, transición y estética en el orden social*. Barcelona: Península.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento en la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza editorial.(Primera publicación 1973)
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. Londres: Open books.

- Bettencourt, E. M.; Gillett, M. H.; Gall, M. D. y Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20(3), 435-450.
- Binet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année Psychologique*, 17, 145-201.
- Block, E. (2011). *Spanish "Revolution": Thousands gather in Madrid's Puerta del Sol Square*. The Washington Post, 18/05/2011. Consultado el 7 de Julio 2012. Doi: [http://housands-gather-in-madrids-puerta-del-sol-square/2011/05/18/AFLzpZ6G\\_blog.html](http://housands-gather-in-madrids-puerta-del-sol-square/2011/05/18/AFLzpZ6G_blog.html)
- Boscardin, M. y Jacobson, S. (1996). The inclusive school, integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 466-476.
- Boulton-Lewis, G.M, Smith, D.J.H., McCrindle, A. R., Burnett, P.C. y Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.
- Braddock, J.H. y Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education*. Baltimore, MD: Centre for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Brault, M.C; Janosz, M y Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la escuela mediática. *Cultura y Educación*. 12(4), 23-38.
- Burchinal, M. R., Roberto, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A. et al. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child development*, 71(2), 339-357.

- Burgués, A., Martín, S. y Santa Cruz, I. (2013). La relación entre cooperativas transformadoras y desigualdades sociales en los territorios. *Scripta Nova*, 427 (4).
- Campani, G. y Serradell, O. (2010). Grupos Culturales: emigrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 57-67.
- Campdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Revista electrónica. Monográfico Pedagogía Crítica del s.XXI*, 10 (3), 57-73.
- Capper, C.A. y Young, M.D. (2014). Ironies and limitations of Educational Leadership for Social Justice: A Call to Social Justice Educators. *Theory into Practice*, 53(2), 158.
- Castells, M. (2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Cea, M. A. y Valles, M.S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid: Observatorio Español Del Racismo y la Xenofobia.
- Cea, M. A. y Valles, M.S. (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid: Observatorio Español Del Racismo y la Xenofobia.
- CEAPA. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: editorial Popular.
- Centre of Research in Theories and Practices that overcome Inequalities (CREA).2008. Working papers: Case studies of local projects in Europe. 2<sup>nd</sup> Round-Spain. INCLUDE-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6<sup>th</sup> Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-Generak for Research, European Commission.

- Centre of Research in Theories and Practices that overcome Inequalities (CREA).2009.Case analysis of local projects working towards social cohesion-Spain. Report project 6, 3rd Round. INCLUDE-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6<sup>th</sup> Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-Generak for Research, European Commission.
- Cohen, L. E., Kramer-Vida, L. y Frye, N. (2012). Using Dialogic Reading as Professional Development to Improve Students´English and Spanish Vocabulary. *NHSA Dialogis: A Research-to-Preactice Journal for the Early Childhood Field*, 15(1), 59-80
- CREA (1995-1998). Habilidades comunicativas y desarrollo social. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crespo, I., Rubio, M., López, C. y Padrós, M. (2014). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y educación*, 24(2), 163-175.
- Crowther, J. (2009). “Real Utopias in Adult Education”. En Flecha, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S. XXI. *Revista electrónica de Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*. 10(3). Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 07/09/ 2012].
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three aproaches to peer education. *International journal of educational research*, 13, 9-19.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Educational Policy analysis archives*, 8(1), 1-44. [Http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1](http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1)
- Darling-Hammong, L. (2010). “Teaching an Educational Transformation”. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Coord.). *Second International Handbooks of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education, New York.
- Delgado, J.Mª. (2013). *Aprendizaje y memoria. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación educativa*. Tarragona.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro* (Unesco). Madrid: Santillana.
- De Luque, A. y Ontoria, A. (2000). *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Devlin, M. y Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context, *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124, DOI: 10.1080/ *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. 07294360903244398
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- 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.
- Díez, J., Rué, L. Garcia, P. y Brown, M. (2010). Matemàtiques I Grups Interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*. 38,135-151.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*. 67 (24), 19-30.
- Drucker, P.F. (1968). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diersidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Egan, K. (2005). Students's Development in Theory and Practice: The Doubtful Role of Research. *Harvard Educational Review*, 75 (1), 25-42.

- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub- Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista psicodidáctica*. 15(2), 177-189.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Learning Communities: A model of education in the Knowledge Society. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica Educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 17/18, 129-141.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2011). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó. (Primera impresión 2002)
- Elliott, L. y Atkinson, B. (1999). *The age of insecurity*. Londres/Nueva York: Verso.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el Proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254.
- European Commission. (2007). *Commission Staff Working Paper Schools For the 21st Century*. Brussels, 11.07.07. SEC (2007) 1009.
- Fagan, J. F. (1992). Intelligence: A theoretical viewpoint. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 82–86.
- Fagan, J. F. (2000). A theory of intelligence as processing: Implications for society. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, 168–179.
- Fagan, J.F y Holland, C.R. (2007). Racial equality in intelligence: Predictions from a theory of intelligence as processing. *Intelligence*, 35, 319-334.
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, núm.331, 171-199
- Fernández, A. (2005.) Nuevas metodologías docentes. *Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM*.



- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del s. XXI. *Rev. Universitaria. De Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación de personas adultas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20.
- 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: Culture and Education*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R.; Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 1-15.
- Flecha, R., Soler, M. y Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Forman, E.A y Cazden, C. B. (2014). Exploring Vygotskian perspectives on education: the cognitive value of peer interaction. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 27-28.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. (Primera edición en 1969).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Primera edición de 1970)
- Galton, M., Hargreaves, L. y Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11 to 14 years olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119-140.
- Game, A. y Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 45-57.
- García, C. (2009). Diálogo y aprendizaje (Presentación del Monográfico). *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21(2), 125-128.
- García, R., Mircea, T. y Duque, E. (2010). Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de psicodidáctica*, 1 (2), 207-222.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B. (1999). Metodologías y estrategias de intervención. En P, Aznar (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanc
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241), 425-446.
- Gargallo, B; Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*, 19, 167-189.
- Gargallo, B., Suárez, J., Morant, F., Marín, J.M. y Martínez, M. (2002). *La Integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. IVECE.
- Gatt, S., Ojala, M. y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47 (Consultado: 05/08/2013)

- Gil, J. (2014). Science class teaching methods and their contribution to explaining achievement. *Revista de Educación*, 336, 190-214.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Ed. Oikos-tau
- Giner i Gota, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H. y Flecha, R. (2006). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gniewosz, B. y Noack, P. (2012). What you see is what you get: The role of early adolescents' perceptions in the intergenerational transmission of academic values. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 70–79.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*. 17(3), 235-245.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, J., Latore, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa Crítica. Barcelona. Hipatia.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Guitart, M. E y Moll, L. C. (2013). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81.
- Guitart, M. E y Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1) 31-48.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*, Volumen I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. (Obra original de 1987)

- Hakan, A. (2014). Multilevel Effects of Teacher Characteristics on TIMSS 2011 Science Achievement, *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 39(172), 121-137.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 252-268.
- Hess, R. S., Molina, A. R. y Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making, *British Journal of Special Education*, 33(3), 148-157.
- Huntington, S. P. (2001). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- INCLUD-ED (2007a). *Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2007b). *Working Paper: Effective Educational Practices in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2008a). *Report 3: Educational practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2008b). *Synthesis Report. Cluster 1. Educational systems in Europe. Theories, characteristics and outcomes*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2009). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. The Structure of the Knowledge Society and Educational Inclusion*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED (2010). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Working paper: social and educational exclusion and inclusion processes among vulnerable groups*. Spain.

- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. N° 9. Create.
- INCLUD-ED Project. Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). 6 th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-Genral for Research, European Commision.
- Jacob, B. A. y Lefgren, L. (2002). *The impact of teacher training on student achievement: quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago*. NBER Working paper 8916. [Http://www.nber.org/papers/w8916](http://www.nber.org/papers/w8916)
- Jarauta, B. y Imberón, F. et al.,(2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Jensen, A. R. (2011). The theory of intelligence and its measurament. *Intelligence*, 39, 171-177.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2008). Social independence theory and cooperative learning: The teacher's role. In Gillies, R, B; Ashman, F.A. y Terwel. J. (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (9-37). New York: Springer.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V. y Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- Kember, D. y Kwan, K-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.

- Kesane, I. y Ruiz, L. (2010). *Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar*. Temps d'educació, 38, 115-134.
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kolesnikova, N. (2009). Community colleges: A route of upward economic mobility.[http://www.stlouisfed.org/community\\_development/assets/pdf/communitycolleges.pdf](http://www.stlouisfed.org/community_development/assets/pdf/communitycolleges.pdf).
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., y Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lee, C.D., Spencer, M. B. y Harpalani, V.(2003). Every shut eye ain't sleep: Studying how people live culturally. *Educational Researcher*, 32(5), 6-13.
- Lewin, K. (1978). *Teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. y Lippitt, R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note, *Sociometry*, 1(3/4), 292-300
- Long, J.F y Hoy, A.W. (2006). Interested instructors: a composite portrait of individual differences and effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 303-314.
- López I Amat, J. (2010). *De la Sociedad de la información a la(s) Sociedad(es) del Conocimiento* (Trabajo de Investigación-D.E.A).
- Lowenstein, K.L. (2009). The work of Multicultural Teacher Education: Reconceptualizing White Teacher Candidates as Learners. *Review of Educational Research*, 79 (1): 163-196.
- Macedo, D. y Gounari, P. (2005) *The globalization of racism*. Herdon, V.A: Paradigm.
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformer. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.

- Machlup, F. (1972). *The production and distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press. (Primera publicación de 1962)
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos.
- Mattelart, A. (2008). *Un mundo vigilado*. Barcelona: Paidós.
- Maybin, J; Stierer, B. y Mercer, N. (2003). Aprendizaje con “Andamiaje” en el aula. *Cooperación Educativa*, 68, 27-30.
- McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. C. (2005). Families’ funds of Knowledge to mediate teaching in rural schools. *Cultura y Education*, 17 (2), 175-195.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mello, R. (2009) Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21(2), 171-181.
- Mello, R. (2014). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.
- Méndez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir del TALIS 2013 y PISA 2012*. Fundación Santillana.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Cooperación Educativa*, 68, 20-23.
- Mercer, N. (2009). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168.

- Mercer, N., Dawes, L., Wegeriff, R. y Sams, C. (2003). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30 (3), 359-377.
- Merton, R. K. (1990). A hombros de gigantes. Barcelona: Península.
- Mircea, T. y Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-64.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Molina, S. y Holland, C. (2010). Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 31-43 .
- Molina, S., y Ortega, S. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje como un modelo de escuela inclusiva para personas con necesidades educativas especiales, V Jornadas de Cambio Educativo y Social. Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos. Organiza: Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad 159.CREA. Barcelona.
- Molina, S. y Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*. 2(1),1-9.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of Knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory and Practice*, 31 (2), 132-141.
- Morrow, R.A. y Torres, C. A. (2003). *Llegint Freire i Habermas. Pedagogía crítica i canvi social transformador* .Valencia: Denes.
- Navarro, V., Torres, L., y Garzón, E. (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Tracking: How schools structure inequality*. NewHaven: Yale University Press.



- OCDE. (2011). PISA IN FOCUS 8. Recuperado de 3/2/2013: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- OCDE. (2011a). PISA IN FOCUS 10. Recuperado de 22/7/2012: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49460778.pdf>
- OCDE. (2012). PISA IN FOCUS 18. Recuperado de 15/7/2012: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n18esp.pdf?documentId=0901e72b813cd610>
- OCDE. (2012a). PISA IN FOCUS 6. Recuperado 15/7/2012 de: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- OCDE. (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Vol.1.
- OCDE. (2013a). *PISA 2012. Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resource, Policies and Practices*, PISA: OECD Publishing.
- OCDE. (2014). *Política Educativa en Perspectiva. Education Policy Outlook*. España: OCDE Publishing. [Extraído www.mecd.gob.es/dctm](http://www.mecd.gob.es/dctm)
- Odina, M., Buitago, M., y Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-46.
- Oliver, E., Botton de, L., Soler, M. y Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusión. *Qualitative Inquiry*. 17(3), 267-276.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*. Número Especial Monográfico, 43(2),279-294.
- Opendakker, MC. y Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect practice and outcomes in secondary education?. *British Educational Research Journal*, 33 (2), 179-206.
- Onrubia, J. (1996). Ayuda y ajuste de la ayuda: la enseñanza como proceso de creación de zonas de desarrollo próximo y de asistencia en ellas. En C. Coll (ed.): *El Constructivismo en el Aula*, Barcelona: Graó. Cap. 5, 101-124.

- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Cooperación Educativa*, 60, 37-46.
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 2 (2), 207-226. Doi: 10.4471/ijelm.2014.17
- Padrós, M. y Tellado, I. (2009). “Cruce de culturas en las escuelas”. En Flecha, R. (Coord). Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10(3),169-179. Universidad de Salamanca Recuperado el 12/08/2012 de: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_03\\_padros\\_trllado.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03_padros_trllado.pdf)
- Padrós, M. y Zepa, B. (2010). Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 91-99.
- Palardy, G.J (2013). High School Socioeconomic Segregation and student Attainment. *American Educational Research Journal*, 50 (4), 714-754.
- Palincsar, A.S.; Stewens, D.D. y Gavelek, J.R. (1989). Colaboration with teachers in the interest of student collaboration. *International Journal of Educational Review*, 13,41-53.
- Pérez, C. (1999): “Comunicación e interacción educativa”. En Aznar (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Phelps, E. y Damon, W. (1989). Problem Solving with Equals: Peer Collaboration as a Context for Learning Mathematics and Spatial Concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 639-646.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. TESI, 10 (3), 7-30.

- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. y Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.
- Racionero, S. y Padròs, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de psicodidáctica*. 15 (2), 143-162.
- Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 239-252.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching. Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65 (7),446-456.
- Reznitskaya, A. y Gregory, M. (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching, *Educational Psychologist*, 48 (2), 114-133.
- Reznitskaya, A., Kou, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R.C, et al. (2009). Collaborative Reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 29-48.
- Rodríguez, H. y Flecha, R. (2011). La revolución científica y Democrática en Educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34-52. doi:10.4452/remie.2011.02<sup>134</sup>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2004) Scaffolding the development of effective collaboration and learning, *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.

---

<sup>134</sup>

To link this articles: <http://dx.doi.org/10.4452/remie.2011.02>

- Roselli, N.D. (2011). Variabilidad intraindividual e (in)dependencia epistémica del docente en el desarrollo de clases expositivas y participativas-guiadas. *Revista IIPSI*, 14 (1), 31-52.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers'. *Higher Education* 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 41, 299-325.
- Sánchez, M. (1999). Voices Inside Schools-La Verneda-Sant Marti: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-336.
- San Martín, A. (2000). Los nuevos formatos de saber: un desafío para la escuela. *Cultura y Educación*. 12(4), 39-50.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional*. Madrid: Mad.
- Searle, J. y Soler, M. (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA [Language and social sciences. Dialogue between John Searle and CREA]. Barcelona: El Roure
- Slavin, R.E. *et al.* (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.— (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R. E., y Madden, N. A. (1999). Success for All/Roots & Wings. Summary of Research on Achievement Outcomes. U.S.; Maryland.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de psicología*, 30(3), 785-791. [Http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201](http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201)
- Soler, M. (2000). Pedagogy of the Heart/ Teachers as Cultural Workers/ Pedagogy of Freedom. *Harvard Educational Review*, 70 (1), 109-117.

- Soler, M., y Flecha, R. (2010). De los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Soler, M. y Pulido, C. (2009). Las transformaciones educativas y el debate entre Searle, Habermas, CREA. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (3), 22-29.
- Sordé, T., Gounari, P. y Macedo, D. (2009). Avanza la crisis y el racismo: respuestas desde abajo. *TESI. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 198-217.
- Serrano, A., Mirceva, J. y Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (2), 191-205.
- Sternberg, R.J y Grigorenko, E. (2006). Cultural Intelligence and Successful intelligence. *Group & Organization Management*. 31 (1), 27-39.
- Szasz, Th. (1981). *La fábrica de la locura*. Barcelona: Kairos.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The Role of Non- Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (2); pp. 163-176.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 45-70.
- Tourine, S. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos 2013-14*. Extraído [www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf)
- Valencia, R.R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. New York: Routledge.
- Valls, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona: Barcelona.

- Valls, R. y Kyriakdes, L. (2013). The power of Interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1),17-33.
- Valls, R. y Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Cooperación educativa*, 68, 15-19.
- Wells, G. y Haneda, M. (2009). The contribution of inquiry to second language learning, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21(2), 141-156.
- Wertsch, J. V. (1975).The Influence of Listener Perception of the Speaker on Recognition Memory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (1), 89-98.
- Wigfield, A., Y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25,68–81.
- Volscho, T.W. y Kelly, N.J. (2012). The Rise of the Super-Rich: Power Resources, Taxes, Financial Markets, and the Dynamics of the top 1 Percent, 1949 to 2008. *American Sociological Review*, 77(5), 679-699.
- Wright, E.O (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.
- Vygotsky, L. S. (2010). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós. (Primera edición 1995)
- Vygotsky, L.S.(2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. (Primera edición de 1979)
- Redes 49. “Educar para fabricar ciudadanos” (13/12/2009)  
[www.redesparalaciencia.com/1784/redes-49-educar-para-fabricar-ciudadnos](http://www.redesparalaciencia.com/1784/redes-49-educar-para-fabricar-ciudadnos)

# **ANEXOS**





# ANEXO 1. CUESTIONARIOS

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MODELO DE METODOLOGÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimado/a profesor/a: nos dirigimos a usted pidiendo su cooperación para llevar a cabo una investigación en Comunidades de Aprendizaje. Este trabajo se inscribe en la investigación de la tesis doctoral “Evaluación de la metodología docente en Comunidades de Aprendizaje (desde ahora CdA) en la Comunidad Valenciana” realizada por Gema Calero y dirigida por el Doctor Bernardo Gargallo y la Doctora Sandra Racionero de la Universidad de Valencia y Barcelona respectivamente. La investigación pretende recabar información sobre el modelo de metodología docente (referente teórico, de pensamiento y de creación de sentido, referente curricular, métodos de enseñanza y evaluación,...) y de satisfacción personal del profesorado de Educación Primaria en Comunidades de Aprendizaje.

El cuestionario consta de una parte cerrada con escala de tipo Likert de cinco grados (*que constan a continuación*). Cuenta además, con ítems de respuesta alternativa (SÍ y NO).

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo.
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Consta también de una parte abierta con cuyos ítems se pretende recoger constancia del tipo de cambio producido en el pensamiento del docente, así como de su valoración del impacto de las actuaciones desarrolladas en el rendimiento de los alumnos desde que el centro se ha constituido como CdA.

Muchas gracias por su colaboración. Sin ella sería imposible de realizar esta tesis.

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MODELO DE METODOLOGÍA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

- SEXO:  
 Masculino  Femenino
  
- EDAD:  
 Menos de 25 años  De 26 a 30 años  De 31 a 40 años  
 De 41 a 50 años  De 51 a 60 años  Más de 61 años
  
- Situación administrativa  
 Funcionario/a con destino profesional.  
 Funcionario/a con destino definitivo.  
 Interino/a.
  
- Años de experiencia docente:  
 Menos de 3 años  Entre 3 y 5 años  Entre 6 y 10 años  
 Entre 11 y 15 años  Entre 16 y 21 años  Entre 21 y 30 años  
 Más de 31.
  
- Responsabilidad tutorial:  
 Tutor (no especialista, generalista)  Especialista no tutor  
 Tutor y especialista.  Generalista no tutor.
  
- ¿Ocupa algún otro cargo en su centro educativo?  
 Sí ¿cuál? \_\_\_\_\_  No

- ¿Cuál es su formación académica?

Maestro  Licenciado  Doctor  Master  Graduado

- Ciclo:

Segundo ciclo  Tercer ciclo

- Años como miembro en CdA:

1  2  3  4  5  6  más de 6.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Confío plenamente en el beneficio de trabajar en CdA.					
2. Con la ayuda de las teorías presentadas desde el CREA pienso en soluciones a problemas prácticos.					
3. Conozco las prácticas educativas que generan desigualdades.					
4. Soy un difusor/a del conocimiento científico (transmito el conocimiento ya elaborado)					
5. Gran parte de los problemas de clase los soluciono con la gestión en CdA.					
6. Mi modelo de aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico.					
7. Tengo en cuenta todas las voces (padres, voluntarios, profesores, equipo directivo) en mi trabajo diario.					
8. Pienso que todos mis alumnos pueden llegar a la universidad.					
9. Mi objetivo es que los alumnos obtengan buenos resultados académicos.					

## Anexos

10. Compruebo científicamente lo que digo y hago en clase.					
11. Procuero ser crítico/a con otros compañeros/as que utilizan argumentos no fundamentados científicamente.					
12. Mi forma de enseñanza ha cambiado desde que trabajo en CdA.					
13. La formación que imparte el CREA es totalmente necesaria.					
14. La madurez del alumno/a es fundamental en la adquisición de conocimientos.					
15. El trabajo de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula.					
16. Actúo con la convicción que la clave del aprendizaje está en las interacciones de calidad del niño con los adultos.					
17. Mis expectativas son diferentes según con el alumno al que me enfrente.					
18. La diversidad cultural es un problema en mi trabajo diario (o ordinario).					
19. La lectura dialógica es una estrategia fundamental para el éxito escolar.					
20. Fomento el espíritu crítico de mis alumnos.					
21. Si se adapta a los niños con exclusión social al contexto escolar podremos obtener el éxito.					
22. Trabajo de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico en mis actuaciones docentes.					

Los siguientes ítems serán respondidos mediante respuesta alternativa: sí o no

	sí	no
23. Trabajo utilizando como referente curricular las COMPETENCIAS.		
24. Trabajo utilizando como referente curricular Las CAPACIDADES.		
25. Trabajo utilizando como referente curricular otros ¿DIGA CUÁLES?.....		
26. Trabajo utilizando como referente curricular otros ¿DIGA CUÁLES?.....		

Si ha seleccionado competencias y/o capacidades, u otros. ¿Puede explicar que entiende por trabajar utilizando un diseño basado en competencias, capacidades u

otros? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
27. Creo que hay que introducir nuevas formas de trabajo en el aula.					
28. Trato de que mis alumnos reflexionen sobre contenidos y actividades.					
29. Pruebo actividades nuevas que aprendo y escucho de compañeros.					
30. Pretendo que los/as alumnos/as construyan el conocimiento desde sus experiencias.					
31. Marco como relevante aquello que la sociedad subraya como importante.					
32. Trato de hacer conexiones entre los temas y hechos actuales.					
33. Intento que el aprendizaje sea siempre significativo.					
34. Colaboro en la construcción del currículum en el centro.					
35. Comunico a los padres qué voy a enseñar, cómo y cuándo.					
36. Utilizo variedad de recursos (video, pizarra digital, etc.).					
37. Agrupo a los/as niños/as por niveles de conocimiento.					
38. Las agrupaciones son lo más heterogéneas posibles.					
39. Organizo mi aula para favorecer la interacción.					
40. Mi objetivo es que mis alumnos/as aprendan cómo seleccionar y aplicar la información.					

41. Los apoyos <sup>135</sup> fuera del aula me ayudan a no romper el ritmo de clase.					
42. La evaluación tiene como objetivo calificar a los/as alumnos/as.					
43. La evaluación psicopedagógica de los/as niños/as con necesidades especiales me aporta datos para poder comenzar a trabajar.					
44. En realidad, sólo evaluó el aprendizaje conceptual: conceptos, hechos, datos, principios...					
45. Evaluó el aprendizaje de habilidades/procedimientos.					
46. Evaluó las actitudes de los alumnos.					
47. Establezco los criterios de evaluación con los padres.					
48. Realizo una evaluación inicial para partir de lo que ya saben.					
49. Las pruebas de evaluación se ajustan a lo trabajado en clase.					
50. Se califica a cada alumno a partir de fuentes de información variadas.					

---

<sup>135</sup> Con “apoyos” quiere decir con a las ayudas de la profesora de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, compensatoria u otras que se den en el centro.

Seleccione los métodos que utiliza en su clase y describa brevemente su uso

	Describa brevemente cómo utiliza el método seleccionado  (hágalo sólo de aquellos que haya elegido)	Porcentaje de tiempo que ocupa %	SI	NO
51. Trabajo mediante Grupos interactivos.				
52. Trabajo con tertulias literarias dialógicas.				
53. El método que utilizo es lección magistral (metodología expositiva).				
54. Pregunto sobre la materia en clase.				
55. Enseño a través de mapas conceptuales.				
56. Enseño a buscar la información en los textos.				
57. Utilizo el trabajo cooperativo.				
58. Utilizo el aprendizaje basado en problemas.				
59. Utilizo el aprendizaje basado en proyectos.				
60. Los alumnos realizan trabajos de investigación bajo mi dirección.				

61. Otros (señálos):.....				
62. Otros (señálos): .....				

Seleccione los métodos que utiliza en su clase y describa brevemente su uso

	Describa brevemente cómo utiliza el método seleccionado  (hágalo sólo de aquellos que haya elegido)	Porcentaje que ocupa %	SI	NO
63. Evalúo mediante pruebas objetivas (verdadero falso, elección múltiple,..)				
64. Evalúo mediante pruebas y/o exámenes escritos				
65. Evalúo mediante la valoración del cuaderno del alumno*				
66. Administro pruebas orales individuales.				
67. Evalúo exposiciones orales de trabajos.				
68. Evalúo mediante la valoración de las tareas y ejercicios de los alumnos				
69. Evalúo a través de proyectos.				
70. Evalúo mediante una hoja de observación.				



---

71. Evalúo a través de portafolios.*				
72. Evalúo a través de mapas conceptuales.				
73. Otros (señálos):				
74. Otros (señálos):				

\*Si fuera así, diga qué evalúa y cómo.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
75. Me siento satisfecho/a desde que trabajo en CdA.					
76. Me siento motivado/a para realizar mi trabajo desde que formo parte en CdA.					
77. Me siento realizado/a desde que trabajo en CdA.					
78. Aumento el rendimiento escolar a través de las actuaciones educativas de éxito.					
79. Las relaciones con mis compañeros/as de trabajo son más dialógicas.					
80. No comprendo cómo algún compañero/a no trabaja las actuaciones educativas de éxito.					
81. Me implico mucho más desde que estoy en CdA.					
82. Estoy satisfecho/a con la actitud de mis alumnos/as.					
83. Utilizo parte del tiempo libre del que dispongo para formarme.					
84. La organización del centro en CdA es muy eficaz.					
85. En CdA dispongo de más recursos personales.					
86. CdA ha supuesto más burocracia					
87. Observo que la forma de interaccionar con los padres se ha transformado en positivo desde que estoy en CdA.					
88. Las comisiones me quitan mucho tiempo de trabajo.					
89. Mi organización del trabajo en aula en CdA ha supuesto un cambio negativo.					
90. La organización de mi clase en grupos homogéneos me facilita la labor.					
91. Me encuentro satisfecho/a del tiempo dedicado a mi aula.					





# ANEXO 2. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

## PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA CON EL DIRECTOR

Al inicio se explican brevemente los objetivos de la tesis.

Estimado Sr/a director/a: se plantean a continuación dos tipos de cuestiones, unas relacionadas con la situación del centro a nivel socioeconómico y otras que tienen que ver con la constitución de la CdA y con su impacto en el centro:

1. ¿Considera que la situación socioeconómica de las familias de los alumnos del centro ha cambiado desde que el centro se ha transformado en CdA?  
Si hubiera cambiado ¿en qué sentido y en qué medida lo ha hecho?
2. ¿El alumnado del centro es similar en número y tipo al que había en él antes de que el centro se constituyese en CdA?  
Si fuera diferente, ¿en qué sentido y en qué medida?
3. ¿Considera que el centro tiene un número mayor de personas con riesgo a exclusión social desde que se ha transformado en CdA?  
Si así fuera ¿en qué medida y de qué tipo?
4. ¿Considera que uno de los mayores problemas para el funcionamiento del centro como CdA es la falta de formación del profesorado del centro?  
Si así fuera, ¿qué medidas propondría?
5. ¿Cómo ha sido el proceso de constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje?
6. ¿Qué ha supuesto en el funcionamiento del centro?  
Incluya referencia de los puntos fuertes y de los puntos débiles.
7. Comente los 3 principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los profesores al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito)
8. ¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito) que contribuyen

- a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?
9. ¿Qué cambios ha comportado en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?
  10. ¿Qué ha supuesto CdA en el trabajo diario de aula?
  11. ¿Hay algún otro cambio relevante que quisiera usted señalar?

## PROTOCOLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORES

Vamos a proceder a realizar un grupo de discusión para obtener información de calidad sobre lo que ha supuesto la constitución del centro como CdA. Ustedes son informantes clave y necesitamos recoger su opinión.

Explicar objetivos de la tesis.

Les rogamos que se expresen con total libertad en relación con las cuestiones que se les plantean a continuación:

1. ¿Cómo ha sido el proceso de constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje?  
¿Qué ha supuesto en el funcionamiento del centro comparándolo con la situación anterior a la constitución de la CdA?  
  
Incluya referencia de los puntos fuertes y de los puntos débiles.
2. Comente los 3 principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los profesores al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las denominadas “actuaciones Educativas de éxito”).
3. ¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas “actuaciones educativas de éxito”) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado?.
4. ¿Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos en los claustros desde la transformación? Explíqueno con ejemplos.
5. ¿Qué cambios ha comportado la transformación del centro en CdA en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos? ¿Y en otros aspectos del desarrollo de las niñas y niños como el desarrollo emocional/creación de sentido?
6. ¿Qué ha supuesto la constitución de la CdA en el trabajo diario de aula?
7. ¿Hay algún otro cambio relevante que quisiera usted señalar?

## PROTOCOLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNOS

Vamos a proceder a realizar un grupo de discusión para obtener información de calidad sobre lo que ha supuesto la constitución del centro como CdA. Vosotros sois informantes clave y necesitamos recoger vuestra opinión.

Explicar el objeto de estudio.

Os rogamos que os expreséis con total libertad en relación con las cuestiones que se os plantean a continuación:

1. ¿Qué cosas se han hecho en la escuela para que funcione como CdA?
2. ¿Qué tres principales cambios observáis en la forma de enseñaros de vuestro tutor?
3. ¿Aprendéis mejor con los grupos interactivos, tertulias literarias, incremento del tiempo de aprendizaje, etc.? ¿Obtenéis mejores resultados? ¿Por qué?
4. ¿Qué ha supuesto que el centro sea ahora una CdA en la forma de trabajar en clase, en la forma de enseñaros de vuestros profesores?





## ANEXO 3. TRANSCRIPCIONES

Se realizan las transcripciones de las diferentes entrevistas y grupos de discusión a directores, padres y alumnado de los 4 centros. Su presentación será:

- 1.-Centro Costa 2.
- 2.-Centro Costa 1.
- 3.-Centro CAES.
- 4.-Centro Rodalia.

### ENTREVISTA A DIRECTOR DEL CENTRO COSTA2(EDC2)

**Considera vostè que la situació socioeconòmica de les famílies ha canviat en els últims darrers anys?**

Bé, ha canviat la situació socioeconòmica per la crisi, però el tipus d'alumnat que continua venint és de la mateixa zona. Sí que fa algun temps que ha augmentat el nombre d'immigrants, de gent estrangera. Alguns queden encara nascuts a Cullera, però, després també hi ha molta gent que s'ha anat com a conseqüència de la crisi, per la qual cosa ha disminuït la població immigrant.

**Si haguera canviat en què sentit...**

Si haguera canviat, és que el de canviar la població, seria difícil, el motiu ha sigut la crisi no, per la resta doncs seria això el momentet que hi ha hagut més immigrants, ha augmentat el nombre d'alumnes i de famílies que eren estrangers sobretot, sobretot de Romania, però ara ha tornat a ser, doncs diguem, la població de zona, com hi ha a Cullera, l'escolarització diguem que per zones, llavors ha de ser gent de la zona més a prop al col·legi.

**Però no l'associa a què el Centre s'haja convertit en Comunitat d'aprenentatge?**

No, o siga, canvis no han hagut. A més, hem de tindre en compte que a causa del nombre d'alumnes ací a Cullera, aquest Centre ara ja perquè la gent busca en primera opció assegurar-se el col·legi, o siga, a l'hora d'escolaritzar la gent mira molt pel nombre de places que n'hi ha per aquest col·legi és un centre el que més, al que més, nombre d'alumnes han demanat, de fet n'hi hagué un curs, el primer any i a l'any següent, ja la gent com es queda molta fora, que per a 25 places n'hi hagué 43 alumnes llavors es va quedar moltíssima gent fora, i al següent buscarem primer un altre centre més a prop que agarrarà i que socarra l'últim.

**I ara en el districte únic?**

No, ara el districte, l'únic que passa, bé ací el que passa, és que ací hem ficat un punt que és solo, de manera que tenen un punt més els alumnes que estiguen més propet d'ací, això fa encara que és districte únic però sempre tenen l'avantatge d'eixe punt, els que viuen més propet de la zona a més a més han limitat doncs una zona prou propet.

**Si jo no ho he entès malament, han tingut sempre demanda de matrícula, el fet de ser comunitat d'aprenentatge no ha suposat cap canvi?**

Abans podien anar els alumnes al centre que volgueren la petició que n'hi haguera, en el *momentet* que es va ficar un nombre d'alumnes en Cullera agarraren com a referència el nostre, perquè érem el col·legi que més alumnat havia demanat, o siga més que Maristes, Monjos i altres.

**El alumnat del centre es similar en nombre i tipus al que hi havia abans**

Sí, sí, no ha canviat, hem de tenir en compte que no fa tant de temps, tampoc, tampoc, una cosa és que estiguérem parlant ja de fa cinc, sis, set o huit anys com a Comunitat d'aprenentatge i una altra cosa és que pràcticament portem, diguem, 2 anys i ha començat també i enguany és l'any que és a veure ni resultat ni coses en educació en un curs, dos cursos, no és un plaça per a veure resultats ni res.

**Considera que el centre té un nombre major de persones en risc d'exclusió abans?**

No, Respecte a la crisi, sí. Respecte a la resta no.

**O siga que queda clar que la situació de l'alumnat no ha canviat?**

No.

**Considera que un dels majors problemes és la manca de formació del professorat del centre?**

No, no, perquè, a veure, el fet de fer Comunitat d'aprenentatge és alguna cosa que has d'anar fent de manera voluntària, no has de tindre pressa, o siga has d'anar fent el que pots, el voler potser dir de seguida ens formem, de seguida comencem a fer açò, l'altre, l'altre. Ara, jo pense que si tu vols córrer molt del que pots abraçar és més fàcil que fracasses i que acabes fart, no ix, no em funciona, que si tu dius bé, anem al ritme, ací tot ha anat molt ràpid, això és la veritat, anem al ritme que podem, anem a poc a poc, i en eixe cas, i formació, i formació doncs és que la formació és veure-la, d'un en altres, la teoria en educació és molt bonica sempre hem donat teoria, has estudiat magisteri, has donat teoria, quan has anat a l'escola t'has trobat una realitat totalment diferent, que de què t'ha servit la teoria un tant per cent molt limitat!

### **Com ha sigut el procés de constitució del centre en Comunitat d'aprenentatge?**

Bé, ho he explicat ja altres voltes. Hi havia un psicòleg que estava per la llavor, venen ací unes mestres noves que són les que comencen a treballar i exposar-ho a la gent i després la gent veu que són coses que pot funcionar, no ja perquè siga una novetat sinó perquè consideres que és bo, doncs la gent s'apunta; quan veus, no únicament això, si no veus que està bé i a més que ho pot fer, el que diguem a voltes, ve, no ho sé, un gran catedràtic i et fa una exposició magistral, i dius, "molt bé m'ha encantat", així t'il·lusiona i no sé què no sé quants, ara vas demà a l'escola i continua igual; quan tu veus que ha anat Pepito, vull dir l'altre mestre que està al teu costat i et diu "doncs jo faig açò d'aquesta forma" i tu dius "ah!, doncs jo també ho puc fer", tu et llances.

### **I que ha suposat en el funcionament del centre...? Punts febles i punts forts**

A veure, jo, punts febles sempre n'hi ha en tot, quins avantatges, jo veig... el que jo he vist treballant, per exemple en la convivència entre els alumnes. Després, si treballem bé la teoria del que són els grups, anar a coses que molts pensaven, per exemple la lectura de llibres clàssics, doncs el que és millor podien pensar, és que això, qui va llegir doncs el Quixot?, per exemple, més aviat llibres d'aquests de Bromera, que són el que acaben, que pareixen més divertits, doncs llavors et dones compte. Bé, jo recorde quan anava a l'escola i llegia el Quixot, i això t'estic parlant ja fa més de 50 anys, més de 50 anys, i hui pareixia, ja que això no s'estilava i aleshores és una forma de veure la gent, perquè hem d'arraconar, a veure el d'ajudar als alumnes que sàpiguen menys. Jo anava a una escola unitària i el mestre te deia "tu que vas, ensenya-li a multiplicar al del costat" ja ho fèiem perquè n'hi havia un mestre per a xiquets de molts nivells diferents. Pareix que al ser d'abans, hem de ser més modernes per donar altres coses i abans teníem moltes coses bones que és el que està tornant-se a aplicar. En educació pense que no hem de menysprear absolutament cap cosa.

### **Tres principals canvis que s'han produït en la manera de treballar del professorat....**

Bé, una seria l'agrupació en les classes i una altra la introducció o la intervenció dels pares a l'escola...

### **Si, però a banda de la intervenció, ¿com eren abans...?**

No veig, jo tant ací, o siga un segueix fent el mateix que feia, sí que es treballa molt més, perquè has de preparar moltes més coses i en dedicar agrupacions el treball que fa és molt més treball i però, jo et dic també, la veritat, hi ha coses que continuem treballant igual, perquè jo es que veig que hi ha molta gent que continua seguint el llibre tal qual, quan el llibre és un

llibre i si pots tirar-ho, bé mai m'agrada tirar un llibre!, vull dir, deixar-ho un poquet arraconat. Ves que donat al que és millor continuar amb molta teoria i pense que falta molta pràctica, jo veig, i ho dic moltes voltes, i la gent fa el que vol, estàs donant les mesures, estàs donant les taules de mesurar, veig increïble que estiguen donant mesures i un xiquet no agarre un metre, que no mesure la classe o que mesure la taula, que s'estiga donant el pes i no han pesat res, que estiguen les balances guardades en un armari i no les gasten, o siga un poquet la pràctica, també he de dir que en aquest centre no tenim un laboratori, un lloc, si ho has vist, tot són classes, que tingueres un lloc on tens,.. jo per exemple done classe en un quart, aleshores quan he d'anar, toca anar en dues o tres balances, peses no sé què no sé quants a la classe i després en portar-m'ho, és una dificultat que tens però és així.

**O siga en definitiva troba que no ha canviat l'estil de la gent? El que treballava el llibre continua treballant amb el llibre, el que era d'estil directiu continua sent estil directiu disciplinari.**

Sí, a veure, jo també et dic una cosa, jo no entre en les classes, o siga jo entre en una classe o dos perquè faig un reforç i ja està, però la gent continua, si donant com s'ha donat pràcticament, si a més, tampoc u no té perquè canviar, perquè no s'està canviat, és o siga, el que tu has de donar, i és que ací... es que si haguérem de canviar estaríem canviant al mestre i el mestre és com és, i si sap fer una cosa d'aquesta forma ha de continuar fent-la, el que sí puc veure, és si fulanito ho ha fet d'una altra manera doncs m'ensenya i jo un altre dia ho practique. Et dic, per exemple l'any passat donaven coneixement del medi, llavors ací jo vaig comprar fa uns anys un cos humà, mida real que ho tenia tot: l'estómac, els intestins, totes les coses, estava podrit, un dia com entrava en una classe, li dic "a veure ací està el cos humà, perquè no l'agarres i dones tu un dia així la classe?", i un dia en vaig limitar a portar el cos, ficar totes les peces de dins en bossetes, repartir-les als xiquets per allí i començaren açò què és? l'estómac, el no sé què, el tocaren, doncs estava ací, o siga estaven fent un dibuix de com és, doncs l'aparell digestiu, o quan ho tenien ací, aleshores ja és un poquet... en açò si no canvies sobretot en algunes assignatures un poquet la mentalitat continues fent-ho mateix...

**I després de ser comunitat d'aprenentatge? S'ha canviat la mentalitat?**

Açò no, no ha canviat, perquè cadascú un poquet continua donat, ja et dic, és que a veure, no és tampoc que s'haja de canviar, o siga és tu quan veus com ho fa un altre o quan t'assabentes d'una cosa i aleshores dius, *che!!* doncs, no perquè siga comunitat.

**No me refereix a la realitat dels fets?**

Però es que això, igual té, el mestre que ho fa igual té que siga comunitat que siga una altra cosa. Jo quan he tingut tutoria, home tu diràs, jo, ... et vaig a contar la meua història i eixe perquè i llavors en castellà és que no necessitaves, dic castellà perquè jo valencià no el domine així molt bé perquè em vaig ensenyar ja després de major no abans, i aleshores doncs, escolta, no necessitaves el llibre, tu agarres un llibre de comptes per exemple i tens unes fulles on tens el principal que has de donar en llengua. Vas llegint el llibre o fas que facen unes poesies i altres, i pots donar millor l'assignatura que seguint un llibre i donar ara l'adjectiu, ara el punt i això i allò.

**Quins són els elements que vostè identifica dins de les actuacions d'aprenentatge?  
Les actuacions d'èxit.**

[...] Abans, es feia una tertúlia, però la feies el dia que et pareixia, ara la tens programada i llavors ara estàs fent tertúlies doncs segurament cada setmana.

**O siga la sistematicitat seria una de les coses?.**

Sí exacte. Si, estàs obligant-te a fer una sèrie d'actuacions que eren bones, que abans les fèiem, diguem, esporàdicament, abans portaves un pare un dia que explicava, doncs jo que sé, jo recorde portar al pare d'algun alumne que treballa en un banc quan donaven l'interès o un altre que era mecànic i venien dos, tres pares, durant l'any, ara doncs el que és millor açò es fa diguem... s'ha sistematitzat i es fa d'una forma contínua que abans eren actuacions diguem esporàdiques.

**I dins de la mateixa actuació de les tertúlies què passa, què troba que pot estar influint a millorar?**

Els comentaris que fan els xiquets, saber un poquet com treballen, perquè jo et dic la veritat, he entrat en algunes i m'he quedat meravellat amb els comentaris que han fet, o siga però són coses que ens teníem i llavors ho has vist quan han estat fet en la tertúlia i també n'hi ha voltes que ho has de portar bé perquè la veritat n'hi ha voltes se'n van un poquet per les *rames*, comencen tots en el mateix perquè són xiquets, però et fan uns comentaris moltes voltes que dius “*che* és un xiquet però mira per a on te n'ixen”.

**I als grups interactius, quins elements?**

Els elements, el fet d'ajudar-se uns als altres, el que passa és que moltes vegades no es fa bé, i moltes vegades no sé fins a quin punt, o siga teòricament si es fera bé seria molt bé, però moltes voltes agarre un xiquet i li diu a un altre: no és que anava un set!, però l'altre continua sense saber el que té per a fer,...

### **En cas de que ho fera bé, quan han vist que el fan bé...**

Clar és que tenim un element, que és quan tu expliques i açò ens passa a tots, quan has d'explicar-li a un altre com es fa una cosa tu ho entens doncs t'ajuda a tu, i l'altre i després i moltes vegades el que ens ha passat als mestres és que no ens han posat al nivell o siga tu vas a explicar a un altre i m'expliques tu però com adult, tu amb els coneixements que tu tens i hem d'estar al nivell del coneixement del xiquet, i moltes voltes això ens ha fallat pensant que jo no entenc com aquest xiquet no entén una cosa, home perquè és un xiquet, tu ho entens però ell no, i una altra persona siga un xiquet o altra persona que sàpia posar-se a eixe nivell és més fàcil explicar-ho...

### **Quins canvis ha comportat el rendiment acadèmic i d'aprenentatge dels alumnes?**

A veure, jo mire que açò no es pot apreciar encara,... de totes les maneres és que depèn molt. Encara estiguem fent les agrupacions, les tertúlies i altres, és allò que t'he comentat abans, sí que n'hi ha algunes coses que el mestre no les treballa bé, val, segurament de la forma tradicional no hagueren rendit tant, però això no vol dir que ara estiguen rendint, si joestic fent agrupacions però prenc conceptes erronis o jo no ho faig bé, miracles no, o siga les agrupacions, les tertúlies i altres no és una vareta màgica ni es fan miracles, o siga és fonamental el mestre.

### **I que ha suposat la comunitat d'aprenentatge en el treball de l'aula...més treball...?**

Si bé, per part, és veritat, els mestres és molta més faena, t'has de preparar moltes més coses. Els xiquets, jo en els cursos veig que... o siga estan més a gust també, i no sé hi ha... conflictes, perquè he de dir la veritat, que es treballa mooolt la convivència i llavors en els conflictes, la veritat, com són els mateixos xiquets que abans; tu has fet això? Tu castigat, tu això no es fa, no sé què no sé quants, ara quan són els xiquets els que diuen no és que tu estàs fent això que no està bé; i aleshores això ajuda molt a millorar la convivència. Jo en la convivència estic encantat de veritat.

### **I n'hi ha algun altre canvi rellevant que vostè volguera comentar....?**

No, un poquet el que t'he comentat, els pares que venen ací com a voluntaris, el fet d'introduir-se en les aules, el que vegem, el que compreguen millor o siga estan veient la tasca dels mestres, els ajuda a saber a comprendre que és l'escola.

També he de dir-te, que hi ha alguns pares que veus que tenen fills que estan tot el dia pel carrer i que venen ací, no fan els deures, no fan no sé, que no fan no sé quants i el que és millor, vénen de voluntaris. Aleshores n'hi ha pares que estan ajudant a altres i es despreocupen dels seus fills, no ho acabe de comprendre o siga. és un poquet com una anècdota que et dic i jo no veig els pares així; o siga per una part està molt bé el que ja tinguen... però veus que es

despreocupen un poquet dels fills i el que és millor... treballant-se doncs estan més sobre els fills, però es pot aconseguir millor encara, però passa això en alguns..... molt poquet però amb alguns passa això.

## GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DEL CENTRO COSTA 2(GDPC2)

**¿Cómo ha sido el proceso de constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje? ¿Qué ha supuesto en el funcionamiento del centro comparándolo con la situación anterior a la constitución de la CdA?**

**Incluya referencia de los puntos fuertes y de los puntos débiles.**

D1( Docente 1):Yo empezaría con uno de los puntos fuertes, o sea, uno de los puntos fuertes es que ahora trabajamos más en equipo que antes. Cada uno trabajábamos en nuestras aulas de forma muy aislada y ahora sí que tenemos puntos de encuentros porque tenemos ese espacio donde compartimos, donde nos formamos, donde debatimos y entonces sí que tenemos un espacio y un tiempo dedicado a eso y antes no lo teníamos y cada uno íbamos muy a nuestro aire. Yo lo veo como muy positivo y un punto de inflexión en el centro de antes y ahora.

**INVES: Para todos los demás, ¿eso es punto fuerte?**

D3: Bueno, yo no es que en este apartado el de no participar... porque es el primer año que estoy en este colegio, entonces cuando entré ya era comunidad de aprendizaje, entonces no puedo hacer la comparación de cómo funcionaba este centro antes de ser comunidad de aprendizaje. Si lo tendría que comparar con experiencias en otros colegios, y si sí que veo ese punto fuerte de que compartimos experiencias y hablamos sobre las actuaciones con alumnos de nuestras aulas.

**INVES: de acuerdo, ¿es general esa opinión?**

D4: Yo en mi caso estoy igual que Mariana<sup>136</sup>, es el primer año que estoy aquí.... No puedo comparar, pero sí que es cierto que yo estoy en un grupo, llevo tres años haciendo actuaciones de éxito educativo y bueno la verdad es (...) que la transformación es (...) bastante palpable en comportamiento y a nivel académico.

**INVES: ¿Qué me decís de los puntos débiles, los hay?**

---

<sup>136</sup> Los nombres que aparecen son ficticios.

D5: Yo la verdad es que no veo ningún punto débil por ninguna parte. Creo que es todo lo contrario, desde que somos comunidad de aprendizaje los puntos fuertes que hay son muchísimos más. Sí que es cierto que ahora, nos ayudamos unos a otros con las dificultades que nos aparecen cuando llevamos a cabo actuaciones de éxito y por otro lado yo estoy más que seguro que el rendimiento de los alumnos ha aumentado, yo por ahora desde que somos comunidad de aprendizaje sólo veo puntos fuertes: la relación con nosotros es mejor, la relación con los padres es mejor, la relación con los alumnos es mejor, no soy capaz de ver un punto débil intentando ser crítico porque creo que debemos ser críticos con tu trabajo, no los veo, no los veo.

**¿Alguien me puede contar algo breve, así, de cómo ha vivido el proceso de constitución en CdA?**

D1: El proceso empezó, no sé, pues con la asistencia al seminario y entonces venimos aquí y un grupo de personas dijimos, pues bueno queremos empezar ya, y a partir de la segunda reunión ya, llamamos a los delegados familiares pensábamos que era muy importante contar con las familias desde un primer momento y entonces empezamos a formarnos desde ese mismo año, leyendo el libro de *Comunidades de aprendizaje*, ¿no? , y en ese curso empezamos a formar las comisiones mixtas ya para empezar a trabajar conjuntamente con familias y formamos el voluntariado porque para hacer grupos interactivos era lo primero que necesitábamos, y la difusión de información, entonces ese mismo curso en mayo, empezamos los grupos interactivos, con mi aula empecé con tertulias, porque al ir al seminario, pues también eso me dio fuerza para empezar las tertulias literarias, y así fue como arrancamos el primer curso, y a partir del segundo curso la mayoría de maestros, ya pues no se, tenía ganas e ilusión por empezar también y fue cuando solicitamos y el curso de sensibilización, entonces digamos que en el primer trimestre, digamos que los cinco maestros que habíamos empezado continuamos y durante ese trimestre empezó el proceso de formación para el resto de profesorado, no. Ya empezamos con los seminarios una vez a la semana de formación dialógica, y entonces en el segundo trimestre arrancaron otro grupo de maestros en este curso y entonces hacíamos: grupos interactivos, tertulias literarias, y ya empezamos con la lectura dialógica. Ese curso, si que fue, los lunes hacíamos biblioteca tutorizada, la lectura dialógica, ese curso y luego le llamamos tutores lectores 2011-2012, no 2012-2013, el 2011-2012 fue cuando empezamos los grupos interactivos y tertulias literarias cinco maestros.

Y luego en el siguiente curso ya empezamos a arrancar pues esto. Seguimos trabajando por comisiones mixtas, hacíamos grupos interactivos, tertulias literarias, la biblioteca tutorizada empezamos ese curso, y los tutores lectores que nosotros les llamamos así. Y entonces en el



segundo trimestre hicimos el curso de sensibilización ya se incorporaron más maestros a hacer actuaciones de éxito y acabamos el curso, como estamos ahora, todos los profesores haciendo actuaciones, menos un maestro que no, no ...ha decidido no hacerlas y después de hacer el curso de sensibilización en el claustro tomamos la decisión, creo que fue en el mes de fallas en marzo o a finales decidimos que si lo llevamos al consejo escolar decidieron que sí y se prepararon la Asamblea para el cinco de mayo. Hicimos la asamblea de toma de decisión, bueno fue el 10 de mayo y decidimos que sí que nos convertiríamos en comunidad de aprendizaje y para el siguiente curso que es éste en Diciembre hicimos la fase del sueño, 5 de diciembre, hicimos la fiesta del sueño, y para eso preparamos comisiones mixtas, al principio de curso, igual hoy este año hemos incorporado la actuación de éxito de tertulias literarias con familiares y hemos iniciado la socialización preventiva en algunas aulas y bueno poco a poco pues no sé, durante todos los años el seminario de formación dialógica lo hemos seguido, este año también. Y....

**INVS:** ¿Cuántos vais al seminario?

D1: Pues vamos todos menos uno.

**INVS:** ¿El seminario de Valencia es importante?

D1: Fundamental, ya que nos da estrategias y conocimientos para solucionar los problemas.

**Comente los 3 principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los profesores al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las denominadas “actuaciones Educativas de éxito”)**

D5: Bueno en mi caso, la aplicación de actuaciones de éxito en grupos interactivos y tertulias porque ya venía trabajando con grupos heterogéneos y bueno sin saber sin tener ningún base teórica, bueno he trabajado un poco el modelo teórico-dialógico, entonces fundamentalmente ha sido la aplicación del concepto educativo.

D3: Yo, el cambio más significativo que he experimentado es que hablo mucho menos en clase. Ya no sólo cuando hago actuaciones de éxito. Cuando no hago AEE les hago hablar mucho a ellos, por ejemplo empezaba la clase explicando el día anterior y ahora les hago que empiecen ellos y que lo recuerden ellos. Y si alguien no lo tiene claro hago que otro se lo explique. Les hago más preguntas y observaciones y les hago esa explicación entre ellos.

D6: Yo hago actividades más lúdicas y que tienen que desarrollar entre ellos.

D2: Yo he cambiado muchísimo. Antes tenía un grupo homogéneo y los otros era de la pt. Ahora todos son míos, mejor dicho, todos son nuestros, y ahora hacer GI tengo en cuenta que míos son 22 alumnos. Antes no.

D5: Es muy importante tenerlo en cuenta que a mí me ha pasado más de lo mismo. Cuando yo tenía alumnos así pensaba, de quién es, mío, de la pt. El alumno terminaba perdido y no porque él quisiera. Tanto ir y venir, sin un punto de vista claro. Ahora yo tengo mucha ilusión, me llena tanto, y he visto los resultados tan buenos y tan positivos. Yo desde que hago GI termino más cansado pero el cuádruple de satisfecho.

D1: Yo pienso lo mismo.

D5: Ahora que lo dice otra persona dices, otras es cierto. Antes parecía un monólogo, no hablo ahora tanto como antes, yo hablaba y después los niños desconectaban. Ahora eso no pasa están todos al 100%. Uno quiere hablar, el otro recordar, el otro explicar,..

D4: En mi caso también he cambiado un poco. Termino menos cansado. Se portan mejor y con esos valores no tienes que enfadarte con ellos y reprenderles. Es un trabajo menos cansado.

D2: Yo lo que he entendido ahora es que (...) Si tienes 22 alumnos, quieres exigirles a los 22, pues, como si fuera tu hija, qué les vas a exigir, pues que lo aprenda. No consentirías que se quedara atrás, por ejemplo en una clase si tuvieras a tu hija en clase, (...) y ahora nosotros queremos exigir eso a todos los alumnos y por eso ahora, jolín que rabia quiero que llegue (se refiere al alumno), qué hacemos para que llegue.

D4: Bueno yo no sé si a vosotros os pasará, pero yo antes dependía mucho del libro de texto, yo el libro de texto los utilizo menos, cada vez me gusta menos y al final creo que es más trabajo pero para los alumnos es mejor, pues casi, casi y cada vez buscas otros materiales, otras cosas. Los materiales que preparas son más específicos según lo que necesitan cada una de las clases, eso para mí es trabajo pero es que me gusta(...) cómo les va bien y veo que les da buenos resultados pues a mí llena muchísimo y por supuesto se exige lo mismo a todos, a todos, ya no es eso de ¡pobrecito como le cuesta!, pues no le vamos exigir tanto, no, no, ....no es que le exijas es que tenemos que darle más ayudas y a ver cómo se las damos.

**¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas “actuaciones educativas de éxito”) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado?**

D5: En mi caso, lo que más me llama la atención es la toma de conciencia que tienen los niños del grupo, del colectivo están muy pendientes de sus compañeros y compañeras para

ayudarles, antes de trabajar con actuaciones de éxito me daba cuenta de que era un trabajo más individual y que independiente de que tuvieran al lado un compañero que tuviese más dificultades, pues iban más a lo suyo. Sí que es verdad que a veces ayudaban, pero, ahora es más notable la calidad en esa ayuda de los niños en el grupo y para mí es muy significativo.

**INVES:** En grupos interactivos esa.

D5: Bueno, en grupos interactivos yo lo veo más en general.

D4: Para mí la motivación, desde que entran a la clase es una expectación total. Hoy a ver de qué serán los grupos... serán castellano,... será valenciano; están supermotivados desde el momento que empieza, a ver como lo hacemos, a ver qué tal, enseguida se ponen en orden, a ver cómo vamos a empezar esta actividad, quien la sabe, quien no, es que parece mentira, desde que empiezas hasta que terminas ellos no paran y si la actividad de grupos interactivos durara media hora más, media hora más que seguirían, es un no parar están hipermotivados, eso de cara al aprendizaje. Yo pienso que es fantástico, es cierto que además la conciencia del grupo es muy importante porque unos a otros se dan cuenta de que el individualismo ya no sirve y que se tienen que ayudar unos a otros y que yo esto no lo sé porque el otro día no vine a clase, pero ahora tú me lo explicas. Y sobre todo lo bien preparados que se sienten ellos después cuando vas a hacer el examen, es la motivación que les da y en Tertulias literarias, yo no sé vosotros pero a mí, conforme van pasando los días una de las cosas que más me gusta es el pensamiento crítico, el otro día sin más los alumnos se pusieron a hablar, a discutir y a desmembrar una frase tan complicada como es la de “puede pagar por sexo pero no puede pagar por amor”, esa frase salió de unos de los chicos cuando estaba haciendo la tertulia –y cómo se pusieron a hablar sobre ella, cómo pudieron sacar tantas facetas de esa frase- que yo me quedé alucinado de ver esa madurez que están cogiendo ya.

D5: A mí, en las tertulias dialógicas, me llama mucho la atención la capacidad que tienen de escuchar al compañero y de respetar el turno de participación, y por supuesto también a la hora de expresarse porque unos tienen mucho léxico, ¡eh! se dirigen entre ellos, la capacidad que decía Fernando, son capaces de decir su opinión independientemente de lo que piensen los demás compañeros, es de las tertulias lo que más me llama la atención.

D3: Las tertulias es que potencia mucho el respeto hacia la opinión del que no piensa como yo. Luego por otra parte, les ayuda a comentar y extrapolar el tema que tenemos conectarlo con otros temas.

**INVES:** ¿Otros temas más cercanos a ellos, de su vida personal quizás?

D4: Otros temas muy abstractos y muy profundos, depende, son capaces de hacer esa conexión con su vida que eso implica mucho razonamiento lógico. Yo destacaría como un elemento clave de grupos interactivos la verbalización, sobre todo en matemáticas que muchas veces los niños lo hacen sin explicarlo o lo hacen de forma mecánica, el tener que verbalizarlo todo el proceso, porque yo lo pongo esto de condicionante, cuando hacen una suma en una actividad, puede ser en una suma mecánica, tienen que verbalizar todo lo que les pasa por la cabeza mientras van haciéndolo. Para mí la verbalización en grupos interactivos ha sido muy importante creo que es importante para mejorar su rendimiento académico.

**INVES:** Bien, y en tertulias por ejemplo...

D3: En tertulias, no sabría decirte... que elemento sería el más importante para la mejora del rendimiento académico (...).

**INVES:** ¿Y tú?

D1: Yo, tertulias, veo clave el aumento de la riqueza de vocabulario de expresión, no, te llama la atención como se llegan a expresar.

D3: Pues yo no opino lo mismo, yo no, no sé, pues que a veces es un vocabulario más adulto, la forma que tienen de expresarse. Se escuchan, interpretan de diferentes maneras. Por ejemplo, cuando meten al Quijote en una jaula, alguno no les parecían bien que se lo llevaran, a otros sí, lo decían que era por su bien, que tenían que obligarlo. Entonces ahí, estuvo el debate y estuvo muy bien. Y en GI una clave es que lo verbalicen todo. Si lo verbalizan no pierden los otros la atención, se lo explican,.. y niños que abans eran incapaces de explicarlo ahora les ha ayudado el proceso y lo pueden emplear.

D3: Poco a poco con las tertulias además de leer mejor, va mejorando. Los niños que se escondían en la tertulia por vergüenza poco a poco van saliendo. Yo incluso el año pasado, una alumna que no le gustaba leer, después de conseguir leer mejor, entender mejor lo que leía, quiere participar más.

**¿Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos en los claustros desde la transformación?**

D1: Sí, porque de infantil a primaria siempre había un problema metodológico de cuándo introducías la minúscula, si la introducías (...) Siempre infantil y primer ciclo nos solíamos coordinar un poco para ver el paso, si era la lazada, y todo eso. Ahora no tiene ningún sentido, porque ya tenemos muy claro que la metodología no es lo que da el éxito, entonces

desde que somos comunidades de aprendizaje esos debates ya no los tenemos, tenemos muy claro que lo importante es introducir la lectoescritura sea como sea, cada uno lo hace de un método porque aquí, por ejemplo en infantil una maestra lo introduce desde el nombre, otra maestra lo introduce por un proyecto que trabajamos, o sea que cada uno introduce la lectura y la escritura de una forma... Y no supone ningún conflicto.

**INVES:** ¿Pensáis igual?

D1: El tema de enseñar a dividir, también estábamos ahí un poco anclados.

D4: No sé si os da un poco la sensación de que antes estábamos cada uno en nuestra clase y cada uno hacíamos lo que mejor sabíamos, lo que mejor podíamos y ahora el nexo de unión desde infantil hasta sexto de primaria es precisamente las actuaciones de éxito, es como un poco el patrón. Ese es el nexo de unión.

D1: Nos preocupa más que hagan actuaciones de éxito que estas cosas.

**¿Qué cambios ha comportado la transformación del centro en CdA en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos? ¿Y en otros aspectos del desarrollo de las niñas y niños como el desarrollo emocional/creación de sentido?**

D1: Claro, los alumnos ahora no salen del aula, han aumentado muchísimo los niveles.

D5: Por ejemplo en el aula de pt, la pt se quejaba porque hacía mucho frío. Hace mucho frío porque no se utiliza, nadie entra allí. Cuando entra a las doce y media a prepararse las clases pasa mucho frío.

D1: Generalmente, trabajar de manera inclusiva es como estamos consiguiendo, por una parte, yo lo he notado mucho, que los que van bien, son super buenos, lo entienden todo lo explican mejor, son superbuenos y los que van mal, yo tengo una clase heterogénea en cuanto a niveles y superdiversa, si yo no trabajara con AEE y de manera inclusiva estarían trabajando libritos de infantil. Si yo no tuviera esa formación estarían superdescolgados. Y ahora no, para mí el conocimiento es fundamental en el rendimiento, como tengo muy claro que tenemos que trabajar en la ZDP, el tema de no adaptar a esos niveles, y el tema de altas expectativas y de currículum de máximos entre todos.

**INVES:** ¿Va en la línea de creación de sentido, existe más sentimiento, desarrollo emocional?

D1: Claro, totalmente, el año pasado había un niño que no trabajaba en AEE no quería hacer, nada, entraba, se sacaba, no quería coger el lápiz. Íbamos probando cada vez una cosa... este año está trabajando con todos, está integrado en el grupo, está trabajando. A pesar de que es

extranjero y tiene dificultades con la lengua tiene un buen nivel, participa, quiere leer, ha mejorado muchísimo su expresión y ha sido clave las AEE en el aula. Y ha sido clave en su motivación, en su creación de sentido, en tener ilusión por aprender...¿cómo se motiva? Pues de esa forma.

D2: Sí, sí. Yo creo que ha sido determinante, el rendimiento es mejor pero sobre todo lo que han aprendido, lo han consolidado mucho mejor. Se ven capaces y yo también lo creo, creo que todos pueden llegar.

D3: Pues yo. Tengo un niño, que no sé qué hacer para motivarlo, para engancharlo, (...) no puedo.

D2: Pues conmigo ha aprobado el primer examen de mi vida. Es un proceso gradual, pero tú has estado sólo este año y no has visto cómo era. Aunque te parezca mal, él era de no sentarse, molestar, bueno... un desastre. Mira ahora el comportamiento en el comedor, y en el patio, no tiene nada que ver.

D1: Vamos, que... yo veo que todavía hay familias que no participan educativamente, yo también tengo, o por ejemplo Marta, le iría mucho mejor. Pero yo lo que sí es que si no hiciéramos esto dónde estaría ella.

D2: Yo lo veo una vez a la semana en la biblioteca tutorizada, pero al principio ni se sentaba en la silla,... antes necesitaba una persona al lado. Pero ahora está el sólo. En ese aspecto es fundamental.

D5: No sólo en contenidos, hay muchas otras cosas, comportamientos, el no levantarse, el no pelearse, etc.

D1: Yo no lo veo, le cuesta los GI, y en tertulias no lee los capítulos, se lee las primeras páginas y hace el esfuerzo de subrayarse algo de las primeras páginas... para mí este niño para mí es algo pendiente.

D4: A todos nos gusta que los alumnos aprueben, aunque sea con un (...) pero que aprueben; pero también obviamos, creo yo, que no se peleen, estén con sus compañeros, que no se levanten de la silla, etc.

D1: Yo creo, que en estos casos, es bueno,... Yo tengo en clase, como yo no consigo que algunas familias vengan no consigo todavía transformar el contexto, vale. Por ejemplo de Marta, ella nunca lee el capítulo del Quijote pero yo lo que hago es que durante el patio, algunos alumnos de cuarto vengan y se lean el Quijote con ella u otros. Ella no tiene autonomía para leerlo sola, por ello no lo van hacer nunca, no es que no estén motivados, es que imagina,

llega a casa, tu madre no te lo va a leer,.. Pero yo no creo que no es por no estar motivada, es que necesita una ayuda. Y yo se la doy aquí. En el comedor, el año pasado también con otros niños. Yo creo que tenemos que ir viendo poco a poco, un día abans, o en la biblioteca, etc. Ya verás cómo se motiva. Ya verás cómo se motiva ese chico. En el cole un poquito abans, con ayuda. Seguro, tienes que ir motivándolo. No tienen esa habilidad lectora para leerlos solos.

D2: ¡Y José como ha mejorado!. Ha habido un cambio enorme, sí se ha transformado realmente.

### **¿Qué ha supuesto la constitución de la CdA en el trabajo diario de aula?**

(No da más tiempo)

(Comentario final)

D4: Ahora cuando pienso en acercarme a casa, sí me voy a otro centro, ahora no puedo trabajar como trabajaba antes. Y por eso no quiero cambiar con lo que hago aquí.

## **GRUP DE DISCUSSIÓ DE ALUMNES DEL CENTRO COSTA 2 (GDAC2)**

### **Aleshores... Què coses penseu vosaltres s'han fet en l'escola ara que som comunitat d'aprenentatge?**

-Ara tots estem millorant el comportament, encara que també hi ha alguns que no fan el que toca, que ahora en els grups interactius estem fent. Cada vegada millor, en tertúlies literàries també, i això eh... en grups interactius, tertúlies literàries...

-També en els grups interactius que normalment com sempre treballem en grups ens ajuda a respectar-nos i així tots ens comportem millor.

-Que quan algú explica alguna cosa i un company no està atenent, li diguem si ho entén i si diu que sí, hem de dir-li que ho explique i si no ho explica, li ho tornem a explicar.

-Jo pense que és gràcies al respecte que tenim en grups interactius, tertúlies literàries, i tutors lectors i és gràcies a l'esforç que estan fent els voluntaris.

### **Tu vols dir alguna cosa?**

-Que vaig a algunes tertúlies, treballem en equip, i ens ajuden a ajudar-nos.  
 -Que en els grups interactius, hem après a millorar el comportament amb els companys.  
 -Jo el que volia afegir era que en la classe de quart A ens vam quedar una temporada sense fer tertúlies literàries perquè en la tertúlia literària, no feien cas, feien el que els donava la gana i

des que van ficar un curt que es diu “Cuerdas” ja s'estaven relaxant però eixa certa temporada no vàrem fer tertúlia.

**Què tres principals canvis heu notat en els vostres mestres en la forma d'ensenyar-vos...?**

-Jo, crec que abans els mestres ens explicaven d'una manera un poquet més difícil, però ara en els grups interactius ho expliquen un poquet millor, perquè els xiquets i les xiquetes ho aprenguem bé.

**Tu?**

-Que per exemple, abans era per exemple t'ho explicaven, havies de fer les activitats i el dia que t'arribava l'examen et resultava més difícil i ara amb els grups interactius podem fer l'examen més fàcil.

-Que abans els mestres que teníem ens ho explicaven més difícil, i encara que més difícil no feien els grups interactius ni res i d'eixa manera no ens quedava en el cap a alguns; i gràcies ara als grups interactius i a les tertúlies literàries encara que abans sí que féiem, els tutors i açò perquè no féiem les coses para examen, ara són cada vegada més fàcils perquè *se te queda més al cap*.

-Que abans quan no n'hi havia grups, quan algun necessitava ajuda ,els companys no l'ajudaven i sempre l'ajudaven els mestres i ara als grups interactius a tots els ajudem els companys.

**I tu trobes alguna diferència...**

- Abans no (...) ara sí fan l'esforç de votar-se una classe normal i corrent per fer grups interactius, tertúlies literàries o tutors lectors, açò és un canvi molt fort.

**Primer tú ,**

-Que abans els mestres ho explicaven d'una forma més complicada i a l'hora de fer els exercicis... Si algun abans no l'entenia i no ho deia doncs els exercicis no sabia fer-los, i la cosa que jo volia dir-te, dir és que a la classe sí que féiem tertúlies literàries, i també era una classe normal i corrent...

**Així, i era igual, la fèieu igual....**

No, abans el moderador sempre era el mestre, el mestre, el mestre, mestre, i quan ens preparàvem els capítols, els paràgrafs no eren exactament iguals perquè ara és un altre llibre



perquè l'any passat (...) i ara és el Don Quixot que a mi em pareix més interessant que de l'any passat.

**Però..**

-Era el Lazarillo de Tormes...

**Et sembla més interessant pel llibre o per la forma en què feu la tertúlia?**

-No, em pareix més interessant per la forma del llibre, que n'hi ha coses més divertides en el Lazarillo eh... quasi tot era igual.

**A veure tu,**

-Que les tertúlies crec que és millor que el moderador siga un company de classe per a respectar-lo i que ell prenga les decisions perquè si és el mestre eh no!, al mestre ja li tens respecte, tens que també als companys.

**Ara tu.**

-Que sempre els mestres s'esforcen tant per ocupar-se de preparar-ho tot, nosaltres també hem d'esforçar-nos per a preparar-ho, el deure que tenim, si és de tertúlies, de paràgrafs, o que el siga.

**I tu?**

-Que del Lazarillo de Tormes quasi tot era robar i fer maldades –

**El l'any passat vosaltres quin llibre vos llegireu?**

-La volta al món en 80 dies

**A veure, com penseu vosaltres que apreneu més coses, fen grups interactius, fen tertúlies literàries?**

-Jo crec que els grups interactius perquè eh, perquè ens ajudem tot el grupet junts i aprenem més i fem les fixes.

-Jo anava a dir en els grups interactius i en la biblioteca tutoritzada perquè també n'hi ha pares o mares que ens ajuden.

-Jo crec que en la biblioteca tutoritzada perquè pots fer els deures i a més tu estàs en un grup i t'ajuden però tu encara que siguen més xicotets et podem ajudar sempre en alguna cosa.

-Jo crec que en els grups interactius i en la biblioteca tutoritzada, perquè en les tertúlies ens ensenyen a llegir bé i a respectar els valors universals, i en els grups interactius podem

aprendre i estudiar molt bé i ajudar els companys i en la biblioteca tutoritzada els pares, els casos que ens donen, ens podem ajudar.

-Jo crec que els grups interactius, perquè treballem com a grup i si algú no ho entén, li ho expliquem però ho explica el grup, no ho explica a un només perquè primer ho explica u, després l'altre, i després si hi ha algun altre que li toca explicar i tampoc ho sap hem de tornar-ho a explicar fins que ho comprenga.

-Jo, crec que en grups interactius per respectar-nos i en tutors lectors per aprendre a fer la lletra més bé per a fixar-se en els accents i per tot el demés.

**Tu penses que alguna t'ha ajudat un poquet més a millorar...?**

-Si, grups interactius... , tots aquests en grups interactius queda total, totalment prohibit que el voluntari explique l'activitat, hem d'explicar-la nosaltres i si algú no sap, l'hem d'ajudar, perquè si no ja el voluntari no es diu la resposta i nosaltres ja no fem res o siga ja l'han d'escriure i s'acaba tot, seria un avorriment.

**Molt bé. Que ha suposat..... que noteu diferent en general ara que sou CdA, que tenim diferent ara que abans...?**

-Si, com l'audició de Santa Cecília?

-El que va tocar, va ser jo, Ramó, Xavi, etc,

**N'hi havia només alumnes?**

-Sí, només alumnes i després varen vindre els majors

**Els majors qui eren?**

-Eh, la meua germana, la germana de Toni i Isidre.

**I mares?**

-Sí i una mestra, Sara.

**O siga que estaven tocant, mestres, alumnes i una mare no i això abans no s'havia fet.**

--Jo crec que el canvi entre no ser CdA i ser CdA ens ha ajudat per a la classe a respectar, al torn de paraula, a fer la síl·laba, perquè jo, des de l'any passat , recorde, que alguns companys de la classe han pegat un canvi: per exemple, Ana, abans estava molt despistada i ell també està molt despistat, Jordi abans ens controlava i que Oscar també ens controlava i ara...

Oscar no fa les coses com abans perquè si ara no fos CdA seguiria fent les coses males perquè feia moltes coses greus...

-Jo pense que hem pegat un canvi molt gran, com diuen els meus companys, que abans érem molt impertinents, parlàvem diverses persones i ara en els grups interactius parlem millor i es parla més, i treballem més.

- jo crec que ara mateix l'ambient és millor. Abans era com si digueres, vens a fer açò, ho fas i te'n vas com si fóra tot, has de fer-ho i o fas i ja està.

**Estàs més a gust?**

-Sí.

- El canvi que jo he notat, ha sigut, que abans no érem CdA, que ara ens estem esforçant molt més perquè abans era o em fas açò o et fas o que siga, i ....i a l'hora dels patis t'obligaven a fer eixa cosa i si no la feies et feien una amenaça, t'amenaçaven a fer-ho i si no ho feies, et feien el que a ells els donava la gana. I l'altra cosa que ara m'agrada molt més és que aquest curs es tracta solament les nostres obligacions, que és vindre ací al cole, treballar, passar-s'ho bé, jugar amb els amics, fer nous amics, no estar discutint sempre, de mala gana, no fer res en classe, no fer els deures...

-Que ara, gràcies als grups interactius també es comporten millor i tots som més amics, ens respectem més i n'hi ha molta gent que ha pujat les mates.

-Que l'any passat també quan érem CdA, era quasi tot injust, perquè el nostre mestre que teníem que ara ja no està, per exemple manava una fitxa i si no la fèiem, era deure per a casa i quan tocava alternativa els que se n'anaven a religió feien el que manava Sara i mentre ells veien pelis i feien tot això, Isidre ens deixava fer el deure i era injust (perquè la resta no estaven fent-ho) i tenien deure per a casa i nosaltres no, perquè el fèiem.

-Marta, que també abans, quasi totes, bé no, moltes persones insultaven a altres per ser diferents i ara gràcies als grups interactius ara no ho fan tan i els respecten més.

**Tu et trobes millor?**

-Sí...

**Vinga doncs l'última diu, en el dia a dia de l'aula quan entreu a classe cada dia, dins de l'aula no als parcs i tot això, que és el que noteu més diferent dins de la classe des que sou CdA... alguna cosa ja l'heu dit però si voleu afegir**

- Que no fem tantes ximpleries, que quan apleguem a classe el primer que fem és baixar les cadires, ficar la data, passar la llista de classe, del menjador, ara que ara no pertanyem al menjador i també abans que alguns...

-Que ara nosaltres com estem donant el Quixot de la Manxa, ens han fet uns gomets a tots i així quadrats i cada dia anem avançant, el que no tinga el gomet blanc es lleva i el Quixot no avança.

-Que abans quan algú feia alguna cosa mal era el culpable i el grup, ara que estem, quan algú fa alguna cosa, tot el grup ha d'ajudar-lo, no pot estar sense ajudar-lo i són més generosos, ens deixem el material i s'escoltem més.

**Tu vos dir alguna cosa.**

-Sí, que ara, per exemple, anem a classe i tots estan més contents, més alegres, parlant un *peuu* com si tinguérem més amics.

-Que jo ara en classe també faig més tutories que abans, gràcies als grups interactius, quan arriben a classe no comencen a parlar tant o siga ara entren a classe, abans parlaven massa ... Però entrem a classe i abans entraven i parlàvem molt malament.

-Que abans quan entràvem a classe, que si en un lloc estava a la dreta cadascú, s'anava cap allà, agarrava joguets, fins que el nostre mestre no feia alguna cosa perquè ens relaxàrem i ens assentàrem no paràvem i ara com tenim açò de la CdA i ara... si un grup fa moltes ximpleries, ja no té premi. I també tenim càrrecs que quan entrem a classe cadascú sap el seu càrrec i el que ha de fer i no estem desordenats.

**Això ho decidiu en assemblea?**

-Sí, però al principi del curs decidírem unes normes i també fer càrrecs per a cadascú perquè diguem ho pa???... com diguem, el que passava l'any passat que era un desastre quan entràvem a classe doncs ara si algú li toca fer la data, va a la seua cadira deixa la motxilla, baixa la cadira i fica la data.

**És important si això ho diu el mestre o ho decidiu entre tots, o com ho feu?**

-Sí, el decidim entre tots.

-El torn de paraula, el respecte, quan entrem a la filera no anem corrent, sense parlar molt fort, i no com en el curs passat, no fem això de quan estàvem en una fila i després quan el mestre obria la porta i anàvem tots corrent ara això ja no el fem i ens ha millorat.

-I el dels càrrecs ens ha ajudat per quan siguem més majors saber fer més coses, per exemple el de repartir i arregar, agafar coses, algunes coses i aprofitar per on passes per a deixar-ho.

**A veure, tu!**

La cosa que jo volia afegir, és que el últim, que els premis que ens donen aquest últim premi ha sigut un quadre individualment que ara

**Una quadre, de quí?**

--Del que nosaltres vulguem, jo he elegit el grit de Munch, altre han elegit la Mona Lisa de Leonardo Da Vinci i Sorolla, Joaquin Sorolla, també està el de Andy Warhol que jo volia primer fer una exposició de Andy Warhol, però, no vaig poder fer perquè eren moltíssimes coses i m'embolicava. I l'altra cosa és que si després podem sentir-nos en la gravació...jajaja

**Val i abans de ser CdA féieu assemblees en les classes i es prenien decisions...així**

-No, no... Abans quan entràvem a classe, si algú es colava o així, el que estava davant de seguida es posava a cridar i dir que anava jo i a insultar... i ara ja no.

**Aleshores ara per últim, saber si vos agrada més l'escola ara que sou CdA?**

-Sí, sí, sí, sobretot a mi m'agraden totes les assignatures però la que més m'agrada són Anglès i Educació Física, perquè l'anglès és molt important per a anar a altres llocs perquè si eixe idioma no el saps parlar, no et van a entendre en espanyol, llavors eixos hauran d'anar a una acadèmia d'espanyol.

-Jo crec que, un dia vàrem fer el dia dels somnis i també gràcies a això hem millorat perquè cadascú ficà la seua decisió i moltes es van acomplir.

**Clar, és veritat, ja estan a punt d'acomplir-se uns quants**

--Era sobre el dels somnis, que si fa un any o dos abans de què passem a primer d'ESO que feu primer el somni, és que vàrem fer...

-També vàrem posar piscina.

-Però, que no siga una piscina d'eixes que hem de cavar.

-Jo, admire l'entusiasme que té Laura (una tutora) perquè ens deixa fer deures en el pati, i en el menjador, abans, perquè ara no n'hi ha. I quan hui havia dit que ja sabia quin curs anava a anar l'any i havia dit que era ella, tots hem pegat un grit d'alegria, perquè jo ja ho sabia.....

**ENTREVISTA DIRECTOR DEL CENTRO COSTA 1(EDC1) o ENTREVISTA A INFORMANTE CLAVE<sup>137</sup> (EICC1)**

**Inicio explicar objetivos de la tesis brevemente.**

**Estimado Sr/a director/a: se plantean a continuación dos tipos de cuestiones, unas relacionadas con la situación del centro a nivel socioeconómico y otras que tienen que ver con la constitución de la CdA y con su impacto en el centro:**

**¿Considera que la situación socioeconómica de las familias de los alumnos del centro ha cambiado desde que el centro se ha transformado en CdA?**

**Si hubiera cambiado ¿en qué sentido y en qué medida lo ha hecho?**

(EICC1): La verdad es que desde antes del inicio de transformación ya se empezó a notar un pequeño cambio en el origen sociocultural de las familias de los alumnos, más personas de origen extranjero y personas con menos recursos económicos. Aunque también hay que decir que se han matriculado alumnos que provenían de centros concertados buscando el proyecto de CdA.

**¿El alumnado del centro es similar en número y tipo al que había en él antes de que el centro se constituyese en CdA?**

**Si fuera diferente, ¿en qué sentido y en qué medida?**

(EICC1): Podríamos decir que ha habido un aumento de alumnado con dificultades que ha preferido matricularse en nuestro centro. El alumnado de educación especial ha aumentado, por el goteo de nuevas incorporaciones durante el curso, originarios de otros centros donde tenían problemas. En el resto de variables hemos seguido en un número de matrículas y plazas ocupadas similar, variando levemente hacia el incremento.

**¿Considera que el centro tiene un número mayor de personas con riesgo a exclusión social desde que se ha transformado en CdA?**

(EICC1): Sí.

**Si así fuera ¿en qué medida y de qué tipo?**

(EICC1): La situación de exclusión no creo que tenga que ver con la transformación, aunque también puede haber un efecto llamada por el trato inclusivo que tiene nuestro centro, sino más bien debido a la coyuntura económica y laboral, ya que hay que tener en nuestra zona

---

<sup>137</sup> Se trataba del Jefe de Estudios y a su vez el coordinador de formación del centro.

hay una gran bolsa, siempre en constante movimiento, de nuevos trabajadores o solicitantes de empleo relacionados con el turismo.

Consideramos que ese origen no es trascendente en los resultados de sus hijos, ya que reciben un trato y unas actuaciones que les hacen acelerar su aprendizaje.

**¿Considera que uno de los mayores problemas para el funcionamiento del centro como CdA es la falta de formación del profesorado del centro?**

(EICC1): Sí.

**Si así fuera, ¿qué medidas propondría?**

(EICC1): En nuestro centro hemos planificado una formación para el profesorado, siguiendo la línea de los seminarios de CdA, en las sesiones de la cual se analicen las actuaciones educativas de éxito, las bases teóricas y científicas que sustentan el proyecto. Propondría hacer más tertulias.

**¿Cómo ha sido el proceso de constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje?**

(EICC1): El proceso de transformación en CdA ha sido intenso. Al principio hubo un poco de confusión porque se mezclaron los conceptos de dos sistemas distintos, ya que descubrimos a la vez las CdA y el Proyecto Roma. Eso hizo que, al formarse sobre las dos cosas a la vez y no valorar el aval científico que tenían ambas propuestas, se generaran conflictos en el momento de poner en marcha las propuestas. Hubo que hacer un gran esfuerzo para clarificar, al principio, sobre todo a las familias las diferencias de las dos propuestas, cosa que tuvo un gran coste de tiempo. Tardamos un año, entre el momento de decisión del claustro y el de las familias. Tuvimos que dar tiempo para que la argumentación cuajara entre un sector, reducido pero implicado, de familias. Por otra parte la implicación del claustro, posterior a la sensibilización, en la formación continua se frenó e hizo que la creación de sentido de los maestros también se ralentizara, con las consecuencias en la puesta en marcha de AEE tiene eso.

También habría que destacar que en aquellos momentos, en los que la CdA aún no tenían el auge que tienen ahora, tuvimos una amarga sensación de soledad, de no saber si estábamos haciéndolo bien, qué opciones teníamos ante tantos caminos nuevos. Si hubiéramos tenido el acompañamiento que existe hoy seguro que lo habríamos hecho mucho mejor.

(EICC1): La implementación de las AEE también fue lenta, porque había mucha inseguridad en el claustro, pero en el momento en que se empezó hubo una rápida propagación entre la mayoría de los maestros. Sí es verdad que la formación ha sido vital para ir mejorando

la manera de llevar a cabo la AEE, por ello propusimos hacer una formación intensiva cada inicio de curso, con un repaso fuerte sobre los principios del aprendizaje dialógico y las AEE, de cara a la gente nueva y como repaso para los antiguos.

EDC2: Una vez entendido todo ha sido mucho más fácil y además muy ilusionante.

### **¿Qué ha supuesto en el funcionamiento del centro?**

EICC1: Un cambio en muchos aspectos. Hay que tener en cuenta que nosotros empezamos por ser escuela inclusiva antes de convertirnos en CdA. Esto ya supuso un gran esfuerzo para el profesorado por el cambio de forma de tratar al alumnado con nee. Una vez medio asumido (nunca se asume del todo) este sistema, comenzamos a hablar de comisiones, de gestoras, de actividades de éxito,...

### **Incluya referencia de los puntos fuertes y de los puntos débiles.**

(EICC1): Los puntos fuertes van dirigidos a la mejora de nuestras estrategias de trabajo en el aula, en primer lugar, la atención a la diversidad, con un sistema de apoyos entre maestros que ronda las 240 sesiones semanales, en segundo, planteamientos más flexibles para crear mecanismos de ayuda, tanto entre aulas, maestros, con familias, servicios externos, con el alumnado, con ex alumnos... La aportación de las AEE se nota en el desarrollo general de las clases y en los comentarios de los maestros oficial (en reuniones de evaluación) y en los corrillos de charla. También la relación con las familias ha cambiado, pasando a ser, en lo genérico, más cercana de confianza y de colaboración de lo que era anteriormente.

Los puntos débiles irían dirigidos hacia la rigurosidad del claustro. Hace falta más formación para que el pensamiento más científico de paso a dejar a un lado antiguas e ineficaces opiniones ancladas en el hacer de los maestros. Proporcionar la opción de esa mejora es la propuesta de los equipos directivos, pero en algunos lugares es un proceso largo y plagado de altibajos.

EDC2: Puntos fuertes: el sistema de apoyos; la implicación de todo el profesorado; la ilusión de padres, madres, alumnos y alumnas. Puntos débiles: la falta de una sólida formación; las reticencias de parte del profesorado a llevar a cabo alguno de las actividades de éxito por temor a hacerlo mal,...

**Comente los 3 principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los profesores al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones de éxito)**



(EICC1): La reflexión y la exigencia pedagógica basada en evidencias, la mejora de la coordinación profesional (con todos los sectores de la escuela) y puesta en marcha de un modelo inclusivo (imperfecto pero eficaz) para todo tipo de alumnado, que se basa en la ayuda, la exigencia y el respeto.

EDC1: aunque ya existía, creo que ha aumentado el buen ambiente y el trabajo en equipo del profesorado. Los grupos interactivos y las tertulias dialógicas han influido en la forma de preparar y de desarrollar las clases. El ambiente más relajado entre el alumnado por las actividades de éxito, da lugar también a un ambiente más distendido y con menos conflictos en todo el centro.

**¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado independientemente de la metodología que utilice el docente en su aula?**

(EICC1): Podríamos resumirlos en los principios del aprendizaje dialógico. Sobre todo los mecanismos de ayuda, de reflexión y pensamiento crítico, de esfuerzo, de encanto, de acceso a la cultura, de mejora colectiva, de convivencia, de amistad...

EDC1: los grupos interactivos contribuyen a aumentar la efectividad del aprendizaje y colaboran en una mayor eficacia del trabajo en equipo. Las tertulias dialógicas han generado un mayor gusto por la lectura y un mejor nivel de comprensión y expresión entre el alumnado. Ambas cosas contribuyen en el desarrollo de todas las materias y por tanto aumentan el rendimiento académico del alumnado.

**¿Qué cambios ha comportado en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos?**

(EICC1): La verdad es que ahora tenemos alumnos más críticos, más pensantes y con opciones distintas para resolver antiguos problemas. Les estamos, entre todos, ofreciendo diferentes maneras de acercarse y moverse por el mundo, por lo cual ellos ven el mundo de una manera distinta. Se dan cuenta de la diferencia de su visión con el resto y lo contraponen, haciéndose preguntas, que saben cómo pueden responder, con los anteriores mecanismos de ayuda.

Los alumnos con más dificultades son uno más, sin discriminación de ningún tipo, y mejoran gracias a sus compañeros. Los más avanzados son los grandes ayudados porque aprenden mecanismos de pensamiento que si no ayudaran no tendrían y eso se refleja en sus

EDC1: En el área de lengua el rendimiento académico ha mejorado de forma ostensible; en el área de matemáticas estamos en ello.

**¿Qué ha supuesto CdA en el trabajo diario de aula?**

(EICC1): No negaremos que ha habido un aumento de la intensidad profesional, que es relevante al lado del compromiso, el claustro es un 100% de compromiso. Pero por otro lado ha supuesto una ilusión para niños y familias, y las AEE son el reducto de paz dentro del aula, porqué el funcionamiento es respeto, trabajo e ilusión.

Los mismos mecanismos que proponemos en las aulas deben ser adquiridos por los adultos, maestros y familiares, en todo aquello que les concierna, solo así mejoraremos de verdad. Y en ello estamos, la coordinación entre maestros en las sesiones de apoyo, la voz de las familias y alumnos tenida en cuenta, las opciones de trabajo buscando el aval.

También ha habido una mejora de la convivencia, pero sobretodo de la exigencia. Por ejemplo, nosotros creemos tener un centro normal en conflictos, los analizamos, tratamos, dialogamos preventivamente, los reflexionamos... y desde fuera, alumnos de prácticas, profesores de visita, profes interinos, nos dicen que tenemos una muy baja conflictividad... nos hemos hecho más exigentes... y ese es uno de mis miedos, mucha exigencia sin ilusión acaba en frustración. Lucharemos para exigentes e ilusionados.

EDC1: La incorporación de las familias; el trabajo más relajado dentro del aula; la mejor relación entre todos los miembros de la comunidad.

**¿Hay algún otro cambio relevante que quisiera usted señalar?**

(EICC1): La verdad es que todo está comentado, pero sí hay muchos detalles que han cambiado. Maneras de tomar decisiones, de estructurar comisiones penando en la voz de todos, aunque sigamos equivocándonos; horarios con mucha ayuda; flexibilidad en muchos aspectos del trabajo diario; la acogida a niños, familias y maestros;...

**GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORES DEL CENTRO COSTA  
1(GDPC1)**

**¿Cómo ha sido el proceso de constitución en CdA, que ha supuesto en el funcionamiento del Centro comparándolo con la situación anterior a la constitución de CdA, punts febles i punts forts?**

D1 (docente 1): Se confundió Comunidades con proyectos y esto nos hizo retrasar un poco dejarlo de lado para luego al año y medio o dos volverlo a empezar. Hubo familias que confundieron el inicio de proyectos con Comunidades incluso a lo mejor algunos docentes y

tuvimos que parar. Respecto a las fases, yo creo que la del sueño es muy acertada que se llevó más o menos a cabo, a mi gusto faltaron padres, tuvimos 6 o 7 y también alumnos, a la hora de gestionarlo y a lo mejor un poquito más, parte del profesorado, porque no estuvimos 4, 5, 6 o 7 por que no estábamos muy por la labor, por la labor no, no estábamos metidos (falta de participación)

D2: Es como nos iniciamos no en, porque hubo un grupo de personas que escucharon a Ramón Flecha y a partir de ahí lo comunicaron con el resto del claustro nos contaron un poco de que iba y la verdad es que nos pareció una idea buena para la situación que teníamos porque necesitábamos a las familias porque realmente las necesitamos, y a partir de ahí yo creo que empezamos todo el proceso, fue la sensibilización nuestra y que es verdad que si se echó un poco de menos la participación a lo mejor de que hubieran venido más familias, pero bueno y luego ya fue todos los pasos donde has dicho tu que hubo la confusión que fue lo que nos paró, pero que luego al año siguiente se solucionó y sí que se tiró para adelante. Yo con respecto a lo que cambia, cambia el hecho de que estén las familias aquí dentro que a mí me parece básico y me parece básico por el alumnado que tenemos, por la zona en la que estamos y porque no sé, me parece algo súper importante el hecho de que estén aquí.

D3: Yo como proceso de constitución, quería hacer referencia también a la fase del sueño, sí que se produjo una movilización del colegio, porque empezaron a entrar mucho los padres a decorar el cole entre todos los alumnos y a nivel del profesorado, yo creo que nos implicamos en cuanto a esta movilización, en cuanto a que los niños soñaran, hicimos los libros, pero, faltó la planificación de cómo sueñan los profes, lo dejamos así como muy abierto de que los profes se metieran en el proceso a través de la misma manera que los alumnos que pusieran su sueño en el Hall, pero, no creamos ningún espacio, entonces yo creo que hubieron muchos profesores que no soñaron, que no formaron parte del sueño como tal, sí de la organización y de la implicación, de hacer los libros, de proporcionar que soñaran las familias, de enseñar a los alumnos pero que no se pararon a decir, vale ¿y mi sueño cuál es? quizá el fallo fue que dentro de la planificación del sueño no pensamos en cómo vamos a soñar los profes, sino que lo dejamos abierto de que iban a soñar igual que los alumnos y quizá teníamos que haber hecho un libro de profes, por ejemplo...

D1: Me quedo con una frase que dijo una compañera y es: Cuando un padre viene, cuando sale ya no mira atrás y creo que es el mejor ejemplo de lo que pienso. Cuando uno ve lo que se está haciendo con su hijo no, con sus compañeros, se va mucho más tranquilo del centro.

**Comente los tres principales cambios que se están produciendo en los profesores al estar implementando...al CdA?**

D4: La relación con las familias, el aprendizaje ya no es posible sin la intervención de las familias, en los grupos interactivos, en cualquier cosa, incluso yo me planteo la idea del año que viene incluirlos en tertulias literarias ya, o sea es como que es un factor súper importante ya para el aprendizaje, sin ellos no, no sería posible. Luego a nivel organizativo, la necesidad de coordinarte continuamente con todos tus compañeros, antes por ejemplo en el colegio que yo estaba anteriormente podía ir más por libre, ahora la necesidad de estar hablando, debatiendo, coordinándome, cómo lo hace, pues cómo lo hacemos, es brutal y luego el, la intervención de los niños, el cambio de protagonismo, el que ellos participan de forma activa continuamente, el aprendizaje de forma dialógica entre ellos, para mí son los tres puntos más fuertes del cambio.

D3: Estoy plenamente de acuerdo con lo que ha dicho...

D2: Yo incorporaría, que el profesor deja de ser protagonista y el protagonismo pasa a los niños, todo el análisis, todas las reflexiones, toda la investigación la hacen ellos, no sólo es la explicación del profesor, sino que pasa todo a ellos.

D4: Y la posibilidad, vuelvo también a lo de las familias, en las comisiones la relación que hay de un carácter más informal en las familias me parece un punto positivo, pero que no se parte del claustro no formamos parte de las comisiones, que falta ahí un punto de implicación para poder sacarle partido a eso.

**¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican que son claves, dentro de cada una de las actuaciones propias CdA, las actuaciones educativas de éxito, instrumentos que identifican dentro de cada una?**

D1: En los grupos interactivos, por ejemplo, el tema de la participación e implicación del alumnado que sobre todo normalmente no suele participar, para mí, es un elemento clave y se da la posibilidad de que estos alumnos puedan participar en las aulas, en las tertulias dialógicas está claro que el elemento principal a parte de la participación es el dialogo y el respeto, dentro de los grupos interactivos también, uno de los elementos que identifico es esa participación e implicación del alumnado, de aquellos alumnos que normalmente no se sentían incluidos dentro de la dinámica del aula y que les posibilita, les posibilita esa inclusión.

D6: La motivación, en los grupos interactivos, cuando viene algún familiar o algún conocido de algún alumno pues ese chaval tiene más ganas de venir y participar dentro de la actividad de grupos interactivos y el resto de alumnos a pesar de que no conozcan al voluntario, suelen tener mucha más motivación cuando hacen las actividades.

D5: Yo creo que disminuya, la ratio es muy importante, es decir, el tener tu a 25, pues puedes pasar a tener 5, entonces la atención de aquellos alumnos más dispersos se focaliza

mucho más en la actividad. Entonces es mucho más difícil abstraerse, hay los que aún se abstraen, pero es mucho más centrado el foco en la actividad.

D2: Para mí en grupos, a parte de la reducción de ratio, es la necesidad de trabajar en grupos para llegar a un fin, o sea para resolver algo, eso es para mí lo más significativo. La necesidad de preguntarte, de tener en cuenta tu opinión, de que tu tengas en cuenta la mía, luego el hecho de trabajar en un tiempo determinado, o sea yo no puedo aprovechar más el tiempo, decir voy a trabajar cuatro cosas diferentes en una sesión, eso también es la capacidad de trabajo brutal, y en tertulias para mí lo más importante es el trabajar de igual a igual con ellos, el que nosotros tengamos en cuenta sus opiniones igual que ellos las nuestras, es como estar al mismo nivel en el que tu cuentas pues en una tertulia una experiencia vital tuya, entonces ellos, pues eso acerca su realidad a la tuya, no el que vean que tú eres como ellos, que ellos puedan contarlo, luego el conocimiento de la clase de lo que nos pasa día a día, eso une al grupo, crea piña, te dejan de ver como una maestra te ven como una persona, te humaniza, ya no eres la figura, pues crea un vínculo ahí, en ese sentido.

D6: En los grupos interactivos, el que entren personas que normalmente no entraban en las aulas y que forman parte de la dinámica del aula a los críos también les cambia la dinámica, crean incluso lazos con estos otros alumnos, lo miran de otra manera, no es solamente un referente el que tienen, son muchos más.

### **¿Y de alguna otra actuación de éxito...?**

D1: En formación del profesorado, de tertulias pedagógicas nuestras, yo creo que un poco a lo mejor la idea es que un libro a lo mejor, tostón, pues... tú en tu casa te costaría mucho, y puede llegar al claustro y más motivante no, y dices otras veces diferentes puntos de vista y al final yo creo que todo está más o menos descubierto lo único que haces es ver cómo una misma cosa tiene diferentes interpretaciones y eso es súper rico, como le pasa a los nanos en grupos interactivos, a lo mejor esta frase a mí me ha significado una cosa por mi momento de mi vida, por mi experiencia pero a mi compañera otra, entonces eso es bastante ¿aprovechable?

### **Algo más?**

D2: Si, a mí los grupos me han servido, por ejemplo para ver cómo una persona interviene con un alumno y darte cuenta que no habías pensado en esa posibilidad y aprender de eso no, decir otras pues a esta persona le funciona así, pues lo voy a hacer igual pues eso también, o ver como un compañero, no sólo de voluntarios, otros profesores que vienen a clase, de los mismos niños, es decir, no había pensado yo explicarse así de esta forma, yo también he aprendido mucho de ahí.

D5: Yo diría el miedo de que muchas veces tienes de alguien entre en tu aula no sólo profesores, si no gente voluntaria que no sabes cómo van a estar en tu clase y ese miedo a que la clase se te escape de las manos también lo pierdes, ves que funciona bien y que los niños responden.

**Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos desde que se transformado CdA?**

D5: Yo creo que al contrario, que tenemos más conflictos ahora, pero conflictos parte del aprendizaje siempre bien llevado.

D6: Estamos en un periodo de transformación, entonces son conflictos pero derivados de la transformación que estamos viviendo, entonces, ahí un poco de confusión, no va más allá.

D4: Mi concepción es que si no te lo crees hay poquito que hacer, y para que tú te lo creas tienes que vivirlo, evidenciarlo, por mucho que te digan tus compañeros, entonces a nivel metodológico pues tenemos como tres tipos de fases, a lo mejor personas que ya creen en ello y han cambiado, personas que están en el proceso de ostras ni me había planteado... porque cuando te planteas algo nuevo tengo muchas ventanas que antes no tenía abiertas y luego gente que aun ni fu ni fa. Por eso tener esas tres vertientes dentro de un claustro, por una parte es enriquecedor porque te permite ver todos los puntos de vista, porque al final lo que pretendes es tener en cuenta todos los puntos de vista pero que puede ser laborioso, cansado, no el llegar a ciertos puntos comunes.

D4: El conflicto para mí es la base del cambio, un cambio siempre tiene que haber conflicto vamos lo que yo pienso como un conflicto interior, como un conflicto bien llevado, no me estoy refiriendo...sabes. Yo creo que eso es lo que te hace a ti plantearte no, el decir una metodología que es diferente a la mía, entra en conflicto con la que yo tenía y me doy cuenta que lo que hacía era lo peor, o era lo mejor, o puedo coger esto de esta y aquello de la otra, y el conflicto que he tenido con esta persona me va a enseñar a mí y a la otra persona que está en conflicto conmigo, yo creo que si no tuviéramos conflictos no habría transformación que ha dicho Carlos, o sea la Escuela para mí es como la sociedad que es transformándose continuamente entonces yo creo que es necesario.

D1: Totalmente de acuerdo, en que el conflicto no solo es la base del cambio, sino lo que comentamos que es una posibilidad de superación, lo que sería negativo es que no aparecieran conflictos, cuando no aparecen conflictos y si los hay porque siempre hay es peor, si hay una metodología en que se da la posibilidad de que aparezcan esos conflictos es positivo,

porque es enriquecedor, porque es superador y porque siempre debería de haber ese tipo de planteamientos, esto lo otro y tu si esto no porque, no es negativo.

D7: Jo crec que una persona després d'eixe conflicte, si decideix continuar treballant amb eixe tipus de metodologia és perquè està convençuda, sinò una persona que arriba a aquesta escola i li diuen ací treballem així i fa val, ací no hi ha hagut ningú conflicte, no és perquè eixa persona no està convençuda i realment és positiu treballar així, aleshores jo pense que si no hi ha un conflicte, realment està fent el que has de fer i no el que vols fer.

**¿Qué cambios ha comportado la transformación del Centro en CdA en el rendimiento académico y en el aprendizaje de los alumnos? ¿Y en qué otros aspectos de tipo emocional o creación del sentido?**

D2: Yo a nivel de resultados académicos no podría dar una respuesta, porque no la sé, no sé exactamente. A nivel de motivación hacia el aprendizaje yo creo que sí, sí que ha cambiado, por lo que hablábamos antes por las actividades: los grupos interactivos, en las tertulias, tienen muchísimas más ganas de que llegue ese momento de hacerlo que cuando hacíamos otras cosas. Y a nivel de creación del sentido y en las tertulias en mi clase ha sido una experiencia muy chula, porque han salido ellos por primera vez, no, después de llevar tantos años juntos nunca se habían hablado de ciertos temas, no se habían contado yo que sé, cosas de su vida que para ellos han sido muy importantes. El otro día cuando les preguntábamos cosas de las tertulias nos decían que para ellos les gustaban mucho las tertulias porque realmente era donde conocían a sus compañeros y claro están en 6º de primaria y claro te das cuenta de que llevan toda la vida juntos pero no han llegado a intimar, a darse cuenta de ciertas vivencias que pueden compartir, y que se pueden dar cuenta de cómo se ha sentido un compañero suyo en un momento determinado. Y luego la parte nuestra, también acercarnos más nosotros a su realidad, yo este año lo he notado muchísimo, porque son un poquito más mayores, a lo mejor nosotros el año pasado ya lo hacíamos, pero, a nivel de grupo y el respeto, el respeto de cuando uno da su opinión y cuenta algo de su vida, para mí ha sido algo muy chulo, le da mucho sentido al grupo como tal, con todos sus conflictos y problemas que pueden haber continuado teniendo pero yo creo que les ha dado mucho, como piña.

D6: Yo a nivel académico, siempre he dicho lo mismo, no puedo decirlo, o sea no lo sé, y mentiría si dijera que sí o que no. Sí que a nivel de comportamiento, creo que sí, no de comportamiento sino de grupo, yo al menos he notado que han mejorado, claro, si lo acompañas con un tipo de forma de trabajo en el aula, de que las actividades sean en la mayoría grupal, todo va sumando y cuanto más sumes pues más mejora. Y respecto a lo que decías de las tertulias a lo mejor es como una asamblea enmascarada, porque a partir de una excusa como es

un libro, pues salen muchos temas no, pues yo este año ha salido pues desde la religión, desde el sexo, desde la virginidad, que son temas que seguramente de otra forma pues a lo mejor habría sido difícil, entonces al final es también como un poco de terapia necesaria para el grupo.

D2: Yo visto así un poquito desde fuera, he visto una maduración increíble, yo no me podía imaginar que algunos hablasen como hablaban después a través de las tertulias. Yo creo o incluso en algunas tertulias que he estado he notado que se expresan súper bien algunos siempre hay como se diga, pero sí una maduración general de todos, o sea he notado no sé qué se expresaban muy bien, que respetaban al compañero y sobretodo que se sentían protagonistas ellos cuando hablaban

D6: Yo en el área de matemáticas, que es donde yo hacía los grupos interactivos, este año sí que he notado un incremento del rendimiento, precisamente por lo que comentábamos que ha habido alumnos que de alguna manera han estado desmotivados o desinteresados o tenían una autoestima muy baja a nivel de capacidades y en clase los grupos interactivos han rendido bastante y han asimilado cosas, ahí sí que he notado un incremento del rendimiento, en ese área en el área de Matemáticas, en el área... este año no pero el año pasado sí, es decir en función de los grupos o de las formas en que se han hecho las tertulias, el año pasado sí que note más incremento en lengua a raíz de las tertulias dialógicas, y este año no lo he notado tanto, pero sí que es verdad que posibilitaba que por ejemplo en las tertulias aquel que para los compañeros era un friki pues podía contar en la tertulia la película de guerra o ciencia ficción que había visto el día anterior y ya no era un friki, era un compañero más, porque el otro contaba el sueño que había tenido el día anterior o que a lo mejor dentro del rendimiento académico no se tenga en cuenta, pero que de alguna manera ha de influir también claro en la postura que se adopta en la clase de inclusión. Yo de todas formas me gustaría comentar que hablando de las actuaciones de éxito como tales si lo que estamos comentando, pero el problema es el concepto de aprendizaje en global, es decir, que por ejemplo que ha habido algunos cambios metodológicos que de alguna manera no es que hayan sido provocados por la transformación en CdA, sino que ya venían de alguna manera de antes como intentando introducirse y ha aprovechado la CdA para introducirse a ese nivel pero yo preferiría, sí que estamos analizando actuaciones de éxito con actuaciones de éxito ahí sí que podemos valorar más de alguna manera que en global no en el tema de las CdA.

D3: Pues yo no puedo valorar un cambio supergrande porque llevo un año aquí, pero yo el cambio positivo que veo es el trabajo cooperativo, porque todo lo hacemos en grupo, proyectos bueno todo casi todas las actividades que se plantean en clase por lo menos en la nuestra son en equipo, la resolución tiene que ser, hay algunas individuales pero la mayoría son



en pareja, de cuatro, de tres entonces el trabajo en grupos interactivos y en tertulias, yo creo que se basa en tener respecto al otro, en tener en cuenta a la otra persona y en grupos es la base del trabajo cooperativo, del trabajo en equipo entonces el beneficio... todo lo demás que haces en clase, beneficia todo lo demás. Es mucho más fácil trabajar con ellos porque esa base ya la tienen, el beneficio es en todo, es una actividad concreta que se salpica a todo lo demás.

## GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNOS DEL CENTRO COSTA 1 (GDAC1)

### **¿Qué cosas se han hecho en la escuela para que funcione como CdA?**

-Tener más en cuenta la opinión de los alumnos y de los padres.

-Que hemos avanzado y que hemos hecho grupos interactivos y han participado los padres y los ex alumnos.

-Simplemente lo que han dicho mis compañeros, que cuenta más la opinión de la familia y de los alumnos y que hemos hecho cosas en las cuales la escuela estaba abierta a los familiares.

-Que estoy muy de acuerdo con Pilar y con Lucas que hemos evolucionado porque antes solamente era lo que decía el profesor y los profesores no tenían en cuenta las opiniones de los familiares, porque tú tienes una visión del colegio, pero, no la tienes desde fuera, porque los padres y los familiares sí que la tienen y así los padres pueden, también pueden entrar al colegio y ver lo que están haciendo sus hijos, qué está haciendo él mal o que está haciendo mal el profesor, también le puedes dar consejos al profesor. Nuestro profesor que se llama Pere nos ha hecho una evaluación, de padres y de los hijos sobre él y qué le parece el colegio y de todo en general.

-Estoy de acuerdo con mis compañeros,

-Las comisiones de trobades, de festa, de tertulias.

### **¿Y vosotros hacéis tertulias?**

-Sí, sí, bueno ya no, porque estamos a final del curso pero antes sí.

### **¿Y el curso pasado también?**

-Sí, aunque el primer año, empezamos así un poco que no sabíamos, pero luego ya si ya lo hemos cogido bien.

**¿qué tres principales cambios, observáis en la forma de enseñaros de vuestro tutor?**

-Que Joaquín está más relacionado con la familia y antes no, pues eso que hay más ideas.

-Pues que, principalmente que ahora Joaquín, al estar en una CdA, ha sido un cambio muy brusco, porque antes él decía tal página, tal, tal, tal, y al tener la opinión de los familiares, vale no lo entendemos no mando deberes, no podemos estar todo aquí, pero ha sido como que ya no le importaba tanto hacer deberes y se centra en que lo entendamos todos.

-Que yo no puedo opinar porque el año pasado no estuve con Joaquín.

**¿Pero, puedes opinar de lo que has visto este año? ¿Qué te ha parecido?**

-Me ha parecido bien.

-Yo lo que quiero dejar claro es que cada profesor es un mundo y cada profesor actúa de diferentes formas, cada profesor es un mundo entonces en caso de nuestro profesor ahora lo que ha hecho es interesarse más por los problemas que pasan. Él prefiere antes, por ejemplo, si hay una pelea prefiere antes solucionar la pelea antes de que hacer deberes o poner la página no sé qué, hacer estos ejercicios. También hemos evolucionado porque antes era conocimiento del medio haciendo libros y ahora son por proyectos, yo creo que es más provechoso por proyectos porque así convives con la gente y yo creo que aprendes más porque tienes visiones diferentes y argumentos y opiniones porque a lo mejor tú estás como decirlo, que tú crees que esto está bien pero después a lo mejor te estás equivocando, alguien te cambia la visión (*que puede ser un compañero*), sí.

-Yo veo que ahora Marcos, tiene más en cuenta nuestras opiniones, o sea, siempre no intenta explicar todo y nos tiene en cuenta; por ejemplo, si vamos a hacer por ejemplo una clase, entre todos decimos como la podíamos hacer entre todos, (*lo decidís, no*)

-A mí el cambio que más me ha gustado ha sido, como, porque me siento más abierto e Informática a clase, y pasamos y estamos más abiertos, me siento como más ligero.

**¿Aprendéis mejor con los grupos interactivos, tertulias literarias, incrementos del tiempo de aprendizaje, si tenéis mejores resultados y por qué?**

- Yo con los grupos interactivos aprendo más, porque por ejemplo a la hora de, de hacer ejercicios, las tareas, siempre te dicen ¿estás seguro? Te hacen dudar para ver si tú estás seguro, porque lo primero que hay que estar es seguro porque si tú no estás seguro de tu respuesta, ahí entra la confusión. A mí mejores resultados, bueno, en algunos casos sí y en otros, pues, en otros he seguido igual, pero sí que es verdad que en algunas cosas he mejorado.

**¿Pero tienes la sensación de aprender más?**

-Sí, porque al estar con los grupos interactivos veo, que yo puedo ayudar a otras personas y pero esas otras personas me pueden ayudar a mí para yo obtener mejores resultados.

-Yo, creo que sí que aprendemos con los grupos interactivos, porque tenemos diferentes visiones y cada persona es un mundo y después, estoy de acuerdo con Sara, si a una persona le cuesta bastante Matemáticas y a ti se te da bien pues la puedes ayudar pero, a lo mejor a ti no se te da bien conocimiento del medio pues él te puede ayudar, él o cualquier persona (*o sea compartir*) si se comparte. Después, en los grupos interactivos, estoy de acuerdo con Sara, en que hay veces que aprendes más y otras veces que te quedas igual, también creo que hay un defecto, de que antes, pero, creo que ahora lo estamos mejorando, de que antes el tiempo, como había tiempo hay a veces que nos quedamos a mitad (*de la actividad*) no de responder, o de leer alguna cosa, o de comprender alguna, a lo mejor eso ahí yo lo veo un poco, bastante que es lo que tendríamos que mejorar.

-Yo veo que, los grupos interactivos aprendemos más porque en una clase da como cuatro temas diferentes, por ejemplo las divisiones, las sumas. Y por otra parte también estoy de acuerdo con Sara, porque si uno no entiende algo nos ayudamos mutuamente, o sea, yo por ejemplo puedo enseñarle a Patri como se divide con decimales y ella a mí me puede explicar cómo se multiplica con decimales y entonces nos ayudamos mutuamente (*un intercambio*).

-Que los grupos interactivos, porque a veces cuando llegamos a clase hay páginas que todavía no hemos dado y en los grupos interactivos lo aprendemos.

-Que yo la tertulias, me ayuda a leer mejor.

**¿Y te ha gustado? ¿Qué libro te ha gustado más?**

Sí, el de los Cretinos.

**¿Y cuál más habéis leído?**

-El de Tirant lo Blanc, La vuelta al mundo en 80 días, Cuentos para Jugar, El Libro de la Selva.

-Que en las Tertulias también se aprende bastante, porque había palabras que nosotros no entendíamos y al no entenderlas podríamos preguntar y si no se intentaban comprender. Y que también había veces que bueno que había veces que estábamos muy bien, y otras veces que las tertulias pues fallaban al principio porque decíamos como no es obligatorio pues no se lee y lo dejábamos pasar y pasar y nadie se lo leía y entonces este año lo hemos hecho de otra forma para que leyéramos y disfrutáramos del libro.

**¿Y las tertulias han sido ricas?**

-Hay algunos días que sí, porque como en clase teníamos gente de diferente... Ramón por ejemplo tiene una diferente cultura y gracias al él entendimos bien lo del pañuelo.

-A mí me gustaron mucho, las tertulias, pero cuando empezamos no cogía bien el ritmo y ahora este año lo he cogido bien. Me gusta mucho el libro pero el que menos me gustó fue el de Tirant lo Blanc, a la mayoría de la clase no nos gustó ese, y yo no me lo leía porque es que no me atraía nada y el de los Cretinos me atraía un montón.

**¿Que ha supuesto que el Centro sea ahora una CdA en la forma de trabajar en clase?**

-Pues tener más ideas, más diferentes puntos de vista. Es como al ser CdA y el colegio estar abierto a los padres, los padres pueden venir al colegio y opinar sobre cómo enseñan los profesores o cómo hacemos clase, entonces ahí resulta que los profesores puedan aprender de las opiniones de los padres.

**¿Y se les haces caso, tú crees?**

- Si, yo creo que sí.

-Algunos si y alguno no.

**¿Algunos si? ¿Algunos si qué?**

-Algunos les hacen caso a los padres

**¿ah, de los profes?**

-Sí, porque como he dicho antes, cada profesor es un mundo, cada profesor trabaja como de una manera distinta (*como él cree*)

-Joaquín, por ejemplo, le da mucha más importancia a los problemas que a los deberes, pero, a lo mejor otras personas dicen que los problemas ya se arreglaran, pero él prefiere destacar más en los deberes o es más duro, o es más libre o se suelta más (*o es más ligero como dice Pedro, me ha gustado eso*).

-Que lo que ha supuesto para mí, que sea una CdA ahora el Colegio, pues que es que a la hora de trabajar en grupo ya no es tanto como yo hago lo que quiero como a lo libre, no, se tienen en cuenta las opiniones de todos, en clase también se tienen todas las opiniones y entonces el profesor le abre las puertas a todos los padres y madres, y por ejemplo, nuestras madres La de Andrea y la mía, por ejemplo, y la de Richard, han venido aquí a hacer grupos interactivos para probar así y para ver como trabajamos en clase y es que mi madre, por ejemplo, al principio estaba en contra de todo, de tertulias, de grupos interactivos, de todo, pero

al venir aquí le cambio la visión porque vio que los resultados eran mejores, que si no entendíamos una cosa estamos más empeñados, no era como si estuviéramos en clase: que después llegábamos a casa, a mira no entiendo esto, y no nos poníamos porque no lo entendemos pues o sea no sé, ya se entenderá solo o algo de eso, y no es lo mismo.

-Que también lo que hemos mejorado y eso es que contamos con las opiniones de los demás ya podemos aprender, nos hemos dado cuenta de nuestros errores.

**¿Y de la forma de trabajar en clase, de la forma de aprender, vosotros creéis que esos son los principales cambios?**

-Yo, decir que antes mi madre estaba igual que la madre de Manuela, al principio estaba en contra y cuando vino aquí, le subió un poco, pero, en sexto en nuestro nivel como que ella no sabía tanto y se agobiaba, y después tú un día le dijiste para tres o cuatro o cinco años y se lo paso súper bien, y se encontró más a gusto.

-A mi madre no, mi madre prefiere estar aquí porque los pequeños se le iban del trabajo que tenían que hacer, se le iban.

**¿Qué ha supuesto la constitución de CdA en el trabajo diario, lo que hacéis todos los días, ya no sólo lo que hacéis en grupos interactivos sino lo que hacéis a todos horas...ha supuesto algún cambio, alguna mejora, algún empeoramiento, algún error, no sé lo que vosotros veáis en el día a día?**

-Yo he visto el cambio, por ejemplo, de los profesores, por ejemplo, con Joaquín ahora al ser CdA lo que he dicho antes, tiene más en cuenta nuestras opiniones en todo lo que hacemos, como somos una clase y para él todos somos un grupo, no es que vayamos por individual, si uno hace algo mal, lo pagamos toda la clase, no solamente ese, entonces pues ahí he visto, por una parte yo no lo veo bien, como ha dicho, porque si una persona algo hace mal yo no sé por qué todos tenemos que llevarnos la bronca, pero si por ejemplo ha habido una discusión entre dos personas pues sí que podemos hablar en clase por eso a lo mejor tú anteriormente también lo has cometido, entonces el cambio del profesor yo he visto que es como una mejora.

-Yo por una parte he visto, la mejora en clase porque Joaquín si hay algún problema, si hace falta, quita una clase, no, y nos ponemos a hablar, por otra parte lo que no me ha gustado en ese cambio, él dice que somos como una colchoneta, un grupo de colchonetas, si se cae una nos caemos todos, entonces, eso a mí no me ha gustado, porque si hay un error o sea si uno se mete en una pelea con otro, por una pelota o lo que sea, pues el resto no tenemos la culpa, claro

no tenemos la culpa de que él se haya querido meter con esa persona. Pero, por otra parte me ha gustado la, su forma de resolver a partir de ese momento los problemas.

**Sí, pero en el trabajo diario, ¿qué ha supuesto, el tener en cuenta las opiniones, el trabajo en equipo, el que nos ayudamos, y todo eso?**

-Que hay a veces que se cansa, como de lección entre comillas, pero, yo creo que Paco tiene mucho en cuenta cuando hay algún problema y de un problema muy chiquitito, hace una montaña. Por ejemplo, me has quitado la pelota, me has quitado la pelota que no está hablando, yo creo que esas cosas infantiles no las debería tener en cuenta que es un problemilla y punto, no es problema grande como el que tuvimos con Alejandro.

-Que en la forma de trabajar ha cambiado mucho porque se empeña más en que le da igual perder dos clases porque no lo entendamos, entre comillas perderlas, porque en verdad lo que estamos haciendo es solucionar problemas de dudas que tenemos que muchas veces nos surgen a la hora de hacer deberes (*que no son conflictos, sino que son más cosas de las tareas*). Entonces yo creo que ahí ha cambiado mucho porque se empeña más en si tenemos una duda que la digamos, aunque no la entendamos bien seguiremos trabajándola y si hace falta que se pone el examen otro día, incluso a veces nos lo ha dicho eso.

-Estoy de acuerdo con mis compañeros porque es cierto que una vez en Matemáticas nos hicieron aprender una cosa y gracias a Miriam y más, era más importante solucionar la duda que tenía...

**¿Hay algún otro cambio que consideréis que es relevante, que haya que señalar? (el que no va acentuado?)**

-Pues yo creo que el Colegio ahora que es CdA funciona mejor, funciona mejor al ser todos como una gran familia, al estar los padres con los alumnos y los maestros unidos.

**¿A ver tú? El colegio ¿el año pasado era una CdA?**

---Sí que lo era, lo que pasa que el año pasado cosas de las que estamos hablando sólo lo hacían algunos profes, y estábamos empezando a hacerlo, y este año ya hemos hecho bastante más.

-pregunta Oslam, ¿y por qué se bajaron una CdA?

**Muy buena pregunta, yo si quieres te contesto.**

-Contesta.

**Porque las CdA se basa en las evidencias científicas, es decir, aquello que funciona y que está demostrado que funciona, que da éxito, entonces da éxito, lo que estamos hablando: la participación, los grupos interactivos, las tertulias, donde se hace pues los chicos aprenden mejor y tienen mejores resultados, por eso los maestros de entrada les dijimos a los padres y alumnos que queríamos poner en marcha todo esto. ¿Te gusta a ti?**

-Sí.

-Yo creo que lo hemos dicho todo, pero, yo lo que quiero destacar es un gran cambio, como hemos dicho todas las veces que estamos argumentando es que el colegio no es como antes de que es lo que decía el profesor era lo que se hacía, no, ahora tiene más puntos de vista, diferentes opiniones y yo creo que eso es una cosa que ha cambiado el colegio, y eso es lo que quería destacar.

### ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE DEL CENTRO CAES (EICCAES)

**Coméntame un poquito quienes os formaron, la trayectoria hasta que pasasteis a ser CdA.**

-Vale, en el curso 2008-2009 recibimos formación de por parte de la UJI de Castellón, Departamento de Didáctica, que bueno pues son conocidos de la Directora y habían venido por aquí alguna vez y tal y entonces hicimos esa formación en Escuela Inclusiva y a partir de ahí empezamos a implementar lo que eran los grupos interactivos, en el curso 9-10, empezamos en Infantil 5 años, la profesora de Infantil 5 años fue la primera profesora que empezó con los grupos interactivos y a partir de ahí fuimos 2009-2010, 2010-2011 y ya en el 2011-2012 fue cuando hablamos a través de nuestra asesora del CEFIRE, iniciamos la formación con el CREA, entonces a partir de ahí no dimos las 30 horas porque ya habíamos así un poquito pues dimos unas 20 horas de formación y ya al siguiente curso 2012-2013, hace dos cursos, fue el primer año que empezamos a implementar todas las actuaciones educativas de éxito, llevamos dos cursos ya con el digamos con el chip cambiado, olvidándonos de la compensatoria y juntos tratando de que esto sea un Colegio lo más normalizado posible independientemente de las condiciones sociales del alumnado.

**¿Es a partir del curso 2009-2010 cuando ya empezasteis a evaluaros no como compensatoria, sino cómo centro normal?**

-No, más adelante el 11-12, a partir del 11-12 fue cuando ya, digamos que llevamos el 11-12, el 12-13, el 13-14 podemos decir que llevamos tres cursos con las evaluaciones como

toca. Ha habido mucho debate, ha habido mucho debate, yo llevo 7-8 años en el colegio y bueno he ido viendo cómo ha ido evolucionado, primero damos valenciano o no damos valenciano, les aprobamos o les suspendemos, todo este debate con el tiempo se ha ido, yendo, a vamos a lo que dice la ley, y la ley dice que hay que dar tales asignaturas, tantas horas y se evalúa de esta manera, y evidentemente tampoco llevamos adaptaciones curriculares, únicamente hacemos adaptaciones curriculares a los de 6º que van a salir al Instituto para que en el instituto tengan el recurso, entonces la evaluación, al no haber adaptación curricular la evaluación es según ley, que quiere decir, que según los alumnos con necesidades educativas especiales siempre suspenden, porque no hacemos adaptaciones curriculares, ese es otro debate que tenemos ahora estamos viendo un poco cómo vamos organizando porque la evaluación también tiene que si un elemento motivador, entonces si un alumno que siempre suspende y es un alumno que siempre se esfuerza pero a lo mejor el desfase curricular significativo que lleva no le permite en ningún, ni le va permitir en ningún momento de la primaria alcanzar los niveles, pues bueno estamos ahí barajando opciones de a nivel interno facilitar un informe motivador para la familia y para el alumno.

**¿No hacéis adaptaciones curriculares inclusivas todavía?**

-Todavía no. Eso es una propuesta para el curso que viene. Digamos que hemos pasado de un extremo al otro, ahora digamos que en el extremo en el que estamos tenemos que perfilar el tema de las necesidades educativas especiales porque también sí que hacemos todas las intervenciones dentro del aula, sí que con el mismo material, es decir, si están trabajando en 6º una división de tres cifras, pues a lo mejor un alumno que está en 6º pero que tiene el nivel de 2º de primaria porque tiene una escolarización tardía pues ese alumno esa alumna en esa clase a lo mejor el profesor de apoyo que le está un poco ayudando le va introducir el concepto de la división no va a hacer una división de tres cifras evidentemente pero sí que le va a introducir el concepto de la división; ¿para qué? En ningún momento salga ni del grupo aula, ni de los conceptos que se están barajando en el aula, entonces todo eso ya está en marcha, es el primer año que está, ahora falta afinar, pues afinar con la evaluación, afinar con las coordinaciones, porque es muy bonito que tengamos 30 alumnas con NEE en el Centro que tengan 3 o 4 a la semana, dentro del aula de un apoyo exclusivo para esa persona, hay que coordinar con el tutor, hay que coordinar con el PT, que en este caso soy yo, claro porque yo soy el PT tengo 10 horas de PT, pero, yo coordino todo ese entramado, yo hago 2 o 3 horas de intervención, tengo más horas coordinando todo pero bueno y luego de cara al curso que viene vamos a tener una persona por ciclo de 4º de Magisterio de Educación Especial, entonces va a ser una persona por ciclo que se va a encargar de las NEE de ese ciclo, dentro del aula, qué quiere decir, que luego a la hora de coordinarlo será el PT del ciclo por decirlo de alguna manera, el profesor-tutor y el



gabinete que estoy yo está una compañera Amparo y Gloria que es la psicóloga y bueno estas coordinaciones las vamos a hacer a nivel mensual, pues bueno ahí tenemos pues otro, otro frente.

### **¿Puntos fuertes y puntos débiles de CdA?**

-Puntos fuertes, participación. A mí me encanta la participación, me encanta todo lo que es la participación, llevo muchos años trabajando lo que es la participación social, y a mí el tema de CdA es la participación, y las repercusiones que tiene para el futuro del alumno y en este caso en nuestro contexto es algo que hay que tomarse muy en serio, porque los alumnos van pasando por aquí y o los sacamos de donde o los perpetuamos para el resto de su vida, por lo que es algo serio, y luego lo que a nosotros nos está ayudando en nuestro contexto que los alumnos pues puedan trabajar en el nivel que marca la ley en clase, que los alumnos pues se puedan quedar por la tarde 2 horas, gracias a que tenemos un logopeda para cada alumno o tenemos un profesor de prácticas para cada alumno, o los alumnos que están el Instituto puedan venir a aquí tres tardes gracias a la cantidad, digamos que CdA lo que nos ha facilitado entre comillas y a nivel de participación a nivel de recursos ilimitado, podemos hacer los parques que queramos, podemos hacer los repasos que entre comillas que queramos, tenemos un montón de profesionales pendientes de nosotros pero, todo eso requiere de mucha coordinación y de mucho esfuerzo, digamos que aquí a la semana a lo mejor intervienen, somos 18 profesores pero a lo mejor están interviniendo 70 personas a la semana....

### **Sí, si nivel de recursos increíble. Y ¿puntos débiles?**

-Puntos débiles, de CdA, me cuesta, me cuesta, tenía que pensarlo un poquito más, podría ser un poco el hacer mal las CdA, claro, me refiero, nosotros aquí se han hecho mal muchas cosas, y algunas se siguen haciendo mal, pero tratar pues de evaluar y de mejorar eso, pero muchas el problema de que se hagan las cosas mal, pues el resultado no es el esperado y luego la culpa es del proyecto. Pues, a lo mejor la culpa no es del proyecto, sino de las actuaciones que no se han hecho como se tienen que hacer y luego también a mí una de las cosas que no me gustan y que sí que oyes a veces incluso en el Colegio, porque como que se mezcla con lo social no, o sea no, a ver, CdA no es una actuación de tipo social, es una actuación de tipo educativo que requiere de un entramado social y requiere de cambiar el contexto, es lo que hablamos siempre, no, entonces no es lo que muchas veces, dicen bueno yo soy profesor, tu eres profesor de aquí, pero si lo que queremos cambiar un poco todo esto, hay que influir un poco en el contexto.

**¿Me podrías decir que tres principales cambios en la forma de trabajar por estar implementando CdA?**

-Las expectativas, clarísimamente. El intento de diálogo, no se puede hablar de diálogo, porque yo creo que todavía no lo hemos conseguido.

**¿Con los padres, quieres decir?**

-Sí, con los padres, y con los niños y entre nosotros.

**¿Hay una barrera cultural?**

-Sí, pero entre nosotros mismos, no hay barrera cultural y también nos cuesta, pero, sí que hay intento. Hay intento de hacer las cosas bien a nivel de diálogo. Y acercamiento, de las familias y no participación, no podemos decir que hay una gran participación, nuestras familias tienen unas características muy concretas porque si una mañana no recoge chatarra ya no comen entonces, no, tú no les digas que vengan a aquí una mañana a hacer grupos interactivos, lo primero es lo primero, pero, sí que hay un acercamiento se ha notado un montón.

**¿Y quiénes son esas personas que vienen a grupos interactivos?**

-Nosotros, la participación en el Centro, sobre todo es familias que vienen a talleres de formación y familias que vienen comisiones mixtas. Las Comisiones mixtas son una vez a la semana, una vez cada 15 días, pues, ese nivel de participación ya este curso lo hemos tenido cubierto. Los grupos interactivos, está costando mucho, primero porque se sienten muy inseguros, con los pequeñitos de infantil, pues vamos consiguiendo que vayan participando, y luego lo segundo es un poco lo que hablábamos que si queremos que vengan a formarse, queremos que vengan a grupos interactivos, queremos que vengan a tertulias y además necesitan buscarse la vida, buscar chatarra para poder comer ese mismo día hay algo que no cuadra entonces nuestra comunitaria digamos que a nivel sí que la tenemos muy bien cubierta, pues para grupos interactivos en este caso, gracias a convenios con la Universidad de Valencia, Universidad de La Florida, montón de voluntariado, montón de ONG, digamos....

**¿Para ti es fundamental, para la marcha de este Colegio?**

-Fundamental, fundamental....

Es decir, hace 4 años aquí nadie iba al Instituto, entonces para nosotros es un logro desde hace 4 años, todos los años, todos los alumnos van al Instituto, para el barrio es un problema, y para las reuniones de escolarización de zona es un problema, es increíble, en lugar de decir: chavales que son del gueto, chavales que nadie en su familia ha estudiado, chavales que nadie en su familia se ha sacado la secundaria, chavales que están condenados a recoger chatarra, o a hacer otro tipo de actividades que no son apropiadas.

**¿Son fracasos, esos niños, hacéis seguimiento? Después son fracasos todos.**

-Ahora tenemos los primeros que ya llevan 3 años en el Instituto y en principio este año va a titular uno, el año que viene va a titular otro y al otro año van a titular dos, y ya en segundo vamos a tener pues 6 o 7 y en primero pues otros 6 o 7, y ya empiezan a titular. Intentamos como sea buscarles un trabajo, en el comedor tenemos 2 que han titulado que están trabajando en el comedor de educadores de comedor, han cogido dos plazas, como el comedor lo gestionamos nosotros, pues están en el comedor trabajando, pero además de estar trabajando en el comedor les estamos obligando a estudiar un grado medio.

Entonces, la idea un poco es esa, luego en la medida de lo posible, empresas que colaboran con nosotros el otro día tuvimos un reunión con un grupo de empresas, pues bueno va, los chavales que tenéis en 3º y 4º que les vamos a dar trabajo por la tarde, pues es eso, un poco por qué esos chavales necesitan tener un ingreso, cuando están en 3º de la ESO tienen 17 años, no tienen un ingreso, porque se tienen que quedar en casa, porque si no los padres se los llevan a trabajar, el año pasado sí que conseguimos que dos, una alumna y un alumno, estuvieran aquí tres tardes a la semana ayudando a los pequeños haciendo de profesores, creando digamos esos nuevos ejemplos que estamos tratando de crear, se manejan a los niños mejor cualquier licenciado que está empezando, son familias suyas que están en 3º de la ESO que pueden explicarles perfectamente los conceptos, los contenidos de 4º, 5º y 6º de primaria y claro estamos evidentemente pues sí que les estaba dando una compensación, pues un trabajo, pero sí que es importante en ese punto de 3º, 4º o 5º de la ESO tratar de buscarles un arreglo pues oye compensación.

**¿Y eso lo hacéis desde el Colegio, para nada desde el Instituto?**

-Todo desde el colegio, necesitamos buscarles un trabajo a los niños por las tardes, para que...

**¿Cómo se sienten los padres de estos niños que están saliendo, qué te comentan?**

-Pues hay de todo, si porque en algún Instituto hay voluntad, entonces los padres se sienten bien, se sienten agradecidos, pero, en algunos otros Institutos no hay voluntad, entonces los padres te lo dicen, el otro día la Comisión Gestora que hablamos de este tema, nosotros también el problema que tenemos es que somos un Centro concertado y tenemos que estar adscritos un Centro concertado, el Centro al que estábamos adscritos es un Centro con uniforme, o sea nuestros alumnos ahí no iban a ir, ahora nos hemos adscrito bueno todavía no, pero vamos a adscribir a uno de Nazaret que es un CAES como el nuestro, pero que tienen secundaria normalizada y pueden titular en secundaria entonces los Institutos públicos se acogen a que como nosotros somos un centro concertado deberíamos ir a un Centro concertado, pues al final sí que vamos a mandar a 4 o 5 chavales buscaremos financiación de donde sea para

pagarles el autobús, bono bus, y que vallan a Nazaret. Los padres que tienen a sus hijos en Institutos públicos que lo único que reciben es barrera y problemas y racismo porque es racismo, claramente, entonces te dicen, oye mi hijo porque no puede estudiar en este Instituto público, lo entienden perfectamente, ¿Qué pasa? Pues, mira tus hijos lo que pasa es que son Gitanos, eso es lo que pasa y es así, nos guste o no es así y eso es todo, valoran mucho el esfuerzo que estamos haciendo nosotros, todo lo que estamos intentado hacer para que sus hijos salgan a delante, estudien en secundaria, buscarles libros, buscarles becas, buscarles repaso, de todo, pero, entienden que hay gente, hay Institutos que hacen el esfuerzo, hay Institutos que no hacen el esfuerzo y es así, y luego encima hay Institutos que encima de no hacer el esfuerzo tienen el morro de en reuniones de escolarización, en reuniones públicas, en reuniones de espera decirlo abiertamente, o sea que ya es para denunciarlos, pero bueno, al final no lo haces por el bien de los chiquillos, porque ya están señalados, para que no los señalen más.

**¿Me puedes decir, por ejemplo dentro de cada actuación de éxito que elementos crees que aumentan el rendimiento académico, utilizando las mismas metodologías de clase una personas que trabaja que implementa las mismas actuaciones o sea que hace la misma metodología, o sea dentro de cada actuación que hace que mejore el rendimiento académico?**

-En grupos interactivos, lo más imprescindible el diálogo, o sea, si hay diálogo hay aprendizaje, si no hay diálogo

**¿Para ti, ese es el elemento más característico?**

-En grupos interactivos sí.

**Pero, ¿el diálogo con los voluntarios o el diálogo entre ellos?**

-Entre ellos.

**¿Y por ejemplo en Tertulias?**

-En tertulias, yo creo que en tertulias es la conseguir motivar al alumnado con el libro, no sé cómo explicártelo, conseguir meter al alumnado dentro de esa lectura, no o sea a través de clase con la lectura dialógica para que luego cuando llegamos a la tertulia dialógica, ese gusto por ese libro, ese gusto por esa lectura, les engancha de verdad, porque se nota que sí que se enganchan, ya todo es bueno todo lo que viene a partir de ahí genera conocimiento, genera mejora en la lecto-escritura, mejora un montón de competencias, y hay alumnos que si no pasamos esa barrerita, no hacemos nada, que si no conseguimos pasar esa barrerita no sirven para nada las tertulias, pero no sirven porque no han entrado en esa dinámica, yo creo que sobretodo, muy fácil decirlo, el interés por el libro, yo creo que al final es...

**--- ¿Y de la biblioteca tutorizada?**

-De la biblioteca tutorizada, es una cuestión de ganas, yo creo, como es algo voluntario los alumnos que tienen ganas pues sí que les va muy bien, pero hay más o menos alumnos que no tienen ganas...

**¿Pero, no crees que la biblioteca tutorizada por ejemplo es fundamental que amplíen el tiempo de formación que tienen más tiempo para estudiar?**

-Sí, por supuesto, no, no, pero, yo digo para que vaya bien, digo para que vaya bien la actuación es fenomenal, ampliar espacios y tiempos de aprendizaje, o sea fenomenal y más en un contexto como el nuestro, que en casa no hacen deberes, pero para que vaya bien la actuación es muy importante también como enfocarla bien con el alumnado para motivarlo, porque es a las 4'30 h. a medio día, ya están todo el día recibiendo mucho contenido, con mucha presión y ahí sí que es importante a lo mejor buscar una motivación desde otro ángulo, desde un ángulo un poco más... partir desde un ángulo no lúdico porque no es lúdico para nada, es una actividad lectiva, pero sí que trataría, yo creo, que de motivarlos buscarse un poco cuestión del adulto que está llevando un poco llevando la actuación, esa motivación es muy importante por el horario.

**¿Y en la formación a padres qué elementos para ti son importantes dentro de esa formación?**

-La utilidad, la utilidad de esa formación, si es formación para ellos es útil, la formación va para delante,

**¿Qué formación ha salido por ejemplo este año?**

-Preparación para la prueba de acceso al Grado Medio, Taller de Educación para la Salud y Taller de Carnet de Conducir esas son las tres que han funcionado este año y han funcionado bastante bien, entonces son intereses suyos nosotros no podemos empeñarnos en que la formación de los familiares vaya por donde nosotros pensamos que tiene que ir, nos hemos pegado golpes contra la pared durante muchos años, la formación de los familiares tiene que ir enfocada hacia sus intereses y poco en la medida de lo posible formarlos en actuaciones educativas de éxito y no perder ese norte para que luego vayan entrando en el aula y el círculo siga su marcha pero partimos de sus intereses y de vez en cuando pues les metemos una sesión de grupos, una sesión de tertulias, sin que se enteren mucho, pero tienen que partir de sus intereses, sino...

**¿Y en la prevención de conflictos....?**

-La prevención de conflictos, bueno, eso es muchísimas cosas, ahí hace falta una conciencia de centro.

**¿Es pensamiento todo el día?**

-Sí, y hace falta tener..., yo trabajo en una CdA, yo soy alumno de una CdA, yo soy familiar de una CdA y ese chip es difícil de encontrar, primero entre los propios compañeros, porque hay personas que piensan que la los problemas de convivencia se arreglan en el aulas, a ver si tenemos todos los mismos problemas, pues vamos a buscar soluciones comunes, o sea vamos a buscar, no tienen ningún sentido que cada uno vaya con su guerra particular, cuando todos estamos en la misma, en la misma...pues es un poco la....

**La última pregunta que te voy a hacer ¿Tú has visto cambios en la metodología, en la forma de trabajar de los docentes, o simplemente los docentes siguen las mismas dinámicas y solamente han incorporado estas actuaciones de éxito?**

-Desde hace un año empezó a haber, hasta hace un año no había visto ninguna, y desde hace un año empezó, ya son dos, primero no había ningún profesor que trabajará por proyectos ahora ya es uno, el año que viene dos o tres ya seguramente, luego, profesores que están motivado con el tema de también con el tema de Freinet y bueno pues ya vas viendo un poquito de movimiento en ese sentido, también es algo que hay que ir con mucho cuidado, porque tú en un momento que veas que tratas de inculcarlo te lo van, es mejor que se lance uno, que se lance otro, que les vaya bien, encima les va bien a los dos o tres que se han lanzado, les ha ido muy bien, y el que se lanza este año. Y luego también por qué negarlo, es una evidencia, es un Centro concertado en los últimos dos o tres años han habido dos o tres jubilaciones y han entrado dos o tres personas eso es un cambio una regeneración pues eran unas personas que ya sabían de qué iba esto, unas personas que ya estaban en el seminario y es un cambio muy interesante, muy interesante yo creo también que eso nos ha ayudado, va habiendo un equípate.

**¿Tu metodología ha cambiado, tu forma de trabajar?**

-Yo, este año no he dado clase prácticamente

**¿Tu forma de trabajar ha cambiado?**

-Yo el año pasado sí, te puedo hablar del año anterior, este año no porque mis clases este año han sido nulas.

**¿Has creado más sentido a tu enseñanza, a tu formación, a tu manera de trabajar?**

-Sí, sí,...

**¿Por qué?**

-Pues porque, yo un poco, cada uno se va a lo que le motiva y yo me voy a la participación, a nivel metodológico el trabajar con metodologías participativas tú estás trabajando como un elemento más, no es el señor profesor, a mí lo del señor profesor o la señora profesora, me molesta bastante, personalmente, pero claro tampoco puedes,...

**Bueno, ¿algo más que quieras tu añadir?**

-No, no, pues un poco yo veo también muy importante el tema de la ilusión, porque la ilusión con el tiempo se va perdiendo y quien diga lo contrario pues miente entonces es importante renovarla.

**¿Si ahora mismo saliera que el rendimiento académico no ha mejorado?**

-Sí, posiblemente a lo mejor no ha mejorado si estamos en ello, sabes, pero mejorar ha mejorado te digo en qué, porque hace tres años trabajábamos en 6º con libros de 3º vale, ahora trabajamos en 6º con libros de 6º, entonces objetivamente, eso es un dato objetivo antes en 6º había libros de primaria y ahora hay libros de 6º, eso ya es una realidad desde hace dos años. Ahora el objetivo es que esos contenidos además de estar presentes en aula los adquieran, vale estamos ahí, que no los adquieran, estamos seguros, que tenemos muchos suspendidos, estamos seguros, pero que la evaluación de estos dos últimos cursos en la mayoría de los casos fortalecer una evaluación objetiva con los contenidos ley, eso es una realidad ahí hemos mejorado un montón, y que tenemos alumnos que han durado 4 años en el Instituto aunque no se lo hayan sacado la secundaria, pero han durado 4 años en el instituto, qué significa eso que no han estado expedientados desde el primer día hasta el último día como muchos que estaban antes, iban por ley porque tenían que ir al Instituto, pero les hacían un expediente el primer día volvían a los 6 meses y les hacían otro expediente, volvían al año siguiente otro expediente, en esos expedientes tienen la secundaria arreglada, no, entonces ese es otro dato objetivo, falta que aprueben, pero ya tenemos dos o tres alumnos que van titulando y el año que viene otros dos o tres más y poco a poco van a ir titulando más. La idea es que cada vez vayan más preparados y que todo lo que hagamos mal aquí tratar de hacerlo mejor para que los de 6º cada vez vayan más preparados.

**GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNOS DEL CENTRO CAES  
(GDACAES)**

**¿Cómo ha sido el proceso en el Centro hasta convertirnos en Comunidades de Aprendizaje, alguien me lo puede decir?**

-No entiendo que quiere decir.

**Este es un colegio de Comunidades de aprendizaje, ¿Qué habéis hecho para ser comunidades de aprendizaje? A ver quién me lo explica.**

-La fiesta de los sueños, la fiesta del terror, las fiesta de la Navidad...

**¿Qué hacéis en la fiesta de los sueños, por ejemplo?**

-A ver, pues que cada uno escribía su sueño en un papel y luego lo poníamos en la pared y cada vez que se cumplía un sueño quitábamos el papel, hasta que se acabe todo y estén todos los sueños del colegio cumplidos.

**Vale, ¿algo más ha cambiado en el Centro desde que sois Comunidades de Aprendizaje?**

-Los profesores,...

**¿Por qué?**

-Pues porque se han hecho más buenos, yo que sé, hemos aprendido más normas, han venido voluntarios, hemos hecho reuniones con los –

**¿Qué tres principales cambios habéis observado en la forma de trabajar de vuestro profesor?**

-Que se aprende más,

**Aprendéis más, ¿por qué? ¿Cómo lo explica él? Lo explica igual o lo explica diferente.**

-Porque atendemos, porque lo explica diferente, porque antes estaba lo mismo y ahora hacemos juegos con las matemáticas...jejejeje

**Por ejemplo, ¿tú antes hacías lo mismo en clase que lo que haces ahora?**

-No.

**¿Qué hacías antes?**

-Antes no lo entendía, y ahora sí lo entiendo.

**Pero, ¿por los grupos interactivos?**

-Claro.

**¿Qué hacen los voluntarios, explicadme?**



-Pues, ayudar, pues hacernos entender las cosas, nos los explicamos a nosotros mismos, somos grupos de cuatro, y cada uno nos ayudamos, y nos evalúa en cada ficha pone nuestros nombres y nos dice si hemos ayudado.

**¿Pero os ayudáis, los unos a los otros, y eso os gusta?**

-Sí, bueno a veces no, porque pasamos, porque están aburríos, hay uno en clase no sabe y nos toca por ellos pues yo que sé; o hay un niño de la clase que no está de acuerdo pues nos enfadamos y lo hacemos cada uno por su parte.

**¿Pero cuando hacéis grupos interactivos siempre lo hacéis juntos?**

-No,

-Sí, sí sí,

-Nosotros no

**¿Tú de que clase eres?**

-De 5º

**¿Y siempre trabajáis todos juntos?**

-En mi equipo sí, pero ayudando algunas veces.

**A ver una cosa, solo habéis observado ese cambio, que os reunís, explicáis las cosas los unos a los otros, o ¿algo más ha cambiado en la forma de trabajar del profesor? Pensad.**

-Que es más bueno con nosotros.

-Pues a mí el profesor no ha cambiado nada.

-Sí, sí, algunos no, Raúl no ha cambiado sigue siendo malo, y una cosa conocéis al profesor que se está poniendo malo por la culpa de algunos compañeros que se portan mal, a la profesora no le hacen caso en la clase.

**¿Y cuando vienen los voluntarios y los grupos interactivos, sí?**

-Sí, sí... a ver, cuando ella está enferma hacemos muchísimo caso y cuando ella está nos portamos mal, no sé porqué, algunas veces sí y otras no, porque la profesora no consiente lo que hacemos y las otras sí....

**A ver una pregunta os voy a hacer ahora. ¿Aprendéis mejor con los grupos interactivos, las tertulias literarias...?**

-Sí, porque los grupos interactivos, los que vienen a ayudarnos que ya están en la Universidad aportan cosas nuevas que para nosotros aprendamos.

**¿Tú estás en 6º aún?**

-Sí.

**¿Tú sientes que tienes mejores notas que antes?**

-Sí. –

Y yo.

-Sí.

-Sí, espera, los grupos, a mí me gustan los grupos porque por ejemplo antes de un examen hacemos grupos y antes no había pues teníamos que estudiar era más rollo, teníamos que estudiar...y con los grupos pues estudiamos y al día siguiente... y después para el día siguiente como tenemos grupos pues nos ayudamos, al revés primero grupos para estudiar el examen a que sí, pero, primero damos la clase; primero hacemos los grupos para estudiar y luego hacemos el examen.

**¿A ti te gustan los grupos interactivos? ¿Qué es lo que te gustan de ellos?**

-Pues que si llevas una cosa el monitor que viene nos la explica o los compañeros.

**Muy bien, ¿y tú entiendes mejor las cosas de los compañeros o del profesor?**

-Sí, porque me lo explican más fácil, el profesor se complica un poco, o lo dice bien pero yo no lo entiendo.

-Yo con el profesor.

**¿Y de los grupos Interactivos que es lo que te gusta?**

-Pues no lo sé; pues que trabajas con todos los niños.

**¿Y qué os gusta de las tertulias literarias?**

-Que leemos, ¿cuál libro estamos leyendo?

-La tertulia me gusta porque cada vez vamos por orden de lista y hay un moderador para decir lo que nos gusta lo que no entendemos, buscamos en el diccionario lo que no entendemos y todo eso., lo hacemos por orden de lista.

-Aprendemos palabras nuevas.

**¿Te gusta?**

.Sí, sí, sí.

**¿Antes de Orión que libro os leísteis?**

-Alicia en el País de las Maravillas...

-Yo Oliver Twist.

-A mí lo que me gusta de la Tertulia, es que son cosas más fáciles, porque a mí la Matemáticas muy difícil, hay matemáticas que fácil...

**¿Tú crees que has mejorado la lectura y a la hora de hablar?**

-Sí.

**¿Qué es lo que más os llama la atención de la forma de trabajar de vuestro profesor?**

-Algunos profesores les dices, ¿profesor yo no sé hacer eso? Pues aprendes. Luego le dices a la profesora y te dice pues eso se hace así...y ya está....La profesora nos lo explica mejor.

**O sea que tú defiende que los grupos interactivos y las tertulias literarias te apoyan un poquito más.**

-Sí.

**¿Te gustan más los profesores ahora?**

-Sí.

-Una cosa en 4º, lo que tú dices del profesor, vale, estábamos haciendo una división, vale, y la parte no sé lo que decía que ponía unos más para aquí, separados, que tiene que ir todos juntos, se pone porque esto el número es más mayor y tiene que ir un poquito más separado, no sé lo que decía, vale, la profesora; y decía es que no sé cómo explicártelo y no me lo explicaba, y yo no lo entendía.

**¿Y ahora te lo explican mejor los compañeros?**

-No los compañeros no, me lo explica mejor el profesor, ahora entiendo lo que me explica.

**¿Habéis mejorado todos los resultados?**

-Sí. (Unánime)

**¿Sacáis mejores notas?**

-Sí...si se hace cualquier tertulia aprendes mucho a leer, yo sacaba antes 4 o 5 y ahora saco 6 o 7;....

**Última pregunta ¿Qué ha supuesto en el aula, la forma de sentaros o colocaros, la forma de trabajar...?**

-No nos colocamos nosotros.

-Ha cambiado la clase.

-Sí, sí, nos sentamos de 2 en 2, como queremos, elegimos con quien queremos estar.

**¿Y antes no?**

-No, Individuales.

-Pero hay veces que la profesora dice, no porque vosotros vais acompañados no trabajáis, porque hablan mucho, porque bueno imagínate que nosotros prestamos atención y ellos están hablando y dice la profesora vosotros dos no trabajáis, uno en cada punta.

-Vamos de dos en dos, pero cuando estos dos niños se portan mal se deshace este grupo y van individual. Y una cosa, hace una norma también el profesor, que saca palitos, una cosa, vale sacan unos palitos el profesor, y hace una norma pone hace unos papelitos, vale pone esto ya se encarga Carla y lo dice porque algunos compañeros si se sientan con compañeros que se portan mal vale no pueden estar con ellos y tiene que elegir el profesor no tenemos que elegir nosotros...

### GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORES DEL CENTRO CAES (GDPCAES)

Vamos a proceder a realizar un grupo de discusión para obtener información de calidad sobre lo que ha supuesto la constitución del centro como CdA. Ustedes son informantes clave y necesitamos recoger su opinión: hablen en libertad. (Guiar para que dé tiempo: ¿Estáis todos de acuerdo? ¿Alguno lo ve de otra manera?)

**¿Cómo ha sido el proceso de constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje?**

PROF3 (directora) El primer paso no fue de CdA, el primer paso fue que hace por lo menos 7 años vino un equipo de gente que nosotros ya habíamos trabajado con ellos toda la parte de escuela inclusiva y vinieron a explicarnos un poco grupos interactivos, no eran todas las AEE pero bueno si que era algo similar. Nos dijo que en ese momento en muchos colegios de Barcelona y del norte pues que sí que se estaban dando muy buenos resultados. Nosotros aquí habíamos fracasado con los grupos flexibles y estábamos otra vez al final del pozo. Entonces

llegó esta gente nos plantearon la idea a la antigua jefa de estudios y a mí y nos gustó mucho la idea. Nos explicaron en aquel momento que si el equipo directivo no estaba por la labor no había nada que hacer. Dijimos que sí, que adelante. Hicimos una primera asamblea de profesores y no salió porque más del 60% de los profesores estaban en contra y no estaban por la labor. Empezamos a formarnos un poco. Había una profesora que era la tutora de 5 años de infantil que fue la que dijo que a ella le gustaba GI y que ella iba a lanzarse con los niños de 5 años. Entonces fue ya cuando al curso siguiente empezamos a preguntar más y tener más información de CdA y nos metimos con el equipo de Ramón a hacer la formación.

PROF7: En el curso 2011-2012 se organizó la formación con el CREA pero algún módulo no se hizo porque ya nos habíamos formado. Si normalmente la formación es de 30h nosotros la hicimos de 20h. Vino gente muy buena Ramón Flecha, el de las tertulias Miguel Loza... y en noviembre del curso 2012-2013 fue cuando se hizo la fiesta del sueño y cuando se hizo la constitución y aprobación de...

**¿Qué ha supuesto en el funcionamiento del centro comparándolo con la situación anterior a la constitución de la CdA? Puntos fuertes y de los puntos débiles.**

PROF2: Yo veo que en general el funcionamiento del centro es bastante más asambleario. Intentamos trabajar todo por comisiones... pero ya no solo es asamblea en las comisiones, sino que... desde las aulas y desde el propio grupo de profesorado asambleariamente decidimos los temas... y eso se transforma también en una mejor convivencia tanto a nivel de profesores, como de niños y las familias. Creo que eso es un punto importante.

PROF8: Cuando se transformó yo era monitor de comedor y empezamos a hacer grupos como voluntario y ¡oye! Quédate esta tarde que hay GI o vente que hay una formación y puedes participar, es como todo más transversal. Primero por participar que puedes ir a una formación a participar dentro de un aula con los nanos y luego también por la decisión... que te llega a ti, oye pues se crea una comisión, pues me meto y podemos decidir cómo hacemos esto o tal. Gracias a esa formación yo descubrí lo de las tertulias y pensé esta idea es súper chula y con unos alumnos que había tenido en comedor pues una tarde nos quedamos en el centro de tarde y nos leímos un libro, empezamos con cuentos y surgió una tertulia que yo pude hacerla siendo monitor de comedor, que luego se comenta en las comisiones, oye que Robert va a hacer esto, bueno pues estupendo. Como mi ejemplo ha habido muchos de personas que no solo participar sino que es una participación decisoria.

PROF2: Ya no sólo el tema de los profesores, sino de las familias. Si a un papá le invitas a participar un papá se siente importante, un papá, una mamá... entonces al sentirse importante se involucra más y eso es importante para la comunidad... se trata también de que la

gente vaya tomando más protagonismo no solo lo que es profesorado o del equipo directivo como podía ser antiguamente.

PROF7: Yo creo que el cambio de concepto de colegio, cambiar de colegio a comunidad, porque sumamos más manos y más voces. Y de lo negativo, se requiere más paciencia y más trabajo....

PROF1: Fuera del horario lectivo... muchas veces no solo nos dedicamos a la preparación de las clases sino a preparar reuniones y otras cosas... Es que muchas veces es fuera del horario lectivo, que no es dentro del horario de las clases.

PROF8: Yo lo que estoy viendo es que pasa eso también, tú mismo y la comunidad va aprendiendo sobre su propio caminar pues te vas dando cuenta de que las asambleas que hacemos pues tenemos que mejorar cómo son nuestras...para ser más productivos, porque hay más trabajo y quieres seguir manteniendo los principios dialógicos de CdA, pero lo que dice Curry, te come mucho tiempo fuera pero yo creo que eso también va mejorando en ser nosotros más productivos yo creo que hemos mejorado un montón en productividad, somos más operativos.

PROF 3 (directora) De todas formas yo... no sé si decirlo, pero ya sabéis que yo... no puedo estar callada. A mí lo único que me da rabia, que me sabe mal es que yo creo que en este colegio... siempre hemos sido un colegio que hemos estado muy abiertos a todo y siempre... yo llevo desde el 82 aquí y no recuerdo ni un solo año que no hayamos cambiado de formación... Cuando yo entré en el 82 como este había 6 colegios alrededor y en este momento solo quedamos nosotros, los otros están cerrados, entonces por algo será también. Que ha habido años que la situación del colegio cambió radicalmente en dos años, que los profesores que llevamos muchos años hemos tenido que adaptarnos rápidamente a las circunstancias porque los alumnos no tienen nada que ver lo que yo tenía del 82 con lo que hay ahora por ejemplo, pero que cuando nadie hablaba de escuela inclusiva, nosotros estábamos metidos en escuela inclusiva, que con los grupos flexibles se ha visto que no era así... pero bueno, en aquel momento surgió la nueva corriente de los grupos flexibles y bueno, yo creo que fuimos de los primeros en meternos en los grupos flexibles y luego hay otro tema que es la Administración. La administración lo que está permitiendo ahora dentro de los que son CdA que haya más gente que no sea profesor titulado dentro del aula, eso hace unos años era impensable es que no nos dejaban, es que venía el inspector y cuando veía una madre, un voluntario... vamos es que la bronca era impresionante. Que está muy bien, que yo estoy muy contenta, que ahora hay muy buenos resultados y que todo, pero no sé un poco en defensa a los años anteriores... que no hemos sido un colegio que hemos estado siempre... que no sé, si no ya no estaríamos como no están los

otros. Los alumnos que yo tenía no tienen ni punto de comparación... yo tengo ex alumnos que son médicos, abogados, que están trabajando en el parlamento europeo. Es que no tiene nada que ver...

PROF5: Yo veo un par de cosas en cuanto a la formación y transformación de la escuela... la escuela ha permanecido como aislada de la sociedad, ha habido un sistema magistral y una manera de funcionar en la que no ha intervenido ningún agente externo y la escuela pues ha continuado reproduciendo sistemas que al evolucionar la sociedad, la escuela se ha quedado ahí parada, como un poco anticuada, obsoleta. El sistema de CdA, como otros muchos más, funciona o no funciona pero hay que probarlo. Está dentro de todo colectivo profesional una formación permanente. Entonces los profesores tienen que formarse en nuevas tecnologías, metodologías y ponerlas en práctica. ¿Que funciona? Pues seguimos. ¿Que no funcionan? pues paramos y reconvertimos y luego por otra parte.... la escuela en este caso en CdA la clave yo creo que es abrir la escuela la medio, al entorno que tenemos alrededor y dejar a otros que participen. Unos aportarán más otros menos, pero todos algo... Bueno todo eso ayuda a enriquecer, a profesorado, a alumnos o a ellos mismos. Todo voluntario que puede ser familiar, universitario o puede ser la Conselleria pues aporta lo que aporta y eso veo yo que enriquece.

PROF6: Yo lo que me gusta mucho y valoro muy positivamente es el hecho de la transformación que podemos llevar a cabo las personas con las instituciones en este caso como es un colegio, ¿no? Cómo se participa, por asamblea de profesores, de delegados, de centro, se va cambiando el funcionamiento a medida de las necesidades que vamos teniendo. Entonces esas asambleas, en las que se planteen soluciones y esas se lleven a cabo yo creo que eso es muy... muy enriquecedor y a mí personalmente me gusta mucho, lo veo muy muy muy importante, porque si estamos educando, enseñando a las personas del mañana pues que esas personas se crean que son responsables de donde viven y que tienen capacidad para cambiar donde están y eso es muy positivo.

**Comente los 3 principales cambios que se han producido en la forma de trabajar de los profesores al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las AEE).**

PROF2: Para mí el principal cambio ha sido el diálogo. El diálogo y fomentar la igualdad. Sí, yo recuerdo antes al impartir las clases que no partía tanto del diálogo, era el sistema tradicional, clase magistral, la pizarra y luego ejercicios y ya está. Y ahora intento hacer todo lo contrario y para mí eso es un gran cambio.

PROF4: El generar la participación de los chavales. Antes era mucho más tú planteas una actividad, la preparas ellos la tienen que hacer... ahora, es diferente porque la estructura del

GI o las TLD se dan una estructura distinta donde ellos sí que son protagonistas de lo que tienen que aprender.

PROF2: Yo estoy de acuerdo, pero además no sólo en eso, sino que no es solo en GI, TLD, no en todas, pero en muchísimas actividades y su participación es clave sino no tendría éxito esto.

PROF4: El tema de la convivencia también. El tema de participar, dialogar, compartir... hace que muchas veces los conflictos no los tengas que resolver tú.

PROF5: Yo creo que este sistema a mí lo que más me gusta es que obliga un poquito al profesorado a trabajar, no a trabajar pero salir un poquito de los libros de texto, salir del libro de texto porque el mismo sistema de comunidades de aprendizaje, las AEE te obligan a buscar actividades alternativas, alternativas a los libros de texto y salir un poquito también de esa cultura de la editorial, una cultura que va enfocada un poco al gran grupo, luego hay realidades como puede ser nuestro colegio que está usando el mismo libro que un colegio de clase media acomodada de Blasco Ibáñez y ese libro de texto no llega... no satisface las necesidades de los nuestros. Entonces nosotros tenemos que plantearnos un poquito aquello de... del currículo. Tenemos que trabajarlo de otra manera. El libro... podemos intentarlo... pero es como pegarnos cabezas contra la pared. Entonces tenemos que buscar, ahí están los GI, TLD, todas actuaciones que sí que vamos a ahondar más en lo que nuestros alumnos más necesitan o donde más carencias tienen.

PROF7: Yo creo también que se pueden hacer peor o mejor las AEE, pero creo que ya... no sé cómo decir, creo que no hay discusión, de qué haces tú? qué hago yo? qué funciona?... ya no hay discusión de que esto funciona. ¿Hay otras cosas que funcionan? Por supuesto que hay y otras cosas que funcionan, pero por lo menos ya hay un punto de partida, ¿vale? Que son las AEE; que sabemos que funcionan y que no hay discusión en el claustro, ¿vale? Que hay otras cosas que funcionan, claro, que esto es la panacea NO, que solo hay que hacer esto? no, hay que hacer también muchas más cosas. Pero ya tenemos un punto de partida. Que luego se pueden hacer peor, mejor... estamos en un continuo aprendizaje para hacerlas mejor, pero si nosotros las hacemos mejor los resultados serán mejores, si vamos a la práctica de una manera no tan correcta pues los resultados serán peores. Pero estamos en el punto ya “de esto hay que hacerlo”.

**¿Se han contribuido a superar los conflictos metodológicos en los claustros desde la transformación? Explíqueno con ejemplos.**



PROF7: Yo creo que lo que ha hecho ha sido sacarlos más todavía, pero creo que eso es bueno, ha sacado el debate ha sacado el debate. La idea es un poco... está claro que las actuaciones educativas no son metodología, sino que son AEE. Pero sí que el debate metodológico está ahí. Estamos en la formación, lo tenemos en los claustros, si vamos por proyectos, por proyectos de investigación...pero es un poco lo que dice Marcos, por el perfil de alumnado que tenemos, estamos obligados a... pero es mi opinión personal a... revisar constantemente y no quedarnos con los grupos interactivos, porque a lo mejor dentro de un año hay algo mejor que los grupos interactivos y es diferente, no por... comunidades de aprendizaje o no comunidades de aprendizaje... creo que por el tipo de alumnado que tenemos estamos un poco más obligados a buscarnos más la vida, para tratarles como sea para que salgan adelante...

**Creéis que ha servido la transformación para producir el debate metodológico?**

PROF7: No antes a nadie se le ocurría decir nada... no sé, corregidme... pero yo creo que eso de “cada clase en cada clase” y punto y pelota...

PROF2: Antes yo recuerdo que Sandra decía que éramos como OVNIS

PROF3: E.T, E.T., yo llamaba que éramos Etes “Mi clase, mis alumnos, mi material”.

PROF2: Cada uno era individual en su aula y hacía lo que él consideraba...

**Entonces la transformación sí que os ha hecho hablarlo.**

PROF2: Hablarlo sí pero no unificar criterios, que estamos un poco en ese camino pero por lo menos hablarlo, sí que es cierto que empezar a debatir si queremos esa unión de criterios o no, que es el primer paso.

PROF5: Yo creo que lo que está claro es que se ha puesto sobre la mesa que como se estaba trabajando no funcionaba, por el tipo de alumnado que teníamos y que teníamos que cambiar, que teníamos que darle un vuelco a esto. Y se ha intentado con las comunidades, en unas clases se está trabajando por proyectos, en otras de una manera más tradicional... todo el mundo se está dando cuenta, bueno todo el mundo está viendo que en el cole hay movimiento y dentro de poco unas cosas funcionarán, otras no darán tanto resultado y la gente se animará y la gente se subirá al carro.

PROF6: Yo llevo poco tiempo trabajando como profesor, entré hace dos años y si algo me ha hecho estar más convencido, es de tener más paciencia con los chavales, diálogo como ha dicho Adriel, y sobre todo argumentos. Podemos dialogar de muchas cosas, pero hay que dar argumentos pero no los tuyos personales, sino que ahora gracias a la comunidad tenemos argumentos de la comunidad, que se han decidido en las asambleas y demás y no es un debate

entre un alumno y un profesor, no. Es una cuestión que hay que resolver y que hay soluciones ya planteadas decididas por otras muchas personas que no...

PROF5: Por tu familia y no tus profesores.

PROF7: Sí, se despersonaliza el conflicto completamente.

PROF8: Yo sobre la metodología, también he entrado ahora como profe, antes tuve la suerte de estar aquí como monitor y digo suerte porque mientras ellos se formaban, al estar abierta la formación yo pude disfrutar de ponencias increíbles de aquí y para mí esa formación, mejor que en la universidad, en muchos casos. Y ahora, la aportación metodológica que me ha dado esa formación y que ahora que he accedido aquí y que puedo poner en práctica, estoy de acuerdo con lo que han dicho ellos pero a nivel de aprendizaje, esa perspectiva de que el aprendizaje se produce a través de las interacciones, se produce mejor a través de las interacciones entre los propios alumnos y alumnas, que es fácil decirlo, que ahora estoy comprobando lo difícil que es crear o promover espacios donde esto tenga lugar porque los niños no saben hacerlo...

PROF4: Que interactúen y que sea interacción de éxito.

PROF8: Exacto, es algo que estamos hablando ahora porque gracias al ir al congreso justamente el otro día estábamos hablando de esto. Empezamos a estar de acuerdo con esto, como decía Jordi, pero nos encontramos en la realidad que los nanos muchas veces no saben interactuar para aprender y nos encontramos que estamos hablando empezando a hablar de ello y que a nivel metodológico es muy importante el trabajo pero que empezamos ahora a hablar de ello, que es un proceso, que llevamos nosotros y los nanos también lo llevan. Nosotros nos vamos dando cuenta de que funciona, pues los niños también tienen que aprender a que... a llevar a cabo esta metodología, a interactuar y a aprender interactuando.

PROF5: A mí me gustó mucho, no sé si viene ahora al caso, pero el viernes ya nos lo dijeron en la ponencia (congreso LECI), con datos ya: en un aula normal, el 85% o 90% del tiempo el que está hablando es el profesor. Y quizás hace falta que te pongan el diagrama para que digas, ¡ostras! En algo estamos fallando, hay que preparar a los niños para que sean ellos los que hablen ese 85%. Y también prepararte tú, porque todo eso requiere de un trabajo extra...

PROF7: Y un cambio de chip.

PROF8: Pero lo que yo decía es, por la experiencia que yo estoy teniendo, de novato total? Que es un poco lo que hablamos, intentas cambiar el chip, te pones, vamos a ponernos a hacer grupos, a hacer grupos de trabajo, a buscar un reto a ver si lo conseguimos entre todos y ellos no saben hacerlo porque no les hemos enseñado, no? Y no es ni culpa nuestra ni culpa de

ellos y al final lo hablábamos el otro día en la evaluación: funciona, la clase va tranquila y hay cierto proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos con los que estoy yo, con los mayores, con el modelo tradicional.

PROF5: Donde ellos se sienten seguros

PORF8: Sentados, cara a la pizarra, libro/libreta, venga va pues ejercicio tal, ¿cómo hacemos esto? ¡Corregimos! Venga tal, todo va tranquilo. En el momento en el que te pones... Ah!!! Follón, ¿por qué? porque no saben.

PROF2: Pero su postura es lógica, si tú tienes muchas deficiencias y te sientes inseguro, ¿dónde te sientes seguro? Con lo que has hecho toda la vida. Entonces al final, desgraciadamente a lo mejor este cambio estos niños no lo van a disfrutar. Sin embargo, los que están en infantil, primer ciclo incluso segundo, cuando lleguen arriba... claro que se verá ya lo que...

PORF8: Claro, me ha pasado eso, me he dado ya cuenta de eso... y ahora pues mantienes los grupos... ahora por ejemplo he pedido un día más de grupos interactivos y buscar técnicas para que en lugar de decir, poneros a trabajar en equipos! No, ver cómo introduces eso, con calma y ver de qué manera puedes decir no sólo vamos a trabajar en equipo sino ver cómo les enseñamos a trabajar en equipo.

PROF7: Luego respecto al aula hemos tenido como un proceso en el que inicialmente tuvimos, si me equivoco decid, tuvimos hace 4 años que en cada aula se daban los niveles dos cursos... un curso o curso y medio por debajo de la ley, entonces hace tres años hubo una generación que se saltó un curso. Y dijimos no, cada curso con los libros que toque, con los libros de su edad, ¿vale? Y como sea, como sea, como sea, lo tenemos que conseguir, lo tenemos que conseguir y yo creo que nos hemos pegado un poco contra la pared, porque no lo hemos conseguido, no hemos conseguido esa mejora de niveles que esperábamos pero no por falta de esfuerzo ni por falta de predisposición de los niños, ni de los profesores, yo creo que fue por un error de base, por intentar construir la casa por el tejado. Nos hemos dado cuenta, hemos dicho vale, vamos a parar un poco, vamos a ver cómo enfocamos esto, cómo hacemos el trabajo en equipo... con la suerte de que ya las estructuras de la comunidad están bastante más asentadas y eso permite un movimiento mucho más.... pero sí que es verdad que en un primer momento nos lanzamos ahí.... como el colegio del al lado, ¿no? Y han pasado tres años y no somos como el colegio del al lado. Entonces ahí sí que...

PROF2: Sí pero... perdona que te corte, pero... estoy totalmente de acuerdo con casi todo excepto con que hubo unos cursos que dijimos, cogemos y no, no, cada uno a su nivel y al

principio costó muchísimo pero yo sí que creo que vale, todos han llegado al mínimo que te marca la ley, ¿no? Pero en general, cada curso lleva su tema y lleva la marcheta que antes era impensable, (no se escucha)

PROF7: Si no digo que no hayamos mejorado, hemos mejorado. Lo que digo es que el error ha sido un poco la manera en que lo hicimos y yo el primero, que sí, que sí, que hemos subido los niveles desde hace tres años, ¡por supuesto! Solo por los conceptos, los contenidos, que se están trabajando en cada aula. No tiene nada que ver los contenidos que se trabajan ahora en el aula de sexto con los que se trabajaban hace tres o cuatro años, nada que ver y así en todas las aulas. Pero creo que se hizo de una manera... la que consideramos mejor entre todos...

**¿Cuáles son los elementos que ustedes identifican dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas “actuaciones educativas de éxito”) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado?**

PROF4: Tenemos muchas más oportunidades de interaccionar, y de momentos para poder trabajar académicamente de las que normalmente hay. Tenemos la biblioteca tutorizada, tenemos el centro de tarde... donde además de las que se hacen... hay más momentos en los que los niños pueden tener... PROF8: Eso es una actuación más tiempos, más espacios, más personas), mucha más gente dentro del aula. Los voluntarios, si hay tres personas dentro del aula no es lo mismo que si hay una, eso te hace avanzar más.

**¿Sí que consideráis que han aumentado los rendimientos?**

Sí, sí, sí (unánime).

PROF1: También entre que algunos niños se quedan por las tardes a repaso, hacen deberes... claro, cuanto más hacen, más mejoran... antes era muy complicado, no había manera de que hiciesen deberes. Ahora incluso se van picando y se dicen, yo también los hago en casa, aunque no me quedo aquí, me voy a casa o que los padres no quieren dejarlos por comodidad. Pero hay veces que sí se pican y dicen ¡yo también los hago! Que hace unos años, hacer deberes era la lucha.

PROF 3: Hacer deberes, tiene atractivo social, ¿no? (risas)

PROF1: Yo tengo dos que sí, tengo dos que se pican.

PROF8: Yo también iba a decir lo de las expectativas, que yo creo que han cambiado y eso ayuda la rendimiento. Empieza a haber ahí poco a poco un cambio para los nenes, se habla mucho más del instituto.

PROF4: Tenemos muchos más alumnos que han promocionado al instituto. Estamos viendo que aunque eso implica muchas dificultades es posible que llegue, ¿no? El trabajo les va a costar que a los niños que tengan una situación normalizada pero sí que hay referencias de que se puede y eso nos sirve a nosotros y a los niños también, el decir, bueno, este primo mío está en el instituto.

PROF2: Eso, recordando lo que decía antes Jordi, hace dos o tres años cuando queríamos hacer ese cambio, cambiamos también el tema del instituto, es decir, que intente ir el mayor número posible de niños y que aquí se quede el menor número posible de alumnos. Que al principio también hubo debate, recuerdo al principio la junta de donación se propuso que todos fueran y que mejor que repitieran allí en lugar de aquí, yo recuerdo aquel debate y ahora que han pasado varios años, incluso niños que era impensable que fueran están yendo y están bien.

PROF7: Sobretudo se están socializando. A lo mejor muchos no se van a graduar en estas primeras generaciones, pero están pasando cuatro años de su vida socializados en un ambiente normalizado, sin expulsiones habituales, asistiendo a clase diariamente y creándose unas redes que van a ser para toda la vida, fuera del mundo gitano, no es mundo gitano, es mundo exclusión y eso es gracias a dar ese paso a la secundaria.

#### **Y en concreto elementos de las AEE que mejoran el rendimiento...**

PROF7: El aprendizaje empieza a estar en el centro de la comunidad, empieza a ser importante para todos, no sólo para profesores, poco a poco va siendo importante para los niños y poco a poco va siendo importante para las familias, ¿no? Entonces aprovechar el concepto de comunidad para meter el aprendizaje en medio y eso sí que está ayudando a que las familias... y la crisis, porque no decirlo también, porque ya no hay ni chatarra, está ayudando a que... sí sí

PROF3: Lo iba a decir, cuando hablas con los padres, ese aunque parezca una tontería, ha sido un punto muy decisivo para ellos, es que hablas con ellos y te lo dicen claramente. Antes un padre aspiraba a que su hijo cuando tuviera 16 años él lo necesitaba para la chatarra, para la venta ambulante... entonces él lo necesitaba, lo necesitaba y ya está. Entonces no había ninguna expectativa de instituto, ni secundaria ni nada. Con la crisis, como ya no hay chatarra, la venta ambulante se ha puesto muy mal porque los impuestos se los comen y no venden, han visto y ahora vienen y te dicen ¿qué yo con mi hijo de 16 años? Pues nada, tiene que seguir estudiando. ¿Sabes? Que yo creo que parecerá una tontería pero para los padres es lo primero que te explican ahora.

PROF2: Y yo también diría, me reitero ahora, el tema del diálogo y el respeto. Creo que ha habido muchísima cercanía del profesor con familiares y con alumnos. Y cada vez más yo veo que estamos empezando a caminar todos en la misma dirección, creo que estamos empezando a tener los mismos intereses y antes los intereses eran muy dispersos.

PROF8: Dentro de las actividades uno de los elementos ha sido los deberes, o sea, más tiempo, más espacios, más personas. Poder tener personas además de lo que ha creado. El tema de la lectura creo que también ha mejorado un montón, la biblioteca... aparte de abrirse espacios, que no sólo estaban y ya está, que mucha gente se ha implicado, ha participado, que era algo que aquí había mucha carencia...

PROF7: Que están saliendo unos 20 libros a la semana a casa que eso parecía vamos...

PROF8: Y se está haciendo tertulias en todos los cursos, se está leyendo clásicos, se está hablando de lectura, se está haciendo días del libro con lecturas de poesía con actividades que tienen que ver con esto. Que se le ha dado importancia pero que gracias a la actuación nos ha dado herramientas para poder desarrollarlo mejor, yo creo que es una de las claves de las AEE, que te da una perspectiva que hasta ahora no tenías y al hacerlo de manera dialógica, hablamos del libro que estamos leyendo y eso anima mucho más. No es solo leerlo, es hablar sobre ello y luego la biblioteca donde hay un adulto que le acompaña al niño o la niña a elegir y luego le preguntan y le dicen a otros, sabes que este libro se lo ha leído fulanita y le gustó mucho porque ponía no sé qué... porque están siguiendo un proceso para que puedan establecer eso.

PROF7: Yo de lo que has dicho antes sobre las cosas negativas, qué puntos débiles... pero yo creo que no es una cuestión de CdA sino del tipo de centro que tenemos, y es el nivel de estrés que tenemos, por las situaciones nuevas que puedes vivir cada día. Cada día puedes llegar y puede haber un brote de hepatitis, puede haber un no sé qué, puede haber un no sé más. Todos debemos tener tranquilidad, para afrontar esas situaciones (risas suaves) que mañana mismo puede pasar cualquier cosa. Eso unido a la responsabilidad por la mejora de los aprendizajes, a la búsqueda de la participación de los familiares, al trabajo en red con un montón de... claro, son muchos elementos... pero gracias a todos esos podemos seguir saliendo adelante pero que hay que tener un extra de paciencia.

**¿Qué cambios ha comportado la transformación del centro en CdA en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos? ¿Y en otros aspectos del desarrollo de las niñas y niños como el desarrollo emocional/creación de sentido?**

PROF5: Yo volviendo un poco al diálogo, que es vital y más en concreto con este grupo que tenemos de alumnado. Ellos están acostumbrados a que las cosas en la calle, en casa se

solucionen a través de la violencia, del grito y de ahí tenemos que salir. Ahí tenemos que darles alternativas en la resolución de conflictos. Entonces es ahí la lucha diaria. La principal somos un colegio e intentar que adquieran un nivel educativo para que puedan ir a secundaria y luego ayudar a que aprendan a resolver sus conflictos sin utilizar la violencia, usando el diálogo. Se están poniendo en marcha mecanismos de control como educación en valores, resolución de conflictos de manera asamblearia y estamos buscando ahí la solución dependiendo de cada grupo, porque cada grupo funciona de manera diferente. Y sobre todo hablar, hablar, hablar es un trabajo del día a día y claro, nosotros llegamos hasta ahí pero cuando los niños salen a la calle tienen lo que tienen entonces poquito a poco tenemos que ir enganchando a las familias. Hemos dado el paso de convertirnos en comunidad, hemos abierto el cole y están dentro y es el momento de cazar a los padres e intentar a que entren y ayuden a los niños a hablarse sin violencia y a que resuelvan los conflictos de manera diferente.

PROF7: Yo tampoco te lo puedo decir desde antes, cuando empezó el proceso de Castellón fue cuando empecé a trabajar yo aquí, yo de antes no tengo información y tampoco he trabajado en otros colegios pero yo creo es el concepto que tienen los niños de que es “su” colegio y las familias de que es “su” colegio y los ex alumnos que es “su” colegio y yo creo que eso sí es bueno... yo tampoco te puedo dar información de antes porque no estaba pero yo creo que ahora sí que está ese concepto, sobre todo para las familias, que lo consideren su colegio y que las matrículas suban constantemente pues por algo será. No, por ejemplo esta familia que ha venido que se los podría haber llevado a todos al colegio de al lado porque aquí no le cabían todos, no le cabía uno que se lo llevan al colegio de al lado y al resto los ha traído aquí. Por algo, creo que eso es por algo.

PROF8: Sobre eso quería decir que a los nanos les notas a nivel emocional, les notas agradecidos, no sé es como... tienen una contradicción positiva.

PROF5: No entienden ¿no?

PROF8: Sí es como les gusta pero no les cuadra. A lo que me refiero es con...

PROF4: Me tienes en cuenta pero no es lo que me toca, no es lo que me pasa normalmente porque tú eres el adulto y se supone que yo tengo que hacer lo que tú digas, pero tú me tienes en cuenta y eso me gusta...

PROF8: A eso me refiero, pero no saben a veces cómo gestionar eso...

PROF4: Van aprendiendo.

PROF2: Yo creo que sí y que lo tienen muy claro y que si quieren algo saben que se tienen que reunir tienen que hablar y que va un poco también o bien por aulas o yo ya he

escuchado cosas como “pues esto para la asamblea de delegados” y que saben que es un mecanismo para poder conseguir cosas, mediante otra vez, el diálogo.

PROF7: Yo particularmente llevo 2-3 años coordinando la asamblea de delegados y bueno, del principio a ahora es increíble la evolución y sobre todo ahora que ya se lo creen porque al principio... “este payo qué me está contando”.

PROF2: Lo bueno es que lo que sale de la asamblea de delegados, se trabaja en las asambleas de aula pero es que además se cumple, es decir, hoy ha habido asamblea de delegados, el representante ha ido al aula, ha explicado las cosas y ha dicho por qué y además ha habido quejas y daba igual que fueran niños, los mayores y todo se trata con respeto y si hay algo que no me gusta te lo digo. Entonces, me ha parecido increíble.

PROF8: Yo a lo que me refería es que dentro de eso, no sé, que lo veo o lo he notado es a nivel emocional un poco más abajo. Es ese qué ¡guay! pero luego a ti te sale algo más automático ante un conflicto y les sale algo que han vivido durante más tiempo y entonces en ese momento les sale eso y es como! ah! ¡Ah! Y muchos de los conflictos que tenemos son en ese punto de ah! Ah! Luego cuando lo hablas gracias a tener estos mecanismos los estamos tratando los conflictos de otra manera y ellos mismos están recurriendo a todos estos elementos que se han creado. Pero en el momento ese en que... salta, salta un mecanismo y lo bueno de tener la estructura que tenemos y que puedan ir a ella para que...

PROF2: Si durante toda tu vida te visten de azul, azul, azul, azul y te dicen no, si el rojo está bien, el blanco está bien ¿elige tú? Y dices, ¿soy libre para elegir el color? Y muchas veces te pondrás el azul porque estás acostumbrado a ir de azul.

### **¿Qué ha supuesto la constitución de la CdA en el trabajo diario de aula?**

PROF4: Más trabajo

PROF1: Fuera del horario

PROF2: Yo recuerdo cuando empezamos en esto ahora que salen estas referencias y lo primero que se dijo es “si esto no va a repercutir, no va a haber más trabajo” os acordáis que cuando un poco la formación... (risitas).

PROF3: (directora) ¡Hombre, no te iba a decir que te tenías que quedar!

PROF7: Yo creo que lo de más trabajo, aquí, además de CdA, yo creo que aunque llevásemos otro proyecto también haría más falta más trabajo. Creo que no es una cuestión tan relacionada con comunidad de aprendizaje sino con el tipo de colegio que tenemos. Con cualquier otro proyecto, si lo quisiésemos hacer bien, tendríamos que pringar más horas porque



las necesidades que tienen estos alumnos son brutales. Entonces, o sea, si quieres hacer las cosas medio bien tienes que pringar un poco más. Si no pues vete a trabajar a otro colegio, que a las 16.30h te vas a casa y ya está. Yo creo que este colegio sí que exige... pero yo creo que tiene que ser de manera consensuada y que a la gente le nazca, que si se queda es porque quiere y debe ser algo totalmente libre, si te quedas que sea porque quieres. Tú entras a trabajar aquí y a la gente le tiene que nacer, porque así el trabajo que hace es productivo. Si a la gente no le nace: sí, yo me tengo que quedar hasta las 18h pero no produzco, pues chico vete a tu casa.

PROF3: A mí luego me hizo gracia lo de las tutorías, claro... bueno no sé si me tendría que haber quedado o no pero yo lo veo desde otro punto de vista. Yo tenía la misma relación con los padres hace 20 años, hace 10 y ahora, pero es que no soy un ejemplo para esto claro... (Entrevistadora: al revés!). Y que a nivel de tutoría de hablar con los padres hace 20 y 25 años que yo me iba a las casas. Yo siempre me he ido a las casas de ellos, a buscarlos. Sí... cuando aquí surgió, al mes de empezar el curso la casa de cada uno donde estaba, con quién vivía...

PROF5: ¿Hace 20 años? Has dicho que ahora ya están trabajando en el parlamento europeo, ya eran familias diferentes.

PROF3: No, no, no, no, no. Yo te estoy hablando de este alumnado de ahora.

PROF5: ¡Ah! ¡Vale!

PROF3: ¡No antiguamente qué va! Cuando estaba la finca ahí yo iba todas las semanas a hablar con unos y con otros. No, yo creo que lo también ha cambiado es también la visión de todos. Es decir, la implicación de todos los profesionales, sobre todo también de los padres. Es que yo recuerdo que algún compañero me decía: ¡es que sólo preguntan por ti! Bueno pues gracias a Dios ahora ya no pasa. Ahora entran los padres y les da igual hablar con uno que con otro y creo que eso es muy importante también.

PROF7: Yo creo que ahí le doy toda la razón a Mamen. Yo con algunos compañeros nos acercamos a asociaciones a cosas que hay donde viven ellos, cuando un día vas al culto y luego te ven aquí el lunes ellos están emocionados.

PROF2: Incluso los niños

PROF7: No, no, yo digo los niños, aunque los padres también. Los padres ya tienen otro trato el haber echado una paella, el haber comido con ellos, el haber cenado en su casa... luego cuando te viene a tu casa y le dices oye tu niño tiene que venir al colegio por esto por esto y por esto, te va a escuchar mucho más que si vas desde una posición de poder de mira como yo gano 1.500-2.000 euros al mes y tú no tienes para comer, yo te voy a apretar las tuercas, te voy a

decir que tienes que traer a tu hijo porque si no voy a llamar a la policía. Ese es un camino y si no está el otro.

**No sólo habéis abierto el centro para que entren aquí sino que vosotros habéis ido a sus espacios vitales.**

PROF7: Si tú quieres que venga aquí... predica con el ejemplo, quéjate de que no vienen a participar las familias, vale, pero un sábado al mes en El Clot montan un mercadillo y hacen una paella y... puedes ir, sabes?

**¿Hay algún otro cambio relevante que quisiera usted señalar?** (*Nadie habla*)

MUCHAS GRACIAS

## ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CENTRO DE RODALIA (EDRoda)

**Considera vostè que la situació socioeconòmica de les famílies dels alumnes del centre han canviat des que el Centre s'ha transformat en Comunitat d'aprenentatge i si haguera canviat en què sentit i en què mesura.**

La situació socioeconòmica de les famílies. Aquesta escola tenia una situació molt concreta. Aquesta escola tenia una casuística molt concreta en referència als alumnes que al llarg del temps ha anat evolucionant. Realment des de l'any 2000 cap ací açò s'ha estabilitzat, tenint alumnat d'altres nacionalitats que gira entorn d'un 10%, tenim alumnes de situació socioeconòmica baixa entorn d'un 10%, alumnat de situació econòmica i cultura de classe mitjana i tenint molt pocs de classe alta, molt pocs. També tenim un sector que té un nivell econòmic més baix, açò s'ha notat molt pel tema de l'atur i de la crisi, també el 10% de població que diguem que és nou vinguda, també ha canviat. He de comprovar els números però serà menys del 10% açò he de comprovar-ho amb el contracte programa. El que passa és que la implicació de les famílies sí que és bàsica i important, tenint malgrat tota la mitja de participació sí que és bona i açò ens ajuda.

**Aleshores l'alumnat del centre és similar en nombre i tipus del que hi havia antes del centre pots garantir-me...**

Pot ser que hi haja millorat en positiu, al no haver tants alumnes estrangers en percentatge es nota també però el que seria economia de les famílies dels alumnes no ha canviat substancialment, conjunturalment pel motiu de la crisi i l'atur sí, però açò és conjuntural i ha de passar.

**Considera que el centre té un nombre de persones amb risc d'exclusió social, des que s'ha transformat en comunitat d'aprenentatge?**

No, és el mateix percentatge, si tenim famílies que estén en eixe risc açò està igual que estava, en eixe aspecte no ha canviat. No influeix la comunitat d'aprenentatge en què això canvie. O siga que el mateix nombre.

**Ha arribat més gent per què sap que aquest és un centre de Comunitat d'aprenentatge?**

No, el que és habitual pel tema del Valencià sí que podem dir-ho; perquè antigament teníem una situació dolenta marcada en negatiu i des de l'any 1986 quan comença la línia en Valencià, que érem la primera escola del poble i unes de les primeres de la comarca, que tenia la línia en Valencià, va anant canviant. Què passava? Que moltíssima gent venia a aquesta escola per eixa motivació, per això teníem. I altres famílies estaven ací en línia en castellà, aleshores

què passava? Que teníem dues escoles en una. Açò el vàrem superar, quan aconseguirem que la demanda de valencià fora tan alta que li demanarem a l'Administració que ens poguera obrir les dues línies en valencià. Eixa situació vàrem aconseguir unificar una miqueta les dues classes que teníem, per a l'any 1998 perquè antes el treball i la coordinació amb les dues classes i amb les famílies era totalment diferent. Aleshores en eixe sentit aconseguirem un avanç, des d'eixe moment ja teníem una marca en positiu, mitjanament podem dir que teníem una situació estable de les famílies que formen part de l'escola.

**Considera que un dels majors problemes és la falta de formació del professorat en comunitat d'aprenentatge?**

La formació del professorat en general és important. Igual que nosaltres voldríem que el millor metge ens tractara en una malaltia delicada o greu, no precisa estar al dia en totes les innovacions que sorgeixen, en aquest cas les comunitats d'aprenentatge, és una manera de treballar diferent que hem de conèixer-la i hem de veure tots els seus punts, per això és important estar format, però no format i ja està, sinó una formació continuada, ací tenim la sort de què el personal s'ha implicat suficient en percentatge gran en el projecte, i duguem així des que començarem, però, ja tenim un avanç de què la primera implicació ha estat possible i l'hem realitzat tot el professorat tots junts, de 30 professors participaren 27, en dos caps de setmana molt intensos del curs 2011-2012, després d'eixa formació cal controlar-la, enguany hem fet una sessió de formació, divendres i dissabte, ara tenim clar que tots els anys hem de fer una formació al voltant de comunitats d'aprenentatge.

Ara el punt important que tenim a veure com podem aconseguir la participació de l'alumnat en les comissions mixtes, i com podem aconseguir la implicació que puga haver-hi en el treball aprofite per aconseguir una escola inclusiva que moltes vegades diguem que sí, però la gent no sap bé que és això.

**Com ha sigut el procés de constitució del centre en comunitat d'aprenentatge?**

Nosaltres al curs 2006, ja estàvem parlant d'aquest concepte. Però ací a Catarroja teníem una comissió de compensatòria a nivell municipal, però pel percentatge d'alumnes en realitat no ens donava per a poder realitzar un projecte individualitzat a l'escola, ens vàrem deixar que poguérem fer una comissió conjunta de poble i el projecte era municipal, per tant començarem per una professora de compensatòria, al següent any dues, i així fins a tenir 3-4 professores al voltant del poble itinerants, quan l'alumnat era en un percentatge alt de nou vinguts. Eixe sol, es distribuïa professionalment al nombre de nou vinguts que té cada escola.

Inicialment no aconseguirem molt, però va ser una conferència que vàrem dur unes persones de l'equip de Ramón Flecha en 2006, del CREA de Barcelona i ens van fer una xarrada de Comunitats d'aprenentatge: concepte, què volia dir, com es treballa... i passa el temps i una companya la mestra d'infantil li pregunta al director que li semblava que podíem veure'l i es va llegir un llibre i a partir ací l'equip directiu va decidir que sí que podíem començar que no teníem res a perdre i que segurament milloraríem la situació. Vàrem tirar avant i vàrem decidir que el primer era formar-nos, utilitzant ja el curs 2011 i 2012, vàrem fer unes sessions formatives al centre que vinguérem del CREA a formar-nos.

### **Procés de constitució del centre.**

El CREA ens demanava una sèrie de rols, però nosaltres els dèiem que no començaven de zero, perquè ja teníem una formació prèvia. Hi havíem estat treballant amb les famílies, en els tallers d'infantil, en els tallers de primer cicle, i venien també a fer dos dissabtes de convivència, un roig i un verd de novembre en gener per al dia de l'arbre. També Carla ens va donar uns llibres i articles per a llegir i reflexionar sobre comunitats d'aprenentatge i vàrem convenir fer dos caps de setmana de formació: divendres de vesprada i dissabte de matí. El grau d'implicació va ser de 30, vingueren 27 professors.

Vàrem agarrar i en vacances de Pasqua, falles... anàrem de visita a diferents escoles que ja estaven en marxa i per tant ens podien fer de referència. En el curs de formació va vindre Monste (directora de Tarragona) "Mare de deu de Montserrat de Terrassa" que vingué i ens va fer una sessió molt concreta i molt bonica... Vàrem anar al País Basc (Lekeitio, Vendrell, Granollers, Terrassa, Ariño-Ayoza de Teruel, La Paz d'Albacete) vàrem arreplegar moltíssima informació i ens va servir ben bé, perquè ja sabien que anava a passar i com anava a quedar el resultat. Vàrem fer el següent, va venir el moment del somni, vàrem somniar quina escola volíem: els mestres, els alumnes, l'AMPA, els pares, tots, vàrem fer una ambientació a l'escola, ficaren a disposició una bústia, un correu electrònic.

La següent part: com fer que això el buidarem i per a buidar-ho van quedar una vesprada en el mes de juny, sense pressa, i vàrem dir que vingueren persones voluntàries per buidar els somnis i classificar-los. Eixa classificació és molt important, hi havia uns que eren d'escola, pedagògics, altres d'infraestructura, després el TIC de noves tecnologies, el voluntariat pel control d'una persona per a tindre la llista de voluntaris i per a tot això que fem com per exemple signar el contracte de confidencialitat i a partir d'ací; també fèrem la de convivències, i la d'imatges? Per aquell moment era primera del 2012, que ja tenim unes pancartes penjades en record dels 2 anys que va fer d'això. El que havíem de fer amb eixos somnis era visualitzar-los i

donar-les credibilitat i el que vàrem fer és demanar un somni fàcil dels que hi havia a ver si podíem fer-ho realitat.

Vàrem fer que els alumnes tingueren llepolies, vàrem cridar a un iaio, va vindre a empentar l'arbre, que els xiquets l'entengueren i passat una setmana ja podíem agarrar llepolies de l'arbre i després amb la col·laboració de les mares vàrem fer que cada arbre tinguera bossetes de llepolies com alumnes tenia la classe, amb tot això en acabar la classe ja podíem arreplegar la seua bosseta de llepolies.

Quan fen això arriba un punt que hem de posar-nos en marxa. Vam decidir que en setembre faríem les composicions, comissions de manera que tingueren: pares i mares i Mestres, són mixtes i que poguérem tenir un horari compartit, quan acabem la classe a nosaltres no es molesta quedar-nos després de classe, però, vindre al que és millor a les set, sí. I els pares vindrien mal vindre a una reunió al migdia, pel tant, conveníem que vendrem quan faça falta i aniríem quedant.

Les Comissions tenen autonomia i això vàrem compondre en setembre de 2011, i després d'ací tenim la comissió gestora, que és: el secretari, tresorer de cada comissió, van a una comissió mixta que ja la tenim pactada també, tots els divendres final del mes.

### CAFÉ

La comissió gestora demana a cadascuna de les comissions mixtes, porte la llista de somnis ordenada i prioritzada, de manera que puguem aclarir-se quins somnis són els que van a tirar endavant, demanen que un exemple fàcil seria, fer primer els fàcils, uns que són possibles i altres que són utòpics.

### **És una forma de treballar... molt diferent...**

Les actuacions que vàrem pensar que podien posar en marxa depenen de la implicació del claustre i del voluntariat, aleshores era també una coordinació de nivell, per classes de 2n, 3r...diguem una feina pesada.

Vàrem acordar que ho anaven a fer bé i que la presa seria la relativa i durant tot el trimestre de la tardor del 2012 vàrem estar fent això, i en gener del 2013 van començar, aquest seria el segon curs perquè realment començarem en gener del 2013, excepte algú curs que començà en febrer, en general tots començaren en gener 2013.

### **Grups interactius, tertúlies literàries?**

No, no, sols grups interactius tots, i el .....(no s'escolta) (elimina-ho) que tenien en marxa dels dissabtes, verd i roig; tenim en marxa tallers infantils, de primària i primer cicle i

vàrem donar al cap d'estudis l'acord de cada nivell en què moment està fent eixos grups interactius. Un dia a la setmana que normalment les sessions com a mínim són d'una hora que açò es fan en tercer cicle, però, la resta de cicles són de dues hores seguides que va de 9 a 11.

Els grups interactius, que funcionen per nivells, i que cadascú va al seu ritme i és un dia a la setmana, normalment en les àrees instrumentals bàsiques de matemàtiques i llengua, però hi ha algú que proposà alguna més com anglès, perquè un somni pedagògic era augmentar el nivell d'anglès.

Aleshores, obrim un ventall d'apuntar-se la gent, en gener de 2013 el vàrem fer, perquè a la tardor havíem realitzat un treball d'organització, vàrem obrir un torn per a inscriure's com a voluntaris, ací tenim un tros que per a debatre internament nosaltres???. Com voràs ja tenim un espai per a debatre internament nosaltres, com voràs després de dos anys pensen pros i contres de millora.

### **Què ha suposat en el funcionament del centre, punts febles i punts forts...**

#### **PUNTS FEBLES**

En el que estem fent, estem contentes i està bé, però, al mateix temps fa que hages de reflexionar sobre una situació, vàrem obrir qui es volia apuntar com a voluntari, li vàrem donar la fulla de voluntariat, per al contracte de confidencialitat, i a partir d'ací es vàrem inscriure per internet i en un llistat, però no era suficient pensàvem i vàrem fer una reunió amb les persones que volien ser voluntaris i els vàrem explicar que volia dir això de comunitats d'aprenentatge i això de ser voluntariat: que era com un treball i que es comprometia a estar seriosament en el lloc i l'hora que havíem acordat i després que es pogueren inscriure per internet era un poquet complicat i vàrem fer que s'inscriviren ací directament en uns fulls que posàrem en el tauler d'anuncis de comunitats d'aprenentatge que diguérem en quina classe i en quin grup interactiu volien actuar, la història està en el fet que la gent s'inclina molt per participar en la classe del seu fill, que està bé per veure com reacciona en una classe i el veu d'una altra manera, però, a vegades depèn i eixe és el debat que tenim ara.

Després hi ha una altra situació, que els voluntaris en general estan complint el seu programa de vindre a l'hora que toca, però hi ha uns altres que no, i eixe és el problema que tenim ara, perquè hi ha moments que no pugues tirar avant i llega un moment que es paralitza.

Després podem oferir a alguns que facen altres coses...

#### **PUNTS FORTS**

La professora ha fet una feina que s'ha coordinat amb l'altra companya de nivell i han donat una sessió de formació a les famílies que estan venint. S'hi han dut una instrucció bàsica per poder estar dia a dia quan venen a la sessió i açò és positiu.

Positiu pel que fa al rendiment? En l'àmbit de rendiment encara no podia contestar-te, pensem que sí, la primera sensació és que sí. Els grups interactius els vàrem compondre de manera que seguint les normes de comunitats d'aprenentatge i els conceptes d'una manera que tots els grups han d'estar formats de manera heterogènia, i del que menys domina la situació entén les qüestions a fer i el que més doncs ajuda, és açò de l'ajuda entre iguals. Les activitats són de consolidació i se sap que no són d'explicació, ja que són coses que ja s'han explicat.

### **Comenta 3 principals canvis que s'han produït en la forma de treballar dels mestres...**

Primer els grups interactius, enguany hem començat amb les tertúlies literàries, i per mig hem posat en marxa la biblioteca tutoritzada.

1-Es consolida la situació de coordinació de nivell que s'ha de fer per imprescindible per a poder fer un treball bo. I vore de què volem que siguin els grups interactius, quines activitats anaven a realitzar, en quina franja horària, quin és l'objectiu dels treballs que es fan, si hi ha 5 activitats cadascuna que volem com s'ha d'avaluar això, i fer el buit als pares. Després el que ens falla, és que igual que està venint gent a ver l'escola una crítica interna nostra que també la tenim pendent per a debatre és que nosaltres... entre nosaltres no sabem que estem fent, és a dir, no sabem en què estem treballant, podríem aprendre entre nosaltres.

2-El claustre que tenim demà, és sobre reflexions del tipus d'escola que volem. I posa QUEDEM, la historia està en què la gent demana de quines coses hem de parlar, però després no tenim temps... i jo l'he posat quedem perquè això vol dir que quan no haja xiquets hem de parlar, perquè del debat serà obert i després no podràs dir que no t'han convidat. Igual que organitzen visites que venen ací d'altres col·legis, també podem planificar visites internes per exemple els de tercer cicle baixen a ver com fem els grups interactius al primer cicle i els del primer cicle pugen a ver com fen una tertúlia literària al tercer cicle, i açò és una cosa molt important per a enriquir mútuament. I si no quedem, després cadascú anirà per a ell i després direm que no estem fent les actuacions d'èxit adequades o no estem aconseguint el que suposaven que anàvem a aconseguir.

### **Un canvi fort en la forma de treballar dels mestres?**

Estan més coordinats els mestres entre si i dins de l'aula també perquè han hagut de coordinar als voluntaris que estan actuant allí mínimament, i les activitats estan programades, estan



basades en el que volem repassar, consolidar els conceptes o les qüestions que hagen de repassar els xiquets i que hagen après els dies anteriors, i això és important.

L'organització de la classe, depèn del cicle, per exemple en infantil i primer cicle sí que treballen en equips i estan separats per equips i però en altres cicles és com una U o diferents organitzacions de taules, però no hi ha equips senzills... però el més important és la coordinació interna i paral·lela en els altres mestres del costat, i per altra banda també et puc dir que la gent està contenta d'allò que estan fent i si està contenta, treballa a gust, i això és molt important, per a traure... salut...a més a més, els alumnes no li trauen la importància... que els alumnes estan fent un treball important, acadèmic, estan fent activitats, però són diferents, els agrada, i sobretot com si estigueren jugant. Els de primer i segon com si estigueren jugant.

**Elements que identifica dins de cada actuació pròpia que contribuïssen a augmentar els rendiments.**

Jo sempre comente des de fora de l'aula, perquè mai estic dins de l'aula, però sí que sé què està passant, més o menys. Els alumnes entre si interactuen, és un aprenentatge entre iguals però entremig hi ha una solidaritat per alumnes que potencialment tenen més facilitat d'aprenentatge respecte als altres, i després en les tertúlies els professors sap que és una excusa, la lectura dialògica, per a parlar de determinats temes. I de vegades els temes no es concreten i es deriven a determinats temes, és el més important. És una conversa que agarraria el que és el tema cultural. És un tema de lectura, que sense voler... que deriva cap a altre tema que no està en la lectura, però dóna el mateix, perquè açò també fa bé. I fa també que l'expressió oral millore, tenint en compte que així repeteixen unes coses que són bàsiques, de les cinc micro habilitats que té la llengua no la treballen totes per igual l'escola...i ara en aquest cas sí que les estan treballant per igual: llegir, escriure, escoltar, parlar i conversar, eixes no les treballen per igual, encara ... Quan fem tertúlies dialògiques ens ajuda que algú que no parlaria mai hauria de parlar. És necessari parlar. I s'expressa en públic en aquesta classe, facilita, ajuda... Crec que sí.

**Què canvis ha provocat en el rendiment acadèmic dels xiquets?**

Els canvis en el rendiment acadèmic, jo crec que no es poden visualitzar ja, és molt aviat. Però en vista de dos a tres anys sí que es podria veure. Quan els xiquets passen a l'institut encara que, allí no facen comunitat d'aprenentatge ni grups interactius els haurà facilitat un camí per a estar més predisposats per a rebre la informació i ser més autònoms a l'hora d'investigar i d'esbrinar coses.

Quan els de primer i segons arribem a cinquè es notarà, igual que es nota quan una classe fa assemblea o no. Per exemple, perquè s'expressen més a l'hora d'explicar, expliquem i acordem les normes, comparteixen, etc.

**Alguna cosa a assenyalar.**

Que així com els mestres, estem diguem, entre ells participen molt i participen de la coordinació interna, també hem de dir que les famílies que estam venint com a voluntàries, a més d'implicar-se, estan mirant l'escola d'altra manera, a l'escola es treballa amb una dinàmica i hi ha uns treballs que no es veuen, que són invisibles i no ens visualitzem des de fora. Com fem que els xiquets siguem feliços, com no podem fer tertúlies, com ens coordinem els mestres, a vegades hem hagut de suspendre una activitat perquè no ha vingut voluntaris, tot això és treball diari. Però sí que et puc dir que podem estar contents i satisfets d'un grup de famílies que participen molt, perquè tenen més temps, i un altre grup molt més, i el que fa en estar ací prou hores compartint l'espai i el temps, l'escola es veu d'altra manera. Des de fora es diu... ací en l'escola que es farà? Així no, ací se sap, i se sap que és un esforç molt fort el que fan els mestres per a poder simplement tenir la paciència suficient per a poder, només, donar classe a trenta xiquets.

**Si ix que el rendiment de CDA no és bo, deixaríeu de treballar en CDA?**

Hauríem de replantejar-se com estem fent-ho no... Si cal fer-ho o no. Jo crec que la teoria ens diu, i tots els que ens hem format ens dóna en els resultats, i si no són els esperats, hauríem de replantejar com estem fent-ho i que està fallant. Com vàrem dir que cada quatre anys hauríem de plantejar un nou somni.

**Cap altre canvi rellevant que vosté volguera assenyalar.**

Jo crec que el que estem fent, sempre sempre perseguint un objectiu important que és que l'alumne...a banda del seu aprenentatge, un ritme adequat i dins de la seua possibilitat i a més a més és que siguem feliços, el de ser feliços és molt important. Però clar, per a ser feliços els alumnes, els mestres han d'estar a gust, perquè en això estem aconseguint-ho, estem ací; discussions internes tenim com a totes les famílies, però açò intentem millorar-ho. Després, els alumnes fan això i els pares també perquè veuen com estem treballant, i això sense entrar en ningú detall.

**És a màxims, per a tu?**

Màxims? No necessàriament busquem un objectiu màxim, home millor si tenim notes especials i quan arriben a l'institut també es nota que tenim eixe nivell, ... Els alumnes d'aquest tipus d'escola com la nostra el que aconseguim és que tinguen una autoestima eixa frase que

diu: pot més el que vol que el que pot, que moltes persones a l'escola pública han aconseguit coses que no ens les esperarien mai, i elles han ficat l'esforç suficient per a poder superar i traure les notes adequadament quan tocava en cada nivell educatiu més superior.

Per a nosaltres, no és tan important aconseguir unes notes especials si una persona és incorrecta, no cívica, mal educada, no sap comportar-se, no sap estar en reunió, no sap respectar el torn de paraula, respectar als altres, tot això és més important que traure un deu en matemàtiques, i nosaltres intentem transmetre, i perdó, això conjugat en què podrien aconseguir que un alumne al que és millor no té unes nocions fins allà de geografia, però sap investigar i sap també buscar eixa informació no necessita saber-se les capitals del món i tots els rius perquè saps que si busca trobarà i el que ha de saber és saber buscar. O siga, són les habilitats el que cal treballar ací, i per tant això crec que està bé aconseguir-ho. A més, els canvis que hem produït són necessaris i positius perquè a més a més amb el número de matrícula que tenim, exageradament, ¡¡tal!! seria, bé, faríem el que poguérem un mestre per classe, i ací tenim un mestre i els alumnes que ens ajudem. Per a mi és tot positiu i crec que es notarà a la volta de quatre o cinc anys, els alumnes que estan en 5é i 6é, quan passen a l'institut se'ls notarà que venen en un concepte de preparació diferent no memorística sinó d'habilitats i els que estan ací en l'escola en primer cicle quan arriben al 5é i 6é tindran una altra predisposició a l'hora de participar i d'investigar les seues coses.

MOLT BÉ

## GRUPO DISCUSIÓN DE PROFESORES DEL CENTRO DE RODALIA (GDPRoda)

### **Punts febles i punts forts de convertir-se el centre en CdA ?**

D1: Pareixia, pareixia una cosa interessant curiosa que ficava la curiositat però no teníem curiositat perquè no coneixem desconeixem tot, ala anem a veure.

### **Però una vegada que està quins punts dius que són ...**

D1: De les CdA jo per mi tot és molt bé, ací a l'escola actualment ara, doncs, ens falta sobretot però no d'ara sinó de tota la vida i de totes les escoles la dialògica l'intercanvi, tot de punts de vista d'opinió, de treball de metodologies, de resultat de què és bo, quina escola volem, eixa pregunta encara no s'ha fet i no s'ha contestat...

### **Però tot el món pensa que en CdA tot són punts forts?**

D2: Interaccionen molt més els nanos, i participen un poc mes les famílies, malgrat ja que en aquesta escola ja participaven!!!

### **Algú pensa que n'hi ha punts febles?**

D1: Crec que no sabem com fer la teoria que s'està mostrant la formació que tenim, ens donem formació però després a l'hora d'aplicar-ho pràctic no... no sabem si estem fent-ho bé, si no estem fent-ho bé, com haguérem de fer-ho millor, aleshores encara que vinguem a formar-nos en coses teòriques, la pràctica després sempre tenim dificultats i són dificultats i són dificultats que tenim fins ara, no és que pense que CdA tinga punts febles sinó que tenim dificultats per a aconseguir ser CdA,

D4: Jo crec que més coses pràctiques.

D5: Jo crec que la formació és fonamental, i ací hem tingut xarrades, hem tingut gent per a contar-nos coses, després nosaltres hem tingut temps de reflexionar sobre això, i després de com nosaltres podíem aplicar la pràctica, però, és el que comentàvem antes, el temps el tenim saturat, moltes vegades per burocràcia, molt superficial, innecessària??, repetitiva, que ens satura, ens atabala i després ens adonem compte és l'hora del grup interactiu, ... Si no està preparat doncs comentàvem el de la setmana passada i anem al que és fàcil, perquè... perquè tampoc n'hi ha temps de parlar amb els voluntaris, ja de per si vas molt atabalat en el que són les hores lectives, anem molt carregats d'hores lectives, tots, i les hores que són exclusives de poder raonar doncs les ocupem en tasques vàries, molt sistemàtiques i molt burocràtiques moltes vegades ens parem a pensar i veurem moltes coses perquè és el que toca, perquè si CdA diu "cal tindre tertúlies", cal tindre tertúlies, n'hi ha que grups, responsabilitat dialògica de

conflictes, tindrem totes així, tenim totes les actuacions d'èxit, no funciona, ens quedem amb quatre pinzellades, ... De cada cosa i ha de funcionar...

**Que ha suposat en el funcionament del Centre comparat a la situació que n'hi havia antes en el Centre?**

**Quins canvis?**

D2: Jo, crec que partim d'una base molt pareguda, llavors és com una zona de desenrotllament pròxim, no ha d'estar en una zona concreta, llavors hem canviat l'etiqueta i s'ha venut com a producte, quan realment jo note que el canvi no era tant, és que la participació ja es donava, i doncs clar, si haguérem de partir d'alguna cosa més llunyana s'haguera notat més, com la volta al calçetí, ací és com una mini volteta, en la que com no està doncs no s'ha ficat tant les piles com no s'ha notat perquè tot fluïa igual un poc no?, i realment nosaltres diguem si hem canviat, però, jo no veig els resultats que al que és millor nosaltres buscàvem uns resultats més propers de veure'ls, ja sé que no es poden veure en un any però, jo no els veig. I el que ha canviat, igual haguera canviat segurament de l'altra forma no? Perquè, continua sent-ho mateix... Si que ha canviat, molta participació, hem fet tallers, entrat a les aules...

**Canviar, és allò d'entrar a les aules, i alguna cosa més?**

D2: Canvia... El cartell val, canviant les visites (...6.18-6.40: no s'escolta)

D3: Però en primària, no entraven les famílies tant, en primer cicle sí que hi ha pantalles, però, en segon cicle, i tercer cicle no, aleshores ha servit per a fer xicotets grups, i donar tot en grup i treballar més directament en l'alumnat, i les famílies sí que entren més ara que antes... Però...

D1: Jo crec que les comissions, prenem decisions i portem decisions que antes no portàvem.

Jo crec que també hi ha moltes idees en les comissions quan es fan moltes propostes i la gent està molt il·lusionà a fer, fer, fer i moltes vegades també jo pense que u es desborda tant tant que es revenga, perquè les idees són molt bones i molt bé, que totes en cada comissió intentes contar ....i jo crec que moltes voltes ací....complica

**D'acord**

D6: Tindre clars els objectius i la gestió de la comissió gestora. La comissió gestora es limita simplement a que arribem cada coordinador i li contem el que fem, el que volem fer i com ho anem a fer i cadascú el gestiona; i cada comissió conta, ja se dona per fet, i ja està.

Es que enguany ha sigut un fracàs total, o siga a la gestora faltava gent, faltaven molts coordinadors, faltaven molts secretaris, faltava la pròpia coordinadora de la gestora, i llavors clar ha sigut una fallada.

D4:A mi tampoc el que no m'agrada i no perquè no siga acollidora, és tindre visites, perquè no me veig jo bandera ni exemple de res i dic ostra però si jo no sé si ho faig bé o faig mal i digues mal com pa que vinga ú i ho mire, saps, no ho veig (8'17).

D5:Aleshores ací jo limitaria un poc les visites fins que jo diga, jo crec que ja ho faig un poc millor.

**Tu, tu eres l'adequada per a dir si fas les visites...? Per què és el que tu dius, si tu no et sents bé...**

D2:Bé, però açò era per a coses noves,

D3:Ja, però jo tampoc era tan innovadora, jo no em veig saps...

D4:Aleshores, jo ja començant per mi, ja veig com s'està venent al que és millor un producte cap a l'exterior perquè hem sigut dels primers.

**Que tu entenies que no...?**

D4:Jo, que encara no és vendible, no... no sé, no s'ha contrastat, ni crec el que estem contant, no són model encara de res.

**Però tu penses que sí que funciona però encara no creus que siga un model?**

D4:No, no, per descomptat, i en el fons pot succeir, però jo crec que no ho és encara, que s'ha ficat el cartell molt prompte, d'acord, que oficialment sí que serà que siga açò, però, no crec que siga... ja som, ja està.... Tot bé, val.

**Però si sabeu que aneu a canviar...**

D4:És un procés de canvi, encara no podem ser un model, perquè encara estem aprenent entre nosaltres, perquè si les visites les donaves... escolta a tu t'importa que entre, no home a mi no m'importa obrir la porta de classe i tenir qualsevol company i mire, perquè així diríem joooo, veus que això no s'ha parlat en claustre, no s'ha acordat: quantes visites, de quina manera, què els mostraven, tot això no s'ha parlat en claustre i és que hauríem de parlar entre nosaltres.

**Els tres principals canvis que s'han produït en la forma vostra de treballar...?**

D7:Jo, treballava la dialògica, molt intuïtivament, no estic basada en cap teoria, teoria científica, per tant ací, falle, doncs les teories científiques són les que vas aprendre quan era joveneta: Freinet, Freire... I jo seguia instal·lada ací i me n'adone que això no s'allunyà a la

meua intuïció, a allò que jo havia après de jove, el que jo creia que era la meua utopia d'escola, però, que açò no s'allunya, al contrari s'aproxima a aquesta idea meua, per tant, doncs amb tot això em confirma que no anava jo desencaminada però no ha canviat molt.

**Altres canvis que heu notat?**

D8: Bé, és un poc, el que diu Ana, no ha canviat molt, sí que per exemple pel que fa a reflexió el fet d'haver fet la teua enquesta sí que n'hi ha un tema que després m'agradaria xarrar que era el que deia:

- "Establezco los criterios de valoración con los padres"

- "Trato de que mis alumnos reflexionen sobre contenidos y actividades", si algú ho està fent com ho està fent, és a dir, sobretot, el dels criteris de valoració amb els pares, com s'ha de fer?

Clar, açò és molt important...

Important... Hi ha algú que ho faça, hi ha algú que es posi amb els pares a ficar els criteris? no, no, no...

D4: No fer-ho amb els pares no, ni pensar-ho.

D8: I tu quan preguntaves això, que preguntaves, vull dir?

**Si, si, açò, fer-ho. Dialògicament, debatre amb els pares els objectius d'avaluació...**

D8: Ah, bé pregunte... Cal elaborar els criteris d'avaluació amb els pares,

**Encara que a tu et parega una cosa més molt complicada, pot ser una cosa molt fàcil en una reunió, el que tu et penses o et faces tu...**

D4: Ja açò, és una altra cosa, que a nosaltres no ens agrada la realitat... És una forma nova, més dialògica i més correcta de treballar.

D8: Això, m'ha despertat en una cosa que vinc pegant-li voltes, i és un cole d'Almoines de Castell, Aquests són coneguts perquè treballen per projectes des d'infantil fins a sisè i tots els nanos d'allí tenen des que comencen l'infantil fins que acaben en primària tenen un 7, tenen un 7, en el butlletí que donen un 7, però, l'avaluació la fan xiquets, pares, i mestres, val, les donen vull dir, no discuteixen entre ells, li pregunten al nano que valore el seu esforç, li pregunten al pare que valore que li ha paregut com ha anat el trimestre a escala del seu fill i d'allò que li han manat... Jo no ho he vist... He llegit coses d'ell... Clar, per això tot el meu rotllo de l'avaluació.

No pareix molt científic, dialogar.

**Com que no és científic dialogar els objectius, tu pensa-ho?**

D8: Un 7, perquè no creuen en l'avaluació numèrica. Jo, recorde d'una mestra que em va encantar en un curset que feia, hui hi ha Mestres que posa 7,65 que precisió jo l'he posat i quan et pares a pensar-ho dius jo que precisió no, no 7'5, 7,65 que punteria que tinc, és molt difícil.

Gema, els números es posen 4º, 5º. No sé si ho vols així. Per això t'ho he deixat. També t'he llevat algunes ratlletes en les contestacions o en les preguntes. No queda molt bé. Unifica criteris. Posa-ho a tot o a res.

**Els elements que vosaltres trobeu, dins de cada actuació d'èxit que vosaltres trobeu que són els més importants? El que puja el rendiment acadèmic**

D1: Jo, crec que el diàleg, la interacció que es produeix entre iguals i en tertúlies.

D3: En tertúlies, la comprensió lectora, el fet d'observar què s'amaga darrere de les paraules, què vol dir o siga eixe ensenyament sí, i la reflexió i l'observació formal del llenguatge també, les dues coses molt interessants i d'èxit absolut, amb resultats de veres d'èxit i en les tertúlies i els grups interactius també el parlar, el fet de dir el que pensen, el fet d'expressar, el fet d'escoltar, el fet de valorar aquell a donat una resposta millor que la meua anem a fer el resum entre tots i dir les coses que mes ens agradem, açò el fet de compartir el fet de compartir, els grups interactius, èxit total.

**El compartir, el fet d'expressar la informació i fer el coneixement entre tots???**

D5: Clar....

D4: I també comentar, pense jo, el respecte del que és el primer que heu resolt, anem a suposar-ho i resolts més, més, més, has de compartir amb l'altre que no ha arribat o perquè no ha arribat, o li ho expliques i aleshores ells confien, ells agarren consciència el que més despert està i agarren consciència que a voltes també és un punt negatiu de vegades que s'acovardien o són conscients de què no arriben els altres, però, així tot en tota eixa mescla al final es respecta més al més dèbil per part del que més sap, ha de compartir-ho...

**¿Tots igual, que penseu...?**

D2: Sí, jo pense que això, l'últim en arribar al grup el solter va facilitar grupal, és com un moment màgic, crec jo,

**¿Per a tu, o siga, en grup interactiu un element important és, per exemple, arribar, una expectativa grupal bona?**



D3: Sí, pel que ha comentat Begoña, de què n'hi ha alguns xiquets que mai arriben, perquè no es centren o concentren i no poden i al final s'acovardien, i ací contem disfressat, dissimulat però arriben que és el que volem.

**¿Vosaltres penseu que, per exemple, els conflictes metodològics, en els claustres s'ha superposat un poquet. Per exemple, en infantil antes, que treballen primer la lletra lligada o anem a treballar... i ara ja no es tracta tal i ja se n'anem a fer les actuacions d'èxit, com estem fent les actuacions d'èxit, i aquests debats metodològics ja s'han quedat un poquet en el costat? ¿Que penseu?**

D5: Les metodologies fan falta discutir-les, fa falta més reflexió al voltant del procediment...

**¿Tu penses de posar-les un poquet en qüestió?**

D5: Hauria de fer-se però no es fa,

**¿Perquè no el féu?**

D5: No n'hi ha un espai, un horari, un temps, jo crec que som molts conscients de què de procediment anem. Podíem fer un debat...

D6: Podem parlar molt, però si cadascú continua en què jo ho faig super bé, ella també, i treballem en paral·lel ...

**¿Però, penseu que açò ja s'ha retirat un poquet ja aquest debat i esteu més centrats en les AEE?**

D8: No l'hem tingut,

**No ho heu tingut? I antes l'heu tingut? Tampoc...**

D3: No, no... El saber que està fent per exemple Laura, per si em pot aportar alguna cosa, que no que estiga fent solament jo. Jo no li vaig a qüestionar la manera que està fent ella el Tema 7 de Matemàtiques, jo li vaig a qüestionar però m'interessa molt saber el que està fent, perquè al que és millor, allò que em conta m'ha ajudat a mi després a millorar, si no m'ha agrada el que en conta doncs no passa res.

**¿O siga que si s'ha superat un poquet la metodologia, en detriment, o en afavorir els grups interactius en saber com algú està fent els grups interactius?**

D4: Ens agradaria també...

**¿Però tampoc, per què no arribeu...?**

D2: No, no, no. No tenim una manera formal de debatre, d'intercanviar, no, no...

**¿I aleshores vosaltres observeu que ha augmentat el rendiment acadèmic dels xiquets...?**

D2: És el que hem comentat abans, no se sap, els resultats no se saben, no hi ha hagut temps a saber els resultats...

D8: Jo, en la meua classe, sí... jo en la meua classe en les meues actuacions d'èxit han donat èxit perquè xiquets molt, molt, amb moltes dificultats sí que s'han posat que s'han posat a nivell general...

D4: Els xicotets canvis favorables, no sabem si ha sigut per això, o per la duració, o per o per què "todo fluye" vamos en Castellano. Perquè quin és el canvi, ¿com saps tu que una xicoteta acció teua o eixe canvi haguera passat igual? És veritat, no hi ha hagut res dràstic per a poder avaluar-ho i a sacar-ho a ser CdA. Açò és del que estem parlant tot el temps, "más de lo mismo".

**Val d'acord, I aspectes de desenvolupament emocional i creació del sentit i sentir-se més amb la tasca, heu notat alguna cosa...?**

D5: Açò, sí, en creació del sentit, sí, moltíssim. El simulacre que ferem nosaltres l'any passat en les tertúlies dialògiques perquè també era una representació d'expressió, sí que les agradava molt el que... venien eixos moments... no més ja el segons et situaves, això a ells els agrada i jo pense que afavoreix o és positiu.

**¿El treball vostre de l'aula, dia a dia, ha canviat?**

D5: Un poquet sí, perquè ja ho he dit abans, a mi em confirmen el que jo pensava, intuïa i ja et dic de manera intuïtiva i de coneixements antiquíssims i em diu que no anava *desencaminada*, què passa, que he perdut una miqueta de por i d'inseguretat perquè com que és intuïtiu que jo no sé si està bé o està malament però era el que jo entenia que havia de ser, doncs ara en les Comunitats em confirma que no anava *desencaminada*. Per tant, què ocorre? Doncs que jo en classe puc fer les actuacions d'aquest tipus en més seguretat de què és correcte i em dóna seguretat i sempre que tens una cosa que et dóna seguretat i la fas en més auto confiança, doncs naturalment el resultat ha de ser millor i en els *nanos* ha funcionat així també, igualment.

**¿Vosaltres també heu notat el canvi?**

D8: Jo sí que he notat el canvi, m'agradaria que canviara... també encara sí que esperem eixe canvi.

**I vostè?**

D8:Que vull dir... Una cosa que m'encanta de la meua feina, és que tots els anys em dóna una nova oportunitat, aleshores canvie coses, cada any canvia coses, però no les he canviat especialment perquè fórem CdA, vull dir, ja portava temps pegant-li voltes...

Que les CdA m'han servit per a reflexionar coses, inevitablement sí, el que comentaven antes de la valoració per exemple...

**N'hi ha algú canvi rellevant que voleu expressar o dir alguna cosa més?**

D4:Mira jo, ha canviat, però el que m'ha canviat a mi en la meua tasca, verdaderament és el fet de tindre un projector, això, més que una altra cosa, més que CdA, perquè el que pense i vull ensenyar en un moment, de seguida "pà" ho expliques, ho expliques, ho ensenyes en una mini pantalla, però, el projector per a mi ha sigut més regenerador que qualsevol altra cosa.

**I perquè ha vingut el retroprojector?**

D8:Ja, però no es pot comparar.

**Ha vingut a relació de les CdA?**

D4:Ummm... Sí... i la comissió d'infraestructures. Per a mi, ha sigut més revelador en tots els aspectes, a nivell de docència... Un retroprojector, més que Comunitat o qualsevol cosa, amb internet per descomptat.

**Però el retroprojector és un instrument per desenvolupar la teua tasca però si no ho treballes de manera interactiva....I tu creus...?**

D8:Jo, eixe punt ja l'he passat, i el meu objectiu seria que els *nanos* crearen coneixement, per a crear coneixement, que em faria falta? Necessitaria un ordinador per *nano*, bé, necessitaria un ordinador per *nano* connectat a internet, perquè quan treballem coneixement del medi no explique jo el tema, sinó que els *nanos* aprenguen el tema, puc fer-ho jo a través del llibre, sí, possiblement però, no té punt de comparació. Convergen, CdA i Tecnologia, el que és millor,...(no s'escolta).

D4:És que no va de broma, és que internet, i tots els mitjans, que, doncs mira ara vull això, doncs a... doncs mira... Açò, t'ajuda, bé, bé, i els xiquets disfruten... És un canvi molt, molt gran.

Doncs jo no crec, en això...

D8: Bé, i jo de la conform?? el que et dic...com a creació, en part següent, com a creació del coneixement, vull dir, el projector el primer que et facilita és una exposició i ací el rol del mestre més o menys ací no varia, més o menys continue sent el mateix, però és un primer pas per passar a l'altre, que és que els *nanos* creen el seu coneixement a la qual cosa açò

comporta, a mi em falta l'ordinador per nano. Si la Conselleria, amablement té a bé millorar la infraestructura, doncs...

Molt bé, doncs res, moltes gràcies.

### GRUPO DE DISCUSION DE ALUMNOS DEL CENTRO DE RODALIA (GDARodalia)

**Què coses s'han fet en l'escola pel fet de ser comunitat d'aprenentatge?**

-Els grups interactius, venen unes hores de voluntaris, fer grups i fer diferents activitats en cada grup.

-Fer eines voluntàries ... Fer uns grups.

**Què més, alguna cosa més...**

-Les tertúlies literàries, ens proposen un llibre el mateix per a tota la classe, ens diuen uns capítols, per exemple dos capítols, i tens que agarren doncs un tros i després contar-ho i la classe diu a qui li ha agradat i comentem.

**I que comenteu, d'eixe llibre, és qualsevol llibre que n'hi ha?**

-No, qualsevol, Don Quixot de la Manxa i així Valencians...

Són clàssics universals pel fet que són llibres que tractem temes importants i rellevants.

**Alguna cosa més....**

-La Biblioteca Tutoritzada...

**I què és això?**

-És una biblioteca que venen mares, professors i podem fer el deure del col·legi i no en hores habituals, en hores extres, fem estudis, deures, practiquem i també podem ficar-nos a l'ordinador i estar en la web del col·legi.

**Noteu alguna cosa nova en la classe, en la forma de treballar del mestre?**

-Jo note que des que estan les comunitats d'aprenentatge, doncs fem més coses entre tots i no a soles, doncs que canvia la manera de fer les coses.

**I l'organització de la classe és igual que antes?**

Doncs abans fèiem les coses a part i ara fem grups, ens ajudem, fem un grupet i ens ajudem, coses així.

**En tots els grups?**

- De 3r a 6é.

**Hi ha algú grups que feu les coses de manera individual?**

-En el meu es formen parelles i per exemple per a entendre una cosa podem buscar-la al diccionari i comentar-la a la classe.

**Comentar-la a tots... Però, esteu de dos en dos, en parelles?**

-Sí.

-Molt bé...

**Què tres principals canvis observeu vosaltres en la manera d'ensenyar-vos? Com explica ara el mestre?**

-Que, ara a més de llibre de llegir, fer esquemes i tot això, podem fer experiments, provar o posen en els llibres d'eixe tema... i els grups doncs vàrem raonar i enteníem més el que llegíem, perquè si no ho fera el que és millor no entén bé el que llegim i a vegades també el fiquem en el projector de classe...

**I totes les classes tenen projector?**

-Ara si... Abans hi havia en totes les classes menys en la de 4t. I també podem buscar coses en Internet...

**Però als vostres Mestres, què canvi...?**

-Doncs que abans de ser comunitats d'aprenentatge la meua mestra, el que és millor, no mirava tant l'ordinador i ara en comunitats d'aprenentatge, ara és com més tecnològica i està pendent d'utilitzar moltes coses que abans no fèiem i que per exemple quan van a fer una presentació PowerPoint, ara la fem en un grup i la mestra ens ajuda amb els dubtes, i tot això abans no el podíem fer, per això ara ens estava ensenyant més la tecnologia, guardar coses al pen-drive, els arxius que hi ha de les imatges, i perquè ens servisca en el futur.

**I ara altres, en la forma de treballar que has notat tu?**

-Que ara, que ens han ficat el projector, ara estem donant la història, i ara ho fem molt més divertit perquè abans et donaven la història explicada, però, ara amb el projector podem vore imatges i buscar coses que no sabíem.

**Val i ella està fent ací amb el cap, que has notat tu? O tu notes la seua manera d'explicar igual?**

-Ara fem més treball en grups, ja no fem més exercicis de llibre en la llibreta, ara fem més treballs en grup.

**Molt bé, a veure per allí**

-Ara ha canviat molt, perquè abans quan miraven alguna pel·lícula o alguna cosa de la televisió, fèiem resums i ara quan mirem pel·lícules o històries llegint, ara parlem sobre qui l'ha fet, d'on ha vingut i ara parlem fem oral no escrivim.

**Feu més oral...?**

-Sí...

**Això també en totes les classes?**

-Sí...

-Doncs en un llibre que tenim ara tots, el llegim per capítols i després hem de fer el resum per a contar-ho, i després el passem tot a una obra de teatre.

**Ah molt bé... Però, en general, la forma d'explicar de la mestra ha canviat?** (Alguns contesten sí i altres no)

**Ha canviat les coses que fa, però, la forma d'explicar continua seguint el mateix?**

SI,SI,SI,SI,SI (Unànime)

**Vosaltres cregueu que apreneu millor amb els grups interactius, amb les tertúlies literàries, amb l'increment del temps de l'aprenentatge en la biblioteca autoritzada, vosaltres penseu que apreneu més?**

-No s'aprèn més, és que el repassem més.... i ho entenc millor.

**Vosaltres penseu que l'enteneu millor?**

Sí.

**Vosaltres també?**

-Sí.

-Sí, el que diu la meua companya, el que és millor donem una cosa que no t'acordes i el que és millor el grup interactiu, et fan una fulla i xarrant comença a sacar coses noves, i fem coses noves.

**Tu dius que tens millors resultats que abans?**

-Sí, més o menys.

**I Tu?**

-Sí, clar.

**I tu?**

-Sí i amb més facilitat.

-A més, perquè per exemple, en els grups interactius quan es forma amb les mares voluntàries o els pares, també ens diuen coses que no sabien, encara que la mestra explica com arribar a aquest tema, els pares ens diuen més coses que nosaltres no sabíem.

**I els teus resultats són millors?**

-Són millors, encara que tots tinc zero.

**I ella els teus resultats són millors?**

-Sí, perquè ho fem tot més fàcil, més resumit.

**A tu t'agrada més aquesta forma de treballar?**

-Sí.

**Els teus resultats són millors?**

-Si i també, el fem més divertit i si acaben les fulles de matemàtiques podem repassar les taules o alguna que no ens recordem.

**I tu traus millors resultats?**

-Sí.

-Jo des que són comunitats d'aprenentatge he tret millors notes i note que fem més coses junts, ja no fem una persona-un treball, ara fem, moltes persones un treball, i això a mi m'agrada molt i a part és que ...

**Costa fer els treballs en grup o ara menys?**

-En grups no, perquè ens ajudem uns als altres.

**A tu t'agrada més ací?**

-Sí.

**Què ha suposat que el centre siga ara comunitat d'aprenentatge... els vostres mestres, si han canviat la forma de treballar...**

-Doncs la meua mestra... Fa més coses a l'ordinador, busca més informació, busca pel·lícules per a comentar-les després de veure-les i bé busca més coses per l'ordinador...

**Bé, tu la veus més informada?**

-Jo, per exemple, si estem en "medi" fent alguna cosa i no l'entendem, doncs al pròxim dia si toca medi antes busca coses i nos les ensenya per a veure si l'entendem millor.

-Doncs nosaltres quan hem llegit una cosa del medi i després al pròxim dia hem de dir-ho a la mestra resumit.

-Nosaltres, també us compte l'exemple del medi, que hi ha vegades que un company de la classe en duu informació, per exemple nosaltres no entenem una cosa i la mestra intenta explicar-ho millor però hi ha vegades que un no l'entén i ni hi ha uns companys que busquen quan se'n van a casa, busquen informació i dugen els pen-drives amb vídeos i perquè pugem entendre-ho millor.



## TRANSCRIPCIONES DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES.

Del cuestionario 1 al 8: Costa 1.

Del cuestionario 9 al 13: Costa 2.

Del cuestionario 11 al 17: CAES.

Del cuestionario 18 al 22: Rodalia Valencia.

1. Comente los 3 principales cambios que se han producido en su forma de trabajar como profesor al estar implementando actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones educativas de éxito).

Costa 1 Cuestionario 1: Presencia de otros adultos en el aula. Trabajo por competencias. Aprendizaje más cooperativo.

Costa 1 Cuestionario 2: Metodologías más dialógica y menos transmisión de conocimientos puramente dicho. Compartir espacios con voluntarios. Participo en tertulias pedagógicas y seminarios.

Costa 1 Cuestionario 3: Padres involucrados. Trabajo mediante grupos interactivos. Alumnos motivados.

Costa 1 Cuestionario 4: Valoro mucho más la cooperación entre alumnos y el aprendizaje que supone para ellos. Adquieren valores que interiorizan y generalizan. Considero mucho más las aportaciones en ámbitos que antes no consideraba.

Costa 1 Cuestionario 5: Dar mayor grado de autonomía a los alumnos, orientar, guiar e interactuar.

Costa 1 Cuestionario 6: Mayor interrelación profesor-alumno. Mayores expectativas de éxito y una mayor preparación para responder a las necesidades de los alumnos.

Costa 1 Cuestionario 7: Abandono del rol de maestra-clase magistral. Necesidad de formación para dar respuesta adecuada. Valoración de todas las voces dentro del aula de forma igualitaria.

Costa1Cuestionario8: Mejora en el clima general de la clase. Poder llegar a más alumnos. Trato diferente con los educandos.

Costa2Cuestionario9: Mayor coordinación con las familias. Disminución de conflictos en el aula y mayor cohesión grupal del alumnado. Mayor rendimiento académico.

Costa2Cuestionario10: Las lecciones magistrales han disminuido notablemente. Dejo que los alumnos expliquen lo que ellos saben al grupo. Ofrezco tiempos en el aula para realizar debates entre los alumnos

Costa2Cuestionario 11: Trabajo muchísimas más hora preparando actividades atractivas que se puedan resolver en grupo, interactuando y consensuando respuestas o formas de resolución. Desde siempre, he procurado que unos alumnos expliquen o ayuden a otros, y no intervengo si no es necesario. Fuera del horario escolar organizo a los tutores lectores y a los alumnos con dificultades en la lectura y en la comprensión lectora. (Vienen los alumnos de sexto a ayudarles a partir de las 12:30 todos los miércoles).

Realizamos tertulias literarias a las que hemos incorporado la figura del relator (cada día un alumno sintetiza y anota las ideas que se han expresado).

Costa2Cuestionario12: Seguridad en mí misma. Calidad de trabajo ya que aumenta el rendimiento. Todos y todas las niñas tienen éxito ya que se aumentan los tiempos, las personas y espacios para atenderlos.

Costa2Cuestionario13: Mi motivación personal y mi afán por superarme en pro de mis alumnos se han incrementado exponencialmente. Ahora trabajamos escuchándonos todos, buscamos las respuestas todos juntos, por lo que mi perspectiva es más plural. Me preocupan mucho más los alumnos/as con dificultades e intento darles más ayudas para que tengan las mismas oportunidades.

CAESCuestionario14: Mayor rendimiento. Mayor ambiente de trabajo. Más capacidad de diálogo en el aula.

CAESCuestionario15: El principal cambio que veo es la continua reflexión en el día a día del aula, tanto del alumnado como del profesorado. El otro punto clave es la

visión de máximas expectativas del alumnado, así como la máxima participación de la familia en el centro, aunque sea costoso.

CAESCuestionario16: Mayor participación del alumnado. Aprendizaje más dialógico.

CAESCuestionario17: Mayor interacción con los alumnos (todos) dentro del aula. Mejora, en ocasiones, el clima de aula. El trabajo en GI es mucho más intenso.

RodaliaCuestionario18: (No contesta).

RodaliaCuestionario19: Más trabajo en equipo con los compañeros/as. Relación más estrecha con los padres. Más motivación a la hora de formarme.

RodaliaCuestionario20: (No contesta).

RodaliaCuestionario21: (No contesta).

RodaliaCuestionario22: Más interacción con las familias.

2. ¿Cuáles son los elementos que usted identifica dentro de cada una de las actuaciones propias de las CdA (las denominadas actuaciones de éxito) que contribuyen a aumentar el rendimiento académico del alumnado utilizando las mismas metodologías que usted ya utilizaba antes de integrarse en la CdA?

Costa 1Cuestionario1: (No contesta).

Costa 1Cuestionario2: Grupos interactivos: mayor participación activa, piensan más por tanto aprenden más. Tertulias dialógicas: no puedo opinar mucho porque con los niños/as sólo hice un libro el año pasado y no leían en casa....no me funcionó.

Costa1Cuestionario3: Motivación, intervención con otras personas, multidisciplinariedad. Trabajo cooperativo.

Costa1Cuestionario4: Enriquecimiento en cuanto a actitudes y valores sociales. Aprendizaje a partir de iguales. Construcción de conocimiento significativo ya que se parte de situaciones más cercanas. Aprendizajes más eficaces. Aprovechamiento de la heterogeneidad para aprender.

Costa1Cuestionario5: Participación e interacción del alumnado.

Costa1Cuestionario6: Buscar soluciones a problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensar en mayores expectativas para mis alumnos.

Costa1Cuestionario7: Voluntarios dentro del aula. Interacción igualitaria. Mayor número de interacciones con personas diferentes, diferentes culturas, etc.

Costa1Cuestionario8: GI: pensar, disminuir la ratio, tener otros puntos de vista. Formación del profesorado: Mayor formación. Tertulias: riqueza en los temas.

Costa2Cuestionario9: La ayuda entre compañeros y compañeras (tutorización de alumnos). Participación familiar. Atención individualizada. Inclusión y sentido de pertenencia al grupo. Mejora de habilidades sociales (menos conflicto y mayor aprovechamiento del tiempo). Mayor profundización de los contenidos. Incremento de la motivación (creac. Sent)

Costa2Cuestinario10: En tertulias literarias no se decir que elemento de estas pueda aumentar el rendimiento académico. En GI la verbalización de los contenido y/o de los procesos para la realización de las actividades.

Costa2Cuestionario11: Las sesiones de G.I. sirven para repasar y reforzar de forma más motivadora y muchas veces lúdica, lo que ya se ha trabajado con anterioridad. En cada sesión se trabaja de manera más intensa. Se ayudan mutuamente a razonar y recordar.

Costa2Cuestionario12: GI: verbalizar, ayudarse y entre todos resolver la actividad que supone un reto cognitivo. Son interacciones transformadoras. En tertulias: todos nos escuchamos con respeto y a través de la lectura aumentamos riqueza de vocabulario. También como en GI interacciones transformadoras. En biblioteca tutorizada: los alumnos con más dificultades disponen de más tiempo tutorizado, más espacios, más personas.

Costa2Cuestionario13: En grupos interactivos: se pueden observar como las interacciones entre ellos y la verbalización que se produce mejora sin duda el rendimiento académico. Si lo pueden explicar es porque lo saben. En GI se aprovechan muchos de los tiempos de cada actividad, pues son capaces de gestionar cada vez más la información en ese periodo de tiempo que dura cada actividad. En tertulias literarias veo

muy positivo que compartan ideas y vivencias que junto con lo que aprenden en clase, los prepara más para el día a día.

CAESCuestionario14: (No contesta).

CAESCuestionario15: En GI el diálogo y ayuda junto con la reflexión entre el alumnado es elemento clave. El diálogo es el gran elemento que se da en todas las actuaciones educativas, bajo mi punto de vista a través del diálogo reflexionamos y mejoramos no sólo a nivel académico sino a nivel de formación profesional (son más tolerantes).

CAESCuestionario16: Ninguna.

CAESCuestionario17: Con las tertulias literarias: Aumento de vocabulario (más rico) y mejora de la expresión oral. De los GI: cooperación entre el alumnado para resolver preguntas.

RodaliaCuestionario18: Intercambio de ideas. Interacciones para resolver las preguntas problemáticas.

RodaliaCuestionario19: Motivación a la lectura y la consecución de una lectura comprensiva más significativa.

RodaliaCuestionario20: (No contesta).

RodaliaCuestionario21: (No contesta).

RodaliaCuestionario22: Interacción entre iguales.

## ANEXO 4. EJEMPLOS DE TABLAS ELABORADAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS.

Tabla percepciones del profesorado en referencia a la pregunta del aumento de rendimiento académico y de aprendizaje.

	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUSORAS
MOTIVACIÓN	<p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “A nivel de motivación hacia el aprendizaje yo creo que sí, sí que ha cambiado, por lo que hablábamos antes por las actividades: los grupos interactivos, en las tertulias, tienen muchísimas más ganas de que llegue ese momento de hacerlo que cuando hacíamos otras cosas”.</p> <p>GDPC1(Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “ha habido alumnos que de alguna manera han estado desmotivados o desinteresados o tenían una autoestima muy baja a nivel de capacidades y en clase los grupos interactivos han rendido bastante”</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión Profesores Costa 2): “han aumentado muchísimo los niveles”, “trabajar de manera inclusiva es como estamos consiguiendo, por una parte, yo lo he notado mucho, que los que van bien, son super buenos, lo entienden todo lo explican mejor, son superbuenos y los que van mal, yo tengo una clase heterogénea en cuanto a niveles y superdiversa, si yo no trabajara con AEE y de manera inclusiva estarían trabajando libritos de infantil.” y “el tema de altas expectativas y de currículum de máximos entre todos”.</p>	
RENDIMIENTO	<p>GDPC1(Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “Yo en el área de matemáticas, que es donde yo hacía los grupos interactivos, este año sí que he notado un incremento del rendimiento”</p> <p>GDPCAES(Grupo de Discusión Profesores CAES): “Sí, sí, sí (unánime)”.</p> <p>GDPR (Grupo de Discusión Profesores Rodalia): “Jo, en la meua classe, sí... jo en la meua classe en les meues actuacions d’èxit han donat èxit perquè xiquets molt, molt, amb moltes dificultats sí que s’han posat que s’han posat a nivell general...”</p>	<p>GDPR (Grupo de Discusión Profesores Rodalia): “¿com saps tu que una xicoteta acció teua o eixe canvi haguera passat igual? Açò és del que estem parlant tot el temps, "más de lo mismo".</p>

Tabla percepciones del profesorado en referencia a la pregunta del aumento de rendimiento académico y de aprendizaje.

	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUSORAS
EXPECTATIVAS FUTURAS	GDPCAES(Grupo de Discusión Profesores CAES): “(...)las expectativas, que yo creo que han cambiado y eso ayuda la rendimiento. Empieza a haber ahí poco a poco un cambio para los nenes, se habla mucho más del instituto”, “El trabajo les va a costar que a los niños que tengan una situación normalizada pero sí que hay referencias de que se puede”	GDPCAES (Grupo de Discusión Profesores CAES): “(...)recuerdo al principio la junta de donación se propuso que todos fueran y que mejor que repitieran allí en lugar de aquí”, “fuera del mundo gitano, no es mundo gitano, es mundo exclusión”
APRENDIZAJE	GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “Yo creo o incluso en algunas tertulias que he estado he notado que se expresan super bien algunos”, “trabajo en equipo es entonces el beneficio para todos los alumnos”. GDPCAES (Grupo de Discusión Profesores CAES): “(...) antes era muy complicado, no había manera de que hiciesen deberes. Ahora incluso se van picando”.	
CONDUCTAS	GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “(...) a nivel de comportamiento, creo que sí, eh, no de comportamiento sino de grupo, yo al menos he notado que han mejorado”	
MADURACIÓN	DGPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “(...) he visto una maduración increíble, yo no me podía imaginar que algunos hablasen como hablaban después a través de las tertulias”. “siempre hay como se diga, pero sí una maduración general de todos”	
SOCIALIZACIÓN	GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “(...) nos decían que para ellos les gustaban mucho las tertulias porque realmente era donde conocían a sus compañeros y claro están en 6º de primaria y claro te das cuenta de que llevan toda la vida juntos pero no han llegado a intimar”, “respetaban al compañero”. GDPCAES (Grupo de Discusión Profesores CAES): “A lo mejor muchos no se van a graduar en estas primeras generaciones, pero están pasando cuatro años de su vida socializados en un ambiente normalizado, sin expulsiones habituales, asistiendo a clase diariamente y creándose unas redes que van a ser para toda la vida, fuera del mundo gitano”.	

Tabla para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
TIPO DE AGRUPACIÓN (ratio y heterogeneidad)	<p>Costa1Cuestionario4: “Aprovechamiento de la heterogeneidad para aprender”.</p> <p>Costa1Cuestionario8: “disminuir la ratio”.</p> <p>EDC2 (Entrevista a Director Costa 2): “les agrupacions”</p> <p>GDPC1(Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “Yo creo que disminuya, la ratio es muy importante, es decir, el tener tu a 25, pues puedes pasar a tener 5, entonces la atención de aquellos alumnos más dispersos se focaliza mucho más en la actividad. Entonces es mucho más difícil abstraerse, hay los que aún se abstraen, pero es mucho más centrado el foco en la actividad”.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “Para mí en grupos, a parte de la reducción de ratio”</p>	
INTERACCIONES DIALÓGICAS	<p>Costa 1 Cuestionario2: “ (...)mayor participación activa, piensan más por tanto aprenden más.</p> <p>Costa1Cuestionario7: “Interacción igualitaria. Mayor número de interacciones con personas diferentes, diferentes culturas, etc.”</p> <p>Costa1Cuestionario8:” (...) pensar, tener otros puntos de vista”.</p> <p>Costa1Cuestionario5: Participación e interacción del alumnado.</p> <p>CAESCuestionario15: En GI el diálogo y ayuda junto con la reflexión entre el alumnado es elemento clave. El diálogo es el gran elemento que se da en todas las actuaciones educativas, bajo mi punto de vista a través del diálogo reflexionamos y mejoramos no sólo a nivel académico sino a nivel de formación profesional (son más tolerantes).</p> <p>RodaliaCuestionario18: Intercambio de ideas. Interacciones para resolver las preguntas problemáticas.</p> <p>RodaliaCuestionario22: Interacción entre iguales.</p> <p>EICC1 (Enrevista a Informante Clave Costa 1): el tema de la participación e implicación del alumnado que sobre todo normalmente no suele participar, para mí, es un elemento clave y se da la posibilidad de que estos alumnos puedan participar en las aulas,</p> <p>GDPCAES (Grupo de discusión Profesores del CAES): En grupos interactivos, lo más imprescindible el diálogo, o sea, si hay diálogo hay aprendizaje, si no hay diálogo.</p>	



Tabla para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
RECURSOS HUMANOS	<p>Costa1Cuestionario3: “(...) intervención con otras personas”.</p> <p>Costa1Cuestionario7: Voluntarios dentro del aula.</p> <p>Costa2Cuestionario9: Participación familiar.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “En los grupos interactivos, el que entren personas que normalmente no entraban en las aulas y que forman parte de la dinámica del aula a los críos también les cambia la dinámica, crean incluso lazos con estos otros alumnos, eh lo miran de otra manera, no es solamente un referente el que tienen, son muchos más”.</p> <p>GDPCAES (Grupo de Discusión Profesores CAES): “...y yo también diría, me reitero ahora, el tema del diálogo y el respeto. Creo que ha habido muchísima cercanía del profesor con familiares y con alumnos. Y cada vez más yo veo que estamos empezando a caminar todos en la misma dirección, creo que estamos empezando a tener los mismos intereses y antes los intereses eran muy dispersos”.</p>	<p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “Yo diría el miedo de que muchas veces tienes de alguien entre en tu aula no sólo profesores, si no gente voluntaria que no sabes cómo van a estar en tu clase y ese miedo a que la clase se te escape de las manos también lo pierdes, ves que funciona bien y que los niños responden.</p>
VERBALIZACIONES	<p>Costa2Cuestionario10: “la verbalización de los contenidos y/o de los procesos para la realización de las actividades”.</p> <p>Costa2Cuestionario12: “... verbalizar”.</p> <p>Costa2Cuestionario13: Si lo pueden explicar es porque lo saben.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): la verbalización, sobre todo en matemáticas que muchas veces los niños lo hacen sin explicarlo o lo hacen de forma mecánica, el tener que verbalizarlo todo el proceso, porque yo lo pongo esto de condicionante, cuando hacen una suma en una actividad, puede ser en una suma mecánica, tienen que verbalizar todo lo que les pasa por la cabeza mientras van haciéndolo. Para mí la verbalización en grupos interactivos ha sido muy importante creo que es importante para mejorar su rendimiento académico.</p>	

Tabla para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
SENTIMIENTO DE SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN	<p>Costa1Cuestionario3: Trabajo cooperativo.</p> <p>Costa2Cuestionario9: Mejora de habilidades sociales (menos conflicto y mayor aprovechamiento del tiempo).</p> <p>Costa2Cuestionario9: “Inclusión y sentido de pertenencia al grupo”.</p> <p>CAESCuestionario17: Cooperación entre el alumnado para resolver preguntas.</p> <p>EDC Rodalia (Entrevista Director Centre Rodalia): “Els alumnes entre si interactuen, és un aprenentatge entre iguals però entremig hi ha una solidaritat per alumnes que potencialment tenen més facilitat d'aprenentatge respecte als altres”</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “En mi caso, lo que más me llama la atención es la toma de conciencia que tienen los niños del grupo, del colectivo están muy pendientes de sus compañeros y compañeras para ayudarles, antes de trabajar con actuaciones de éxito me daba cuenta de que era un trabajo más individual y que independiente de que tuvieran al lado un compañero que tuviese más dificultades, pues iban más a lo suyo. Sí que es verdad que a veces ayudaban, pero, ahora es más notable la calidad en esa ayuda de los niños en el grupo y para mí es muy significativo”.</p>	
	INTELIGENCIA COLECTIVA	<p>Costa1Cuestionario4: Aprendizajes más eficaces.</p> <p>Costa1Cuestionario6: Buscar soluciones a problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Costa1Cuestionario4: Aprendizaje a partir de iguales.</p> <p>Costa2Cuestionario11: Se ayudan mutuamente a razonar y recordar.</p> <p>Costa2Cuestionario12: “... ayudarse y entre todos resolver la actividad que supone un reto cognitivo”.</p> <p>RodaliaCuestionario18: Intercambio de ideas.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “es la necesidad de trabajar en grupos para llegar a un fin, o sea para resolver algo, eso es para mí lo más significativo. La necesidad de preguntarte, de tener en cuenta tu opinión, de que tu tengas en cuenta la mía”.</p>

Tabla para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
APRENDIZAJE: TAREAS DE RAZONAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIÓN	<p>EICC1 (Entrevista a Informante Clave Costa 1): de reflexión y pensamiento crítico.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “ En tertulias literarias, yo no sé vosotros pero a mí, conforme van pasando los días una de las cosas que más me gusta es el pensamiento crítico, el otro día sin más los alumnos se pusieron a hablar, a discutir y a desmembrar una frase tan complicada como es la de “puede pagar por sexo pero no puede pagar por amor”, esa frase salió de unos de los chicos cuando estaba haciendo la tertulia –y cómo se pusieron a hablar sobre ella, cómo pudieron sacar tantas facetas de esa frase- que yo me quedé alucinado de ver esa madurez que están cogiendo ya”.</p> <p>EDC1(Entrevista Director Costa 1): los grupos interactivos contribuyen a aumentar la efectividad del aprendizaje y colaboran en una mayor eficacia del trabajo en equipo.</p> <p>Costa2Cuestionario12: GI: resolver la actividad que supone un reto cognitivo.</p> <p>Costa2Cuestionario13. En GI se aprovechan muchos de los tiempos de cada actividad, pues son capaces de gestionar cada vez más la información en ese periodo de tiempo que dura cada actividad.</p> <p>EDC1 (Entrevista Director Costa 1): los grupos interactivos contribuyen a aumentar la efectividad del aprendizaje y colaboran en una mayor eficacia del trabajo en equipo.</p>	<p>EDC2 (Entrevista a Director Costa 2): “Els elements, el fet d'ajudar-se uns als altres, el que passa és que moltes voltes no es fa bé, i moltes voltes no sé fins a quin punt, o siga teòricament si es fera bé seria molt bé, però moltes voltes agarre un xiquet i li diu a un altre: no és que anava un set!, però l'altre continua sense saber el que té per a fer, eh...”</p>

Tablas para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

Tabla de codificación GI

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
EXPECTATIVAS	Costa1Cuestionario6: Pensar en mayores expectativas para mis alumnos.	GDPCRodalía (Grupo de Discusión Profesores de Centro Rodalía): “I també comentar, pense jo, el respecte del que és el primer que heu resolt, anem a suposar-ho i resolts més, més, més, has de compartir amb l'altre que no ha arribat o perquè no ha arribat, o li ho expliques i aleshores ells confien, ells agarren consciència el que més despert està i agarren consciència que a voltes també és un punt negatiu de vegades que s'acovardien o són conscients de què no arriben els altres, però, així tot en tota eixa mescla al final es respecta més al més dèbil per part del que més sap, ha de compartir-ho...”
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE	<p>Costa2Cuestionario9: Mayor profundización de los contenidos.</p> <p>Costa2Cuestionario11: Las sesiones de G.I. sirven para repasar y reforzar. En cada sesión se trabaja de manera más intensa.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “...luego eh el hecho de trabajar en un tiempo determinado, o sea yo no puedo aprovechar más el tiempo, decir voy a trabajar cuatro cosas diferentes en una sesión, eso también es la capacidad de trabajo brutal”,</p> <p>Costa 1 Cuestionario2:., piensan más por tanto aprenden más.</p>	

Tabla para codificar las percepciones de los maestros en relación a los elementos de las AEE que mejoran el rendimiento académico independientemente de la metodología que use el docente.

GRUPOS INTERACTIVOS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
GRADO DE MOTIVACIÓN	<p>Costa2Cuestionario11: forma más motivadora y muchas veces lúdica, lo que ya se ha trabajado con anterioridad..</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “Para mí la motivación, desde que entran a la clase es una expectación total. Hoy a ver de qué serán los grupos...serán castellano,... será valenciano; están supermotivados desde el momento que empieza, a ver como lo hacemos, a ver qué tal, enseguida se ponen en orden, a ver cómo vamos a empezar esta actividad, quien la sabe, quien no, es que parece mentira, desde que empiezas hasta que terminas ellos no paran y si la actividad de grupos interactivos durara media hora más, media hora más que seguirían, es un no parar están hipermotivados, eso de cara al aprendizaje yo pienso que es fantástico es cierto que además la conciencia del grupo es muy importante porque unos a otros se dan cuenta de que el individualismo ya no sirve y que se tienen que ayudar unos a otros y que yo esto no lo sé porque el otro día no vine a clase, pero ahora tú me lo explicas”.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): La motivación, en los grupos interactivos, cuando viene algún familiar o algún conocido de algún alumno pues ese chaval tiene más ganas de venir y participar dentro de la actividad de grupos interactivos y el resto de alumnos a pesar de que no conozcan al voluntario, suelen tener mucha más motivación cuando hacen las actividades.</p>	

Tabla de codificación TLD

TERTULIAS LITERARIAS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
AUMENTO DEL CONOCIMIENTO	<p>Costa1Cuestionario8: riqueza en los temas.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Otros temas muy abstractos y muy profundos.</p>	
ENRIQUECIMIENTO DEL VOCABULARIO	<p>Costa2Cuestionario12: a través de la lectura aumentamos riqueza de vocabulario.</p> <p>CAESCuestionario17: Aumento de vocabulario (más rico)</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): "... y por supuesto también a la hora de expresarse porque unos tienen mucho léxico, eh se dirigen entre ellos, la capacidad que decía Fernando, son capaces de decir su opinión independientemente de lo que piensen los demás compañeros, es de las tertulias lo que más me llama la atención".</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Yo, tertulias, veo clave el aumento de la riqueza de vocabulario.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Poco a poco con las tertulias además de leer mejor, va mejorando.</p>	
CAPACIDADES LECTORAS SUPERIORES	<p>EDC1: Las tertulias dialógicas han generado un mejor nivel de comprensión</p> <p>GDPCRodalía (Grupo de Discusión Profesores de Centro Rodalía): "la comprensió lectora, el fet d'observar que s'amaga darrere de les paraules, que vol dir o siga eixe ensenyament sí, i la reflexió i l'observació formal del llenguatge també, les dues coses molt interessants i d'èxit absolut".</p> <p>EDC1(Entrevista a Director Costa 1). Las tertulias dialógicas han generado un mejor nivel de comprensión y expresión entre el alumnado. Ambas cosas contribuyen en el desarrollo de todas las materias y por tanto aumentan el rendimiento académico del alumnado.</p>	

Tabla de codificación TLD (continuación)

TERTULIAS LITERARIAS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
DESARROLLO DE LA ORATORIA (Capacidad de argumentar y expresar)	<p>CAESCuestionario17: mejora de la expresión oral.</p> <p>EDC2(Entrevista a Director Costa 2): “Els comentaris que fan els xiquets”,</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Yo, tertulias, veo clave el aumento de la riqueza de vocabulario de expresión, no, te llama la atención como se llegan a expresar.</p> <p>EDC1: Las tertulias dialógicas han generado un mejor nivel expresión entre el alumnado. EDC Rodalia (Entrevista Director Centre Rodalia): “I fa també que l'expressió oral millore”,</p> <p>GDPCRodalia (Grupo de Discusión Profesores de Centro Rodalia): “eh... els grups interactius també el parlar, el fet de dir el que pensen, el fet d'expressar, el fet d'escoltar, el fet de valorar aquell a donat una resposta millor que la meua eh anem a fer el resum entre tots i dir les coses que mes ens agradem, açò el fet de compartir el fet de compartir, eh els grups interactius, èxit total”.</p> <p>EDC Rodalia (Entrevista Director Centre Rodalia): “És necessari parlar. I s'expressa en públic en aquesta classe, facilita, ajuda... Crec que sí”.</p>	<p>GDPCAES(Grupo de discusión Profesores del CAES): En tertulias, eh, yo creo que en tertulias es la conseguir eh motivar al alumnado con el libro, no sé cómo explicártelo, conseguir meter al alumnado dentro de esa lectura, no o sea a través de clase con la lectura dialógica para que luego cuando llegamos a la tertulia dialógica, ese gusto por ese libro, ese gusto por esa lectura, les engancha de verdad, porque se nota que sí que se enganchan, ya todo es bueno todo lo que viene a partir de ahí genera conocimiento, genera mejora en la lecto-escritura, mejora un montón de competencias, y hay alumnos que si no pasamos esa barrerita, no hacemos nada, que si no conseguimos pasar esa barrerita no sirven para nada las tertulias, pero no sirven porque no han entrado en esa dinámica, yo creo que sobretodo, muy fácil decirlo, el interés por el libro, yo creo que al final es...</p>
AUMENTA EL PLACER POR LEER (Se dota de sentido la lectura).	<p>Costa1Cuestionario3: Motivación,</p> <p>Costa2Cuestionario9: Incremento de la motivación.</p> <p>RodaliaCuestionario19: Motivación a la lectura y la consecución de una lectura comprensiva más significativa.</p> <p>EICC1 (Enrevista a Informante Clave Costa 1):”...de encanto”.</p> <p>EDC1(Entrevista Director Costa 1):. Las tertulias dialógicas han generado un mayor gusto por la lectura</p>	

Tabla de codificación TLD (continuación)

TERTULIAS LITERARIAS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
<p>ESPACIO DE DIÁLOGO DE CALIDAD ( Interpretaciones colectivas y más profunda de textos)</p>	<p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “ En formación del profesorado, de tertulias pedagógicas nuestras, yo creo que un poco a lo mejor la idea es que un libro a lo mejor, tostón, pues... tú en tu casa te costaría mucho, y puede llegar al claustro y más motivante no, y dices otras ves diferentes puntos de vista y al final yo creo que todo está más o menos descubierto lo único que haces es ver cómo una misma cosa tiene diferentes interpretaciones y eso es super rico, como le pasa a los nanos en grupos interactivos, a lo mejor esta frase a mí me ha significado una cosa por mi momento de mi vida, por mi experiencia pero a mi compañera otra, entonces eso es bastante ¿aprovechable?</p> <p>Costa1Cuestionario4: Construcción de conocimiento significativo ya que se parte de situaciones más cercanas.</p> <p>Costa2Cuestionario13. En tertulias literarias veo muy positivo que compartan ideas y vivencias que junto con lo que aprenden en clase, los prepara más para el día a día.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “...la capacidad que decía Fernando, son capaces de decir su opinión independientemente de lo que piensen los demás compañeros, es de las tertulias lo que más me llama la atención”.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Las tertulias, es que potencia mucho el respeto hacia la opinión del que no piensa como yo.</p> <p>GDPCRodalia (Grupo de Discusión Profesores de Centro Rodalia):Jo, crec que el diàleg, la interacció.</p>	
<p>SE INCLUYEN OTRAS EXPERIENCIAS FUERA DE LAS ACADÉMICAS (Intervención de otras personas)</p>	<p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “Luego por otra parte, les ayuda a comentar y extrapolar el tema que tenemos conectarlo con otros temas”.</p> <p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): son capaces de hacer esa conexión con su vida que eso implica mucho razonamiento lógico.</p> <p>Costa1Cuestionario3: intervención con otras personas</p>	



Tabla de codificación TLD (continuación)

TERTULIAS LITERARIAS	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
NORMAS EN LA LECTURA	<p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): “me llama mucho la atención la capacidad que tienen de escuchar al compañero y de respetar el turno de participación”.</p> <p>Costa2Cuestionario12: todos nos escuchamos con respeto.</p> <p>EICC1 (Entrevista a Informante Clave Costa 1): en las tertulias dialógicas está claro que el elemento principal a parte de la participación es el dialogo y el respeto.</p> <p>GDPC1 (Grupo de Discusión Profesores Costa 1): “...en tertulias para mí lo más importante es el trabajar de igual a igual con ellos, el que nosotros tengamos en cuenta sus opiniones igual que ellos las nuestras, es como estar al mismo nivel en el que tu cuentas pues en una tertulia una experiencia vital tuya, entonces ellos, pues eso acerca su realidad a la tuya, no el que vean que tú eres como ellos, que ellos puedan contarlo, luego el conocimiento de la clase de lo que nos pasa día a día, eso une al grupo, crea piña, te dejan de ver como una maestra te ven como una persona, te humaniza, ya no eres la figura, pues crea un vínculo ahí, en ese sentido.</p> <p>Costa1Cuestionario4: Enriquecimiento en cuanto a actitudes y valores sociales.</p>	
AUTOESTIMA Y HABILIDADES SOCIALES	<p>GDPC2 (Grupo de Discusión profesores Costa 2): Los niños que se escondían en la tertulia por vergüenza poco a poco van saliendo. Yo incluso el año pasado, una alumna que no le gustaba leer, después de conseguir leer mejor, entender mejor lo que leía, quiere participar más.</p> <p>Costa2Cuestionario9: Mejora de habilidades sociales (menos conflicto y mayor aprovechamiento del tiempo).</p> <p>EDC Rodalia (Entrevista Director Centre Rodalia): “Quan fem tertúlies dialògiques ens ajuda que algú que no parlaria mai hauria de parlar”.</p>	

Tabla de codificación participación familiar

<b>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</b>	<b>DIMENSIONES TRANSFORMADORAS</b>	<b>DIMENSIONES EXCLUYENTES</b>
AUMENTAN LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES EN CONJUNTO.	0	0
SE TEJEN REDES DE APOYO	0	0
AUMENTA LA SOLIDARIDAD Y CONVIVENCIA	0	0
MEJORA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA	0	0
ALFABETIZA	0	0
MINIMIZA IMPACTO EN FRACASO Y ABSENTISMO	0	0
SE INCUYEN OTRAS EXPERIENCIAS FUERA DE LAS ACADÉMICAS.	0	0

Tabla otros espacios fuera del del académico

OTROS ESPACIOS FUERA DEL ACADÉMICO	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
EXTENSIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE	<p>Costa2Cuestionario12: los alumnos con más dificultades disponen de más tiempo tutorizado, más espacios, mas personas.</p> <p>GDPCAES(Grupo de discusión Profesores del CAES): “(...)la actuación es fenomenal, ampliar espacios y tiempos de aprendizaje, o sea fenomenal y más en un contexto como el nuestro, que en casa no hacen deberes, pero para que vaya bien la actuación es muy importante también como enfocarla bien con el alumnado para motivarlo, porque es a las 4’30 h. a medio día, ya están todo el día recibiendo mucho contenido, con mucha presión y ahí sí que es importante a lo mejor buscar una motivación desde otro ángulo, desde un ángulo un poco más... partir desde un ángulo no lúdico porque no es lúdico para nada, es una actividad lectiva, pero sí que trataría, yo creo, que de motivarlos buscarse un poco cuestión del adulto que está llevando un poco llevando la actuación, esa motivación es muy importante por el horario.</p>	
APOYO A ALUMNADO CON NECESIDADES	<p>Costa2Cuestionario12: los alumnos con más dificultades disponen de más personas.</p>	
MÁS ESPACIOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	<p>Costa2Cuestionario12: los alumnos con más dificultades disponen de más espacios</p> <p>GDPCAES(Grupo de discusión Profesores del CAES):</p> <p>PROF8: dentro de las actividades uno de los elementos ha sido los deberes, o sea, más tiempo, más espacios, más personas. Poder tener personas además de lo que ha creado.</p>	
SATISFACE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD		
MOTIVACIÓN		<p>GDPCAES(Grupo de discusión Profesores del CAES): De la biblioteca tutorizada, es una cuestión de ganas, yo creo, como es algo voluntario los alumnos que tienen ganas pues sí que les va muy bien, pero hay más o menos alumnos que no tienen ganas...</p>

Tabla de codificación Cultura Profesional

CULTURA PROFESIONAL	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
Proyecto conjunto	<p>Costa2Cuestionario12: Calidad de trabajo ya que aumenta el rendimiento.Todos y todas las niñas tienen éxito ya que se aumentan los tiempos, las personas y espacios para atenderlos.</p> <p>GDP1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): La relación con las familias, el aprendizaje ya no es posible sin la intervención de las familias, en los grupos interactivos, en cualquier cosa, incluso yo me planteo la idea del año que viene incluirlos en tertulias literarias ya, o sea es como que es un factor super importante ya para el aprendizaje, sin ellos no, no sería posible.</p> <p>GDP1CAES (Grupo de discusión profesores CAES): lo bueno es que lo que sale de la asamblea de delegados, se trabaja en las asambleas de aula pero es que además se cumple, es decir, hoy ha habido asamblea de delegados, el representante ha ido al aula, ha explicado las cosas y ha dicho el porqué y además ha habido quejas y daba igual que fueran niños, los mayores y todo se trata con respeto y si hay algo que no me gusta te lo digo. Entonces, me ha parecido increíble.</p> <p>EDRodalia (Entrevista Director Rodalia): (...)ací tenim la sort de què el personal s'ha implicat suficient en percentatge gran en el projecte, i duquem així des que començarem,..</p>	
Sueños conjuntos		

Tabla de codificación Cultura Profesional (continuación).

CULTURA PROFESIONAL	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
Formación en el proyecto	<p>Costa1Cuestionario2: Participo en tertulias pedagógicas y seminarios.</p> <p>Costa1Cuestionario7: Necesidad de formación para dar respuesta adecuada.</p> <p>RodaliaCuestionario19: Más motivación a la hora de formarme.</p> <p>GDPCAES (Grupo de discusión profesores CAES): Fuera del horario lectivo... muchas veces no solo nos dedicamos a la preparación de las clases sino a preparar reuniones y otras cosas... Es que muchas veces es fuera del horario lectivo, que no es dentro del horario de las clases.</p> <p>GDPRodalia (Grupo de discusión profesores Rodalia): Jo, eixe punt ja l'he passat, i el meu objectiu seria que els nanos crearen coneixement, per a crear coneixement, que em faria falta? Necessitaria un ordinador per nano, bé, necessitaria un ordinador per nano connectat a internet, perquè quan treballem coneixement del medi no explique jo el tema, sinó que els nanos aprenguen el tema, puc fer-ho jo a través del llibre, sí, possiblement però, no té punt de comparació,</p> <p>Costa1Cuestionario6: Mayores expectativas de éxito y una mayor preparación para responder a las necesidades de los alumnos.</p>	<p>GDPRodalia (Grupo de discusión profesores Rodalia): Crec que no sabem com fer la teoria que s'està mostrant la formació que tenim, ens donem formació però després a l'hora d'aplicar-ho pràctic no... no sabem si estem fent-ho bé, si no estem fent-ho bé, com haguérem de fer millor, aleshores encara que vinguem a formar-nos en coses teòriques, la pràctica després sempre tenim dificultats i són dificultats i són dificultats que tenim fins ara, no és que pense que CdA tinga punts febles sinó que tenim dificultats per a aconseguir ser CdA.</p> <p>GDPRodalia (Grupo de discusión profesores Rodalia):Jo crec que la formació és fonamental, i ací hem tingut xarrades, hem tingut gent per a contar-nos coses, després nosaltres hem tingut temps i de reflexionar sobre això, i després de com nosaltres podíem aplicar la pràctica, però, és el que comentàvem abans, el temps el tenim saturat, moltes vegades per burocràcia, molt superficial necessària, repetitiva, que ens satura, ens atabala i després ens adonem compte és l'hora del grup interactiu, ... Si no està preparat doncs comentàvem el de la setmana passada i anem al que és fàcil, perquè... perquè tampoc n'hi ha temps de parlar amb els voluntaris, ja de per si vas molt atabalat en el que són les hores lectives, anem molt carregats d'hores lectives, tots, i les hores que són exclusives de poder raonar doncs les ocupem en tasques varies, molt sistemàtiques i molt burocràtiques moltes vegades ens parem a pensar i veurem moltes coses perquè és el que toca, perquè si CdA diu "cal tindre tertúlies", cal tindre tertúlies, n'hi ha que grups, responsabilitat dialògica de conflictes, tindrem totes així, tenim totes les actuacions d'èxit, no funciona, ens quedem amb quatre pinzellades, ... De cada cosa i ha de funcionar...</p>

Tabla de codificación Cultura Profesional (continuación).

CULTURA PROFESIONAL	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
Enseñanza-aprendizaje dialógico en las aulas	<p>Costa1Cuestionario1: Presencia de otros adultos en el aula. Trabajo por competencias. Aprendizaje más cooperativo.</p> <p>Costa1Cuestionario2: Metodologías más dialógica y menos transmisión de conocimientos puramente dicho.</p> <p>Costa1Cuestionario7: Abandono del rol de maestra-clase magistral.</p> <p>Costa2Cuestinonario10: Las lecciones magistrales han disminuido notablemente. Dejo que los alumnos expliquen lo que ellos saben al grupo. Ofrezco tiempos en el aula para realizar debates entre los alumnos.</p> <p>CAESCuestionario15: El principal cambio que veo es la continua reflexión en el día a día del aula, tanto del alumnado como del profesorado.</p> <p>GDPC1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): la intervención de los niños, el cambio de protagonismo, el que ellos participan de forma activa continuamente, el aprendizaje de forma dialógica entre ellos, para mí son los tres puntos más fuertes del cambio.</p> <p>GDPC1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): Yo incorporaría, que el profesor deja de ser protagonista y el protagonismo pasa a los niños, eh todo el análisis, todas las reflexiones, toda la investigación la hacen ellos, no sólo es la explicación del profesor, sino que pasa todo a ellos.</p> <p>Costa1Cuestionario2: Compartir espacios con voluntarios.</p> <p>Costa1Cuestionario3: Padres involucrados.</p> <p>Costa1Cuestionario4: Valoro mucho más la cooperación entre alumnos y el aprendizaje que supone para ellos.</p> <p>Costa2Cuestionario9: Mayor coordinación con las familias.</p> <p>CAESCuestionario16: Mayor participación del alumnado.</p> <p>RodaliaCuestionario19: Más trabajo en equipo con los compañeros/as. Relación más estrecha con los padres. Más motivación a la hora de formarme.</p>	<p>GDPC1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): no se parte del claustro no formamos parte de las comisiones, que falta ahí un punto de implicación para poder sacarle partido a eso.</p>
Cooperación, coordinación y participación de todos	<p>RodaliaCuestionario22: Más interacción con las familias.</p> <p>GDPC1 (Grupo de discusión profesorado Costa 1): Luego a nivel organizativo, la necesidad de coordinarte continuamente con todos tus compañeros, antes por ejemplo en el colegio que yo estaba anteriormente podía ir más por libre, ahora la necesidad de estar hablando, debatiendo, coordinándome, cómo lo hace, pues cómo lo hacemos, es brutal.</p> <p>GDPCAES (Grupo de discusión profesores CAES):Yo lo que me gusta mucho y valoro muy positivamente es el hecho de la transformación que podemos llevar a cabo las personas con las instituciones en este caso como es un colegio, no? Cómo se participa, por asamblea de profesores, de delegados, de centro, se va cambiando el funcionamiento a medida de las necesidades que vamos teniendo. Entonces esas asambleas, en las que se planteen soluciones y esas se lleven a cabo yo creo que eso es muy... muy enriquecedor.</p>	

Tabla de codificación Cultura Profesional (continuación).

CULTURA PROFESIONAL	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
Interacciones dialógicas	<p>Costa1Cuestionario4: Considero mucho más las aportaciones en ámbitos que antes no consideraba.</p> <p>Costa1Cuestionario6: Mayor interrelación profesor-alumno.</p> <p>Costa2Cuestionario13: Ahora trabajamos escuchándonos todos, buscamos las respuestas todos juntos, por lo que mi perspectiva es más plural.</p> <p>CAESCuestionario14: Más capacidad de diálogo en el aula.</p> <p>CAESCuestionario17: Mayor interacción con los alumnos (todos) dentro del aula.</p> <p>GDPRodalia (Grupo de discusión profesores Rodalia): Interaccionen molt més els nanos, i participen un poc mes les famílies, malgrat ja que en aquesta escola ja participaven!!!</p>	
Prácticas conjuntas	<p>Costa1Cuestionario3: Trabajo mediante grupos interactivos. Alumnos motivados.</p> <p>Costa1Cuestionario3: Alumnos motivados.</p> <p>Costa1Cuestionario4: Adquieren valores que interiorizan y generalizan.</p> <p>Costa1Cuestionario6: Mayores expectativas de éxito y una mayor preparación para responder a las necesidades de los alumnos.</p> <p>Costa1Cuestionario7: Valoración de todas las voces dentro del aula de forma igualitaria.</p> <p>Costa1Cuestionario8: Mejora en el clima general de la clase</p> <p>Costa2Cuestionario9: Disminución de conflictos en el aula y mayor cohesión grupal del alumnado. Mayor rendimiento académico.</p> <p>Costa2Cuestionario12: Seguridad en mí misma.</p>	<p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Yo no lo veo, le cuesta los GI, y en tertulias no lee los capítulos, se lee las primeras páginas y hace el esfuerzo de subrayarse algo de las primeras páginas... para mí este niño para mí es algo pendiente.</p>
Cambios de actitud	<p>Costa2Cuestionario13: Mi motivación personal y mi afán por superarme en pro de mis alumnos se han incrementado exponencialmente.</p> <p>Costa2Cuestionario13: Me preocupan mucho más los alumnos/as con dificultades e intento darles más ayudas para que tengan las mismas oportunidades</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Claro, totalmente, el año pasado había un niño que no trabajaba en AEE no quería hacer, nada, entraba, se sacaba, no quería coger el lápiz. Íbamos probando cada vez una cosa... este año está trabajando con todos, está integrado en el grupo, está trabajando. A pesar de que es extranjero y tiene dificultades con la lengua tiene un buen nivel, participa, quiere leer, ha mejorado muchísimo su expresión y ha sido clave las AEE en el aula. Y ha sido clave en su motivación, en su creación de sentido, en tener ilusión por aprender...¿cómo se motiva? Pues de esa forma.</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Vamos, que... yo veo que todavía hay familias que no participan educativamente, yo también tengo, o por ejemplo Marta, le iría mucho mejor. Pero yo lo que sí es que si no hiciéramos esto dónde estaría ella.</p>	

Tabla de codificación Cultura Profesional (continuación).

CULTURA PROFESIONAL	DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	DIMENSIONES EXCLUYENTES
Cambios de actitud	<p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Yo lo veo una vez a la semana en la biblioteca tutorizada, pero al principio ni se sentaba en la silla,... antes necesitaba una persona al lado. Pero ahora está el sólo. En ese aspecto es fundamental.</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): No sólo en contenidos, hay muchas otras cosas, comportamientos, el no levantarse, el no pelearse, etc.</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): A todos nos gusta que los alumnos aprueben, aunque sea con un (...) pero que aprueben; pero también obviamos, creo yo, que no se peleen, estén con sus compañeros, que no se levanten de la silla, etc.</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): Yo creo, que en estos casos, es bueno,... Yo tengo en clase, como yo no consigo que algunas familias vengan no consigo todavía transformar el contexto, vale. Por ejemplo de Marta, ella nunca lee el capítulo del Quijote pero yo lo que hago es que durante el patio, algunos alumnos de cuarto vengan y se lean el Quijote con ella u otros. Ella no tiene autonomía para leerlo sola, por ello no lo van hacer nunca, no es que no estén motivados, es que imagina, llega a casa, tu madre no te lo va a leer,.. Pero yo no creo que no es por no estar motivada, es que necesita una ayuda. Y yo se la doy aquí. En el comedor, el año pasado también con otros niños. Yo creo que tenemos que ir viendo poco a poco, un día antes, o en la biblioteca, etc. Ya verás cómo se motiva. Ya verás cómo se motiva ese chico. En el cole un poquito antes, con ayuda. Seguro, tienes que ir motivándolo. No tienen esa habilidad lectora para leerlos solos.</p> <p>GDPC2 (Grupo de discusión profesores Costa 2): ¡Y José como ha mejorado!. Ha habido un cambio enorme, sí se ha transformado realmente.</p> <p>GDPCAES (Grupo de discusión profesores CAES): me tienes en cuenta pero no es lo que me toca, no es lo que me pasa normalmente porque tú eres el adulto y se supone que yo tengo que hacer lo que tú digas, pero tú me tienes en cuenta y eso me gusta...</p>	
Autonomía	<p>Costa1Cuestionario5: Dar mayor grado de autonomía a los alumnos, orientar, guiar e interactuar.</p> <p>Costa2Cuestionario 11: Trabajo muchísimas más hora preparando actividades atractivas que se puedan resolver en grupo, interactuando y consensuando respuestas o formas de resolución. Desde siempre, he procurado que unos alumnos expliquen o ayuden a otros, y no intervengo sino es necesario. Fuera del horario escolar organizo a los tutores lectores y a los alumnos con dificultades en la lectura y en la comprensión lectora. (Vienen los alumnos de sexto a ayudarles a partir de las 12:30 todos los miércoles).</p>	



